



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL
INICIAL, ESPECÍFICA Y POSTOBLIGATORIA EN LOS
SISTEMAS ESCOLARES DE INGLATERRA, FRANCIA Y
ESPAÑA, A INICIOS DEL SIGLO XXI.
ESTUDIO COMPARADO

TESIS DOCTORAL

Doctorando: Vicente J. Llorent García

Directores:

Vicente Llorent Bedmar

María Dolores García Fernández

Sevilla, 2006



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL
INICIAL, ESPECÍFICA Y POSTOBLIGATORIA EN LOS
SISTEMAS ESCOLARES DE INGLATERRA, FRANCIA Y
ESPAÑA, A INICIOS DEL SIGLO XXI.
ESTUDIO COMPARADO

Doctorando:

Vicente J. Llorent García

Directores:

Vicente Llorent Bedmar

María Dolores García Fernández

ÍNDICE GENERAL	
	Páginas
Índice general	9
Índice de tablas	15
Índice de siglas	19
INTRODUCCIÓN	25
A. Presentación	27
B. Estructura del informe de investigación	33
C. Agradecimientos	37
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
	43
1.1. Conceptualización	47
1.1.1. Formación Profesional	48
1.1.1.1. Diferencias entre Formación Profesional y educación general	52
1.1.1.2. Una mirada retrospectiva	54
1.1.2. El sistema de Formación Profesional	57
1.1.3. La Formación Profesional inicial, reglada, específica y postobligatoria	65
1.1.4. Reforma	68
1.1.5. Otros conceptos	69
1.2. Educación y economía	73
1.2.1. Las nuevas demandas socioeconómicas	73
1.2.2. Las demandas al sistema educativo	76
1.2.3. Los beneficios de la educación permanente	79
1.3. Formación Profesional y empleo	83
1.3.1. Respuestas formativas ante el desempleo	84
1.3.2. La revalorización de la Formación Profesional	88
1.3.3. Transición sistema escolar-mercado laboral	90
1.3.4. La educación y la Formación Profesional como elementos resolutivos	94
1.3.4.1. La posible “sobrecualificación”	96
1.3.4.2. La rentabilidad social de la Formación Profesional	97
1.3.5. La evolución reciente de la Formación Profesional	100

	Páginas
1.4. Estado de la cuestión	105
1.4.1. La Formación Profesional en la Unión Europea	105
1.4.2. La nueva concepción de la Formación Profesional	108
1.4.3. Investigaciones recientes sobre Formación Profesional	116
CAPÍTULO II. OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	123
2.1. Delimitación del objeto de estudio	125
2.1.1. Justificación	126
2.1.2. Objetivos	130
2.1.3. Hipótesis	131
2.2. Metodología y fases de la investigación	135
2.2.1 Método comparado	139
2.2.1.1. Identificación del problema	140
2.2.1.2. Formulación de hipótesis	141
2.2.1.3. Planteamiento de la investigación	141
2.2.1.4. Estudio descriptivo y explicativo	141
2.2.1.5. Replanteamiento de las hipótesis	143
2.2.1.6. Yuxtaposición de los datos	143
2.2.1.7. Estudio comparativo propiamente dicho	144
2.2.2. Naturaleza de la investigación	146
2.2.3. Recogida de información	150
2.2.3.1. Investigación documental	151
2.2.3.2. Entrevista	152
2.2.3.3. Observación	153
2.2.4. Limitaciones de la investigación	155
CAPÍTULO III. INGLATERRA	159
3.1. La Formación Profesional inicial en el sistema educativo	161
3.1.1. El contexto educativo	161
3.1.1.1. Configuración administrativa	168
3.1.1.2. Centros e itinerarios escolares	171
3.1.2. La Formación Profesional inicial en el sistema escolar	180
3.1.2.1. Los centros escolares de los Niveles Avanzados	184
3.1.3. Los cursos <i>Business and Technical Education Council</i>	190
3.1.4. El Aprendizaje Profesional	193
3.1.5. Las Iniciativas para la Educación Técnica y Profesional	196
3.1.6. Evolución reciente de la Formación Profesional inicial	199
3.1.6.1. Gestación de la Formación Profesional inicial	201
3.1.6.2. Consolidación de la Formación Profesional inicial	206
3.1.7. Configuración de la Formación Profesional inicial previa a la reforma	210

	Páginas
3.2. Los Niveles Avanzados	213
3.2.1. La reforma del currículum	220
3.2.2. El nuevo cuadro nacional de cualificaciones	225
3.2.3. Los <i>A levels</i>	228
3.2.3.1. La evaluación	230
3.2.4. Las Habilidades Clave	232
3.2.5. Las nuevas <i>General National Vocational Qualifications</i>	234
Avanzadas	
3.2.5.1. La evaluación	236
3.3. La reforma	239
3.3.1. Accesibilidad, participación y logro	241
3.3.2. Diversificación curricular	243
3.3.2.1. Número y combinación de asignaturas	244
3.3.2.2. Combinación académica y profesional	245
3.3.2.3. Introducción de las Habilidades Clave	247
3.3.2.4. Otras dimensiones de la diversificación curricular	249
3.3.3. Implementación y voluntarismo	250
3.3.4. Mejora de las <i>General National Vocational Qualifications</i>	253
Avanzadas	
3.3.5. Otros aspectos de la reforma	258
3.3.6. Unificación de la secundaria superior	263
3.3.7. Consideraciones analíticas sobre la reforma	273
CAPÍTULO IV. FRANCIA	283
4.1. La Formación Profesional inicial en el sistema educativo	285
4.1.1. El contexto educativo	285
4.1.1.1. Configuración administrativa	291
4.1.1.2. Descentralización	294
4.1.1.3. Centros e itinerarios escolares	298
4.1.2. La Formación Profesional inicial en el sistema escolar	307
4.1.2.1. Los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica	311
4.1.2.2. Los Liceos Profesionales	314
4.1.3. El Aprendizaje Profesional	317
4.1.4. Evolución reciente del sistema de Formación Profesional inicial	323
4.1.4.1. Gestación del sistema de Formación Profesional inicial	326
4.1.4.2. Consolidación del sistema de Formación Profesional inicial	327
4.1.5. Configuración de la Formación Profesional inicial previa a la reforma	330

	Páginas
4.2. Los Liceos Profesionales	335
4.2.1. El Certificado de Aptitud Profesional	338
4.2.1.1. La renovación	340
4.2.1.2. Aspectos curriculares de la renovación	345
4.2.2. El Certificado de Estudios Profesionales	347
4.2.2.1. Renovación de las enseñanzas generales	351
4.2.2.2. Renovación profesional	353
4.2.3. El Bachillerato Profesional	354
4.2.3.1. Origen del bachillerato profesional	355
4.2.3.2. Bachillerato Profesional y empleo	357
4.2.3.3. Aspectos curriculares de la renovación	358
4.3. La reforma	363
4.3.1. El Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional	364
4.3.2. Los Periodos de Formación en Empresas	373
4.3.2.1. Coordinación escuela-empresa	379
4.3.2.2. Formación en la empresa	381
4.3.3. La Educación Cívica, Jurídica y Social	383
4.3.4. La Educación Física y Deportiva	391
4.3.5. El Proyecto Artístico y Cultural	397
4.3.6. Consideraciones analíticas sobre la reforma	404
CAPÍTULO V. ESPAÑA	413
5.1. La Formación Profesional inicial en el sistema educativo	415
5.1.1. El contexto educativo	415
5.1.1.1. Configuración Administrativa	421
5.1.1.2. Centros e itinerarios escolares	423
5.1.2. La Formación Profesional inicial en el sistema escolar	429
5.1.2.1. Los centros escolares y la Formación Profesional de Base	436
5.1.2.2. Los centros escolares y la Formación Profesional Específica	438
5.1.3. El Aprendizaje Profesional	440
5.1.3.1. Las Escuelas Taller y las Casas de Oficios	441
5.1.4. Los Programas de Garantía Social	445
5.1.5. Evolución reciente del sistema de Formación Profesional inicial	448
5.1.5.1. Gestación del sistema de Formación Profesional inicial	451
5.1.5.2. Consolidación del sistema de Formación Profesional inicial	456
5.1.6. Configuración de la Formación Profesional inicial previa a la reforma	460

	Páginas
5.2. Los Ciclos Formativos	463
5.2.1. Diseño curricular	466
5.2.2. Módulos profesionales	469
5.2.2.1. Formación y Orientación Laboral	471
5.2.2.2. Formación en Centros de Trabajo	472
5.2.3. El Ciclo Formativo de Grado Medio	478
5.2.4. El Ciclo Formativo de Grado Superior	480
5.2.5. La evaluación en los Ciclos Formativos	482
5.3. La reforma	485
5.3.1. La Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	490
5.3.2. El Instituto Nacional de las Cualificaciones	494
5.3.3. El Sistema Nacional de Cualificación y Formación Profesional	497
5.3.4. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	501
5.3.4.1. El Catálogo Modular de Formación Profesional	504
5.3.4.2. Elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales	505
5.3.5. Otros aspectos de la reforma	507
5.3.5.1. Procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales	507
5.3.5.2. Información y orientación	508
5.3.6. Consideraciones analíticas sobre la reforma	510
CAPÍTULO VI. YUXTAPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN	523
6.1. El contexto socioeducativo	529
6.1.1. Empleo y desempleo en Inglaterra, Francia y España	530
6.1.2. El reparto de poder entre las administraciones educativas	535
6.1.3. Situación de las titulaciones estudiadas en cada sistema escolar	538
6.1.4. Datos relevantes de los sistemas escolares	541
6.2. Los títulos objeto de estudio	551
6.2.1. Los sistemas de Formación Profesional	552
6.2.2. Los títulos estudiados y sus programas de estudio	562
6.2.3. Relación escolar académico-profesional	566
6.2.4. Centros de impartición	569
6.2.5. Otras titulaciones de FP destacadas	573
6.2.6. Instituciones relevantes	576

	Páginas
6.3. Situaciones y elementos destacados, previos a las reformas	581
6.3.1. Legislación	581
6.3.2. Evolución reciente de la Formación Profesional	587
6.3.3. Configuración de la Formación Profesional previa a la reforma	593
6.3.4. Demandas previas a las reformas	600
6.3.5. Finalidades de la Formación Profesional previas a la reforma	603
6.4. Las reformas	607
6.4.1. Inicio y denominación	607
6.4.2. “Impulsores”	609
6.4.3. Bases justificadoras	611
6.4.4. Finalidades y objetivos	614
6.4.5. Innovaciones y cambios más significativos	622
6.4.6. Principales repercusiones curriculares	629
6.4.7. Líneas de trabajo	634
6.4.8. Contexto europeo	637
6.4.9. Trayectoria del sistema de Formación Profesional	643
6.4.10. Orientación formativa	647
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	651
7.1 Conclusiones	653
7.2. Futuras líneas de investigación	659
BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y WEBGRAFÍA	667

ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla 1. Niveles de cualificación de la Unión Europea	53
Tabla 2. Cambios en el contenido y la organización del trabajo	110
Tabla 3. Evolución del alumnado y del profesorado en el sistema escolar británico	165
Tabla 4. Esquema del sistema escolar inglés	179
Tabla 5. Ejemplos de programas curriculares en los Niveles Avanzados	224
Tabla 6. Cuadro Nacional de Cualificaciones en Inglaterra	227
Tabla 7. Alumnado y títulos logrados en las AGNVQ	242
Tabla 8. Cualificaciones mixtas, académicas y profesionales	245
Tabla 9. Alumnado de <i>A Levels</i> con las nuevas GNVQ. Curso 2001/02	246
Tabla 10. Baremo del UCAS	255
Tabla 11. Evolución del alumnado y del profesorado en el sistema escolar francés	288
Tabla 12. Esquema del sistema escolar francés	306
Tabla 13. Curso común de Bachillerato General	312
Tabla 14. Horario anual de los CAP con 12 semanas de PFMP	344
Tabla 15. Ejemplo del horario semanal de un BEP	347
Tabla 16. Horario anual de los BEP del sector "Carreras Sanitarias y Sociales"	350
Tabla 17. Horario anual de los BP del sector "Restauración"	359
Tabla 18. Esquema de la elaboración de un PPCP	371
Tabla 19. Evolución del alumnado y del profesorado en el sistema escolar español	419

	Páginas
Tabla 20. Esquema del sistema escolar español	428
Tabla 21. Distribución de los módulos de FCT	477
Tabla 22. Estructura del INCUAL	497
Tabla 23. Tasas de empleo	530
Tabla 24. Tasas de desempleo	530
Tabla 25. Administraciones educativas y reparto de poder	535
Tabla 26. Situación de las titulaciones estudiadas en el sistema escolar inglés	538
Tabla 27. Situación de las titulaciones estudiadas en el sistema escolar francés	539
Tabla 28. Situación de las titulaciones estudiadas en el sistema escolar español	540
Tabla 29. Número de alumnos en cada sistema escolar y su porcentaje dentro de la población total	542
Tabla 30. Profesorado y ratio en secundaria. Curso 2003-2004	544
Tabla 31. Alumnos en la FPI estudiada	546
Tabla 32. Porcentaje de alumnos de la FPI estudiada respecto a la población escolar	548
Tabla 33. Sistema de FP en Inglaterra	552
Tabla 34. Sistema de FP en Francia	555
Tabla 35. Sistema de FP en España	558
Tabla 36. Títulos estudiados	563
Tabla 37. Programas de estudio de los títulos analizados	564
Tabla 38. Relación entre las vía académica y la profesional en el sistema escolar, nivel postobligatorio	567
Tabla 39. Ubicación física de la FP estudiada	569

Tabla 40. Número de centros escolares	572
Tabla 41. Otras titulaciones de FP destacadas	573
Tabla 42. Instituciones relevantes con influencia en la FP estudiada	576
Tabla 43. Legislación básica en educación	582
Tabla 44. Otros textos legislativos relevantes, previos a la reforma	584
Tabla 45. Hitos destacables en la evolución reciente de la FP (I)	588
Tabla 46. Hitos destacables en la evolución reciente de la FP (II)	590
Tabla 47. Situación pre-reforma desde la óptica escolar	594
Tabla 48. Situación pre-reforma desde la óptica formativa	598
Tabla 49. Demandas en la situación pre-reforma	601
Tabla 50. Finalidades pre-reforma de la FPI estudiada	604
Tabla 51. Inicio de las reformas	607
Tabla 52. Reformas estudiadas	609
Tabla 53. “Impulsores” de la reforma	610
Tabla 54. Bases de las reformas	612
Tabla 55. Las reformas y sus finalidades	614
Tabla 56. Objetivos de las reformas	615
Tabla 57. Innovaciones más significativas de las reformas	623
Tabla 58. Cambios más significativos de las reformas	627
Tabla 59. Repercusiones curriculares de la reforma	629
Tabla 60. La evaluación. Aspecto curricular destacado en las reformas	632
Tabla 61. Líneas de trabajo de las reformas	635
Tabla 62. Respuestas a exigencias europeas	638

Tabla 64. Otros aspectos europeístas	639
Tabla 65. Niveles europeos del los títulos estudiados	641
Tabla 66. Trayectoria del sistema de FP	643
Tabla 67. Orientación formativa de las reformas	647
Tabla 68. Una visión prospectiva	662

ÍNDICE DE SIGLAS

A2	<i>Advanced 2. Segunda parte de los nuevos A levels</i>
AB	<i>Awarding Boards. Instituciones Certificantes</i>
ACCAC	<i>Qualification, Curriculum and Assessment Authority For Wales. Autoridad de la Cualificación, el Currículum y la Evaluación de Gales</i>
AFPA	<i>Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes. Asociación de la Formación Profesional de los Adultos</i>
AGNVQ	<i>Advanced General National Vocational Qualification. Cualificaciones Generales Nacionales de Formación Profesional Avanzadas</i>
AOC	<i>Association of Colleges. Asociación de Colegios</i>
AS	<i>Advanced Subsidiary. Primera parte de los nuevos A levels</i>
AVCE	<i>Advanced Vocational Certificate of Education. Certificado de Educación de Formación Profesional Avanzado. Denominación de las nuevas GNVQ Avanzadas</i>
BC	<i>Brevet du Collège. Certificado del Colegio</i>
BP	<i>Baccalauréat Professionnel. Bachillerato Profesional</i>
BEP	<i>Brevet d'Études Professionnelles. Certificado de Estudios Profesionales</i>
BO	<i>Bulletin Officiel. Boletín Oficial</i>
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOEN	<i>Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. Boletín Oficial de Educación Nacional</i>
BT¹	<i>Brevet de Technicien. Certificado de Técnico</i>
BTEC	<i>Business and Technical Education Council. Consejo de Enseñanza Comercial y Técnica</i>

¹ También denominado *Brevet Professionnel*.

BTS	<i>Brevet de Technicien Supérieur</i> . Certificado de Técnico Superior
CAP	<i>Certificat d'Aptitude Professionnelle</i> . Certificado de Aptitud Profesional
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CEREQ	<i>Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications</i> . Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Cualificaciones
CFA	<i>Centre de Formation d'Apprentis</i> . Centro de Formación de Aprendices
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CINTERFOR	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CMFP	Catálogo Modular de Formación Profesional
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
CPC	<i>Commission Professionnelle Consultative</i> . Comité Profesional Consultivo
CNDP	<i>Centre National de Documentation Pédagogique</i> . Centro Nacional de Documentación Pedagógica
CRDP	<i>Centre Régional de Documentation Pédagogique</i> . Centro Regional de Documentación Pedagógica
DEP	<i>Direction de l'Évaluation et de la Prospective</i> . Dirección de Evaluación y Prospectiva del Ministerio de Educación Nacional
DFES	<i>Department for Education and Skills</i> ² . Ministerio de Educación y Formación
DESCO	<i>Direction de l'Enseignement Scolaire</i> . Dirección de la Enseñanza Escolar del Ministerio de Educación Nacional
DIJEN	<i>Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale</i> . Dispositivo de la Educación Nacional para la Inserción de los Jóvenes
DRP2	<i>Dispositif Réactif Piloté 2</i> . Dispositivo Reactivo Controlado (Pilotado) 2

² Esta palabra se puede traducir también por Habilidades o Competencias.

DRAC	<i>Direction Régionale des Affaires Culturelles</i> . Dirección Regional de Asuntos Culturales
DUT	<i>Diplôme Universitaire de Technologie</i> . Diploma Universitario de Tecnología
ECJS	<i>Éducation Civique, Juridique et Sociale</i> . Educación Cívica, Jurídica y Social
EDUFASO	Grupo de Investigación de Educación, Familia y Sociedad (HUM-190 ³)
EPLE	<i>Établissements Publics Locaux d'Enseignement</i> . Centros Públicos Locales de Enseñanza
EPS	<i>Éducation Physique et Sportive</i> . Educación Física y Deportiva
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FE	<i>Further Education</i> . Educación Complementaria
FCT	Formación en Centros de Trabajo
FIP	Formación e Inserción Profesional ⁴
FOL	Formación y Orientación Laboral
FORCEM	Fundación para la Formación Continua ⁵
FP	Formación Profesional
FPB	Formación Profesional de Base
FPC	Formación Profesional continua
FPE	Formación Profesional Específica ⁶
FPI	Formación Profesional inicial
FPO	Formación Profesional ocupacional
FPR	Formación Profesional reglada

³ Nomenclatura oficial de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

⁴ Hace referencia al Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, descrito en el apartado 5.1.2.

⁵ En la actualidad ha cambiado su denominación por: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

⁶ Este adjetivo sí se escribe en mayúsculas porque forma parte de una expresión concreta y peculiar en España, que hace referencia a los Ciclos Formativos.

GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i> . Certificado General de Educación Secundaria
GIECSE	Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (HUM-486 ⁷)
GNVQ	<i>General National Vocational Qualification</i> . Cualificaciones Generales Nacionales de Formación Profesional
GSE A-level	<i>General Certificate of Education Advanced-level</i> . Certificado General de Educación Nivel-Avanzado
IES	Instituto de Educación Secundaria
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ⁸
INCUAL	Instituto Nacional de las Cualificaciones
INEM	Instituto Nacional de Empleo
IOE	<i>Institute of Education</i> . Instituto de Educación de la Universidad de Londres
IUFM	<i>Institut Universitaire de Formation des Maîtres</i> . Instituto Universitario de Formación de Maestros
IUT	<i>Institut Universitaires de Technologie</i> . Instituto Universitario de Tecnología
JO	<i>Journal Officiel</i> . Diario Oficial
LCFP	Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LP	<i>Lycée Professionnel</i> . Liceo Profesional (también Liceo de Enseñanza Profesional) ⁹

⁷ Nomenclatura oficial de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

⁸ Denominado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (INCESE) en la derogada Ley Orgánica de Calidad Educativa, e Instituto de Evaluación en el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación.

⁹ Aunque su denominación inicial en 1976 fue Liceo de Enseñanza Profesional, a partir de 1985 (año de origen de los actuales liceos específicos de Formación Profesional) su uso habitual es de Liceo Profesional. Como así nosotros haremos a lo largo de este trabajo. Para información más detallada ir a los apartados 3.1. y 3.2.

LSC	<i>Learning and Skills Council.</i> Consejo de Aprendizaje y Formación
LSDA	<i>Learning Education and Skills Agency.</i> Agencia para el Desarrollo del Aprendizaje y la Formación
MEN	<i>Ministère de l'Éducation Nationale.</i> Ministerio de Educación Nacional
NATFHE	<i>National Association of Teachers in Further and Higher Education.</i> Asociación Nacional de Profesores de la Enseñanza Complementaria y Superior
NCVQ	<i>National Council for Vocational Qualifications.</i> Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales
NVQ	<i>National Vocational Qualifications.</i> Cualificaciones Nacionales de Formación Profesional
OCDE	<i>Organisation de Coopération et de Développement Economiques/Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos</i>
OECD¹⁰	<i>Organization for Economic Co-operation and Development.</i> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OFSTED	<i>Office for Standards in Education.</i> Oficina para los Niveles en Educación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PAC	<i>Projet Artistique et Culturel.</i> Proyecto Artístico y Cultural
PFE	<i>Périodes en Entreprise.</i> Periodos de Formación en Empresas
PFMP	<i>Période de Formation en Milieu Professionnel.</i> Periodos de Formación en el Medio Profesional
PPCP	<i>Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.</i> Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional
QCA	<i>Qualifications and Curriculum Authority.</i> Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum

¹⁰ Nos hemos visto obligados a incluir dos siglas diferentes de la misma organización, en francés/español y en inglés, para referirnos al material publicado en estos idiomas.

SNCFP	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional
STS	<i>Sections de Techniciens Supérieurs.</i> Secciones Técnicas Superiores
TVEI	<i>Technical and Vocational Education Initiatives.</i> Iniciativas para la Educación Técnica y Profesional
UCAS	<i>Universities and Colleges Admissions Service.</i> Servicio de Admisión de Colegios y Universidades
UE	Unión Europea
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i> Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y WEBGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

A. PRESENTACIÓN

En la actualidad la economía mundial se está viendo modificada por una clara e intensa globalización de las sociedades. Una de las características más destacadas de la economía imperante es la competitividad, que exige una constante actualización y modernización de productos, empresas y personal¹¹. En consecuencia, se requiere cada vez más de una formación adecuada para el desenvolvimiento, desarrollo, avance y prosperidad dentro del mercado laboral. Como no puede ser de otra manera, esta sinergia socioeconómica ha provocado una significativa revalorización de la educación en los últimos tiempos¹².

En línea con postulados del presente orden mundial nos hemos interesado por la educación y en cierta medida por la mejora de sus relaciones con el empleo. Desde nuestro campo científico, nos hemos planteado seriamente contribuir a la apropiada compenetración de estos pilares de nuestra sociedad¹³. Pretendemos aumentar el conocimiento y la fundamentación científica sobre la intensa relación del mundo laboral con la “Escuela”, y más concretamente con la Formación Profesional (FP) como generadora e impulsora de respuestas y alternativas necesarias en ese terreno¹⁴.

“La formación profesional aglutina hoy, con carácter unívoco y bajo un mismo concepto, todas aquellas formaciones que están presentes y dando cobertura a la producción de bienes tanto de carácter material como de servicios, siguiendo el paso de su rápida evolución.”¹⁵

El estudio de las relaciones entre “Economía” y “Educación” -donde la FP que investigamos se erige en nivel emblemático del sistema escolar- ha empezado a

¹¹ ABDAIMI, M. El (2000): *Mondialisation et emploi*. Casablanca. Politique Economique. (pp. 3-7).

¹² ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 55 y ss.).

¹³ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 27 y ss.).

¹⁴ ROCES VELASCO, R. (2002): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, nº 80, pp. 121-128.

¹⁵ RIAL SÁNCHEZ, A. (2002:743): La formación respecto del trabajo: nuevos escenarios formativos de intervención de la pedagogía. En Santos Rego, M. A. (Ed.): *A educación en perspectiva. Homenaxe ó Profesor Lisardo Doval Salgado*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 233-257.

atenderse, analizarse y priorizarse con mucha intensidad desde finales de los noventa¹⁶.

Concretamente, en la Unión Europea (UE) los resultados económicos, el empleo, la estabilidad social, y los sistemas de educación y de formación se configuran como prioridades a inicios del siglo XXI¹⁷. Son numerosos los estudios que, en los últimos años¹⁸, han detectado con claridad cómo la UE tiende a otorgar al sistema educativo y, especialmente, a la FP un papel realmente relevante en el progreso de las sociedades. De hecho, la FP se considera uno de los elementos más eficaces para la entrada de los ciudadanos en el mercado laboral, como podemos apreciar en las obras mencionadas en el pie de página previo, entre otras muchas.

Esto explica, en parte, que los sistemas de FP hayan sido objeto de reforma en muchos países a inicios del siglo XXI. Una de las peculiaridades que encontramos en este conjunto de reformas es la coincidencia de diferentes aspectos. A lo largo del presente informe de investigación iremos comprobando que las características comunes han girado en torno a varios elementos¹⁹: la formación basada en la competencia, la modulación del currículum, el desarrollo de niveles de competencias, el incremento de la calidad, la participación del mundo empresarial y los programas de transición de la escuela al trabajo.

Sin embargo, la diversificación de la FP -entendida en toda la magnitud de su concepto abarca numerosas manifestaciones educativas, tanto en el sistema escolar como en el mercado laboral- ha provocado que nuestra investigación se ajuste a una

¹⁶ CHAPPELL, C. y JOHNSTON, R. (2003): *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*. Adelaide. National Centre for Vocational Education Research. (p. 6).

¹⁷ Como ya avanzaba Jiménez Jiménez en su obra de 1996: *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB. (pp. 2 y ss.).

¹⁸ Como los que presentamos a continuación, entre otras muchas otras obras significativas al respecto: BARBIER, J. M.; BERTON, F.; y BORU, J. J. (1996): *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan. JATO SEIJAS, E. (1998): *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel. LÁZARO LORENTE, L. M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Universidad de Valencia. Valencia. LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. PRIETO, C. (1999): *La crisis del empleo en Europa (Vol. 1)*. Alemania. Barcelona. MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): Actuales retos y desafíos de la Formación Profesional Europea: entre la unidad y la diversidad en los modelos educativos de cualificaciones. En Lázaro Lorente, L.M.: *Problemas y desafíos para la Educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*, pp. 127-146. Valencia. Universidad de Valencia. HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited.

¹⁹ CHAPPELL, C. (2003): Researching vocational education and training: where to from here? En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 1, pp. 21-32.

expresión determinada de la FP, no a todo su conjunto. Así, nosotros hemos querido conocer la FP que se ha desarrollado en el sistema escolar de forma específica, en sus etapas inmediatamente posteriores a la educación obligatoria, donde la mayoría de los alumnos tiene una edad comprendida entre los 16 y los 19 años²⁰.

En las últimas décadas, la enseñanza secundaria superior²¹ en Europa ha experimentado un acelerado cambio; sufriendo modificaciones sustanciales en el número de alumnos matriculados, en los modelos de formación de este nivel educativo, en la estructura de las cualificaciones disponibles y en la financiación de las instituciones que ofertan dicha enseñanza. Mientras tanto, la mutación de los modelos de empleo ha continuado reflejando la composición de un nuevo orden económico mundial, que está influyendo significativamente en la mencionada etapa escolar²².

Las recientes variaciones experimentadas en la formación inmediatamente posterior a la educación obligatoria de los sistemas educativos, se deben básicamente a dos motivos. Por un lado, presenciamos la configuración, construcción y madurez del nivel en sí mismo y, por otro, la evolución de dicho nivel educativo en relación con la variación de aspectos sociales y económicos más amplios²³. De manera específica, el itinerario profesional de dicha etapa está siendo objeto de una atención especial y, habida cuenta de su relevancia, las diferentes expresiones de FP se están viendo revalorizadas.

Hemos recurrido al estudio de la FP inicial y reglada -como itinerario escolar más vinculado al mundo laboral- en países representativos de la UE como son Inglaterra, Francia y España. Aportando diferentes perspectivas y tendencias intentamos comentar, indagar y reflexionar sobre el amplio panorama de la

²⁰ Añadimos este interin de edad para aportar más datos al lector. Siendo conscientes a su vez de que es un intervalo aproximado, hay alumnos con edades superiores e inferiores; pero la mayoría del alumnado matriculado en la Formación Profesional inicial, escolar, específica y postobligatoria se encuentra entre las citadas edades, como es el caso de los tres países estudiados.

²¹ Intervalo de edad de 16 a 19 años, donde se localizan la mayoría de los alumnos afectados por la Formación Profesional inicial de nuestra investigación.

²² GREEN, A. (1991): *The reform of post-16 education and training and the lessons from Europe*. Working Paper nº 11. London. Institute of Education of the University of London. (pp. 12-17).

²³ PHILLIPS, G. y POUND, T. (2003): *The Baccalaureate. A model for curriculum reform*. London. Kogan Page Limited. (pp. 1-5).

Formación Profesional en la actualidad, realizando el estudio comparado de los aspectos más significativos de las actuales reformas en los citados países.

Esta Tesis Doctoral pretende ser un elemento de análisis de las reformas en la Formación Profesional inicial, escolar, específica y postobligatoria, desde una perspectiva internacional. Intentamos dar a conocer información científica cuyo intercambio vendría a cubrir, parcialmente, esa carencia de estudio en ámbitos concretos del contexto europeo; precisamente, en el campo donde la educación y el empleo tienen su primera toma de contacto específica. De esta manera, acrecentamos los conocimientos sobre itinerarios escolares vinculados al mundo laboral.

En este sentido, la presente investigación no sólo ansía describir cuáles han sido las líneas generales de las reformas de la FP en estos tres países. Nuestro estudio pretende ser más trascendente, queremos poner de relieve los cambios provocados, descubrir a qué finalidad obedecen, qué causas los motivaron, cómo queda configurada la situación tras la reforma, en qué medida se ha visto modificado el currículum... y, sobre todo, conocer, aprovechar y comparar las semejanzas y las diferencias de cada reforma.

La elección de los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España no ha sido aleatoria, se fundamenta en el prestigio internacional y también en la condición de sistemas paradigmáticos, cuya influencia alcanza cotas mundiales.

Hemos considerado realmente importante analizar la estructura y la organización curricular que se está estableciendo en la FP en los mencionados países; así como comprobar si las reformas introducidas suponen una renovación, una actualización y una respuesta real a las crecientes demandas socioeconómicas nacionales, europeas y mundiales. Con vistas a lograr todo lo anterior, hemos estimado imprescindible conseguir y triangular información a través de estudios documentales; de numerosas entrevistas realizadas a expertos, especialistas, profesores y alumnos; y de la observación directa.

Pensamos que las tendencias y soluciones que plantean Inglaterra y Francia ante los retos de la FP en el ámbito escolar, también pueden servir de serio modelo de inspiración para las posibles mejoras hacia donde encaminemos dicho nivel en nuestro contexto nacional, y viceversa. Además, esta investigación creemos que

puede constituirse en una referencia para futuras reformas en muchos otros sistemas escolares.

Este estudio internacional se enmarca en la prolongada andadura de nuestro trabajo sobre la FP dentro de la Educación Comparada, que venimos desarrollando desde hace varios años en el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE)²⁴. Su trayectoria es sobradamente conocida en el ámbito nacional de la Educación Comparada. En el tema que nos atañe, entre otras muchas publicaciones y actividades, destacamos la publicación del libro “La FP en Europa occidental” y la organización de las Jornadas de “Formación Profesional en Andalucía: su contexto europeo” de 1999.

El desarrollo de esta línea de investigación se ha llevado a cabo en el GIECSE y, posteriormente, en el seno del Grupo de Investigación “Educación, Familia y Sociedad” (EDUFASO)²⁵, donde también se han prodigado diversas actividades en el ámbito de la FP. Nuestra línea de investigación sobre la FP en la UE incluye y perfila la elaboración de la presente Tesis Doctoral, que a su vez es el resultado del proyecto de investigación iniciado en los periodos de doctorado.

Las Ciencias de la Educación tienen un impresionante reto que debemos afrontar. Ciertamente la Formación Profesional espera una mayor atención y un aumento de estudios, investigaciones y, sobre todo, soluciones a esta situación tan compleja y multidimensional que se presenta en la realidad educativa, laboral y social de Inglaterra, Francia, España y la UE en su conjunto.

²⁴ Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía HUM-486, coordinado por el Prof. Dr. Vicente Llorent Bedmar, director de esta tesis.

²⁵ Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía HUM-190, coordinado por la Profa. Dra. María Dolores García Fernández, directora de esta tesis.

B. ESTRUCTURA DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN

Dadas las amplias dimensiones que ha alcanzado esta Tesis Doctoral hemos creído oportuno introducir este apartado, con idea de aclarar la estructura de este informe de investigación. En esta línea, presentamos al inicio del mismo diferentes *Índices* (de epígrafes, de tablas y de siglas), cuyo uso facilita la lectura y la comprensión del texto.

A continuación, exponemos la **Introducción** donde, como cabe esperar, realizamos de forma sucinta la *Presentación* de nuestro tema de investigación. Posteriormente, nos adentramos en la *Estructura del Informe de Investigación*, apartado actual, para facilitar la construcción de una idea global y ayudar así a su mejor entendimiento. Seguido a este apartado añadimos los *Agradecimientos*, que estimamos de recibo, ya que resaltan a aquellas personas que han colaborado de manera significativa en nuestra labor investigadora.

El primer capítulo lo dedicamos a la **Fundamentación Teórica**, donde realizamos diversas consideraciones acerca de la vigencia y la repercusión del tema estudiado. Iniciamos este capítulo concretando y delimitando el significado de conceptos y términos básicos.

Por supuesto, aportamos ideas fundamentales en lo referente a la importancia de la FP, analizamos las relaciones de la educación con la economía y, especialmente, de la FP con el empleo. A todo esto sumamos la contextualización de la investigación en virtud de diversas circunstancias actuales de índole económica, educativa, cultural, social... del mismo modo que resaltamos la actualidad de la FP, su importancia en nuestra sociedad y su necesidad de actualización y mejora.

A fin de conocer globalmente las dimensiones del contexto actual y dar una visión general de la Formación Profesional, incluimos una perspectiva europea sobre el tema en cuestión. Cerramos este capítulo de fundamentación teórica con un breve análisis de las Tesis Doctorales recientemente defendidas en España sobre la FP.

Una vez conocidas la configuración de este tema y la importancia y necesidad de estudio, nos centramos en el **Objeto y Método de la Investigación**, segundo

capítulo. Ponemos de manifiesto la *Delimitación del Objeto de Estudio*, donde especificamos por qué queremos estudiarlo, qué pretendemos conseguir y qué esperamos alcanzar en un principio. Posteriormente pasamos a describir la *Metodología y Fases de la Investigación*; detallando el proceso científico utilizado para llevar a cabo nuestro estudio y alcanzar nuestros objetivos. En este caso comentamos el método comparado, las técnicas y los instrumentos utilizados para indagar, conocer, profundizar, discernir, comparar, analizar e interpretar todos los aspectos de nuestro estudio.

Hemos dedicado a cada uno de los tres **países** de nuestra investigación un capítulo completo -cuya estructura similar nos va a facilitar la comparación- diferenciando tres apartados comunes.

Contextualizamos nuestro objeto de estudio en el primer apartado de cada país, la *Formación Profesional inicial en el sistema educativo*. En un principio, describimos brevemente la situación del sistema educativo para continuar analizando algunos puntos de interés. De esta manera, aportamos una escueta, pero necesaria visión sobre la educación reglada de cada país de forma globalizadora e integradora. A continuación detallamos el lugar que ocupa la FP en cada sistema educativo, las expresiones más significativas de Formación Profesional inicial (FPI), su evolución reciente y su configuración previa a la reforma. Consideramos importante aportar una visión panorámica de los sistemas de educación y de formación para poder contextualizar, con altos grados de realismo, la compleja situación de la FPI y sus implicaciones educativas, laborales y sociales.

Una vez localizada la FPI en el sistema escolar de cada estado, describimos los *Títulos* (segundo apartado de cada país) centro de nuestra investigación, como son: las Cualificaciones Nacionales Generales Avanzadas de Formación Profesional en Inglaterra; el Certificado de Aptitud Profesional, el Certificado de Estudios Profesionales y el Bachillerato Profesional en Francia; y los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior en España. Estos títulos los estudiamos en apartados específicos, haciendo mención especial a los aspectos curriculares.

Ya conocida la situación de las titulaciones analizadas, pasamos a exponer las *Reformas* llevadas a cabo a principios del siglo XXI (tercer apartado de cada país). Así pues, ponemos de relieve las últimas tendencias y cambios acaecidos en la FPI

reglada, específica y postobligatoria, concretada en los títulos mencionados, y detallamos las repercusiones e implicaciones más significativas a diferentes niveles.

En referencia a los resultados obtenidos en cada país sobre la nueva organización de la FPI, los hemos plasmado, ampliado y analizado en profundidad en el capítulo sexto, denominado **Yuxtaposición e Interpretación de la Investigación**. A lo largo del mismo exponemos resultados y reflexiones que, lógicamente, hemos logrado tras interpretar la documentación y examinar la información aportada durante todo el trabajo de investigación. La importancia y significatividad de las innovaciones y mejoras acaecidas en la organización curricular de la FP ha sido considerable, por lo que esta parte del informe es extensa y está repleta de comentarios de carácter reflexivo e interpretativo. Complementamos en todo momento el análisis con la práctica educativa que hemos tenido oportunidad de experimentar.

Finalmente, aportamos las **Conclusiones** consecuentes tras este estudio en el capítulo séptimo. En ellas resaltamos las afirmaciones y deducciones que surgen de la investigación realizada. También exponemos las *Futuras Líneas de Investigación* posibles, donde realizamos una visión prospectiva del alcance de nuestro estudio.

En el último apartado recogemos toda la **Bibliografía, Fuentes Documentales y Webgrafía** utilizadas en el texto, exponiendo una ordenación alfabética de la documentación utilizada, a diferencia del texto donde la aparición obedece a exigencias científicas.

No quisiéramos terminar este apartado sin comentar que hemos optado por traducir personal y directamente al español algunos términos específicos para identificar mejor la idea a la que hacen referencia. En los casos que hemos estimado necesario, se han respetado las palabras en su idioma de origen, que aparecen en cursiva, por ser en sí mismas expresiones de una realidad concreta en los contextos educativos extranjeros, o bien por responder a vocablos que al traducirlos supondrían una “contaminación” del concepto por su similar, pero no idéntico, significado en español. En esta misma línea, hemos respetado el idioma original de fragmentos de textos, especialmente los extraídos de documentos oficiales, cuya traducción añadimos al pie de la página.

C. AGRADECIMIENTOS

Antes de adentrarnos en la investigación en sí, desde aquí aprovechamos para dar las gracias a todas a aquellas personas que nos han ayudado de manera sobresaliente por su profesionalidad en unos casos, por su cariño en otros y, en general, por su sabiduría y comprensión. No podemos señalar a todas las personas que nos han brindado su ayuda, sólo citaremos a aquellas que han supuesto una colaboración ineludiblemente destacable. Por todo ello gracias:

Principalmente, y con mucho, al *Profesor D. Vicente Llorent Bedmar*, director de esta investigación. Su inteligencia, paciencia, profesionalidad, constante estímulo y apoyo ha logrado dirigir con suma precisión la realización de este trabajo. Por esto, por permitarnos el honor de ser su discípulo y por muchas otras cosas más que nos han ayudado a crecer como investigador y persona, con todos mis respetos, infinitas gracias.

A la *Profesora Dña. María Dolores García Fernández*, por su imprescindible papel desempeñado como directora de esta Tesis Doctoral. Sus aportaciones, consejos y dedicación han sido elementos fundamentales de esta investigación. Enormemente estamos agradecidos por su incombustible atención desde su gran experiencia.

A *D. Ken Spours*, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, por su atención, disponibilidad y amabilidad. Supuso un gran apoyo en la orientación de nuestra investigación en Inglaterra. Desde aquí queremos corresponder a toda la cooperación y hospitalidad mostrada en nuestras estancias en su país.

En este sentido, también es de recibo mencionar la invitación de *D. Andy Green*, igualmente profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, que se erigió como punto de apoyo y de referencia para imbuirnos en la compleja realidad educativa inglesa.

En la misma institución universitaria tuvimos la fortuna de conocer al *D. Gordon Stobart*, profesor que nos invitó a la asistencia de diferentes seminarios sobre las reformas educativas inglesas y nos facilitó el contacto con diversos especialistas.

A *Dña. Tina Isaacs, Principal Consultant* de la *Qualifications and Curriculum Authority*, cuya disposición, explicaciones y tiempo merecen nuestra gratitud.

A *D. Mike Coles*, también miembro de la *Qualifications and Curriculum Authority*, que supo clarificar y orientar algunos pasos imprescindibles de nuestra investigación.

A *Dña. Alex Peate* de la Oficina Nacional del *Learning and Skills Council*. Toda su orientación, cooperación y buena voluntad fueron muy útiles a la hora de profundizar en la investigación documental de nuestra Tesis Doctoral.

A *Dña. Gillian Green, D. Paul Sceeny, D. Julian McWatt* y *Dña. Patricia Santos*, personal de la *City and Guilds*. Su tiempo, colaboración y consejo aportaron una visión más cercana y realista de nuestro estudio de campo, especialmente desde una perspectiva extraescolar.

Entre los centros educativos visitados, queremos dedicar un singular agradecimiento a la *Bulmershe School (where everyone matters)* de Reading. Todo su profesorado actuó de forma muy profesional y receptiva, destacando de forma particular las profesoras *Dña. Anastasia Antonopoulou* y *Dña. Virginia Dimitroff*.

A *Dña. Roma Withers* y *Dña. Gwilym Games* del Ayuntamiento de Reading. Su posición en dicha institución nos facilitó la información y el asesoramiento necesario para que el proceso de nuestra investigación fuese más certero, contextualizado y efectivo.

A *D. Juan Manuel Anguita Amate*, miembro de Pricewaterhouse-Coopers en Inglaterra, por su orientación en el ámbito económico y sociolaboral.

Al Ministerio de Educación de Inglaterra, de manera singular a *Dña. Joanne Wells*, miembro del Equipo *A level* de la División de las Cualificaciones de Colegios y Escuelas; y *D. Alan Lumbres*, miembro del Equipo de Cualificaciones para el Trabajo por su asesoramiento y por sus aportaciones altamente valiosas.

A *D. Alain Carry* miembro de la Asociación Francófona de Educación Comparada y encargado de Investigación en el Centro Roland Mousnier, estructura de investigación común al *Centre National de Recherche Scientifique* y a la Universidad París-Sorbona, por su denodada colaboración y su orientación en nuestro

contacto con las instituciones y personalidades más afines a nuestro cometido en este trabajo.

A *Dña. Corinne Lammers*, de la sección *Renseignements du public del Journal Officiel de la République Française*, por su colaboración en la búsqueda de la legislación vigente en torno a la educación en Francia, que ha sido de imprescindible uso para la elaboración rigurosa y científica de este documento.

A *D. Bernard Porcher*, de la *Direction de l'enseignement scolaire Bureau de la formation professionnelle initiale* por su tiempo y, especialmente, por facilitarnos direcciones y contactos de mucho interés científico.

A *Dña. Mélanie Bisel*, responsable de la Oficina de Información Universitaria de la Embajada Francesa en España, por su cooperación y asesoramiento pertinente.

A *Dña. Valérie Michel*, documentalista del Centro Regional de Documentación Pedagógica de Montpellier, que nos ha facilitado referencias de fuentes primarias y documentación abundante para una fundamentación necesaria sobre los Liceos Profesionales de Francia.

A *D. Martial Mauger*, miembro del Centro Regional de Documentación Pedagógica de París, por su atención y colaboración para resolver nuestras numerosas dudas y atender a nuestras incesantes cuestiones.

A *D. Isabelle Aliaga*, profesora del Instituto Universitario para la Formación de Maestros de Montpellier, por facilitarnos información y visitas de gran valía científica.

A *Dña. Clotilde Masson*, profesora de diferentes Liceos Profesionales, por hacernos partícipe de su experiencia directa en la enseñanza y la práctica educativa en los diferentes centros educativos.

A *D. José Manuel Mata Justo*, Profesor de la Universidad de Lusíada en Lisboa, por su aportación en calidad de profesor experto en materia de Formación Profesional y su orientación en la perspectiva internacional sobre dicho tema.

A *Dña. María Jesús Martínez Usarralde*, Profesora de la Universidad de Valencia, que nos han aportado numerosa información para nuestras estancias en el extranjero y para el buen desarrollo de esta investigación.

A *D. Luis María Naya Garmendia*, secretario de la Sociedad Española de Educación Comparada y profesor de esta materia en la Universidad del País Vasco,

por aportarnos información decisiva para la ejecución de este proyecto de investigación.

A *Dña. Amalia Ayala de la Peña*, profesora de la Universidad de Murcia, por compartir sus experiencias investigadoras y facilitarnos consejos para nuestras diversas estancias en el extranjero, pudiendo así aprovecharlas al máximo desde la rigurosidad científica.

A *D. Bartolomé Delgado Cerrillo*, director del Instituto de Educación Secundaria “Fuensanta” (Córdoba), por la aportación de su experiencia, sin olvidar su influencia a la hora de contactar con sus colegas de otros países y personajes de la administración pública, a la larga, elemento decisivo en el desarrollo de esta investigación.

A *D. Miguel Recio Muñiz*, quien durante cuatro años fue miembro del Consejo General de FP. Sus experiencias y perspectivas nos ayudaron a configurar una idea más realista y cercana de la situación de la FP en España.

A *D. Enrique Ventosa Carulla*, asesor de Formación Profesional de la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Córdoba. Su visión, datos y valoración del nivel educativo estudiado han servido para darle un carácter más científico y riguroso a nuestro estudio.

A todo el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Y más concretamente a *Dña. M^a Rosa Oria Segura*, profesora de la Universidad de Extremadura, cuya inestimable colaboración ha aportado grandes beneficios a esta investigación. También, de manera específica, añadimos nuestros agradecimientos a *Dña. Verónica Cobano-Delgado Palma* y a *Dña. M^a Teresa Terrón Caro* por su incombustible ayuda y perspicaces apreciaciones, fundamentales para superar numerosos obstáculos de este arduo trabajo.

Al Grupo de Investigación de Educación, Familia y Sociedad de la Universidad Córdoba, con particular mención a la profesora y compañera *Dña. Verónica Marín Díaz*, por su denodado apoyo, constructivas críticas y por erigirse en una cercana e incesante fuente de conocimiento y consejo.

Al Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y a todos sus miembros, donde se nos ha brindado la cobertura y el asesoramiento científico

necesarios para el buen desarrollo de gran parte de nuestra actividad docente e investigadora.

Al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, donde hemos aprendido muchos de nuestros conocimientos académicos, así como una formación de calidad. Especial atención a *Dña. Silvia García Suárez* por su exquisita amabilidad y disponibilidad, quien nos ha ayudado a salvar los numerosos trámites burocráticos pertinentes relacionados con este trabajo.

A mi familia, especialmente a mi padre, a mi madre, a mi hermano y a mi hermana, por apoyarme y comprenderme en la ardua y larga tarea que me ha supuesto este trabajo de investigación, que si bien me ha alejado de su cercanía física, ha fortalecido nuestros lazos afectivos. Por enseñarme a hacer las cosas bien y a afrontar las distintas situaciones que me han exigido la investigación y la vida.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y WEBGRAFÍA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Actualmente estamos presenciando un importante e intenso proceso de unificación económica, política, educativa y social en Europa. Con el fin de establecer un desarrollo armónico de la UE, este acercamiento se está potenciando desde diferentes ámbitos; donde la educación, el empleo y las cuestiones económicas constituyen pilares básicos.

Esta situación está influida por la competitiva economía moderna, la cual provoca determinadas necesidades del empleo²⁶, como la adecuada y continua formación de los ciudadanos con vistas a aumentar su productividad²⁷.

En esta línea, queremos poner de relieve que un enfoque basado en el aprendizaje permanente facilitaría respuestas sociales más adecuadas a la cada vez mayor diversidad de exigencias del mercado laboral. Se impone una decidida inversión en la formación de los individuos, en pos del progreso y del desarrollo de una sociedad estable, sostenible y equitativa²⁸.

Debemos tener en cuenta que, desde la pasada década, la educación está configurándose como uno temas prioritarios de la UE para intentar resolver y mejorar diferentes situaciones problemáticas, relativas a la cohesión social, a la competitividad en las empresas y, sobre todo, al empleo²⁹.

En este sentido, las políticas de empleo de la UE y de sus países miembros se preocupan, entre otros aspectos, por optimizar los sistemas de formación y de educación como fuentes de recursos decisivos y elementos imprescindibles para superar los actuales desafíos socioeconómicos³⁰.

²⁶ SAUNDERS, L.; STONEY, S.; WESTON, P.; BENEFIELD P. y MACDONALD, A. (1996): *Literature review of the impact of the work-related curriculum on 14-16 year olds. Research studies RS33*. London. Department for Education and Employment. (pp. vii-x).

²⁷ PRAIS, S. J. (1995): *Productivity, education and training. An international perspective*. Cambridge. Cambridge University Press. (pp. 3-13). También en FERRER JULIÀ, F. (1998): *Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI*, nº 4, pp. 11-35.

²⁸ PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 17-31).

²⁹ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social. Programas de enseñanza y formación en la Comunidad Económica Europea 1986-1992. Informe del 5 de mayo de 1993 sobre los resultados y los logros*, COM (93) 151 final. Bruselas.

³⁰ COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Precisamente en la mayoría de los países europeos el itinerario profesional tiene en común el desarrollo de competencias claves y la lucha contra el fracaso y el abandono escolar, además de³¹: optimizar y aumentar la oferta formativa, incrementar la cooperación entre centros de formación y centros de trabajo, mejorar las pasarelas de los distintos itinerarios, aumentar la transparencia de las homologaciones, flexibilizar la organización de los cursos y operativizar sus condiciones de acceso.

Antes de entrar de lleno en la parte más práctica de la investigación creemos oportuno aclarar conceptos, ideas y tendencias relativos al tema que nos ocupa. A continuación, analizamos los términos más importantes, así como las relaciones entre la educación y la economía, y entre la FP y el empleo. Tras este estudio, añadimos los antecedentes más recientes de esta investigación, así como la relevante posición de la FP en la actualidad.

³¹ NAYA, L. M. (2001): La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. En Naya, L. M.: *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein, p. 27.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

En el ámbito educativo no resulta fácil dar definiciones detalladas que se mantengan en el tiempo y en el espacio. Se acentúan las dificultades a la hora de introducirnos en conceptualizaciones relativas a la FP. Si observamos su evolución histórica reciente, encontramos un crecimiento permanente de descripciones y vocablos, en parte debido a la importancia que viene adquiriendo por su peculiar relación con el mundo productivo³².

En un principio, queremos aportar una noción de FP que nos ayude a entender dicho término y su lugar en la sociedad, donde conjuga el mundo productivo y el sistema educativo de los distintos países.

Evidentemente la palabra más “polémica” de nuestro binomio es *Formación*, pues *Profesional* la consideramos un añadido que hace circunscribir la primera al contexto laboral. Antes de empezar con la idea que tenemos de “**Formación**”, nos gustaría puntualizar que el concepto global es superior a la suma de sus partes.

Inspirándonos en Botkin, Elmandjra y Malitza³³, creemos que la definición de formación está marcada por dos características esenciales: respuesta y participación. De hecho, entendemos que la formación es un instrumento necesario para preparar a las personas y a la sociedad; ya que la idea de un sistema de formación radica en emitir respuestas a esas necesidades sociolaborales que la propia ciudadanía origina y, con la participación y cooperación de los diferentes agentes sociales, atajarlas.

La formación es una “construcción social” que se entiende en su desarrollo en las aulas, en los periodos educativos específicos de cada ciudadano y en los relacionados con el trabajo. Para algunos la formación es un factor altamente rentable para el empleo (entiéndase: obtenerlo, conservarlo y mejorarlo) y muy poco rentable para otros. Resulta que la formación estructurada formalmente es sólo un elemento de

³² GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1996): Prólogo. En JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (Coord.): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, pp. ix-xv.

³³ BOTKIN, J. W.; ELMANDJRA, M.; y MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid. Santillana. (p. 48).

un cúmulo de muchos otros que podemos llegar a poseer y a necesitar en nuestra vida, pero indiscutiblemente se erige fundamental en las sociedades desarrolladas³⁴.

1.1.1. FORMACIÓN PROFESIONAL

Centrándonos en nuestro término de origen, “**Formación Profesional**”, podemos decir que este tipo de educación facilita un aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas e integración social relativos a una ocupación específica o gama de ocupaciones interrelacionadas³⁵.

La formación implica adquisición de conocimientos múltiples, fomento de capacidades para la vida en común, dominio de técnicas instrumentales diversas y adopción de autonomía y desenvolvimiento en diferentes escenas laborales. En cualquiera de las dimensiones de la FP se pretende que los discentes obtengan conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para afrontar y comprender la sociedad y sus entresijos en el ámbito laboral³⁶.

Nutriéndonos de diferentes enfoques y en línea con los nuevos planteamientos, entendemos que la Formación Profesional hace referencia a conocimientos abstractos y técnicos, a saberes adquiridos dentro y fuera del sistema escolar (la formación no es patrimonio exclusivo del sistema escolar), y también a formas de comportamiento aprendidas en otras esferas sociales³⁷. Una de las definiciones que más coinciden con nuestra idea de FP la aporta el profesor Leo Maglen de la Universidad de Melbourne (Australia)³⁸:

“All educational and instructional experiences be they formal or informal, pre-employment or employment related, off-the-job or on-the-job that are designed to directly enhance the skills, knowledge, competencies and capabilities of individuals, required in undertaking gainful employment, and irrespective of whether these

³⁴ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social. (pp. 15-16).

³⁵ SEARS, S. (1982): A definition of career guidance terms: a national vocational guidance association perspective. En *The Vocational Guidance Quarterly*, nº 30, pp. 137-143.

³⁶ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 113-115).

³⁷ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social. (p. 39).

³⁸ MAGLEN, L. (1996:3): VET and the University. Inaugural Professorial Lecture. Department of Vocational Education and Training, *Working Paper Series*, nº 1. Melbourne. University of Melbourne.

experiences are and provided by schools, TAFE³⁹ or higher educations institutions, by private training providers or by employers in industry and commerce.”⁴⁰

Llegados a este punto, creemos pertinente resaltar el carácter integrador añadido a la FP, que proporciona dos grandes ventajas. Una, garantiza el estudio de un conjunto básico de conocimientos generales y, dos, elude una especialización excesiva de los conocimientos prácticos en detrimento de su comprensión teórica.

La FP debe evitar ser muy restrictiva en su especialización, pues no se trata sólo de formar al alumno en un determinado puesto de trabajo sino en una gama específica de tareas. En primer lugar, porque la posición del individuo en la sociedad no se reduce al desempeño de una tarea a cambio de una contraprestación económica y, en segundo lugar, porque una persona no puede verse relegada al papel de pieza estática en el agitado desarrollo económico, pues quedaría en una situación sociolaboral vulnerable⁴¹.

Entendemos que la FP está marcada por cuatro elementos básicos, es más, a la hora de plantear reformas en el sistema de FP a cualquier nivel, se deben tener en cuenta estos cuatro elementos que señalamos a continuación⁴²: núcleo curricular básico de formación técnica y profesional, relaciones entre la educación y el puesto de trabajo, factores estructurales y factores supraestructurales.

El *núcleo curricular básico* debe estar cargado de valores relacionados con el nuevo orden mundial, el nuevo concepto de desarrollo, la ética profesional, la nueva organización del trabajo y valores que favorezcan el futuro desarrollo profesional de los alumnos.

También este núcleo curricular debe equilibrar la relación entre lo académico y lo profesional, la cultura y la tecnología. Es evidente que el alumno, como

³⁹ Es una institución gubernamental de Australia cuya denominación es: *Technical And Further Education*. En cualquier caso, podemos entenderla como una institución del gobierno australiano competente en FP. Podemos encontrar su homóloga prácticamente en todos los países desarrollados.

⁴⁰ “*Todas las experiencias educativas y de instrucción sean regladas o no regladas, relacionadas con el pre-empleo o el empleo, fuera del trabajo o dentro del mismo, que están diseñadas para mejorar directamente las habilidades, los conocimientos, las competencias y las capacidades individuales, requeridas para la consecución de empleo, e independientemente de si estas experiencias las proporcionan escuelas, TAFE, instituciones de enseñanzas superiores, instituciones privadas de educación o por empresarios de la industria y el comercio.*” (Traducción del autor).

⁴¹ ALAÑÓN, M. T. (1991): *Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en Formación Profesional*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. (pp. 80-83).

⁴² BHOLA, H. S. (1995): *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives*. Paris. UNESCO. (p. 2).

ciudadano, está inserto en una sociedad cada vez más informatizada y más tecnológica, donde el mundo del trabajo exige muchos conocimientos técnicos, científicos y tecnológicos. La FP debe dar respuestas a estas necesidades sociolaborales, pero sin renunciar a proporcionar un bagaje cultural mínimo a sus alumnos. La formación debe ser específica e integral⁴³.

La esencia de este itinerario educativo radica en la inmediata inserción laboral de sus estudiantes. Para ello debe estar adaptado a los cambios del mercado de trabajo y a las exigencias formativas de la actualidad⁴⁴. En este sentido aparece la importancia de las *relaciones con el mundo empresarial*, segundo componente esencial de la FP. La participación de los empleadores y de los diferentes agentes del mercado laboral es imprescindible en la creación, modificación y desarrollo de la FP⁴⁵.

El tercer elemento hace referencia a los factores *estructurales*, como son la importancia y la influencia de los cambios económicos y de la organización de las políticas gubernamentales.

Y finalmente, los elementos *supraestructurales*, que vienen marcados por las actitudes y valores tanto de los empleados como de los empleadores. Por ejemplo, quienes buscan trabajo pueden tener unas expectativas irreales de la situación del mercado laboral y, por otro lado, los empresarios y demás empleadores que, a la hora de seleccionar personal, pueden tener prejuicios variados como criterios extraprofesionales relativos a la raza, la nacionalidad, el género, la ideología...⁴⁶

La FP, en calidad de educación genuina, no sólo debe formar y ampliar el nivel educativo y cultural de sus discentes, debe facilitar la inserción en el mercado laboral o la mejora dentro de éste, junto con la preparación para crear un puesto de trabajo⁴⁷. Ya veremos en los apartados 1.2. y 1.3. de la presente Tesis Doctoral que

⁴³ UNESCO (1999): *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO-UNEVOC. (pp. 21-22).

⁴⁴ UNESCO (1989): *Convention sur l'enseignement technique et professionnel*. Berlin. UNESCO-UNEVOC. (Artículos segundo y tercero).

⁴⁵ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 165-201.

⁴⁶ BHOLA (1995): *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives*. Paris. UNESCO. (p. 2).

⁴⁷ TANGUY, L. (1994) Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. En Ropé, F. y Tanguy, L. (Dirs.): *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris. L'Harmattan, pp. 205-235.

las circunstancias del mundo laboral están variando mucho y que una de las tendencias actuales en los países europeos es el autoempleo.

Debemos entender la FP como algo más que un paquete de cursos para una rama de oficios o especialidades. La FP también incluye intrínsecamente formación para desarrollar personas adultas maduras, autónomas, sociables⁴⁸, responsables...⁴⁹

La FP, en general, para considerarse eficaz y eficiente debe cuidar muy seriamente los siguientes factores⁵⁰: una relación bidireccional entre el empleo y la educación, fluida y al alcance de todos; una amplia gama de opciones posibles para todos y cada uno de los discentes; diferentes pasarelas entre otros niveles educativos y apertura de iniciación a nuevas especialidades; y una formación integral, donde se fomente el desarrollo de todas las facultades de los alumnos como personas, incluyendo la formación cívica en la participación y colaboración social.

Este tipo de educación debe procurar que los alumnos estén preparados para ser eficaces, proporcionando la máxima imbricación con el entorno social, desarrollando y fomentando habilidades y técnicas mediante los pertinentes estudios y las actividades oportunas, todo ello desde los ámbitos científico, técnico y profesional⁵¹.

Concretamente, entendemos que la FP constituye un conjunto de enseñanzas, cuya finalidad declarada y específica es la capacitación de los alumnos hacia un empleo, esto es, se les instruye para el desempeño profesional, a la vez que se les proporciona una formación integral⁵².

⁴⁸ En el sentido de que su formación se integra en la sociedad y requiere de ésta para el mejor desarrollo del empleo.

⁴⁹ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 77-82).

⁵⁰ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): [ht://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm)

⁵¹ PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 17-31).

⁵² DECRETO 707/1976 del 5 de marzo de 1976. *Ordenación de la Formación Profesional*. Publicado en el Boletín Oficial de España del 12 de abril de 1976.

1.1.1.1. Diferencias entre Formación Profesional y educación general

Todas estas explicaciones anteriores acotan claramente la extensible definición de FP. Pero aún más se concreta y se refuerza su idea, si la comparamos con la de “Educación” en general. Evidentemente no podemos caer en la perspectiva simplista de asociar estos términos con el dualismo de una formación para tareas repetitivas, en contraste con una educación de nivel elevado⁵³.

No se trata tanto de la diferencia de nivel educativo o de competencias de cada itinerario educativo, pues, si así fuese, un alumno con una FP de Nivel 3 tendría peor preparación o estaría peor considerado que otro alumno con sólo unos estudios obligatorios (Nivel 2).

Los niveles de cualificación de la UE sirven de referencia en este sentido, eliminando esa paridad de prestigio social, heredada en el tiempo por la mentalidad colectiva, donde la FP se erige como la “Cenicienta”⁵⁴. A continuación, exponemos la Tabla 1 para apreciar que la diferencia de niveles se basa en la autonomía y el desempeño de tareas y no en la forma de adquirirlos.

⁵³ MOODIE, G. (2002): Identifying vocational education and training. En *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 54, nº 2, pp. 249-265.

⁵⁴ PEDRÓ GARCÍA, F. (1996): 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 la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 2, pp. 75-100.

Tabla 1. Niveles de cualificación en la Unión Europea⁵⁵

NIVEL 1	Se accede a este nivel por la escolaridad obligatoria y por la iniciación profesional. Esta iniciación profesional se adquiere en un establecimiento escolar, en el marco de estructuras de formación extraescolares o en la empresa. La cantidad de conocimientos teóricos y de capacidades prácticas es muy limitada. Esta formación debe permitir, principalmente, la ejecución de un trabajo relativamente simple, pudiendo su adquisición ser bastante rápida.
NIVEL 2	Supone tener la escolaridad obligatoria y una formación profesional. Este nivel corresponde a una cualificación completa para el ejercicio de una actividad bien determinada, con la capacidad de utilizar los instrumentos y las técnicas relativas a ella. Esta actividad concierne principalmente a un trabajo de ejecución, que puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son propias.
NIVEL 3	Se cuenta con este grado cuando se supera la escolaridad obligatoria y/o la formación profesional más una formación profesional técnica escolar u otra de nivel secundario, e implica más conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad concierne principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o comporta responsabilidades de encuadramiento y de coordinación.
NIVEL 4	Hace referencia a la formación secundaria general o profesional más la formación técnica postsecundaria. Esta formación técnica de alto nivel se adquiere en el marco de instituciones escolares o fuera de él. La cualificación que resulta de dicha formación comporta conocimientos y capacidades que forman parte del nivel superior. No exige, en general, el dominio de los fundamentos científicos de las diferentes técnicas implicadas. Estas capacidades y conocimientos permiten asumir de modo generalmente autónomo o de modo independiente, responsabilidades de concepción y/o de dirección y/o de gestión.
NIVEL 5	La formación secundaria, general o profesional, y la formación superior completa proporcionan acceso a este nivel. Esta formación conduce generalmente a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (asalariada o independiente), implicando el dominio de los fundamentos científicos de las profesiones.

Según el informe de la UNESCO “*Internacional Standard Classification of Education ISCED 1997*”⁵⁶, la educación general está diseñada especialmente para guiar a los alumnos en el entendimiento y en el conocimiento de una asignatura o grupo de asignaturas. Sin embargo, dicho informe recalca que no necesariamente prepara para la continuidad del estudio, ni siquiera tiene la obligación de proporcionar

⁵⁵ Extraído de la DECISIÓN DEL CONSEJO EUROPEO de 16 de julio de 1985 (85/368/CEE). *Relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. Publicado en el Diario Oficial nº L 199 de 31/07/1985, pp. 0056 – 0059. Somos conscientes del proceso de elaboración de una nueva tabla de cualificaciones, estructurado en ocho niveles. Sin embargo, no es definitiva y por eso no lo hemos utilizado [COMISIÓN EUROPEA (2005): *Documento de trabajo Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, SEC (2005) 957*. Bruselas].

⁵⁶ UNESCO (1997): *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Publicado en la página web oficial de la UNESCO (marzo de 2005): [ht://www.unesco.org/education/docs/isced_1997.htm](http://www.unesco.org/education/docs/isced_1997.htm) (párrafo 57).

una cualificación que dirija a la inserción en el mercado laboral; mostrando una clara divergencia entre ambas alternativas educativas⁵⁷.

Por otro lado, en 1972 Fauré⁵⁸ proponía 21 principios, donde se apostaba por una Formación Profesional que se distinguiera de la educación general por ostentar una vinculación más directa con el mercado laboral. A lo que añade que no sólo debe tener la finalidad de formar a los jóvenes en el desempeño de un oficio determinado; sino que debe ponerles en situación para adaptarse a diferentes tareas y perfeccionarse sin cesar, a la par que evoluciona la organización del trabajo. En esta línea destacamos el párrafo 59 del anteriormente citado informe de la UNESCO⁵⁹, donde se denomina a la FP como una expresión peculiar de educación:

“Education which is mainly designed to lead participants to acquire the practical skills, know-how and understanding necessary for employment in a particular occupation or trade or class of occupations or trades. Successful completion of such programmes lead to a labour-market relevant vocational qualification recognized by the competent authorities in the country in which it is obtained (e.g. Ministry of Education, employers’ associations, etc.)”⁶⁰.

1.1.1.2. Una mirada retrospectiva

Ciertamente la formación tiene atribuidos conocimientos concretos y tareas específicas como el entrenamiento de habilidades, destrezas... sobre otros aspectos educativos.

En línea con Zabalza⁶¹, estimamos que la formación implica un proceso educativo donde todos los componentes mencionados se dan conjuntamente. Esto es, cuando estamos transmitiendo valores, inseparablemente también estamos aportando la enseñanza de habilidades y destrezas. Y al contrario, cuando se está involucrado en

⁵⁷ BHOLA (1995): *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives*. Paris. UNESCO. (pp.1-2). Asunto también trabajado específicamente en ABDALA, F. (2003): *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Y en LICHTENBERGER, Y. (1999): *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale*. En la revista *Formation Emploi*, n° 67, pp. 93-107.

⁵⁸ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO. (pp. 265-308).

⁵⁹ UNESCO (1997): *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Publicado en la página web oficial de la UNESCO (marzo de 2005): [ht://www.unesco.org/education/docs/isced_1997.htm](http://www.unesco.org/education/docs/isced_1997.htm)

⁶⁰ *“Educación principalmente diseñada para dirigir a los estudiantes a adquirir las habilidades prácticas, el saber hacer y el entendimiento necesario para el empleo en una ocupación particular, negocio, ocupaciones o profesiones. La terminación acertada de tales programas conduce a una cualificación profesional relevante en el mercado laboral y reconocida por las autoridades competentes en el país (p.ej. Ministerio de Educación, asociaciones patronales, etc.)”* (Traducción del autor).

⁶¹ ZABALZA, M. A. (2000): *Los nuevos horizontes de la Formación en la Sociedad del Aprendizaje*. En Monclús Estella, A. (Coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Comares, pp. 165-198.

un proceso formativo, por muy específico que sea, también va acompañado del aprendizaje de una serie de valores.

Lo que nos gustaría señalar aquí es que la formación se caracteriza por insistir más en unos aspectos educativos que en el resto. Debido a su carácter educativo específico se centra de una forma evidente en una serie de conocimientos, habilidades y actitudes; todos ellos seleccionados previamente.

Recordemos que cualquier actividad humana (cultural, religiosa, económica, artística...) precisa de medios y personas para su mantenimiento, difusión y perfeccionamiento⁶². Así las sociedades a lo largo de la historia han necesitado de las primitivas expresiones de FP, como un instrumento importante en su desarrollo.

Si aplicamos una mirada retrospectiva, descubriremos que la distinción de la FP dentro del sistema educativo está enraizada en la propia Historia de la Educación. Podemos remontarnos hasta Platón para justificar filosóficamente la división de la sociedad según el desempeño de sus tareas y, por ende, de su formación⁶³.

Platón planteaba en “La República”⁶⁴ tres grupos de ciudadanos. El primer grupo compuesto por los filósofos, quienes gobernarían y se encargarían de hacer lo mejor para la ciudad-estado. Serían los más indicados para ello porque ostentarían mayor conocimiento y preparación “académica”. El segundo grupo se denominaría el de los guardianes, éstos se encargarían de proteger a la polis. Serían los más indicados porque se habrían preparado específicamente para el desempeño de sus labores, se les proporcionaría una “Formación Profesional” específica. Y, finalmente, el tercer grupo estaría compuesto por los trabajadores, quienes se preocuparían por conseguir los productos necesarios para la polis. Evidentemente tendrían una formación mínima o básica⁶⁵.

Si nos remitimos al sabio Aristóteles encontramos que también hace diferencias entre los distintos tipos de conocimiento, como podemos observar cuando clasificaba las cinco vías que el alma tiene para alcanzar la “Verdad”⁶⁶.

⁶² HARRIS, M. (1994): *Nuestra especie*. Madrid. Alianza.

⁶³ Reflexiones sobre el tema en PABÓN, J. M. y FERNÁNDEZ, M. (1981): Platón. La República. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales. (pp. LIII-LIV).

⁶⁴ *Politeia*.

⁶⁵ PLATÓN (1990): *Obras completas*. Aguilar. Madrid. (pp. 998-1003).

⁶⁶ ARISTÓTELES (1974): *La Política*. Madrid. Espasa-Calpe. (pp. 123-125).

Como bien señala Moodie, Aristóteles mencionaba en la “Metafísica” que las categorías teóricas de conocimiento son más afines de la naturaleza de la sabiduría que las categorías prácticas de conocimiento. Centrándonos en la esencia de la enseñanza de cada concepto, podemos reducir la discusión emparejando la FP con las habilidades y el saber hacer, y la educación académica con el conocimiento más teórico⁶⁷. También podemos dilucidar formas desdeñadoras de conocimiento en algunos estudios ingleses⁶⁸, donde se expone una “homología” de los títulos con las medallas olímpicas: oro, plata y bronce⁶⁹.

En sus orígenes las manifestaciones de FP estaban más vinculadas al empleo que al sistema escolar. Hasta comienzos del siglo XX, esta labor estaba socialmente reproducida por los aprendices. Era bastante frecuente el aprendizaje siguiendo la tradición familiar y/o a otros miembros de la familia política. Durante el siglo pasado la FP se ha visto ampliada en campos poco habituales hasta la época. Ha desarrollado su implicación basada en la escuela⁷⁰ y también en cursos y títulos postescolares, todos ellos de gran repercusión sociolaboral⁷¹.

En paralelo, la industrialización y, sobre todo, el progreso socioeconómico han variado mucho durante la segunda mitad del pasado siglo XX. Las incipientes tecnologías de la información y de la comunicación, la nueva organización del trabajo y las emergentes demandas laborales han creado la necesidad de unos trabajadores más y mejor formados. De este modo la FP, en todas sus dimensiones, ha sido un elemento fundamental como respuesta a la situación que se viene configurando⁷².

⁶⁷ MOODIE, G. (2002): Identifying vocational education and training. En *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 54, nº 2, pp. 249-265.

⁶⁸ Especialmente, a raíz del informe de Ron Dearing de 1996 (ver en bibliografía). Cuando hablemos de la FP en Inglaterra lo comentaremos más ampliamente.

⁶⁹ BAILEY, B. (1997): The historical perspective. En Stanton, G. y Richardson, W. (Eds.): *Qualifications for the future: a study of tripartite and other divisions in post-16 education and training*. London. Further Education Development Agency, pp. 19-38.

⁷⁰ QUENUM, J. C. (1996): Mondes du travail, de la formation et de l'emploi. Changements dans les organisations. En Bermejo, B.; Domínguez, G.; y Morales, J. A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. GID-Universidad de Sevilla y FETE-UGT. Sevilla, pp. 51-56. Calmann-Lévy. Y también se hace referencia a lo largo de toda la obra de TANGUY, L. (1991): *Quelle formation pour les ouvriers et les employés*. Rapport au Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique. Paris. La Documentation française.

⁷¹ BHOLA (1995): *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives*. Paris. UNESCO. (p. 26).

⁷² MAGLEN, L. (1996): VET and the University. Inaugural Professorial Lecture. *Department of Vocational Education and Training, Working Paper Series*, nº 1. Melbourne. University of Melbourne. (pp. 3-4).

Si observamos y estudiamos la evolución de la FP, podríamos entenderla como aquella educación destinada, en un sentido amplio, a la preparación para una profesión o especialidad técnica. En definitiva, la FP debe cubrir dos finalidades específicas: proporcionar u optimizar la capacidad para realizar bien una tarea y facilitar una posible promoción⁷³.

1.1.2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En el ámbito internacional nos encontramos con gran diversidad de formas de desarrollar conocimientos y habilidades relacionados con el trabajo. Resulta casi inabarcable la ingente cantidad de títulos y centros dedicados a la Formación Profesional. Y al contrario de unificarse y buscar una estructura común, esta variedad no deja de aumentar.

Hasta el punto que, en los países más avanzados en este nivel educativo, las administraciones responsables a veces deben centrar su preocupación y sus esfuerzos en la coordinación de las competencias de los organismos participantes, y no tanto en ofertar formación. Evidenciando la ardua tarea de perfilar los límites del sistema de FP y su desarrollo articulado.

Dentro del maremagno de la FP, las instituciones y titulaciones más uniformes y estables están situadas dentro del sistema escolar⁷⁴. Su condición de reglados favorece la tarea investigadora, por la continuidad prolongada de sus explícitos currículos y estructuras.

De ahí que destaquemos un aspecto que denota accesibilidad de estudio de la Formación Profesional inicial y reglada; cumpliendo con una de las características fundamentales de una investigación científica, la posibilidad de realizarlo. En el caso que nos ocupa, hemos optado por Inglaterra, Francia y España, países donde son patentes la constante preocupación por la FPI y su creciente éxito.

Si examinamos individualmente los sistemas de Formación Profesional de cada país (“proto-sistema”, en la mayoría de los casos) y los comparamos, podemos

⁷³ ALAÑÓN, M. T. (1991): *Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en Formación Profesional*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

⁷⁴ OLIVIER, B.; DROUHIN, M. D. y ROMANI, C. (1998): Apprenticeship, Alternance, Dual System: Dead Ends or Highways to the Future? En *Calificaciones y Empleo* nº 19, pp.1-5. Piette/Céreq. Publicado en la página web oficial del CEREQ (agosto de 2003): [ht://www.cereq.fr/cereq/ce19.pdf](http://www.cereq.fr/cereq/ce19.pdf).

apreciar unas estructuras similares con implementaciones diferenciadas, influidas enormemente por el contexto escolar, laboral y social.

Apreciando a grandes rasgos los sistemas de Inglaterra y Francia, podemos observar que su vía educativa de Aprendizaje Profesional se estructura al estilo alemán predominante; esto es, formación en el medio laboral. También esa participación de las empresas en la formación de los alumnos, es una característica peculiar del sistema japonés; aunque esta práctica se está extendiendo por otros países como es el caso de España⁷⁵.

Sin embargo, el sistema francés difiere del alemán y del japonés, básicamente, porque este itinerario formativo y sus prácticas-trabajo en el mercado laboral, no tienen esa preponderancia y repercusión a nivel educativo y social, como los itinerarios de carácter más académico y más vinculados al sistema escolar⁷⁶. Entonces, nos encontramos que la Formación Profesional abarca grandes dimensiones tanto en Inglaterra, Francia y España como en todo el ámbito internacional, en general. Sucintamente vamos a señalar las características comunes y esenciales al concepto del sistema de FP, en la medida de lo posible.

El sistema de Formación Profesional aún no está muy evolucionado y se configura como un cúmulo de títulos de FP. En parte esto provoca que la heterogeneidad entre los diferentes países pueda ser muy elevada. Igualmente, es un elemento clave en las reformas de los sistemas educativos y en las normativas relativas al empleo⁷⁷.

A pesar de la unión que, hoy más que nunca, se vive en Europa (disfrutamos de una moneda única, de un espacio fronterizo compartido y de un mercado común) todavía queda lejos hablar de un modelo homogéneo de educación; aunque ya se están dando pasos en este sentido como la homologación de títulos o el establecimiento de una estructura europea común de Enseñanza Superior, entre

⁷⁵ En el sistema educativo español el itinerario de Aprendizaje Profesional no existe como tal, caso de Alemania, Austria, Francia y otros países de la Unión Europea. Pero queremos señalar que España ya ha incluido en su Formación Profesional Reglada, las prácticas formativas en el medio profesional desde 1998; aparte de otras alternativas educativas de gran calado práctico (Escuelas Taller, Talleres de Empleo, Casas de Oficios...).

⁷⁶ MOURA CASTRO, C de; SCHAACK, K.; y TIPPELT, R. (Eds.) (2002): *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo. CINTEFOR. (p. 10).

⁷⁷ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): [ht://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm)

otros⁷⁸. Existen muchas peculiaridades culturales, sociales e históricas que condicionan el sistema educativo de cada país⁷⁹.

Si cabe lo más significativo, y que a su vez provoca mucha confusión entre los distintos estudios sobre la FP, es la clasificación que podemos realizar entre sus modalidades. Siguiendo diferentes publicaciones, y a raíz de lo que encontramos en los distintos países de la UE, distinguimos tres subsistemas de FP, basándonos sobre todo en las aportaciones de Martínez Usarralde⁸⁰.

El primer y más conocido es el subsistema de **Formación Profesional inicial** (FPI); también son habituales denominaciones tales como: Formación Profesional Técnica o Reglada. La FPI se caracteriza por estar incluida en el sistema escolar; aunque esta particularidad le marca como el nivel educativo menos académico y, a la vez, dentro de la FP es la expresión menos vinculada al mundo laboral. Y a la inversa, es el nivel educativo más cercano al mercado de trabajo y la FP más académica.

Esta modalidad se configura como un subsistema que se encuentra a caballo entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Situación que condiciona su identidad y le provoca una serie de ventajas, entre las que destacamos una mayor flexibilidad respecto a los demás niveles educativos. Tal posición también viene acompañada de ciertas desventajas, como una excesiva rigidez de sus relaciones con el mundo laboral y del currículum, en comparación con las otras alternativas⁸¹.

Normalmente este nivel educativo se muestra aislado respecto a los demás itinerarios, quedando encuadrado en un segundo plano del sistema escolar. Consecuentemente su preparación y su prestigio están en entredicho, claro que estas

⁷⁸ GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. y LLORENT GARCÍA, V. J. (2005): La Enseñanza Superior en la Unión Europea. El nuevo papel docente. En *ETICANET*, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Año II, nº 4, pp. 190-210.

⁷⁹ Como bien podemos extraer de la lectura LÁZARO LORENTE, L.M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Valencia. Universidad de Valencia. (p. 128). Y que podíamos completar con la idea argumentada durante la conferencia del eminente experto en Educación Comparada, José Luis García Garrido, “Europa y Latinoamérica: reflexión comparada de sus sistemas de educación”. Conferencia inaugural en el VIII Congreso Nacional de Educación Comparada “Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación y Perspectivas de futuro” celebrado en Salamanca los días 20, 21, 22 y 23 de noviembre de 2002. (p. 22).

⁸⁰ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): Actuales retos y desafíos de la Formación Profesional Europea: entre la unidad y la diversidad en los modelos educativos de cualificaciones en Lázaro Lorente, L. M.: *Problemas y desafíos para la Educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Universidad de Valencia. Valencia, pp. 127-146.

⁸¹ ALONSO GARCÍA, M. A. (2000): Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad. En *CEDEFOP Formación del Profesorado*, nº 19, pp. 54-63.

características no son compartidas en todos los países. Así es que en Alemania, Austria y Países Bajos, entre otros, este tipo de formación goza de tremenda importancia social y su prestigio está más que reconocido⁸².

El segundo subsistema hace referencia a la **Formación Profesional continua** (FPC) o binomio Educación-Empresa, que se dirige a aquellos trabajadores que precisan formación laboral. Generalmente trata de dar respuestas a las múltiples exigencias dentro del mercado. La competitividad empresarial y laboral requiere una capacidad creciente y actualizada de los empleados en diversos ámbitos. De esta manera, la formación continua se configura como el mejor instrumento para el reciclaje de los trabajadores y, por extensión, de la empresa. Esta formación tiene mayor prestigio que la anterior y se destaca, especialmente, por su valor teórico-práctico⁸³.

Finalmente queda por señalar la **Formación Profesional ocupacional o post-escolar**, cuyos destinatarios son los desempleados o empleados que no buscan una formación relativa a su empleo. Recurren a este tipo de formación para adaptarse a las nuevas condiciones del mundo laboral o a inquietudes personales. La Formación Profesional postescolar es un instrumento sociolaboral útil, pero no un fin en sí mismo⁸⁴.

Este subsistema surge como respuesta a las necesidades del mercado y prepara a los alumnos para demandas a corto plazo. Suele ofrecer un abanico de posibilidades muy heterogéneo por las circunstancias descritas, que se refleja en una amplia diversidad de titulaciones y certificados, lo que le hace parecer un subsistema desordenado y poco riguroso⁸⁵.

El marco de estos tres subsistemas de FP y sus consecuentes títulos, pone en evidencia la falta de coherencia entre las cualificaciones. Si a esto le unimos las

⁸² LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (pp. 13-21).

⁸³ ECHEVARRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 269).

⁸⁴ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 112-113).

⁸⁵ FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1996) “La Formación Ocupacional en el marco de la Formación Continua de Adultos”. En Bermejo, B.; Domínguez, G.; y Morales, J. A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. GID-Universidad de Sevilla y FETE-UGT. Sevilla, pp. 3-49.

incongruencias fruto de la abundancia de certificaciones, currículos, financiación, tutela, competencia... de los tres subsistemas; estamos ante una estructura, “un sistema” casi imperceptible, poco equilibrado e “incoherente” dentro de los distintos países⁸⁶. De todas formas, esta clasificación requeriría un largo y profundo estudio con su correspondiente extensión en cientos de páginas, ingente cometido no pertinente en esta investigación.

También vemos significativo señalar la relación de cada subsistema con las necesidades temporales. Para intentar responder a las exigencias laborales a corto plazo nos centraremos casi exclusivamente en la FPO y la FPC en sus diversas modalidades. La FP de corta duración supone la respuesta formativa más directa y rápida en referencia al empleo

Respecto a una formación para el empleo a medio plazo deberemos hablar de la formación técnico-profesional reglada, de duración más prolongada, donde se sitúa nuestro objeto de estudio. Su condición de reglada le aporta una enseñanza más profunda, extensa y, sobre todo, estable en el tiempo y en el espacio⁸⁷.

A largo plazo es complicado especificar algún tipo de FP, pues en su esencia es una vía de inserción laboral y, evidentemente, su elemento fundamental es la inmediatez y rapidez. Y en este sentido sólo la FP, como sistema, contribuye a largo plazo a mejorar la “empleabilidad” de los ciudadanos (concepto relativo al potencial de trabajo individual, característica muy valorada por las sociedades neoliberales actuales).

Las intervenciones del sistema de FP tienen diferentes planos de inserción laboral de los ciudadanos que, en línea con los tres tipos de FP señalados, integran de manera flexible tres paradigmas⁸⁸: educativo-formativo, laboral y social.

El primero está centrado en la adquisición de contenidos teóricos, conocimientos y habilidades elementales propios de una formación de base y pre-laboral. El paradigma laboral se centra en la promoción profesional más directa y en

⁸⁶ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): [ht://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm)

⁸⁷ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 112 y ss.).

⁸⁸ FRAGO, E.; JOVER, D.; LÓPEZ, V. M.; MÁRQUEZ, F.; y MORA, G. (1996): *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid. Editorial Popular. (pp. 65-67).

base a las dinámicas del mercado, facilitando experiencia laboral y cualificación profesional⁸⁹. El paradigma social se enfoca hacia la atención de los grupos de población con niveles preocupantes de riesgo; intentando ofrecer una oportunidad formativa y cuasi-laboral con idea de prevenir situaciones desestructuradas.

Una vez comentados los tres subsistemas de FP y asimismo los tres paradigmas de intervención de FP relativos a la inserción laboral, creemos conveniente añadir unos principios básicos para que un sistema de FP sea útil y eficiente a nivel global⁹⁰: planificación, flexibilidad, adaptabilidad, participación y homologación de titulaciones.

El sistema de FP de cualquier nación debe fundamentarse en una seria *planificación* basada en las necesidades de cualificación de los diferentes sectores productivos. Es por ello que se requieren observatorios de empleo y de formación, como ocurre en los países de nuestra investigación⁹¹.

Por supuesto, el sistema de FP en su conjunto debe gozar de *flexibilidad* para responder a las cambiantes demandas del mundo productivo. La FP no sólo debe dar soluciones a las exigencias escolares y laborales, sino que debe poder reconvertirse o actualizarse en paralelo a los cambios socioeconómicos y educativos⁹².

Simultáneamente la capacidad de adaptación es imprescindible para que la estructura de FP tenga una funcionalidad correcta. La *adaptabilidad* ofrece la posibilidad de mutar, de responder, de ser flexible a las continuas fluctuaciones del mercado y de la sociedad, en su conjunto. Esta característica y la anterior son rasgos distintivos de la FP, están en su esencia⁹³.

⁸⁹ LICHTENBERGER, Y. (1999): Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. En la revista *Formation Emploi*, nº 67, pp. 93-107.

⁹⁰ IBÁÑEZ, J. (1992): La nueva formación profesional. En Segovia, J.; Vera, J.; Blas, P. de; Ibáñez, J.; y Redondo, A.: *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid. Fundación Hogar del Empleado y Editorial Popular. (pp. 101-125).

⁹¹ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): [ht://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm). SCHNEEBERGER, A. (2006): Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 38 pp. 6-25.

^{92T} ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 222).P

⁹³ SALVÁ, F. (2000): Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas y programas en Salvá, F. y Nicolau, I: *Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid. Pirámide. (pp. 64-65).

También es muy importante la *participación* de los diferentes agentes sociales (empresarios, sindicatos, administraciones...). Esta propiedad insiste en la relevancia que toma el papel del sistema productivo en el sistema de FP. No olvidemos que un buen desarrollo de la FP pasa por una acertada y fluida interrelación entre los dos sistemas, el escolar y el laboral.

En cuanto a la *homologación de títulos*, aporta un indudable valor espacio-temporal a las cualificaciones profesionales. Una correcta política de reconocimiento y homologación supone que las titulaciones puedan convalidarse, tanto entre distintas promociones como entre diferentes zonas geográficas interregionales e internacionales. Esto último especialmente resulta altamente beneficioso con la actual convergencia europea⁹⁴. La homologación entre las titulaciones tiene un sistema marco de reconocimiento basado en la Decisión 85/368/CEE que hace referencia a los diferentes niveles de cualificaciones (ver Tabla 1⁹⁵). Dicho sistema de homologación sirve de referencia en los sistemas educativos de los tres países de nuestra investigación.

Por supuesto, estos principios, acompañados de la agilidad y de la autorregulación correspondiente, hacen un sistema de FP saludable, operativo y funcional. Así podemos añadir, desde una perspectiva global, que las reformas nacionales en la FP deben tener cuatro componentes fundamentales⁹⁶: política coherente para el conjunto de FP, coordinación institucional, diálogo entre los diferentes agentes sociales implicados y participación de organismos locales y regionales.

Una *política coherente* en el sistema de FP exige la integración de sus diferentes expresiones (FPI, FPC y FPO) en un marco común, la existencia de agentes e instituciones que coordinen la coherencia de las mismas a nivel nacional, regional y local.

⁹⁴ BAIGORRI, J.; MONTERRUBIO, E. y MARTÍNEZ, P. (2006): El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia: hacia la convergencia de políticas sociales en Europa. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 37 pp. 36-54. GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. y LLORENT GARCÍA, V. J. (2003): "La formación del profesorado ante la convergencia europea. Capacidades y competencias docentes". En las Actas de las *VIII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada. Universidad de Granada (Edición Digital).

⁹⁵ En proceso de remodelación, como ya hemos comentado.

⁹⁶ HILLENKAMP, U. (1999): The role of the public sector in vocational education and training systems. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. (pp. 50-54).

Una estrecha y coordinada *relación entre las instituciones públicas y privadas* resulta fundamental. Hoy más que nunca se requiere de una participación de todos los miembros implicados en la formación. Creemos necesario que se establezcan buenas y fluidas vías de comunicación entre los centros educativos, generalmente en manos de las administraciones públicas, y los centros de formación en prácticas, normalmente gestionadas por entidades privadas. De hecho sería interesante una participación más activa de las empresas en el diseño, el desarrollo y la innovación del currículo de todos los títulos de FP. Así garantizaríamos una mejor adecuación de la formación ciudadana para satisfacer las necesidades de las empresas y el sistema productivo⁹⁷.

En línea con el componente anterior, a la hora de atender a las reformas en el sistema de FP para optimizar la inserción laboral de los ciudadanos, también debemos destacar otro elemento importante: el desarrollo de un específico *diálogo sociocultural entre organizaciones sociales y administraciones públicas*. Esta pieza de la reforma implica la existencia de mecanismos de observación y análisis que incrementen el conocimiento sobre la realidad, con vistas a dar respuestas más certeras⁹⁸.

Por último, sería interesante añadir *la participación e implicación de instituciones regionales y locales*; ya que proporcionaría plataformas de nuevos estilos de cooperación, donde se buscara el contacto con instituciones (centros de investigación, universidades, cámaras de comercio...) y miembros de distintas profesiones⁹⁹.

Llegados a este punto, estimamos oportuno ampliar brevemente la base teórica de algunos conceptos esenciales en nuestra investigación para facilitar la comprensión de este tema tan complejo, pluridimensional y multifacético. Por supuesto, en la parte final de este capítulo trataremos de añadir algunas reflexiones sobre la importancia y actualidad de la FP, nivel educativo que está en clara

⁹⁷ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; y CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresarios. (pp. 158-164).

⁹⁸ FRAGO, E.; JOVER, D.; LÓPEZ, V. M.; MÁRQUEZ, F.; y MORA, G. (1996): *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid. Editorial Popular. (pp. 43-46).

⁹⁹ BRASLAVSKY, C. (2001): El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares. En Naya Garmendia, L. M. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein, pp. 35-59.

expansión en la UE; gracias a sus confluyentes características sociales, económicas y políticas.

1.1.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL, REGLADA, ESPECÍFICA Y POSTOBLIGATORIA

Una vez que hemos dado las explicaciones pertinentes para establecer una idea precisa del concepto de FP, queremos dar un paso más y aclarar qué significa la FP inicial, reglada, específica y postobligatoria. Para realizar una investigación contextualizada y profunda sobre las reformas de dicha FP, hemos estudiado en cada país: el marco educativo; la Formación Profesional inicial; la FPI reglada, específica y postobligatoria; y, finalmente, su reforma.

Cada adjetivo que acompaña al concepto de FP en nuestra investigación no es gratuito, tiene la función de delimitar y concretar con claridad, precisión y discriminación el término utilizado en todo momento.

Los títulos académicos que reúnen las condiciones mencionadas son: **las Cualificaciones Nacionales Generales de Formación Profesional en Inglaterra; el Certificado de Aptitud Profesional, el Certificado de Estudios Profesionales y el Bachillerato Profesional en Francia; y los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior en España.**

Todos tienen en común la condición de ser los primeros certificados reglados de FP, ofertados tras la conclusión de la escolarización obligatoria. Como no podemos recoger en un término concreto este nivel en los tres países, hemos optado por la descripción de dicha etapa educativa, para evitar malentendidos o imprecisiones en la investigación.

De esta manera, vamos a comentar el porqué de cada adjetivo que acompaña a “Formación Profesional” en el título del presente trabajo: “Las reformas en la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España, a inicios del siglo XXI. Estudio comparado”.

Le añadimos “**inicial**” para ajustarnos a las primeras expresiones de FP en el sistema educativo de los tres países mencionados. Esto suponía reducir nuestro abanico de posibilidades, ya que así evitamos incluir desde expresiones de FP en la educación no reglada hasta titulaciones de Enseñanza Superior.

Nos hemos centrado en la FPI por su importancia a la hora de facilitar el acceso al mundo laboral a los jóvenes¹⁰⁰, como ya avanzamos en la Justificación¹⁰¹ y detallamos en este capítulo de Fundamentación Teórica¹⁰².

Esto es, acaban su educación obligatoria y eligen la FP como el tipo de educación que se adecua a sus necesidades o circunstancias. Así, con la FPI estamos estudiando la alternativa educativa que tienen los adolescentes en la secundaria superior¹⁰³ de Inglaterra, Francia y España.

Si variásemos nuestra perspectiva y tuviésemos como referencia la primera FP que reciben los alumnos, el concepto de FPI quedaría inabarcable y ambiguo. Por lo general, la FPI en la UE se enmarca en la educación secundaria. En los países de esta investigación se ofrece FPI desde la educación secundaria obligatoria, pero de manera poco específica.

El sistema escolar de Francia por su parte ofrece, en los dos últimos cursos de la secundaria obligatoria, preparación en FP. En Inglaterra los alumnos tienen la posibilidad de elegir materias de FP en los últimos años de la educación obligatoria. Y en España también se ofrecen materias relacionadas con la FP en la enseñanza obligatoria. Pero todo esto queda fuera de nuestro objeto de estudio.

Nos centramos en la FPI posterior a la educación obligatoria para excluir aquellas expresiones educativas, que vagamente ofrecen FP en la secundaria inferior, normalmente materializadas en algunas asignaturas.

Quizás con el adjetivo “específica” podía entenderse que estas ofertas de la secundaria obligatoria no pertenecían al objeto de nuestro estudio; aunque podrían implicar confusión por el hecho de que existen otras alternativas educativas de FP antes de concluir la edad de escolarización obligatoria, como los Programas de Garantía Social en España y otras alternativas similares en Inglaterra (las Cualificaciones Nacionales Generales de Formación Profesional básicas e

¹⁰⁰ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): [ht://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm)

¹⁰¹ Apartado 2.1.1.

¹⁰² Más concretamente cuando hablemos de las relaciones entre educación y economía, FP y empleo, y su actualidad y relevancia; en los apartados venideros (1.2., 1.3. y 1.4.).

¹⁰³ Alumnos que comienzan sus estudios con una edad comprendida entre los 16-19 años, por lo general.

intermedias) y Francia (cursos de iniciación). De ahí que hayamos añadido el calificativo de “**postobligatoria**”.

Sin embargo, consideramos oportuno acotar más aún el objeto de estudio para ser más precisos en la investigación, de ahí que sólo nos ciñamos a la FPI “**reglada**”. Esto es, la FP circunscrita al sistema escolar, evitando otro tipo de FPI como es el caso del Aprendizaje Profesional¹⁰⁴ en Francia y en Inglaterra o las Escuelas Taller en España, entre otros muchos.

Finalmente, incluimos en el título del presente trabajo el calificativo de FP “**específica**”, para eludir otros tipos de educación que tengan similitudes o compartan características con la FPI y que, desde una visión amplia, podrían ser añadidos. Por ejemplo, el caso del Bachillerato Tecnológico en Francia, que trata de una enseñanza técnica, pero más bien vinculada a la educación general y academicista del sistema escolar francés.

A la hora de delimitar el objeto de estudio y la unidad de comparación, igualmente cabía la posibilidad de hacer referencia a la FP de la secundaria superior. Ciertamente, la modalidad de FP de nuestro estudio coincide en numerosos aspectos con dicho nivel. Sin embargo, esta opción no es viable al cien por cien, porque situaría en una posición muy ambigua a diferentes expresiones de la FP; especialmente al Ciclo Formativo de Grado Superior en España.

Después de esta explicación queda clara la necesidad de emitir un extenso título, que sea fiel a nuestro objeto de estudio; las reformas de la FP inicial, específica y postobligatoria dentro de cada sistema escolar: inglés, francés y español.

¹⁰⁴ Caso que trataremos sucintamente para ayudar a situar nuestro objeto de estudio en el subsistema de FP de cada país.

1.1.4. REFORMA

En este punto queremos aclarar sucintamente la idea de reforma que nos atañe en esta investigación. Evidentemente, como miembros de la comunidad científica en lo referente a educación, somos conscientes de la gran diversidad de términos, conceptos y teorías que se desarrollan en torno a “**reforma**”¹⁰⁵.

Sin embargo, no queremos detenernos excesivamente en declinarnos hacia unas tendencias, paradigmas, escuelas... Sólo pretendemos clarificar cuál es el objeto de estudio de nuestra investigación, y para ello hemos visto oportuno concretar nuestra noción de reforma¹⁰⁶.

En cuanto a las reformas, en nuestro caso, entendemos que se tratan de cambios, innovaciones y mejoras que se han implementado, específicamente o no, sobre el currículum y la organización de la FP mencionada. Esto es, conocer si se han aumentado o suprimido asignaturas, si se han modificado considerablemente las materias, si la organización y la estructura del programa de estudios han sido cambiadas y en qué sentido y, en definitiva, si se ha planteado y desarrollado una nueva visión de la FP en cada país de la investigación.

En este línea, nos hemos basado en las últimas disposiciones legislativas (leyes, decretos, órdenes...) que introducen modificaciones significativas en la FP estudiada. Además, hemos ampliado dicha información con entrevistas realizadas a expertos, especialistas, profesores de secundaria y de Enseñanza Superior, y a los propios alumnos. Todo esto complementado con una observación directa del contexto educativo pertinente.

Así, nuestra investigación se ha cernido sobre los cambios, mejoras, innovaciones... que se han manifestado a principios de este milenio en la FPI escolar, específica y postobligatoria: la reformulación de la organización de los títulos, la nueva estructura, la aparición de nuevas materias de estudio, los cambios producidos en los ya existentes, una nueva capacidad de opción sobre las materias y los itinerarios, los nuevos métodos pedagógicos, los cambios de objetivos, las nuevas

¹⁰⁵ GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. (1998): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba. (pp. 108).

¹⁰⁶ PEDRÓ, F. y PUIG, P. (1999): *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona. Paidós. (p. 39).

prioridades de la evaluación¹⁰⁷, la modificación de sus criterios... En suma en los cambios globales producidos en el currículum, introducidos para desarrollar las decisiones de la política educativa en la FPI reglada, específica y postobligatoria de cada sistema escolar¹⁰⁸.

De hecho estas reformas estudiadas parten de cambios en la legislación educativa¹⁰⁹. En el caso de Inglaterra se parte de un paquete legislativo denominado “Currículum 2000”, destinado a un nivel educativo específico. En Francia se ha iniciado una reforma, para la modernización de la vía profesional, regulada por medio de circulares, decretos, órdenes y otros textos legales específicos. Y en España la reforma se origina desde una ley específica. En definitiva, nuestro cometido ha sido estudiar las reformas dentro el sistema escolar de cada país, deteniéndonos de manera especial en la FPI mencionada.

1.1.5. OTROS CONCEPTOS

En este apartado incluimos diferentes términos utilizados a lo largo de este informe, que además están muy ligados a la FP en diferentes contextos: competencia profesional, profesionalización y cualificación. Son vocablos interesantes de mucha actualidad y conexión con la FP y que, además, consideramos imprescindibles para imbuirnos en esta investigación con un mínimo de rigurosidad conceptual.

Competencia profesional se define como el desempeño eficaz de unas actividades que posibilitan el ejercicio de un trabajo, respecto a las exigencias requeridas en una profesión¹¹⁰. El concepto de competencia profesional no sólo implica unas capacidades mínimas para el desempeño de un ejercicio profesional; sino que también supone un conjunto de conductas y habilidades, autonomía, toma de

¹⁰⁷ Éste es un punto muy destacado en las diferentes reformas curriculares de los países estudiados, en los apartados más sobresalientes destacaremos particularmente este aspecto del currículum.

¹⁰⁸ BRASLAVSKY, C. (2001): El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares. En Naya Garmendia, L. M.: *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein, pp. 35-59.

¹⁰⁹ POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata. (pp. 153-154).

¹¹⁰ CINTERFOR/OIT (1999): *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): [ht://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/) Y también en MERTENS, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. CINTERFOR/OIT. (pp. 61-63).

decisiones, análisis... que se estiman necesarios para la eficaz y eficiente ejecución y desarrollo de un empleo¹¹¹.

“El concepto de competencia profesional, a efectos de lo dispuesto en este Real Decreto, debe entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, adquiridos a través de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten desempeñar y realizar roles y situaciones de trabajo requeridos en el empleo.”¹¹²

La puesta en práctica del conocimiento profesional depende de una capacidad continua de aprender desde la experiencia. Sin embargo, por sentido común y consenso social, hay puntos del aprendizaje continuo donde los profesionales, individualmente, llegan a ser valorados en una cualificación reconocida. No todas las cualificaciones profesionales certifican competencia, ya que el uso de la palabra competencia no tiene un valor neutral¹¹³.

En línea con las competencias profesionales debemos analizar los conceptos “profesionalización” y “cualificación”. La **profesionalización** emerge actualmente de un contexto distinguido por estructuras descentralizadas, pequeñas unidades de producción, donde el rigor de la actividad laboral se erige como elemento importante y decisivo para responder a los vertiginosos cambios de la sociedad.

Por su parte, la **cualificación** está inserta en el modelo social caracterizado por el desarrollo de grandes firmas industriales, una organización “taylorista” del trabajo, un sindicalismo fuerte... El nivel de cualificación define el nivel profesional de una ocupación, especialmente en cuanto a sus características técnicas y a sus criterios de formación y experiencia profesional¹¹⁴. Siguiendo las aportaciones de Eraut podemos agregar que¹¹⁵:

¹¹¹ LICHTENBERGER, Y. (1999): *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale*. En la revista *Formation Emploi*, nº 67, pp. 93-107.

¹¹² Párrafo diez del preámbulo del REAL DECRETO 676/1993 de 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993. Aunque este Real Decreto está derogado, la definición sigue sirviendo en el texto legislativo en vigor, el Real Decreto 363/2004.

¹¹³ ERAUT, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*. London. The Falmer Press. (pp. 158-160).

¹¹⁴ SANCHIS, E. y RIGBY, M. (2006): El concepto de cualificación y su construcción social. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 37 pp. 24-35. CHARLON, E. (1996): *Transformations de la formation et transformations des savoirs*. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 147-164.

¹¹⁵ ERAUT, M. (1994:159): *Developing professional knowledge and competence*. London. The Falmer Press.

*“Qualification is in every sense a rite de passage, which affects people’s status in society, a landmark in the process of professional socialization.”*¹¹⁶

Entonces, entendemos que la profesionalización hace referencia a las capacidades profesionales de los trabajadores, a todo el conjunto de capacidades profesionales de una familia de oficios. Y por su parte, la cualificación del empleo o la unión de los conocimientos podemos explicarla como los requisitos necesarios para el ejercicio de un empleo determinado¹¹⁷.

En cualquier caso la profesionalización y la cualificación son la expresión de una conquista social de los trabajadores. La cualificación nace de la negociación social para el establecimiento de cuadros de clasificación de salario¹¹⁸, mientras que la profesionalización se puede entender como la especificidad laboral centrada en la organización del trabajo y los modos de reconocimiento de la cualificación¹¹⁹.

Una vez desarrollada la conceptualización básica de esta investigación, creemos imprescindible seguir ahondando en las relaciones, más que evidentes, entre la educación y la economía, donde confluye la FP de manera destacada.

¹¹⁶ “La cualificación es en cada sentido un “rito de paso”, que afecta al estado de las personas en la sociedad, un símbolo en el proceso de la socialización profesional” (Traducción del autor).

¹¹⁷ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L’Harmattan, pp. 165-201.

¹¹⁸ ECHEVARRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 209).

¹¹⁹ TRÉPOS, J. Y. (1992): *Sociologie de la compétente professionnelle*. Nancy. Presses Universitaires de Nancy. (p. 13). Y también en ARGÜELLES, A. (Comp.) (1996): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México. Limusa. (p.18).

1.2. EDUCACIÓN Y ECONOMÍA

Desde hace ya varias décadas, la educación -con especial atención en la FP- está en el punto de mira de las demandas del mundo laboral, del crecimiento económico y del bienestar social. Recientemente la unión e interrelación de intereses políticos, económicos, educativos, pedagógicos, sociales... en la UE, en general, han propiciado un cambio de mentalidad respecto a la formación¹²⁰. Se está modificando claramente el papel de la FP en la sociedad, se plantean nuevas expectativas y el futuro le reserva unos objetivos muy ambiciosos¹²¹.

La educación y más concretamente la FP aportan indudablemente una alta rentabilidad económica. Así pues, podemos señalar que el conocimiento y el desarrollo de habilidades profesionales individuales tienen sus efectos en la sociedad. La sabiduría aumenta las posibilidades de utilizar otras técnicas y de crear nuevos materiales que mejoren el legado cultural¹²². La inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación, la optimización de recursos, una planificación más directa de las necesidades a corto y medio plazo, y un buen desarrollo del sistema educativo y del productivo son los objetivos convergentes más apremiantes de las políticas de empleo y de educación en la UE¹²³.

1.2.1. LAS NUEVAS DEMANDAS SOCIOECONÓMICAS

La transformación de la economía mundial se está reflejando, entre otras cosas, en la mutación del mercado laboral; que requiere trabajadores con nuevos

¹²⁰ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 64-66). También en FERRER JULIÀ, F. (1998): *Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI*, nº 4, pp. 11-35.

¹²¹ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB. (pp. 2 y ss.).

¹²² PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 13-27).

¹²³ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 45 y 50).

conocimientos, habilidades y actitudes que se adapten a la actual organización del trabajo¹²⁴.

Éste se puede describir como indeterminado, efímero y sujeto a la introducción de las emergentes tecnologías u otras innovaciones. Además, la organización del trabajo hay que entenderla como fragmentada. Por un lado, hay un grupo pequeño estable, definido y funcionalmente flexible y móvil. Y por otro, está el grupo grande con una formación baja, funcionalmente poco flexible, pero sujeto a las necesidades del sector de producción¹²⁵; suponiendo en muchos casos empleos a tiempo parcial o precarios¹²⁶.

De hecho, ya se venía presuponiendo que esta situación se haría apremiante en la actualidad leyendo el informe de la UE “Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI”¹²⁷. Destaca el objetivo global de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, de una educación permanente en cuanto elemento de apoyo para mejorar las exigencias laborales, como también hiciera el famoso informe de la UNESCO sobre educación de 1972¹²⁸. Por supuesto este tipo de aprendizaje implica una planificación desde la educación reglada y de la no reglada.

La sociedad actual y la futura se caracterizan por intensificar la capacidad de adaptación y de respuesta a los cambios, intentando ser lo más flexibles y diversificadas posible ante el ingente número de desafíos a tratar. Creemos necesario que los jóvenes se formen en este sentido, que adquieran muchas habilidades básicas que les permitan amoldarse a los distintos contextos. De ahí que la, cada vez más amplia, formación básica requerida fomente que se prolonguen los estudios en la enseñanza secundaria¹²⁹. Son muchos los elementos que, en política económica y de

¹²⁴ JOVER, D. (1999): *La Formación Ocupacional para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid. Popular. (p. 86). También en LÁZARO LORENTE, L. M. (1996): Educación, formación y empleo en los países desarrollados. En la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 2, pp.13-73.

¹²⁵ CHAPPELL, C. (2003): Researching vocational education and training: where to from here? En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 1, pp. 21-32.

¹²⁶ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB. (pp. 23 y ss.).

¹²⁷ COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

¹²⁸ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO. (pp. 16-17).

¹²⁹ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB. (pp. 93-98).

empleo, están en juego. La sociedad, como gran organización, es muy compleja y nada ocurre aisladamente¹³⁰.

Desde mediados del siglo pasado las distintas instituciones nacionales e internacionales se han percatado claramente; llegando a reconocer la complejidad y la existencia de interdependencias de las distintas sociedades entre sí y de los distintos elementos de cada una de ellas. En este sentido, para la mejora y el avance del desarrollo económico, entre otros factores, se impulsa el sistema educativo¹³¹.

Ante la nueva situación de competitividad exacerbada, el sistema productivo acudió, a finales del siglo pasado, a instituciones y modelos de carácter escolar y académico¹³². Sin embargo, con el tiempo se ha ido apreciando la falta de capacidad para evolucionar, con la suficiente velocidad de adecuación, a la cambiante organización del trabajo y a la introducción de nuevas máquinas y tecnologías¹³³.

Durante el siglo XX hemos podido constatar un cambio de orientación en cuanto a los requisitos más importantes de los trabajadores. A principios de dicho siglo se consideraba relevante conocer la tarea a realizar, tener habilidades y capacidades para desempeñarla y hacerla según la directiva de los superiores o de los clientes. A mediados de siglo parece que el interés se centró en el papel de la motivación y la responsabilidad del empleado en la consecución de objetivos de la empresa¹³⁴.

En las últimas décadas los sistemas económicos de la UE y del mundo “occidentalizado”, en general, han evolucionado rápidamente hasta llegar a configurarse en la actualidad como un conjunto de sistemas interrelacionados y globalizados a nivel mundial. Este proceso ha convergido en un mercado planetario

¹³⁰ GAUTIER, G. (1992): *Rapport d'activité 2003 de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes et compte-rendu des travaux de cette délégation sur la mixité dans la France d'aujourd'hui*. Publicado en la página web oficial del Senado de Francia (octubre de 2005): <http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-263.html>. Para más detalle leer el apartado B. ...puis a été introduite à l'école, pp. 33-40. Una mayor profundización la plasma PROST, A. (1992): *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris. Seuil.

¹³¹ FINCH, J. (1988): *Ethnography and public policy*. En Pollard, A.; Purvis, J.; y Walford, G. (Eds.): *Education, training and the new vocationalism: experience and policy*. Milton Keynes. Open University Press, pp. 185-200.

¹³² RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1997): *La formación profesional en España (1939-1982)*. León. Junta de Castilla y León. (pp. 28-39).

¹³³ RANSON, S. (1992): *Towards the learning society*. En *Educational Management and Administration*, nº 20 (2), pp. 68-79.

¹³⁴ AGULLÓ, X. (2002): *Aprender la empresa en la escuela*. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de cuadernos de formación profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p.15).

saturado de productos. Situación que ha provocado la inapelable modificación de la tradicional acepción de competitividad empresarial y, a su vez, la introducción de valores y criterios referidos a la calidad¹³⁵.

La preocupación por el carácter cualitativo de los productos ha originado la incorporación de los avances tecnológicos en las distintas fases de la elaboración y comercialización, con el propósito de reducir costes, evidentemente sin pérdida de la calidad en los artículos¹³⁶.

1.2.2. LAS DEMANDAS AL SISTEMA EDUCATIVO

Dentro del sistema educativo, el nivel postobligatorio¹³⁷ es muy susceptible a los cambios del clima económico, de las actitudes políticas y de las innovaciones tecnológicas que venimos comentando. La mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); entre los que localizamos a Inglaterra, Francia y España; en los años ochenta tuvieron que modificar su actitud política hacia la educación para adaptarse a los diferentes retos sociales¹³⁸.

“Las relaciones entre la educación y el empleo parecen haber constituido siempre una de las mayores preocupaciones de la planificación educativa”¹³⁹.

El papel de la educación ha evolucionado en las distintas sociedades, con algunos puntos de inflexión, especialmente, en los años sesenta con el “boom educativo”, y en los setenta con el descontento generalizado por la persistencia de desigualdades, basadas en la instrucción de los trabajadores¹⁴⁰. Según el Informe Coombs¹⁴¹, la situación de la educación era crítica por la confluencia de cinco

¹³⁵ ROJAS, E. y otros (1998): Sistema educativo y sistema productivo: una visión desde la realidad argentina. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, nº 143, mayo-agosto, pp. 117-146.

¹³⁶ CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER Y XUVENTUDE DE LA XUNTA DE GALICIA (1997): *Elementos prácticos para la detección de las necesidades de formación: un enfoque transnacional*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. (p. 11).

¹³⁷ En la mayoría de los países desarrollados (incluidos Inglaterra y España) la educación obligatoria generalmente cubre hasta los 16 años de edad.

¹³⁸ KUNDIG, B. (1984): Du taylorisme classique à la flexibilisation du système productif. L'impact macro-économique des différents types d'organisation du travail industriel. En *Critique de l'Economie Politique*, nº 26-27, Juin, pp. 53-70.

¹³⁹ BARRIGÜETE, M. (2003:431): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

¹⁴⁰ CARLI, S. (2001): Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. En la revista *Alternativas*, año XII, nº 14, pp. 25-44.

¹⁴¹ COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana. (p. 21).

factores (algunos aún vigentes hoy día): desbordamiento estudiantil, escasez de recursos, aumento de costos de las plazas escolares, desajustes entre el sistema educativo y el productivo, y la ineficacia e ineficiencia de las respuestas educativas.

Esta visión política sobre la educación estimaba oportuno impulsar el acercamiento entre las relaciones del sistema educativo y el mundo laboral¹⁴²; lo que supuso un movimiento “profesionalizador”¹⁴³ de la enseñanza a nivel internacional, surgiendo en este sentido iniciativas y reformas en distintos países¹⁴⁴.

Los rasgos tradicionales y orientados al pasado de los sistemas escolares necesitaban un nuevo discurso a mediados del siglo XX. En este sentido, tras un estudio liderado por Edgar Fauré, antes avanzado; la UNESCO presentó en 1972 una perspectiva de la educación de carácter universalista dentro de una sociedad cada vez más interconectada¹⁴⁵. La idea era plantear intervenciones de naturaleza educativa para construir una “ciudad educativa”, cuyo núcleo fuese la escuela y que se extendiese por toda la sociedad¹⁴⁶.

De este modo se reafirmaban los objetivos humanistas de la educación, donde ésta es un medio para alcanzar la realización personal y laboral; pero que requiere de una estructura social interactiva¹⁴⁷.

En los inicios de los años ochenta las sociedades modernas tenían dos grandes preocupaciones comunes: los efectos de la depresión económica y el desempleo juvenil. Situación que se ha ido enquistando en dichas sociedades hasta principios del nuevo milenio, donde el crecimiento económico no es el deseado y el desempleo de los jóvenes aún es excesivo.

¹⁴² EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas. Comisión Europea. (p. 3).

¹⁴³ “Vocationalization” entre los autores del ámbito angloparlante, que ya volveremos a hacer referencia a lo largo de este trabajo.

¹⁴⁴ SPOURS, K. y YOUNG, M. (1988): *Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education*. Working Paper nº 7. London. Institute of Education of the University of London. (pp.7-23).

¹⁴⁵ NAYA GARMENDIA, L. M. (2001): La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. En Naya Garmendia, L. M. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein, pp. 11-33.

¹⁴⁶ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO.

¹⁴⁷ ECHEVERRIARZA, M. P. (1999): La educación permanente y a distancia: dos conceptos que reafirman la centralidad docente. En el *Taller Educación interactiva y educación superior: experiencias internacionales*, celebrado los días 25-27 de noviembre de 1999 en Montevideo, Uruguay, pp. 1-6.

Las innovaciones en los medios de información y comunicación ya empezaban a incrementar el énfasis en la adaptabilidad del mercado laboral, las empresas y los trabajadores¹⁴⁸. La discusión por la necesidad de mayor flexibilidad ante los cambios del mundo del trabajo se sigue manteniendo en las políticas de la UE, especialmente en lo referente a la economía y al empleo¹⁴⁹. Ciertamente es que las tecnologías de la información y de la comunicación han invadido nuestra vida cotidiana y en mayor medida el mundo de las empresas, el cual ha entrado en una espiral de transformación continua. La evolución tecnológica de la producción exige la correspondiente evolución de la formación de la mano de obra. Los mercados cambian y su forma de organización también¹⁵⁰.

Irremediablemente todo esto afecta a los empleados y a los que quieren introducirse en el mundo empresarial. Se requiere de unos trabajadores más y mejor formados, que aumenten la rentabilidad de los cambios tecnológicos y, por tanto, el crecimiento económico¹⁵¹. La diferencia de productividad de un trabajador no especializado o no cualificado es ponderable en tiempo y dinero; tanto por el aprendizaje de su especialización, como por el diferente valor de su rendimiento¹⁵².

A inicios de los noventa se analizaron experiencias pilotos e iniciativas tomadas desde los ochenta para acercar la escuela al mundo laboral en diferentes países, cuyo trasfondo se basaba en el principio de adaptabilidad y en la estrecha relación entre el sistema escolar y las empresas. Ya son muchos los años que se viene reclamando el papel de las empresas en los actuales sistemas de educación y de formación¹⁵³.

¹⁴⁸ SPOURS, K. y YOUNG, M. (1988): *Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education*. Working Paper nº 7. London. Institute of Education of the University of London. (p. 7).

¹⁴⁹ CHARLON, E. (1992): Transformations de la formation et transformations des savoirs. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 147-164.

¹⁵⁰ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de cuadernos de formación profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p. 14).

¹⁵¹ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 89-92).

¹⁵² ALAÑÓN, M. T. (1991): *Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en Formación Profesional*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. (pp. 75-85).

¹⁵³ CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1992): *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris. OCDE. (pp. 53-55).

1.2.3. LOS BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

En los diferentes textos internacionales (Coombs¹⁵⁴, Fauré¹⁵⁵, Delors¹⁵⁶...) ¹⁵⁷ y nacionales (en especial, las leyes elementales de educación de 1988¹⁵⁸, 1989¹⁵⁹ y 1990¹⁶⁰), se plantea la educación como un fundamento básico del empleo y del desarrollo económico. En línea con esto debemos mencionar el Informe de Eurydice “*Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union*”, que ratifica la necesaria disponibilidad del aprendizaje a lo largo de la vida en los distintos sistemas educativos de la UE para el inicio del siglo XXI¹⁶¹. Las sociedades actuales requieren que el papel de la educación sea permanente; tomando de referencia, entre otras cosas¹⁶², las teorías del capital humano y de la selección¹⁶³.

Por un lado, las teorías del capital humano, justifican el gasto de la educación en concepto de inversión económica y social. Estas teorías se fundamentan en la concepción que emanaba de las ideas de Adam Smith, sobre la inversión en la cualificación de los trabajadores¹⁶⁴. En esta línea argumental se entiende que la formación satisface las necesidades presentes y futuras de la sociedad y de sus

¹⁵⁴ COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana.

¹⁵⁵ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO.

¹⁵⁶ COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

¹⁵⁷ Para leer reflexiones sobre los mismos, véase también: NAYA GARMENDIA, L. M. (2001): La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. En Naya Garmendia, L. M. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein, pp. 11-33.

¹⁵⁸ Hacemos referencia a la *Education Reform Act* en Inglaterra. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1988): *Education Reform Act*. London. Department for Education and Science.

¹⁵⁹ Estamos haciendo alusión a la *Loi sûr l'Orientation de la Éducation* en Francia. LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la education*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

¹⁶⁰ Nos referimos a la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo en España. LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹⁶¹ EURYDICE (2000): *Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union*. Documento publicado por la Unidad Europea de Eurydice. Brussels. Eurydice. Publicado en la web oficial de Eurydice: <http://www.eurydice.org/Documents/LLL/EN/FrameSet.htm>

¹⁶² Sobre los aspectos económicos y los nuevos cambios del empleo se hace un profundo y accesible estudio en ABDAIMI, M. El (2000): *Mondialisation et emploi*. Casablanca. Politique Economique.

¹⁶³ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO.

¹⁶⁴ SMITH, A. (1997): *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Madrid. Alianza.

individuos¹⁶⁵. Así, la educación a lo largo de toda la vida se configura como un instrumento de gran importancia. En definitiva, el desarrollo y la mejora de la economía pasa por su óptima relación con el nivel de habilidad y capacidad de la fuerza de trabajo¹⁶⁶.

“La tesis del capital humano tuvo una cierta capacidad de seducción en el discurso institucional, así como una importante capacidad de convicción social mientras había en las décadas pasadas oportunidades de empleo y crecimiento económico. Empero, la crisis estructural de la economía occidental, la reestructuración, el desempleo masivo y especialmente el paro juvenil han acabado por agotar las expectativas positivas en relación a la formación”¹⁶⁷

Por otro lado, aparecería la teoría de la selección, la cual estima que el sistema escolar discrimina a los ciudadanos según su capacidad para adecuarse a unos puestos laborales u otros. De esta manera, los distintos informes comentados aportan, con su idea de formación permanente, la posibilidad de limar y reducir las diferencias sociales a través de la educación. Tampoco podemos dejarnos llevar por la idea de décadas pasadas, donde se creía que la educación era la solución de los males de la sociedad, al menos hoy por hoy no es posible. Esta actitud pedagógica positiva tiene sus limitaciones; aún así en la actualidad debemos aprovechar y canalizar los aspectos constructivos y útiles de la educación, que son muchos y valiosos¹⁶⁸. Quizás como reacción a la posible sobrevaloración de la educación, en cuanto elemento facilitador de empleo y de ayuda para el crecimiento económico, emerge otra corriente teórica. La lógica decepción de los sectores más capitalistas y neoliberales del mercado provocó el surgimiento de esta corriente “neoweberiana”, donde asistimos a un argumento que desvincula la educación con el empleo¹⁶⁹. Sin embargo, este enfoque no está presente en las políticas educativas de la UE; aunque puede estar oculto en las decisiones más exclusivas de las iniciativas económicas.

¹⁶⁵ FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2000): *Informe Anual 1999*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas. (p. 3).

¹⁶⁶ PAPADOPOULOS, G. (1996): *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris. OECD. (pp. 162-166).

¹⁶⁷ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000:15): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social.

¹⁶⁸ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 77-82).

¹⁶⁹ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

De todas formas, volviendo a las numerosas teorías que explican la importante relación entre la educación y la economía, la situación de esta última cambia profundamente dicha vinculación, tomando fuerza la última perspectiva comentada¹⁷⁰.

Así la crisis del empleo en los países más desarrollados repercute bajo dos factores en el acceso al mercado laboral¹⁷¹. Por un lado, porque la demanda tiene mayor control sobre el trabajo. Y por otro, porque la oferta, en general, tiene un alto nivel de cualificación en relación con las exigencias del mercado laboral, por lo que deben buscarse otros elementos de diferenciación.

*“Ahora bien, parece claro que esta estrategia implica también la necesidad de adoptar otra complementaria: la continua revisión de los conocimientos y actitudes de los trabajadores con la intención de dotar a éstos de una mayor capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías y formas de organización de la producción. Dicha adaptación debería permitir, cuando menos, que las empresas que optan por esta estrategia de formación de sus trabajadores no se encuentren con desventajas comparativas respecto a sus competidoras.”*¹⁷²

Resulta evidente que la educación general y obligatoria está muy limitada ante los retos sociolaborales que, ya en la segunda mitad del siglo XX, eran apremiantes¹⁷³. De modo que la Formación Profesional, en sus diversas dimensiones, se ha ido perfilando como un instrumento eventualmente eficiente y eficaz para favorecer el crecimiento económico, y especialmente en lo referente a niveles cualitativos de la producción¹⁷⁴. El desarrollo de las naciones no es posible sin una amplia base de técnicos y especialistas. La FP es la rama educativa de mayor rendimiento a corto plazo en este ámbito¹⁷⁵.

¹⁷⁰ BÉDUWÉ, C. y PLANAS, J. (2002): *Expansión educativa y mercado de trabajo estudio comparativo realizado en cinco países europeos: Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido, con referencia a los Estados Unidos*. Madrid. INCUAL. (pp. 117-123).

¹⁷¹ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social. (pp. 16-42).

¹⁷² CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER Y XUVENTUDE DE LA XUNTA DE GALICIA (1997:11): *Elementos prácticos para la detección de las necesidades de formación: un enfoque transnacional*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.

¹⁷³ TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya. (pp. 35 y ss.). Y también en ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 17-19).

¹⁷⁴ FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2000): *Informe Anual 1999*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas. (pp. 3-5). Base constante de dicha fundación para más detalle leer el informes anuales de 2001 (pp. 5-8) y de 2002 (pp. 4-6).

¹⁷⁵ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

Sin embargo, debemos señalar que el responsable fundamental de las dificultades de nuestros jóvenes en el mercado de trabajo no es el sistema educativo, sino el sistema productivo¹⁷⁶.

Las claves y entresijos del mundo laboral y los mecanismos propios del sistema educativo no coinciden totalmente. Desde el ámbito educativo no se deciden las políticas de desarrollo económico y social, ni se diseñan las acciones económicas de las sociedades. Además, a esto hay que añadir que el sistema educativo no puede alcanzar ni mantener el ritmo de los vertiginosos cambios del mundo productivo; podríamos decir que el primero “va a remolque” del segundo¹⁷⁷.

Pues, cuando las exigencias laborales, las circunstancias económicas y la organización social se ven modificadas, el proceso de reforma educativa se pone en marcha. Pero para cuando la respuesta educativa está plenamente implementada; esto es, cuando se ha diseñado, se ha experimentado y se ha implantado; los cambios socioeconómicos se han vuelto a suceder en el mercado laboral¹⁷⁸.

De este modo la FP, como expresión educativa con mayor velocidad de respuesta, debe ser valorada y estudiada en su justa medida. Su vinculación con el empleo es muy fuerte y beneficiosa, y por este motivo hay que analizar sus relaciones con más detenimiento, a continuación una aproximación que justifica este razonamiento.

¹⁷⁶ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social. (p. 16).

¹⁷⁷ BRASLAVSKY, C. (2001): El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares. En Naya Garmendía, L. M. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein, pp. 35-59.

¹⁷⁸ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (p. 79).

1.3. FORMACIÓN PROFESIONAL Y EMPLEO

El estado de la cuestión tiene su punto de partida indirectamente en la preocupación por el empleo. Debemos entender que éste es un hecho normativo en las sociedades actuales¹⁷⁹, y probablemente sea el hecho social con más normatividad. Como ya hemos explicado en el apartado anterior, la economía se apoya cada vez más en la educación; relación que coincide y se intensifica entre la FP y el empleo.

Desde los sectores económicos y las políticas gubernamentales se apuesta decididamente por crear empleo. No se pretende cubrir sólo el derecho al trabajo, como ya se planteara en la declaración de los derechos humanos¹⁸⁰; se busca preparar miembros que se sumen a la sociedad en todas sus dimensiones, que favorezcan el fortalecimiento de la economía y, en definitiva, de la sociedad.

Ante esto nos gustaría comentar la diferencia claramente establecida entre trabajo y empleo. Por su parte el trabajo es un ejercicio remunerado, pero no siempre reconocido o asumido legalmente, que sí socialmente, por lo general. El empleo en cambio supone asumir todos los derechos y deberes dentro del sistema económico y social¹⁸¹.

La ciudadanía que hoy disfrutamos se basa en los empleados, a la vez que todos los derechos sociales (desempleo, jubilación, incapacidad laboral, asistencia sanitaria...) se encuentran relacionados de manera directa o indirecta con el empleo. Ningún ciudadano puede presumir de, o simplemente alcanzar, una existencia social legítima y reconocida, si no es en referencia al empleo; ya sea por tenerlo, haberlo tenido o estar a la espera de tenerlo.

Por tanto, podemos decir que el empleo se ha configurado como la columna vertebral de la sociedad europea. Es la base angular sobre la que se cimenta el orden

¹⁷⁹ Nos referimos generalmente a las sociedades “occidentales” (europeas) y “occidentalizadas” (EEUU, Canadá, Japón, Corea del Sur, Australia...); pero en concreto a los países de la UE.

¹⁸⁰ Artículo 26 de la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS (1948). Resolución de la Asamblea General 217A (III), Documento de las Naciones Unidas A/810.

¹⁸¹ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

social y legítimo que está construyendo la Unión Europea y, en general, los estados modernos. La cohesión social ha sido un factor que en Europa se ha ido desarrollando a lo largo del siglo XX; eso sí, articulándose a partir del empleo¹⁸².

Este planteamiento sociopolítico moderno, que comparten todos los países miembros de la UE, nos permite enumerar las características que se agrupan sobre el empleo¹⁸³: el reconocimiento público del trabajo, unas reglas comunes a todos los trabajadores, una contraprestación monetaria por la realización de una tarea productiva y todo un conjunto de derechos sociales.

Razonada y explicitada la importancia del empleo en la sociedad, debemos dar un paso más. Concretamente consiste en avanzar hacia el conocimiento de las respuestas que, desde distintos ámbitos, se ofrecen ante la preocupación por el empleo¹⁸⁴.

1.3.1. RESPUESTAS FORMATIVAS ANTE EL DESEMPLEO

En la política de la UE se ha manifestado la importancia y la prioridad del empleo, así como las posibles vías de acceso para encaminar a sus ciudadanos. Evidentemente, las posturas tomadas en el seno de la UE nacen y se configuran en reuniones donde los representantes de cada país miembro participan activamente, canalizan y ponen en común las demandas, necesidades, posiciones y soluciones a diversas situaciones regionales y estatales¹⁸⁵.

Un punto de referencia reciente a este respecto se marca en el año 1993, cuando Jacques Delors presenta el Libro Blanco “Competitividad, Crecimiento y Empleo”¹⁸⁶; obra que supuso incorporar una visión política más dinámica para

¹⁸² PRIETO, C. (1999): Introducción: el empleo en Europa: transformaciones, tendencias y lógicas. Un estudio comparativo. En Prieto, C. (Ed.): *La crisis del empleo en Europa* (Vol. 1). Alemania. Barcelona, pp. 9-36.

¹⁸³ BOUFFARTIGUE, P. (1999): Francia: ¿la norma del empleo hecha trizas? En Prieto, C. (Ed.): *La crisis del empleo en Europa* (Vol. 2). Barcelona. Alemania, pp. 9-44.

¹⁸⁴ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

¹⁸⁵ GARAGORRI, X. (2000): El currículum y la integración europea. En Etxeberría, F.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 103-130).

¹⁸⁶ COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas-Luxemburgo.

combatir el paro, ya que ofrecía respuestas específicas a problemas relativos al empleo¹⁸⁷.

Este hito favoreció y formalizó la discusión en la UE sobre el modo de abordar el problema que estaba suponiendo el desempleo. El antedicho Libro Blanco sirvió de fundamentación para que, en el Consejo Europeo de Essen celebrado en diciembre de 1994, se sentaran las bases para establecer una estrategia común en políticas de empleo, capaz de trasladarse a los programas nacionales de cada estado miembro.

En esta cumbre se marcaron cinco áreas de acción¹⁸⁸: la ampliación de inversión en Formación Profesional, el aumento en la intensidad del crecimiento de empleo, la reducción de los costes laborales indirectos, el incremento de la eficacia de las políticas de mercado de trabajo y la mejora de las medidas de ayuda a los grupos más afectados por el desempleo.

Como vemos, desde el primer momento en que se plantean soluciones para combatir el desempleo, aparece la Formación Profesional¹⁸⁹. A partir de este Consejo comienzan a proliferar actividades y medidas en favor de la investigación, análisis y coordinación de asuntos relacionados con el empleo y la FP¹⁹⁰.

Las políticas de la UE profundizaron en este tema y en el desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación, en la que ahora estamos envueltos. En 1996 salió a la luz un documento de la Comisión Europea que hacía referencia a vivir y a trabajar en la sociedad de la información¹⁹¹. Este informe fomentaba el debate, ya existente en todo el marco de la UE, sobre la importancia de la participación de los diferentes agentes sociales (administraciones, asociaciones sindicales y patronales, colectivos sociales...). Se planteaba una perspectiva centrada en la educación, en

¹⁸⁷ GONZÁLEZ-POSADA MARTÍNEZ, E.: *La política de empleo en la Unión Europea*. Publicado en la página web de la Universidad de Valladolid (noviembre de 2003): www.der.uva.es/trabajo/polemp.pdf (p. 1).

¹⁸⁸ CONSEJO EUROPEO DE ESSEN (1994): *Conclusiones de la Presidencia (Essen, 9 y 10 de diciembre de 1994)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00300.ES4.htm

¹⁸⁹ Como los distintos programas marco como Leonardo, Sócrates...

¹⁹⁰ SALVÁ, F. (2000): Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas y programas. En Salvá, F. y Nicolau, I: *Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid. Pirámide. (pp. 60-65).

¹⁹¹ COMMISSION EUROPÉENNE (1996): *Livre vert. Vivre et travailler dans la société de l'information. Priorité a la dimension humaine*. Luxembourg. Bureau des publications officielles des Communautés européennes. (p. 7).

general, y en la FP, en particular, como elementos fundamentales para la construcción de la sociedad europea. Por supuesto, estos elementos se conjugan en la actualidad junto con otros también imprescindibles, la nueva organización del trabajo y la cohesión social; como ya comentamos en el apartado 2.1.1. sobre la justificación de esta investigación.

Se empezaba a insistir en la necesidad de una mayor inversión en educación para hacer frente a los desafíos presentes y venideros en la UE: la revolución social, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, y los problemas permanentes como el desempleo y la deslegitimación social¹⁹².

Este conjunto de preocupaciones tuvo su respuesta a corto plazo. Fue en el Tratado de Ámsterdam donde se incluyó un nuevo título sobre el empleo, concretamente el Título VIII; poniendo en juego un instrumento legal que permite la elaboración de una estrategia conjunta de empleo en la UE¹⁹³.

Todos estos esfuerzos dieron origen a lo que se vino a denominar el “Proceso de Luxemburgo”. En esta ciudad tenía cita en noviembre de 1997 una reunión extraordinaria del Consejo Europeo dedicada exclusivamente al empleo. Se establecieron por primera vez las Directrices Europeas de Empleo, con vistas a ser implementadas en 1998. Sin embargo, su permanente actualidad y relevancia han marcado unas pautas constantes en este ámbito. En concreto esta cumbre concluyó con el establecimiento de cuatro pilares para la lucha contra el desempleo¹⁹⁴: mejorar la empleabilidad, fomentar el espíritu empresarial, impulsar la adaptabilidad de las empresas y reforzar las medidas sobre igualdad de oportunidades.

La Formación Profesional juega un papel fundamental en la construcción de estos pilares; concretamente en el primero y el tercero se hace imprescindible. Está claro que la formación es un instrumento facilitador de un puesto de trabajo¹⁹⁵, pero en estas directrices se entiende la FP, además, como un medio para lograr una mejor

¹⁹² ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 62-67).

¹⁹³ CONSEJO EUROPEO DE ÁMSTERDAM (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Ámsterdam, 16 y 17 de junio de 1997)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/032g0006.htm

¹⁹⁴ CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO SOBRE EL EMPLEO (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Luxemburgo, 20 y 21 de noviembre de 1997)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la web página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

¹⁹⁵ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 77 y ss.)

empleabilidad de los ciudadanos que, como ya insinuáramos en el inicio de este capítulo, supone una mayor y creciente capacidad para ser empleado. Esta capacidad pasa por tener una formación específica, cuya mayor promotora es la FP en todas sus manifestaciones¹⁹⁶.

En cuanto al tercer pilar, la adaptabilidad de las empresas, entre otros elementos, pasa por la adaptabilidad de sus trabajadores. Ésta se sustenta específicamente en la Formación Profesional Continua. De nuevo sale a relucir la importancia de la FP en el sistema económico y, por ende, en la sociedad¹⁹⁷.

De manera indirecta o en una de sus vertientes, la FP también tiene mucho que aportar en el segundo pilar, el fomento del espíritu empresarial. Por ejemplo, la FPI reglada, específica y postobligatoria aporta la enseñanza necesaria para afrontar el autoempleo. Un joven con un título como mecánico, electricista, fontanero... puede montar su propio negocio y colocarse en el mercado de trabajo por sí mismo. Es otra manera de evitar el desempleo y de ser autónomo para ganarse la vida.

Siguiendo con la fundamentación de la importancia de la FP, en la Cumbre de Lisboa, celebrada en el año 2000, se apostó por la educación y la formación para lograr que la UE sea la economía más potente y competitiva del mundo¹⁹⁸.

La relevancia de la educación y de la formación se vuelve a hacer patente en la Declaración de Copenhague, resultado de la reunión de los Ministros de Educación de 31 países; los que componen la Unión Europea, más los países candidatos y los tres que comparten el Espacio Económico Europeo. En palabras de la Comisaria competente en educación, en ese momento, Viviane Reding¹⁹⁹:

“A lo largo de los años, la cooperación a escala europea en materia de educación y formación ha pasado a desempeñar un papel decisivo en la creación de la futura sociedad europea... las estrategias para el aprendizaje permanente y la movilidad son esenciales en la promoción de la empleabilidad, la ciudadanía activa, la integración social y el desarrollo personal.

¹⁹⁶ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp.96 y ss.).

¹⁹⁷ CHARLON, E. (1992): Transformations de la formation et transformations des savoirs. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 147-164.

¹⁹⁸ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 marzo 2000)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2003): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

¹⁹⁹ UNIÓN EUROPEA (2003): *Cooperación europea reforzada en materia de formación y educación profesionales, el proceso de Brujas-Copenhague*. Publicado en la página web oficial de la Unión Europea (enero de 2004): http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_es.html

El progreso de una Europa basada en el conocimiento y la garantía de que el mercado laboral europeo sea accesible a todos constituyen un desafío importante para los sistemas de formación y educación profesionales en Europa y para todas las partes implicadas.

Lo mismo puede decirse de la necesidad de que estos sistemas se adapten continuamente a los nuevos desarrollos y a las demandas cambiantes de la sociedad. Una mayor cooperación en la formación y educación profesionales constituirá una contribución importante para el éxito de la ampliación de la Unión Europea y el cumplimiento de los objetivos fijados por el Consejo Europeo de Lisboa.”

De esta forma, se reconoce que existen muchos elementos que influyen en el empleo; donde los niveles de educación, directa o indirectamente, afectan de manera considerable al bienestar social. Evidentemente, las tecnologías de la información y de la comunicación tienen un impacto en el mercado laboral, que obligan a nuevas orientaciones formativas por parte del sistema educativo, ya sea formal o no formal. Resulta imperiosa la necesidad de adaptación a estos nuevos instrumentos introducidos en la sociedad²⁰⁰.

1.3.2. LA REVALORIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La FP está llamada a responder al nuevo nivel de configuración de los tiempos actuales, los cuales exigen mayor flexibilidad y movilidad de los trabajadores. Según el estudio de Marciaux, Lubek y Epiter²⁰¹, los países desarrollados vienen variando el tipo de sector dominante en sus economías, del sector secundario al sector terciario; debido especialmente a la expansión de los empleos relacionados con los servicios, con el consecuente aumento del trabajo a tiempo parcial. Dicho proceso era confirmado por la OCDE a finales de los ochenta²⁰².

La educación ya está adaptándose en este sentido, pero quizás muy lentamente. La enseñanza escolar no puede dar respuesta a todas las exigencias de la sociedad actual, de ahí que proliferen las iniciativas desde la educación no reglada. El

²⁰⁰ FERRER JULIÀ, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, nº 4, pp. 11-35. También en MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (pp. 13-15).

²⁰¹ MARCIAUX, M; LUBEK, J.; y EPITER, J. P. (2000): *L'emploi dans le secteur tertiaire*. Paris. Ministère de l'économie des finances et de l'industrie. (pp. 7-10).

²⁰² Como podemos comprobar en numerosas obras de este organismo, como es el caso de las siguientes: ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1988): *Structural adjustments and economic performance*. Paris. OECD. Y ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1989): *Education and the economy in a changing society*. Paris. OECD. También podemos complementar con SCHNEEBERGER, A. (2006): Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 38 pp. 6-25.

sistema escolar ha ido modificando su casi inamovible posición tradicional; de hecho está madurando hacia fórmulas nuevas, flexibles y más vinculadas al mundo laboral, como en el caso de la FPI. Las demandas en referencia al empleo giran en torno a los nuevos avances tecnológicos, a los intereses individuales de los clientes, a la descentralización institucional y a unas continuas y crecientes peticiones laborales²⁰³.

En esta línea, la respuesta generalizada en los sistemas educativos de la UE se ciñe a la perspectiva de la educación a lo largo de toda vida; no sólo por las presiones de la economía, sino también por los beneficios sociales que conlleva²⁰⁴; así se fortalece el binomio Formación Profesional-empleo. Verdaderamente resulta conveniente una permanente intercomunicación entre ambos²⁰⁵, en cualquiera de sus dimensiones, para impulsar el desarrollo económico y social²⁰⁶.

Hasta hace poco podíamos distinguir dos modelos de enseñanza claramente diferenciadas, uno muy tradicional y teórico y otro muy técnico y pragmático. Ahora se está extendiendo una educación más polifacética, que nos enseña a “aprender cómo aprender”, inundando todos los ámbitos educativos. Con este tipo de educación se pretende dar a los ciudadanos la oportunidad de moverse con mayor facilidad en el mercado laboral²⁰⁷.

Así tenemos que la esencia en los sistemas educativos europeos, por lo general, ha virado su tendencia hacia un mayor acercamiento a las exigencias socio-laborales, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el “aprender a aprender”.

En línea con todo lo anterior, mencionamos un fragmento de un reciente texto oficial de Inglaterra sobre la necesidad de mejorar la economía en particular y la sociedad en general a través de la formación; donde se hace eco de la importancia de ésta en el siglo XXI. Las secretarías de estado de Educación y Formación, de

²⁰³ CENTRE POUR LA RECHERCHÉ ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2001): *Analyse des politiques d'éducation 2001*. Paris. OCDE. (pp. 56 y ss.).

²⁰⁴ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000): *Opportunity for All: skills for the new economy*. London. Department for Education and Employment. (pp. 3 y ss.).

²⁰⁵ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 168-169).

²⁰⁶ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

²⁰⁷ RAPTIS, N. (1999): Environmental policies and production activity. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. (pp. 31-33).

Comercio e Industria, de Trabajo y Pensiones, y de Hacienda firmaban, acordaban e introducían la estrategia actual de Inglaterra sobre las habilidades para el siglo XXI en estos términos²⁰⁸:

*“Across the European Union, the importance of skills has been recognised in the economic reform agenda agreed at Lisbon in 2000. The UK is a strong supporter of that agenda. Many of the topics addressed in this White Paper are issues of shared concern for all European countries. As well as setting out a national Skills Strategy, this document is a contribution to the work we are engaged in with our European partners in tackling the challenges of skills and mobility across the Union, where it is vital that we identify best practice and share our experiences.”*²⁰⁹

De esta forma se pone de manifiesto lo que habíamos comentado anteriormente en este mismo capítulo, la tendencia común europea de mejorar la economía y la sociedad a través de la educación y, más concretamente de la FP²¹⁰. La mención a la estrategia inglesa no es inocente, lleva la intención de señalar que hasta el país más “independiente” en el marco de la UE, participa de estas corrientes comunes relativas a la FP y al empleo.

1.3.3. TRANSICIÓN SISTEMA ESCOLAR-MERCADO LABORAL

Algunas de las dificultades del crecimiento económico en Europa intentan resolverse invirtiendo altas cantidades de dinero en los sistemas educativos y de formación. Sin embargo, estas inversiones, aún no siendo suficientes, suponen un importante gasto para gobiernos, empresas y ciudadanos.

Por un lado, los gobiernos se inclinan cada vez más a transferir estas competencias de formación a las autoridades regionales/locales. Por otro lado, ante la falta de crecimiento económico adecuado y las preocupantes tasas de desempleo, los empresarios prefieren buscar los trabajadores preparados directamente en el mercado laboral, evitando la inversión de grandes sumas de dinero en formar a sus propios

²⁰⁸ SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003:8 y 9): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.

²⁰⁹ “A través de la Unión Europea, la importancia de la formación se ha reconocido en la agenda económica de la reforma convenida en Lisboa en el año 2000. El Reino Unido es un sólido partidario de esa agenda. Muchos de los asuntos tratados en este Libro Blanco son aplicaciones de la preocupación compartida por todos los países europeos. Así como precisar una Estrategia Nacional de Formación, este documento es una contribución al trabajo conjunto con nuestros socios europeos para abordar los desafíos de la formación y de la movilidad a través de la Unión, donde es vital que identifiquemos la mejor práctica y compartamos nuestras experiencias.” (Traducción del autor).

²¹⁰ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

empleados²¹¹. Y luego está la situación del ciudadano de a pie. Normalmente la gente joven y, a veces no tan joven, se siente en la necesidad de gastar más dinero en prepararse mejor ante el difícil acceso al trabajo; este dinero sale de la familia o del gobierno por lo general, suponiendo un verdadero gasto para ambas instituciones²¹².

Una estrecha colaboración sistema escolar-mercado laboral (“Escuela-Empresa”) se configura como una necesidad, si se pretende mejorar el entramado social y aumentar las cifras del empleo²¹³. Resulta evidente el dilema de quién y cómo se debe proporcionar formación ante las crecientes innovaciones y los cambios de las sociedades modernas.

Según el análisis de Crouch, Finegold y Sako²¹⁴, los países con sistemas de formación más alejados de la empresa tienen mayores dificultades para afrontar el mencionado reto, como es el caso de Francia. De los siete países más industrializados²¹⁵, dicho país goza del sistema de formación más centralizado²¹⁶. Hoy día los sistemas de este tipo tienen una capacidad de respuesta muy limitada, especialmente ante las oportunidades del mercado y los nuevos y mejores usos de la formación.

*“La escasez de vínculos entre los centros educativos y las empresas es una de las causas de las frecuentes críticas a la educación técnica y la formación profesional, señalándose la tendencia de las organizaciones educativas de responder a esquemas a priori, provenientes de la estructura de las disciplinas académicas; a definiciones superadas de oficios o puestos de trabajo; a la visión de docentes alejados por largo tiempo del mundo de la producción; o, peor aún, a las necesidades de preservación de estructuras institucionales obsoletas.”*²¹⁷

²¹¹ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 165-201. También en FERRER JULIÀ, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, nº 4, pp. 11-35.

²¹² PETROV, N. (1999): Financing issues of vocational education and training. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. (pp. 56-59).

²¹³ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 168-169).

²¹⁴ CROUCH, C.; FINEGOLD, D.; y SAKO, M. (1998): *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford. Oxford University Press. (pp. 5-13).

²¹⁵ Siguiendo el estudio comentado: Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Suecia.

²¹⁶ Como podemos apreciar en los apartados iniciales del Capítulo IV.

²¹⁷ CORTI, A. M. (2000:136): La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. En la revista *Innovación Educativa*, nº 10, pp. 133-139.

Algunos de los países más desarrollados dan respuestas formativas más locales y concretas, como es el caso del Reino Unido²¹⁸, ya que tiene una historia y una idiosincrasia social que facilita el desarrollo de agencias locales públicas y privadas, próximas a comunidades de negocios también locales²¹⁹.

Evidentemente un sistema educativo reglado y planificado con años de antelación limita, a veces en exceso, su utilidad desde la perspectiva laboral; a la vez que dificulta una sincronización adecuada y ágil entre ambos campos²²⁰. Si bien, es cierto que la regulación de contenidos, requisitos, equivalencias, títulos... comporta una organización rígida y estable que garantiza la homologación de las cualificaciones otorgadas²²¹.

En este punto intermedio donde conecta el sistema educativo y el mundo empresarial aparece la FP, tanto reglada como no reglada. De manera significativa aparece la FPI, donde se estrecha dicha colaboración, que ayuda a canalizar con mayor eficacia la inserción laboral de los jóvenes. En este sentido, Francia tiene mucho ganado, porque el control estatal que ejerce en ambos sistemas facilita el desarrollo de una acción más coherente y global²²². Pero no sólo esta relación es suficiente. En línea con las propuestas de Corti, debemos tener en cuenta algunas condiciones para una colaboración real entre los centros educativos y el mundo empresarial²²³.

Las *instituciones educativas* deben reconocer su papel limitado en la inserción laboral de los alumnos y, en base a esto, mejorar la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan la adaptabilidad del alumno a este mundo cambiante. También sería necesario activar o mejorar la relación con el contexto

²¹⁸ Como podemos apreciar en los apartados iniciales del Capítulo III.

²¹⁹ CROUCH, C. (1998): *Public policy in a private area: the case of vocational education and training*. Working Paper 1998/121. Madrid. Ediciones Peninsulares. (p.3).

²²⁰ PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 39-49).

²²¹ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p. 14).

²²² CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 70-71).

²²³ CORTI, A. M. (2000): La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. En la revista *Innovación Educativa*, nº 10, pp. 133-139.

exterior, como observamos en las reformas introducidas en los distintos títulos de FPI de esta investigación.

Por su parte las *instituciones empresariales* tienen que reflexionar sobre el decisivo papel de la formación de sus trabajadores. También deben evitar la mala interpretación de la flexibilidad laboral, que no equivale a descartar a los empleados en función de los altibajos del mercado. Pues, resulta mucho más beneficioso una política de permanencia de los trabajadores en la empresa, ya que favorecen el crecimiento y la acumulación de conocimientos, habilidades y competencias.

A su vez, el sistema laboral y la situación de muchos ciudadanos en un futuro próximo exigen una formación instrumental y cultural, donde el sistema educativo debe procurar una enseñanza en competencias. Destacamos algunas de ellas, en línea con los postulados de Agulló²²⁴: aprender a aprender, entusiasmarse con las experiencias profesionales, automotivarse, conocer mejor a los demás, desarrollar empatía, saber trabajar en grupo, saber tomar decisiones y comprometerse con ellas, aceptar los errores y convertirlos en experiencias enriquecedoras, y ser resolutivo y creativo ante los retos laborales y vitales.

En este sentido, la FP se tiene que esforzar por desarrollar una serie de habilidades sociolaborales como²²⁵: capacidad de comunicación y de expresión en público²²⁶, capacidad para improvisar ante dificultades o situaciones peligrosas, resolver problemas y conflictos por uno mismo, sociabilidad, empatía, respeto a los compañeros, liderazgo, destrezas organizativas...

Mientras, parece lógico que al menos el sistema escolar prepare a sus alumnos en conocimientos, habilidades y actitudes básicas y profesionales; como así viene ocurriendo en Francia, Inglaterra y España desde hace unos años, donde existe una Formación Profesional básica en la enseñanza obligatoria.

²²⁴ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p.15).

²²⁵ FOSTER, H. (1999): Internationalization and professional mobility in tourism. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. (pp. 60-64).

²²⁶ Aunque éste no sea muy numeroso.

Podemos entender que hoy día tengamos un nuevo modelo de transición sistema escolar-mercado laboral, definido por tres elementos interconectados²²⁷: las relaciones entre la escuela y el empleo, la nueva organización del trabajo y la actual estructuración del mercado laboral. Realmente el acceso a un nuevo empleo es lento y dificultoso, y una titulación académica no resulta determinante. La nueva organización del trabajo varía la tradicional transición escuela-trabajo e introduce una mayor complejidad. Y, finalmente, la actual estructuración del mercado laboral acentúa las diferencias entre la oferta y la demanda.

1.3.4. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO ELEMENTOS RESOLUTIVOS

Entendemos que el sistema escolar es el mecanismo fundamental para incrementar el capital humano; donde la política educativa se coloca como una variable más para fomentar la competitividad y el crecimiento económico de un país²²⁸. Dicho mecanismo también afecta a la innovación, ya que la calidad del capital humano influye en el carácter emprendedor del mundo productivo, del mercado laboral y de los países, en definitiva²²⁹.

Desde las políticas comunitarias se pretende erigir a la UE en una sociedad con una economía fuerte y estable basada en el conocimiento (como ya comentamos en relación a la Cumbre de Lisboa de 2000²³⁰). Pero la construcción de una saneada y robusta economía suele ir acompañada de una paulatina polarización del mercado de trabajo. Esto es, cada vez más favorable a los ciudadanos con elevados niveles educativos, mientras que se acentúa la inclinación de marginar a quienes poseen un nivel de formación bajo. Para evitar esta dualidad, las sociedades europeas ponen en

²²⁷ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social. (p. 16).

²²⁸ GAUDE, J. (1997): *L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation*. En los *Cahiers de l'emploi et de la formation*, nº1. OCDE. (p. 22).

²²⁹ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; y CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresarios. (p. 162).

²³⁰ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 marzo 2000)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2003): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

marcha numerosas iniciativas²³¹. De hecho, una de las prioridades de las políticas educativas es procurar que el mayor número de personas finalicen la educación secundaria.

En los países estudiados en esta investigación, se propone que los ciudadanos egresen del sistema escolar con los conocimientos mínimos para desenvolverse, normalmente con la enseñanza secundaria completa, en la sociedad en la que viven²³².

En el caso de Francia podemos apreciarlo en el tercer artículo de la Ley de Orientación, n° 89-486 del 10 de julio de 1989, cuyo fragmento extraemos al inicio del capítulo específico sobre Francia²³³.

La política educativa de Inglaterra también hace referencia explícita a conseguir una enseñanza postobligatoria a sus ciudadanos, a partir de la reforma “Currículum 2000” y las nuevas propuestas educativas en proceso. En éstas se plantean dos objetivos centrales, donde uno de ellos insta y motiva a la conclusión de la secundaria, como se indica en el informe provisional de la nueva reforma educativa²³⁴ y que se concreta en el punto tres del informe final²³⁵.

Por su parte, en España, a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se pretende proporcionar educación permanente a todos los ciudadanos, a la vez que se implantan mecanismos para favorecer la continuidad de la educación obligatoria²³⁶.

²³¹ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, n° 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p. 15).

²³² SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; y CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresarios. (pp. 102 y ss.).

²³³ LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la éducation*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

²³⁴ WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform*. London. DFES. (pp. 15-17).

²³⁵ WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Final Report of the Working Group on 14-19 Reform*. London. DFES. (p. 3).

²³⁶ LEY ORGÁNICA n° 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990. (Específicamente explicitado en el artículo tercero).

1.3.4.1. La posible “sobrecualificación”

En referencia a la necesidad de una población formada, hoy día se comenta en diversos círculos sociales que hay demasiados universitarios en España, que “sobran”. Pero, según las conclusiones a las que llegan Sánchez, López, Cervantes y Cañibano²³⁷, el número de universitarios en España es un indicador que no presenta grandes deficiencias. Éstas se encuentran en relación a la escasa participación de la población en la Formación Profesional de Grado Medio, en particular. Se requiere de un mayor porcentaje de ciudadanos españoles con títulos de secundaria postobligatoria profesional no universitaria. Este itinerario, alternativo al academicista, responde de forma más versátil y directa al mercado de trabajo, ofreciendo una mayor diversidad de propuestas a las necesidades de la sociedad.

Ciertamente en los últimos años encontramos una tendencia clara a prolongar los estudios. Por lo general, existe la creencia de que si se acumulan certificados, se tendrá más posibilidades de conseguir un empleo y/o unas mejores condiciones laborales. Se trata de un razonamiento correcto en relación al mercado laboral, pero no es unívoco. Pues retomando el anterior ejemplo, también es cierto que una “superpoblación” de licenciados puede abocar en un desajuste de la absorción del mundo del trabajo, con lo cual habría muchos licenciados parados²³⁸; como ya explicara Fernández Enguita²³⁹:

“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.”

Así, en este sentido debemos añadir que el actual modelo de relaciones educativo-laborales aumenta las exigencias en ambos sentidos. Parece haber una correspondencia directamente proporcional: mejor trabajo cuanto mayor formación.

²³⁷ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; y CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresarios. (p. 155-157).

²³⁸ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 33-35).

²³⁹ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990:35): *Educación, formación y empleo*. Madrid. CIDE.

Aunque esta fórmula no es totalmente correcta e igualmente resulta insuficiente para resolver los problemas globales del mundo productivo²⁴⁰.

Debemos olvidar que los más formados tengan mejores empleos, ya que a veces ocurre lo contrario²⁴¹. No es difícil encontrar a titulados superiores desempeñando puestos que se corresponden con un nivel formativo inferior. Más bien podemos entender que, en algunos casos, estamos llegando a una “sobrecualificación” sin posibilidades reales de desarrollo²⁴².

Sin embargo, que no sea la solución infalible para el desempleo no quita que la educación deba ser estimada en su justa medida. La FP, como respuesta educativa más rápida y directa a las exigencias del mercado, puede aportar, y de hecho aporta mucho a la solución del susodicho problema, como ya hemos comentado en los apartados anteriores.

La FP no consiste sólo en unos cursos o seminarios desvinculados de los centros de trabajo o del sistema escolar. Hoy día la relación entre los centros educativos y el mundo laboral es imprescindible, se trata de espacios y momentos formativos inseparables²⁴³.

No podemos considerar la FP únicamente como un instrumento de gran utilidad para el progreso socioeconómico de un país; sino también como un recurso imprescindible en las sociedades desarrolladas.

1.3.4.2. La rentabilidad social de la Formación Profesional

La educación y, especialmente, la FP tienen una indudable rentabilidad social en los países desarrollados, especialmente en la UE. Con un proceso estructurado de

²⁴⁰ BARBER, M. (1997): *The Learning Game. Arguments for an Education Revolution*. London. Indigo. (p. 17).

²⁴¹ ALONSO GARCÍA, M. A. (2000): Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad. En *Revista Europea de Formación del Profesorado*, nº 19, pp. 54-63. Y también en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La escuela a examen*. Madrid. Pirámide. (p. 35).

²⁴² ROSA DELGADO, C. y DÍAZ RODRÍGUEZ, C. (2002): La formación inicial y el acceso al empleo en España en los inicios del siglo XXI. En *Scripta Nova*, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, nº 119 (134) agosto.

²⁴³ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós (pp. 80 y ss.). Y también MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (p. 12).

enseñanza-aprendizaje se pueden atender a las necesidades primarias de justicia social y equilibrio económico, destacando²⁴⁴: saber, poseer, integrarse y promocionarse.

Aparte de que una formación adecuada facilita el acceso a un determinado puesto de trabajo o campo laboral; esta adquisición supone unos ingresos y un estatus social, que consecuentemente proporcionan la posibilidad de mejorar el bienestar material del trabajador y el de su familia. En definitiva, el individuo y la propia sociedad necesitan de la integración y la participación de las personas en un todo colectivo, como ya mencionáramos al inicio de este capítulo.

Así llegamos al momento actual, cada vez más globalizado y competitivo, donde las transformaciones son aceleradas. Las empresas quieren que sus trabajadores se identifiquen con sus valores y fines, a la vez que los prefieren con más iniciativa, creatividad y capacidad de trabajo en equipo²⁴⁵.

Y en este sentido son muchas las deficiencias encontradas en España, si la queremos encuadrar entre las sociedades más avanzadas del mundo, donde uno de los elementos más desfavorecidos es la FP²⁴⁶. En los últimos años hemos podido apreciar cierto impulso político y educativo en este itinerario escolar. Pero debemos continuar en esta línea, mejorando la situación de la FP y espoleando su calidad, para que sea una alternativa real al itinerario academicista²⁴⁷.

Como ya hemos comentado a lo largo de este capítulo, en España y el resto de los distintos países miembros de la UE resaltan la importancia de la FPI reglada, como uno de los elementos para mejorar la lucha contra el desempleo y la competitividad de las empresas²⁴⁸.

El paro, como fuente de deslegitimación de la UE, trata de ser eliminado a través de políticas activas de empleo, donde una de las referencias más importantes

²⁴⁴ CLIMENT LÓPEZ, E. A. (1997): Formación profesional y desarrollo. En la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 30, pp. 19-30.

²⁴⁵ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p. 14).

²⁴⁶ RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1997): *La formación profesional en España (1939-1982)*. León. Junta de Castilla y León. (pp. 28-39).

²⁴⁷ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; y CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresarios. (pp. 156-157).

²⁴⁸ COMISIÓN EUROPEA (1994): *La formación profesional en la Comunidad Europea: desafíos y perspectivas. Seguimiento del Memorandum de la Comisión sobre la formación profesional en la Comunidad Europea para los años noventa*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

están siendo los sistemas de educación y de FP. Éstos son una solución, pero requieren de otras medidas para responder integralmente a los retos relativos al empleo, a la economía y al bienestar social.

Desde el ámbito general de la FP se debe atender a las exigencias que se plantean en el marco de las empresas. Se deben dar respuestas acordes con las corrientes de la economía que, de una manera u otra, influyen en la FP de un país. De hecho, Martínez Usarralde²⁴⁹ destaca dos de los efectos más estudiados: la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación en las empresas, y la nueva organización del mercado laboral.

La FP ha adquirido una importancia crítica en el nuevo ambiente de la UE que se viene formando con la globalización de la producción y de los mercados, con la expansión de las mencionadas tecnologías y con el desarrollo de una sociedad más plural y compleja²⁵⁰.

Paralelamente se unen los esfuerzos de la UE, focalizados en aumentar la competitividad y el crecimiento de su economía y en crear nuevos puestos de trabajo²⁵¹. Ya hemos comentado que en estos momentos la FP no es la solución definitiva; pero ayuda a que se alcancen los objetivos propuestos en esta nueva configuración global²⁵².

Desde los sistemas educativos europeos se pretende potenciar las competencias de los ciudadanos para desarrollarse con éxito en su vida y, especialmente, en su trabajo²⁵³. Para ello se impulsan iniciativas y mecanismos de alto impacto social, y sólo puede ser así si contamos con el mercado laboral. La formación tiene que verse enmarcada en el sistema productivo. Resulta imprescindible la participación de las empresas en la formación y en el propio diseño

²⁴⁹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (pp. 12-14).

²⁵⁰ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 62-67).

²⁵¹ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 165-201.

²⁵² PAPOUTSIS, C. (1999): Opening-The commissioner of the European Commission. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. (pp. 15-16).

²⁵³ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. (p. 14).

de su currículo. Debemos encontrar y mejorar cauces de cooperación del sistema escolar y, en concreto, del itinerario profesional con el mundo empresarial²⁵⁴.

1.3.5. LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Manteniendo la idea argumentada en este capítulo, el objetivo principal de políticas activas de empleo, en materia educativa, es incrementar en la población la capacidad de incorporarse al mundo laboral o mejorar su situación en éste. Es decir, se pretende dar mayor protagonismo a los trabajadores, en activo o en potencia, para adaptarse a su entorno socioeconómico y realizar verdaderos proyectos personales. Pero éste no es el punto de llegada, podemos entenderlo como el punto de partida, o más bien, la situación donde nos encontramos hoy día²⁵⁵.

En este sentido nos gustaría añadir un sucinto análisis sobre la evolución reciente de la FP en su relación al empleo en los tres países objeto, donde se puede apreciar el progresivo aumento de la presencia e importancia de esta oferta formativa. Hasta los años setenta el sistema francés de Formación Profesional venía marcado por el papel hegemónico del Estado como único responsable. En Inglaterra las empresas y entidades privadas mantenían un dominio casi total de este itinerario educativo, con una respuesta muy temporal y local. Y en España, por su parte, la administración prácticamente sola se encargaba de las iniciativas en este tema, que eran poco impactantes en la población juvenil²⁵⁶.

En estos países, en unos más que en otros, la incorporación de innovaciones y saberes adquiridos en el mundo productivo no llegaban de manera clara ni se difundían entre los trabajadores; el reconocimiento de los diplomas tenía ciertas limitaciones y faltaba mayor conexión y continuidad entre unos estudios y otros. Esta situación, sumada a la reconversión industrial, exigía un nuevo sistema de reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la experiencia y, por ende, mejorar la estructura de Formación Profesional, incorporando aspectos como la

²⁵⁴ PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 11-32).

²⁵⁵ CROUCH, C. (1997): Skills-based full employment: the latest philosopher's stone. En la *British Journal of Industrial Relations*, vol. 35 (3), pp. 367-391.

²⁵⁶ Como ya veremos en los apartados correspondientes de cada país a la evolución reciente de la FPI.

flexibilidad. En definitiva, el sistema de formación necesitaba un cambio sustancial²⁵⁷.

De esta forma, en los últimos veinte años se han ido ajustando las relaciones de la Formación Profesional, con la colaboración de empresas, sindicatos, autoridades locales y regionales, y otros organismos de diversa índole. En este período ha madurado el itinerario del Aprendizaje Profesional para dar mayor variedad al sistema de FP, tanto en Francia como en Inglaterra. También se ha conseguido introducir modalidades y etapas que facilitan el acceso y el tránsito entre los diferentes estudios; de modo que posibilitan un estable sistema de homologación de certificaciones, otorgadas por distintos organismos e instituciones.

La evolución expuesta resalta cambios muy fuertes en los sistemas educativos y de Formación Profesional, que ya desde la Segunda Guerra Mundial se venían intuyendo. Hoy día el papel protagonista que se han ganado estos sistemas en el mercado laboral, hace que dichos temas se prioricen en las políticas de empleo de cualquier país miembro de la UE²⁵⁸.

Los estudios más recientes sobre la evolución del empleo y las competencias, resaltan la pluridimensionalidad en la que están sumidos los sistemas de FP y de homologación de certificaciones.

La actividad profesional está sujeta a numerosos cambios y actualizaciones en sus diversos campos, convirtiéndose en un proceso complejo, inestable y en continua evolución. Estas nuevas exigencias del mercado de trabajo demandan a las empresas y, sobre todo, a los trabajadores un reciclaje permanente²⁵⁹.

En las tres últimas décadas del siglo XX, el número de especialidades aumentó considerablemente. Sin embargo, las cifras no ocultan la diversidad y complejidad de los cambios que no son lineales ni regulares. En algunas áreas

²⁵⁷ OLIVIER, B.; DROUHIN, M. D. y ROMANI, C. (1998): Apprenticeship, Alternance, Dual System: Dead Ends or Highways to the Future? *Calificaciones & Empleo*, nº 19. Piette/Céreq. Publicado en la página web oficial del CEREQ (agosto de 2003): <http://www.cereq.fr/cereq/ce19.pdf>, pp.1-5.

²⁵⁸ TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya. (pp. 15 y ss.).

²⁵⁹ RANSON, S. (1992): Towards the learning society. En la revista *Educational Management and Administration*, nº 20 (2), pp. 68-79.

formativas desaparecían especialidades, mientras que en otras su profusión era impresionante; siendo las áreas artesanales y de servicios las de mayor desarrollo²⁶⁰.

Actualmente se está considerando, con la importancia que se merece, la acreditación con diplomas a aquellos trabajadores cuyos saberes han sido adquiridos desde la experiencia; aunque bien es cierto que sólo se refiere a un número reducido de asalariados. Esto responde a la lógica académica y no a la lógica productiva, lo cual limita la posibilidad de pasar a un sistema transversal²⁶¹.

Entendiendo que la cualificación profesional de los individuos es un proceso de construcción social, no podemos circunscribirla sólo a los centros educativos. La Formación Profesional necesita de las organizaciones, empresas y otras instituciones que complementen la enseñanza de carácter más formal²⁶².

De hecho, estimamos que para el buen desarrollo económico y social sería conveniente una institución²⁶³ que dirija y coordine las relaciones entre el empleo y la FP²⁶⁴. Resulta altamente recomendable afrontar el desempleo y otras fuentes de desigualdad social desde el trabajo de esa institución, la cual debería atender a siete actividades claves²⁶⁵.

Una de ellas es mantener actualizados los datos y la información del mercado de trabajo en los diferentes ámbitos: local, comarcal, regional... Otra imprescindible es poner en contacto la demanda y la oferta de trabajo o, al menos, estar al tanto de la misma para fundamentar las respuestas formativas.

La tercera actividad necesaria de la institución mencionada es coordinar y alentar investigaciones sobre el empleo, su desarrollo y su potencial. Una tarea clave

²⁶⁰ CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la OIT (octubre de 2004): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm> Datos consultados en la página web: <http://www.centre-inffo.fr>

²⁶¹ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (p. 168).

²⁶² GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social. (pp. 17 y ss.).

²⁶³ En los países miembros de la UE se están creando dichas instituciones o se están potenciando las ya existentes.

²⁶⁴ EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas. Comisión Europea. (pp. 3-4).

²⁶⁵ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

más, consiste en estar al tanto de las distintas necesidades de formación en base a las características de las ofertas de empleo.

En quinto lugar señalamos la importancia de diseñar cursos de FP, coordinándolos con la FPI del sistema escolar y nutriéndoles de los profesionales y expertos para la docencia y las prácticas. La sexta función esencial es coordinar y fomentar iniciativas de FP.

Y, finalmente, la séptima actividad clave entendemos que debe ceñirse a evaluar los resultados de los cursos, las investigaciones, las iniciativas y las acciones llevadas a cabo, además de la actuación de las personas implicadas en las mismas.

En definitiva, a nivel nacional se deben plantear mecanismos y erigir instituciones que coordinen las distintas iniciativas del sistema de FP, para que exista una respuesta global y coherente a las demandas sociolaborales. Por este motivo debemos contar con los agentes afectados y acercar las intenciones de las políticas activas de empleo, basadas en la educación, a las empresas y a los posibles bancos de empleo emergentes²⁶⁶.

En este sentido debemos ampliar los instrumentos de recogida de información sobre la situación sociocultural actual, y aportar soluciones formativas algo más locales, buscando facilitar al máximo la inserción y la movilidad laboral de los ciudadanos²⁶⁷.

El problema de construir un sistema que dé cabida a esta lógica alternativa, radica en la dificultad de regularizar las posibilidades que ofrece, por lo que se encuentra en fase de estudio y discusión. En este sentido el Ministerio de Educación inglés comenta²⁶⁸:

“1. The skills of our people are a vital national asset. Skills help businesses achieve the productivity, innovation and profitability needed to compete. They help our public services provide the quality and choice that people want. They help individuals raise their employability, and achieve their ambitions for themselves, their families and their communities.

2. Sustaining a competitive, productive economy which delivers prosperity for all requires an ever growing proportion of skilled, qualified people. We will not

²⁶⁶ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 165-201.

²⁶⁷ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 73-74).

²⁶⁸ SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003:8): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.

achieve a fairer, more inclusive society if we fail to narrow the gap between the skills-rich and the skills-poor.

3. Increased flexibility is necessary to ensure that the economy could respond quickly and efficiently to changes in economic conditions....”²⁶⁹

Está claro que la competitividad de las empresas pasa por una buena cualificación de su plantilla. De ahí que el esquema que se está experimentando en Inglaterra, Francia y España -sobre la base de una negociación entre los distintos agentes sociales: gobierno, empresarios y sindicatos- se modela para construir un sistema basado en la cualificación de los individuos y no de los puestos de trabajo.

²⁶⁹ “1. La formación de nuestra población es un activo nacional vital. Las habilidades ayudan a los negocios a alcanzar la productividad, la innovación y la prosperidad necesaria para competir. Ayudan a nuestros servicios públicos a proporcionar la calidad y la oferta que la gente desea. Ayudan a los individuos a conseguir su empleabilidad, y a alcanzar sus ambiciones propias, de sus familias y de sus comunidades.

2. Sostener una economía competitiva y productiva que consiga la prosperidad para todos, requiere una proporción siempre cada vez mayor de gente experta y cualificada. No lograremos una sociedad más justa y más inclusiva si no podemos estrechar las diferencias entre las habilidades de los ricos y las de los pobres.

3. La flexibilidad creciente es necesaria para asegurar que la economía pueda responder rápida y eficientemente a los cambios de las condiciones económicas....” (Traducción del autor).

1.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Después de lo comentado hasta ahora, vamos a seguir argumentando la actualidad y la creciente relevancia de la FP en la UE y en todos sus países miembros. Nos encontramos ante una nueva situación que demanda un progreso económico abierto y flexible. Las tecnologías de la información y de la comunicación marcan grandes diferencias; y a su vez la competitividad y adaptación continua a los cambios de la sociedad, son unas constantes en la gestión económica. Este nuevo contexto exige mucha responsabilidad por parte de las administraciones públicas y de las empresas para afrontar esta situación con eficacia²⁷⁰.

Debemos entender la competitividad como aquella capacidad de un país, región o empresa para aumentar, desarrollar o mantener de forma permanente su actividad en la oferta mundial; a la vez que favorece el progreso del bienestar social en todos sus niveles²⁷¹. Y como ya hemos comentado, desde hace muchos años y desde distintos ámbitos (económico, político, laboral...) se apunta a la educación como un instrumento idóneo para aumentar la competitividad²⁷².

1.4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA

Una auténtica y constante preocupación por la educación surge en la UE de forma tardía, cuando la concepción de ésta no sólo pretendía ser una unidad económica, sino también una unidad social. A partir de este nuevo concepto de UE, la educación se nos revela como una estrategia esencial²⁷³. La educación y la formación se plantearon tanto como ejes básicos de la sociedad europea desde las políticas,

²⁷⁰ DUBOIS, A. y YOLDI, P. (1999): *La financiación del desarrollo. Flujos privados y AOD*. Bilbao. Hegoa.

²⁷¹ TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya. (pp. 117-125). Y también en ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 62 y 67).

²⁷² JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

²⁷³ Sólo tenemos que detenernos a pensar en numerosos programas implementados con esta finalidad (Comenius, Erasmus, Lingua, Minerva, Leonardo...).

expuestas en el tratado de Ámsterdam en 1997²⁷⁴; como también líneas de acción propuestas en los consejos europeos posteriores, donde se estudian y se revisan los retos y los logros alcanzados²⁷⁵.

La educación se erigía como un factor importante en la lucha contra el desempleo; explicitado en diferentes informes sobre las políticas activas de empleo²⁷⁶, cuyas propuestas fueron emitidas desde la OCDE o de la UE -en especial el Libro Blanco de Jacques Delors²⁷⁷-.

En cuanto a la mención específica de la FP en las políticas de empleo, localizamos una evolución paralela, pero menos visible. Durante la década de los sesenta el problema del empleo era poco tangible y las referencias a la FP eran muy genéricas.

La década de los ochenta supone una época muy significativa para la FP. En dicho periodo realmente se empezaba a plantear como un medio para ayudar a la inserción laboral y para luchar contra el desempleo²⁷⁸. Esta predisposición política, educativa y social hacia la FP se intensificaba en los noventa, como más adelante analizaremos individualmente en cada país de nuestra investigación.

A finales del siglo XX podemos constatar un importante proceso en la UE, poco plausible en su origen; se pasa de la “Europa de los mercaderes” a la “Europa de los ciudadanos”. Se acrecienta la preocupación por una mayor cohesión en cuanto al aspecto social de las políticas comunitarias.

El interés por la participación plena de los ciudadanos en sus derechos y deberes sociales, ha hecho aumentar las acciones desde el ámbito educativo. Además, la FP se ha ido configurando como un elemento importante para facilitar mayor cohesión social en la UE; ya que, con las actuales políticas comunitarias, se intenta

²⁷⁴ CONSEJO EUROPEO DE ÁMSTERDAM (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Ámsterdam, 16 y 17 de junio de 1997)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/032g0006.htm

²⁷⁵ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 marzo 2000)* y el CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002): *Conclusiones de la Presidencia (Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002)*. Y especialmente los últimos consejos europeos de Bruselas, celebrados en marzo, y publicados en las diferentes conclusiones de 2003, 2004 y 2005. Todos estos informes publicados por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm.

²⁷⁶ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 73-102).

²⁷⁷ COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Y también DELORS, J. (Dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-UNESCO

²⁷⁸ COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana. (p. 21).

establecer vías destinadas a una mayor igualdad de oportunidades en la sociedad europea²⁷⁹.

Volvemos a recordar la Cumbre de Lisboa del año 2000, porque es ahí donde se destaca el papel fundamental de la educación y de la formación, quedando explicitado y valorado adecuadamente. Se fija como objetivo de la UE ser la economía más dinámica y potente del mundo, con una serie de características que favorezca su duración en el tiempo; y lograr así que, además de competitiva, sea estable. A su vez, se marca como elemento esencial la creación de empleo, el cual debe ir mejorando paulatinamente en todas sus dimensiones²⁸⁰.

Sin embargo, tampoco se olvida la relevancia de la igualdad entre los ciudadanos, y es por ello que se quiere hacer de la UE una realidad supranacional donde la cohesión social sea fuerte. Lo más interesante de todo este conglomerado de propuestas o “simplemente” definición de la sociedad a la que se aspira, es la importancia y la apuesta que se hace por el conocimiento, la formación y la educación para conseguirlo; y aquí la FP juega un papel de primera magnitud²⁸¹.

En los últimos años se están prodigando la celebración de jornadas y encuentros sobre la FP. En el año 1999, a raíz de la puesta en marcha del último tramo de la FP reglada de acuerdo con el calendario LOGSE, se sucedieron varios eventos. El presidente del Gobierno en ese momento, José M. Aznar, inauguraba el Congreso y la Muestra "Formación Profesional: Un reto para el siglo XXI", donde se presentó la FP como un medio para alcanzar el pleno empleo. En palabras del ya expresidente "*La Formación Profesional es uno de los grandes empeños de España y del Gobierno para los próximos años*"²⁸². Su discurso empezó comentando una realidad que se ha ido cristalizando con la productiva implantación de la nueva FP.

²⁷⁹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (pp. 14 y ss.).

²⁸⁰ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 marzo 2000)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

²⁸¹ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

²⁸² CALLEJA, R. (1999): La Formación Profesional, un medio para alcanzar el pleno empleo. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XVII, nº 645. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2004): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/645/info1.html>

En ese mismo año el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, del que éramos miembros en ese momento, organizaba las Jornadas de “Formación Profesional en Andalucía: su contexto europeo”.

También en 1999 se habían celebrado las primeras "Jornadas sobre los Sistemas Nacionales de las Cualificaciones". Donde participaron representantes de todos los agentes sociales implicados directamente en la potenciación de la nueva Formación Profesional; como son los Ministerios de Educación y de Trabajo, las comunidades autónomas, los sindicatos y las organizaciones empresariales²⁸³.

Más recientemente se celebraron unas jornadas sobre el papel de la inspección en la nueva FP, reuniéndose más de 400 inspectores, además de expertos de la UE y de Hispanoamérica²⁸⁴.

1.4.2. LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La sociedad europea parece concienciarse de que la FP reglada propicia un encuentro más directo entre la formación y el trabajo que el resto de niveles escolares. Encuentro fortalecido por el proceso de consolidación de un sistema integrado de FP y, al mismo tiempo, interdependiente. Entonces podemos decir que hoy día, la FP reglada tiende a la integración con el resto de manifestaciones formativas y con el mundo laboral²⁸⁵.

Dichas alternativas han de establecerse y coordinarse en el propio sistema educativo, sobre todo, de cara a la consecución, equivalencia y convalidación de los diferentes títulos. Suele ser frecuente la crítica a la escuela sobre el hecho de que la FP presenta una notable ambigüedad, en cuanto a lo que se espera de ella como cualificación.

²⁸³ ARIANES, G. (1999): Hablar de Formación Profesional es hablar de empleo. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XVII, nº 639. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2005): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/639/info1-2.html>

²⁸⁴ COMUNIDAD ESCOLAR (2002): Pilar del Castillo inaugura unas jornadas sobre el papel de la Inspección en el futuro sistema de FP. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar* nº 697. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación de España (marzo de 2005): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/697/infobrev.html>

²⁸⁵ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

Por un lado, la mayoría de los alumnos que egresan de la Formación Profesional se incorpora a puestos de trabajos diversos; desde especializados a no cualificados. Esto dificulta una concreción precisa de la formación a recibir, puesto que depende del mercado de trabajo y de una serie de circunstancias poco previsibles. A veces estas situaciones provocan comentarios sobre la falta de cualificación profesional en los centros escolares²⁸⁶.

Por otra parte, el mundo empresarial establece unas exigencias que deben ser acogidas desde el ámbito de la FP inicial. Se trata del primer paso para construir una FP coherente y adecuada a las demandas laborales²⁸⁷. Para expresar esta idea vamos a utilizar las certeras palabras de expertos en esta materia²⁸⁸:

“Los cambios que se introducen en los sistemas productivos a partir de la aplicación de nuevas tecnologías, particularmente de base informática, y de nuevas formas de organizar los procesos de trabajo son fenómenos que están fuertemente presentes en la conciencia de la empresa a la hora de plantear demandas al sistema educativo.

Cierto efecto de “determinación” de la técnica sobre la educación, la formación y la cultura empresarial, reina en el pensamiento, sobre todo en los niveles gerenciales. El cambio tecnológico, en sentido amplio, produce un “cambio en la mentalidad empresaria” desde una óptica a otra “productivista”. Explica, además, el mayor desempleo y el desajuste creciente entre las calificaciones actuales de la fuerza de trabajo y los nuevos requerimientos surgidos del proceso productivo.”

De este razonamiento podemos extraer la importancia que ha adquirido, en los últimos tiempos, el papel activo y proactivo del sistema educativo; frente a la función reactiva que ofrecen algunos educadores y políticos. Entonces, entendemos que las políticas formativas, en lo relativo al mercado laboral, deben considerarse como estrategias dirigidas hacia el empleo y la nueva organización del trabajo. Aunque estas políticas tengan toda la intencionalidad y el desarrollo posibles, tienen muy limitada la capacidad de respuesta, especialmente por su complejidad operativa y el peso de la tradición escolar²⁸⁹. Los valores de los contenidos y de la organización del trabajo están variando, unos quedan obsoletos y otros emergen con fuerza:

²⁸⁶ BILBAO, A. (1999): La nueva regulación del mercado de trabajo en España. En Prieto: *La crisis del empleo en Europa (Vol. I)*. Germania. Barcelona, pp. 65-82.

²⁸⁷ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (p. 14).

²⁸⁸ ROJAS, E. CATALANO, A. M.; HERNÁNDEZ, D.; MARX, J.; PUCCIO, I.; ROSENDO, R.; y SLADOGNA, M (1998): Sistema educativo y sistema productivo: una visión desde la realidad argentina. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, nº 143, mayo-agosto, pp. 117-146.

²⁸⁹ GARAGORRI, X. (2000): El currículum y la integración europea. En Etxeberría, F.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 103-130).

Tabla 2. Cambios en el contenido y la organización del trabajo²⁹⁰

Valores tradicionales	Valores emergentes
Conocimientos especializados y tareas simples	Conocimientos interdisciplinarios y tareas más complejas
Clasificación ocupacional basada en la cualificación y en la antigüedad	Ocupaciones flexibles y cambiantes
Separación entre categorías laborales	El “status” laboral está muy difuminado
Tareas individuales e identificables	Trabajo en equipo
Separación entre pensamiento y acción	Combinación de pensamiento y acción
Rutina	Anticipación, creatividad, decisión y resolución de problemas
Escaso desarrollo individual	Importancia del autoavance y de la formación individual
Predominio del trabajo de ensamblaje o realizado a partir de esquemas muy definidos	Trabajo más abstracto o intelectual y mayores requerimientos de autocorrección
Habilidad, destreza y velocidad de ejecución manual	Velocidad de percepción y de reacción, y coordinación inteligente
Predominio del trabajo físico, a veces peligroso e insalubre	Menor uso de energía y de esfuerzos físicos. Trabajo apoyado en herramientas informáticas
El producto tiene un contenido físico	Relación indirecta con productos y materiales
Relaciones laborales de confrontación	Actitud participativa, compromisos a largo plazo y nuevas variables de negociación (mantenimiento del empleo, reparto de beneficios, etc.)
Salario relacionado con la productividad individual	Política de recursos humanos de estímulo a la competencia y al compromiso de los trabajadores

La organización curricular actual de los sistemas escolares tiene una gran tendencia conservadora marcada durante siglos, manifestándose como una forma rutinaria de organización del conocimiento, siendo reacia ante los cambios. Esto es visible en la aplicación de las reformas, que intentan permitir una óptima adaptación y respuesta a las exigencias y necesidades de la sociedad²⁹¹.

Durante los años noventa en Europa se revalorizaba la educación y más concretamente la FP, en todas sus dimensiones. La formación de los ciudadanos se percibía como un activo importante dentro de la economía y de la sociedad, como ya

²⁹⁰ Extraído de la obra: CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): *Manual de formación en centros de trabajo*. Madrid. MEC-Programa Leonardo da Vinci. (p. 22).

²⁹¹ TIANA, A. (2001): *Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI*. Publicado en la web oficial de la Generalidad de Cataluña (septiembre de 2005): <http://www.gencat.es:8000/cne/conferencia.pdf> (pp. 9-11).

hemos apreciado en los apartados anteriores. Motivo por el cual, a finales de 1998, se creaba el Forum Europeo sobre la Transparencia de las Cualificaciones de Formación Profesional²⁹².

Esta iniciativa era liderada conjuntamente por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y la Comisión Europea, cuyos objetivos eran y siguen siendo²⁹³: contribuir a mejorar la interconexión de los diferentes sistemas europeos de validación y certificación; optimizar la supervisión y aunar esfuerzos en el campo de las cualificaciones, especialmente en la transparencia y el mutuo reconocimiento; y colaborar con las diferentes instituciones y agentes sociales para favorecer la transparencia de las cualificaciones en la Formación Profesional de los estados miembro de la UE.

A raíz de las conclusiones de los consejos europeos de Lisboa, Estocolmo y Feira, donde se insiste en concretar realmente el aprendizaje a lo largo de la vida; los servicios de la Comisión Europea publicaron en noviembre de 2000 un “Memorándum sobre el aprendizaje permanente”²⁹⁴.

Éste se realizó sobre la base de las conclusiones del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes (1996)²⁹⁵ y de los estudios posteriores realizados a nivel europeo. El propósito era provocar el debate de los expertos europeos sobre la política comunitaria, donde el aprendizaje a lo largo de toda la vida se hiciera realidad desde una perspectiva individual e institucional, tanto en el ámbito público como en el privado²⁹⁶.

²⁹² La creación de este Forum Europeo fue en noviembre de 1998, aunque la reunión inaugural se celebró en febrero de 1999.

²⁹³ HOMS, O. (2001): La transparencia de las cualificaciones en Europa. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 36-41.

²⁹⁴ COMUNIDADES EUROPEAS (2002): *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

²⁹⁵ CONSEJO EUROPEO DE DUBLÍN (1996): *Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre la estrategia de la educación y la formación permanentes (97/C 7/02)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/032g0003.htm

²⁹⁶ En palabras de Bartomeu Llinàs Ferrà, Director General de Formación Profesional e Inspección Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares (hasta enero de 2001): “El documento sobre el aprendizaje permanente gira entorno a objetivos basados en el desarrollo de la autonomía individual y en el valor de la educación como la clave para aprender y comprender cómo afrontar el futuro con toda su complejidad. Esto se traduce en finalidades que contemplan la participación activa en el plano social y laboral, el desarrollo de capacidades para aprender a convivir de forma positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística, la promoción de la ciudadanía activa y la mejora de la empleabilidad”. Publicado en la página web oficial de dicha consejería (abril de 2003): http://dgfpie.caib.es/iqipib/info/cas/pages/memorandum_cas.html

En el antedicho Memorándum se describen las prioridades europeas respecto a la FP²⁹⁷: valorar el aprendizaje; fomentar la información, orientación y asesoramiento; invertir tiempo y dinero en la formación; aumentar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos; elaborar competencias básicas; e introducir una pedagogía innovadora.

En el inicio de este milenio encontramos más iniciativas que refuerzan la importancia de la FP en toda la UE, como la Declaración de Copenhague (para relanzar la cooperación en materia de FP)²⁹⁸, la Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002²⁹⁹ (para fomentar la colaboración en FP y educación) y el Plan de Acción de la Comisión sobre las Capacidades y la Movilidad de 2002³⁰⁰, entre otras muchas.

Fruto del convencimiento de los diferentes Ministros de Educación de la UE, se aprobó el Programa de Trabajo sobre los Objetivos de los Sistemas Educativos. Uno de los principios básicos de este programa es la mejora de la calidad de la educación y de la formación. En el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 se marcó el objetivo “*de hacer que estos sistemas educativos y de formación*³⁰¹ *se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010*”³⁰².

También otro de los deseos explícitos de los consejos de los Ministros de Educación, era tomar nuevas medidas para asegurar la transparencia de los diplomas y de las cualificaciones. De esta manera, el año 2002 marca el inicio del proceso de

²⁹⁷ INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2002): *Aprendizaje Permanente y Movilidad*. Publicado en la página web oficial del citado instituto (septiembre de 2004): <http://www.inem.es/ciudadano/formacion/p.comunitarios/AprenPerma/Aprendizaje.htm>

²⁹⁸ UNIÓN EUROPEA (2003): *Cooperación europea reforzada en materia de formación y educación profesionales, el proceso de Brujas-Copenhague*. Publicado en la página web oficial de la Unión Europea (enero de 2004): http://europa.eu.int/comm/education/copenhague/index_es.html

²⁹⁹ RESOLUCIÓN DEL CONSEJO 2003/C 13/02 de 19 de diciembre de 2002. *Relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales*. Publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas el 18 de enero de 2003.

³⁰⁰ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002): *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social y al comité de las regiones. Plan de acción de la Comisión sobre las Capacidades y la Movilidad*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación, Deporte y Ciencia (mayo de 2005): http://www.mecd.es/educa/incual/files/com2002_0072_final_movilidad.pdf

³⁰¹ Hace referencia a todos los que se incluyen en la UE, evidentemente.

³⁰² CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002:18): *Conclusiones de la Presidencia (Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

convergencia en la FP, similar al punto de inflexión que supuso el año 1999 en el ámbito universitario³⁰³.

En base a este nuevo marco de trabajo, la UE reafirma, por medio de Resolución del Consejo del 19 de diciembre de 2002, la importancia de la cooperación entre los distintos países miembros en materia de educación y FP.

En este sentido, se están tomando medidas para reforzar la dimensión europea de la FP y realzar su imagen en el ámbito internacional. De esta manera, resultan imprescindibles la transparencia, la información y la orientación. El aumento de la transparencia de los sistemas de FP facilita la puesta en común instrumentos y redes de información; optimizando las políticas, los sistemas y las prácticas en materia de educación, FP y empleo, y secundando así los sistemas de información, orientación y asesoramiento³⁰⁴.

Un aspecto también prioritario en la convergencia europea de FP es el reconocimiento de competencias y cualificaciones; que se está viendo mejorado a través de la validación de los sistemas e instrumentos que facilitan la comparabilidad, transferibilidad y reconocimiento entre los diferentes ámbitos de FP en cada país miembro.

Por supuesto otro valor relevante en esta convergencia es la garantía de calidad. A este respecto se promueve la cooperación y el intercambio de ideas, métodos e instrumentos para que se optimice la calidad de los sistemas de FP.

El reto más complicado al que se enfrentan las actuales reformas de los sistemas educativos europeos, es la homologación de las titulaciones en un cuadro común de FP; con el fin de obtener una mayor transparencia y correspondencia de las cualificaciones³⁰⁵. Estos desafíos fomentan una mayor vinculación de la formación con el mundo empresarial, a la vez que una mejor adaptación ante los crecientes

³⁰³ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

³⁰⁴ RESOLUCIÓN DEL CONSEJO 2003/C 13/02 de 19 de diciembre de 2002. *Relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales*. Publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas el 18 de enero de 2003.

³⁰⁵ SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2002): Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 365-378.

conocimientos y las mutables circunstancias; aportando mayor productividad las inversiones³⁰⁶.

La FP está siendo considerada realmente como una inversión prioritaria en cualquier plan de desarrollo económico, estando basada en un estudio de las necesidades nacionales a corto y largo plazo, teniendo en cuenta las posibles fluctuaciones³⁰⁷. Especialistas y técnicos de nivel medio son necesarios para el desarrollo socioeconómico de las naciones del “primer mundo”. Hay que diseñar un programa de FP que sea³⁰⁸: imaginativo y coherente con las demandas socioeconómicas; eficaz y adecuado a las necesidades de cada momento, basado siempre en la participación social; coherente con la cambiante atmósfera tecnológica; y, sobre todo, bien dotado de recursos. Claramente, la FP es una enseñanza cara, pero altamente rentable. No olvidemos que hoy día no sólo se requieren especialistas, sino también personas capaces de adaptarse a las diferentes circunstancias laborales y sociales³⁰⁹.

Los objetivos de la FP pueden distinguirse en dos tipos, según el ámbito. Desde una perspectiva social la FP contribuye al desarrollo económico y cultural, a la par que facilita la justicia social y la articulación de la democracia. El otro ámbito de los objetivos tiene carácter personal, la FP proporciona integración equilibrada en una profesión y en la sociedad, a la vez que reduce las barreras de la desigualdad social³¹⁰.

La OCDE ha sido una de las instituciones de calado internacional que más ha trabajado para fomentar el binomio educación-economía. A comienzos de los noventa los gobiernos de todos los países disponían de varios estudios sobre la importancia de tratar este tema³¹¹. En su línea de trabajo la OCDE sigue publicando informes sobre las necesarias relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral³¹².

³⁰⁶ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Educación, formación y empleo*. Madrid. CIDE. (p. 35).

³⁰⁷ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000): *Opportunity for All: skills for the new economy*. London. Department for Education and Employment. (pp. 3 y ss.).

³⁰⁸ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

³⁰⁹ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 89-92).

³¹⁰ TANGUY, L. (1991): Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers: des discours aux pratiques. En la revista *Sociologies et Sociétés*, nº XXIII, pp. 71-86.

³¹¹ Léase:

La nueva e inestable configuración de la economía mundial “venía exigiendo y exige” un acercamiento entre ambos campos de la vida social. A finales del anterior milenio ya quedaba patente que los nuevos tiempos, estaban marcados por un incremento de la globalización en las economías nacionales, las innovaciones tecnológicas, los acelerados y constantes cambios en el mercado laboral, el aumento de la competitividad global por bienes y trabajo...³¹³

Todo este contexto socioeconómico internacional originó una tendencia hacia el “Profesionalismo”³¹⁴, influyendo en diferentes iniciativas en materia de política activa de empleo de finales de los setenta y principios de los ochenta. Además, podemos apreciar un factor más, cuando menos significativo, dichas iniciativas se elaboraban normalmente desde el ministerio competente en materia de empleo-trabajo y no de educación³¹⁵.

El nuevo “Profesionalismo” radica en que gran parte de las necesidades que tienen las economías nacionales o la economía mundial en su conjunto, requiere de la contribución de todas las instituciones educativas. De fondo, podemos apreciar las ya comentadas teorías del capital humano sobre el desarrollo de la economía³¹⁶:

“Es necesario realizar una observación pausada de este nuevo entorno económico y social para lograr responder con estrategias adecuadas a sus exigencias

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1988): *Structural adjustments and economic performance*. Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1989): *Education and the economy in a changing society*. Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1991): *Technology and a changing world*. Paris. OECD.

³¹² Principalmente nos referimos a:

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1998): *Overcoming Failure at School*. Paris. OECD.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1999): *Education policy analysis*. Paris. OECD.

³¹³ CHAPPELL, C. (2003): Researching vocational education and training: where to from here? En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 1, pp. 21-32.

³¹⁴ El término utilizado en el ámbito anglosajón es “*Vocationalism*”. Nosotros preferimos utilizar la nomenclatura española que, al igual que la inglesa, hace referencia a una tendencia hacia la preparación de los ciudadanos desde la formación especializada, profesionalizada, con idea de dar una respuesta rápida y específica al mercado laboral.

³¹⁵ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (p. 10).

³¹⁶ POLLARD, A.; PURVIS, J.; y WALFORD, G. (1988): *Ethnography, policy and the emergence of the new vocationalism*. En Pollard, A.; Purvis, J.; y Walford, G.: *Education training and the new vocationalism*. Milton Keynes. Open University Press.

y demandas en el ámbito de la Formación Profesional y las cualificaciones profesionales”³¹⁷

Al igual que es necesario conocer el contexto económico-laboral, también es imprescindible analizar, estudiar y, en definitiva, investigar la situación de la FP para conocer su capacidad de respuesta, así como cuál es el proceso de transformación que sigue, y fundamentar científicamente los pasos siguientes.

1.4.3. INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL

La OCDE está analizando desde 2001 el rol de los sistemas nacionales de cualificaciones³¹⁸. En dicho estudio se ponen en juego la clasificación de Mertens³¹⁹, basada en tres modelos de sistemas de competencias donde se agrupan diferentes países, como también señala el INCUAL³²⁰. En cualquier caso, hasta ahora hemos puesto de manifiesto la decisiva importancia y la evidente actualidad de las cualificaciones y de la FP, en definitiva. A continuación también presentamos un listado de las investigaciones científicas individuales más relevantes de los últimos años en España, que así lo corrobora:

- En el año 2000 se defiende la Tesis Doctoral “*La Formación Profesional: Formación en centros educativos y formación en centros de trabajo. Necesidades y demandas en Burgos*”. **Fuente Anuncibay** estudia las necesidades formativas de los alumnos de la Formación Profesional Específica detectadas en los centros escolares y en las empresas. El objetivo fundamental de esta investigación es la reflexión sobre esta situación, para así ayudar a mejorar las decisiones políticas y formativas futuras³²¹.

³¹⁷ PEDRAZA LÓPEZ, B. (2002:37): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

³¹⁸ OCDE (2001): *The role of National Qualifications Systems in promoting lifelong learning. Issues Paper Meeting of National Representatives and Experts*. Paris. OCDE.

³¹⁹ MERTENS, L. (1988): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. CINTERFOR/OIT. (pp. 101-108).

³²⁰ INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES (2003): *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*. Madrid. INEM. (p. 5).

³²¹ FUENTE ANUNCIBAY, R. (2000): *La Formación Profesional: Formación en centros educativos y formación en centros de trabajo. Necesidades y demandas en Burgos*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.

- En España hablar de FP requiere la referencia inexcusable de la Dra. **Martínez Usarralde**. En el año 2001 presentó su Tesis Doctoral “*La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio comparado de las políticas educativas de España y Alemania*”, donde analiza las políticas de formación en la UE aplicadas sobre los sistemas de FP. A partir de este panorama global aborda un magnífico estudio comparado sobre los modelos de FP en Alemania y España³²².

- De manera menos directa, pero no menos importante, **Castillo Manzano** propone la FP como un instrumento para la reinserción social y laboral de los drogodependientes, como podemos observar en su trabajo de 2001 titulado “*Los procesos educativos en los programas de incorporación social*”³²³.

- En este mismo año **Pertitz Pereira** defiende la Tesis Doctoral titulada “*Formação Profissional e inovação na indústria transformadora portuguesa: Análise da estratégia sectorial*”. Se resalta la utilidad de la FP, en cuanto generador esencial de mejora e innovación del sector industrial en la sociedad portuguesa, pudiéndose extrapolar parte de sus resultados a otros países³²⁴.

- **Merino Pareja** también en 2001 presenta su Tesis Doctoral “*De la contrarreforma de la Formación Profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y Ciclos de Formación Profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva*”³²⁵. Este autor presentaba la hipótesis de que las leyes educativas españolas de 1970 y de 1990 supusieron sendas contrarreformas al sistema establecido. Tomando como base este estudio, seguidamente publica “*Luces y sombras de la reforma de la formación*”

³²² MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

³²³ CASTILLO MANZANO, A. J. (2001): *Los procesos educativos en los programas de incorporación social*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

³²⁴ PERTITZ PEREIRA, O. (2001): *Formação Profissional e inovação na indústria transformadora portuguesa: Análise da estratégia sectorial*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

³²⁵ MERINO PAREJA, R. (2002): *De la contrarreforma de la Formación Profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y Ciclos de Formación Profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria” en la revista *Aula Abierta*³²⁶; artículo muy ilustrativo para nuestro trabajo.

- Como ya comentáramos antes hay muchos trabajos específicos sobre aspectos concretos de la FP. En esta ocasión **Baldivieso Hernández** ha investigado sobre siete casos de estudio en su Tesis Doctoral “*Indicadores para la autoevaluación de instituciones de Formación Profesional inicial en el marco de la nueva relación educación-trabajo*”. En ella se realiza un análisis crítico de las relaciones formación-empleo en el nuevo panorama laboral³²⁷.

- También resulta interesante destacar estudios concretos sobre la FP en su dimensión ocupacional, como es el caso de la Tesis Doctoral de **Aznar Díaz**. Su investigación, titulada “*Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*”, contiene propuestas para la optimización de los centros de FPO, a raíz de las carencias señaladas por alumnos y profesores de dichos centros en Andalucía³²⁸.

- **Rodríguez Polo** hace un profundo análisis sobre la nueva tendencia de los países desarrollados hacia la inversión en políticas activas de empleo, a la vez que describe los principales programas activos del mercado laboral. En su obra titulada “*Políticas activas de empleo. Análisis comparativo de los principales programas activos del mercado de trabajo y evaluación de sus efectos microeconómicos*” sale a relucir la FP, de nuevo, como un elemento esencial en la inserción laboral de los ciudadanos³²⁹.

- También en el año 2002, **Rodríguez Sánchez** hace un estudio muy concreto sobre el módulo de Formación en Centros de Trabajo de la

³²⁶ MERINO PAREJA, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

³²⁷ BALDIVIESO HERNÁNDEZ, M. S. (2001): *Indicadores para la autoevaluación de instituciones de Formación Profesional inicial en el marco de la nueva relación educación-trabajo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

³²⁸ AZNAR DÍAZ, I. (2002): *Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

³²⁹ RODRÍGUEZ POLO B. (2002): *Políticas activas de empleo. Análisis comparativo de los principales programas activos del mercado de trabajo y evaluación de sus efectos microeconómicos*. Tesis Doctoral de 2002. Universidad Complutense de Madrid.

Formación Profesional Específica. Su Tesis Doctoral titulada “*Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral*”, resalta el buen funcionamiento de la FP Específica de Madrid y la gran acogida y desarrollo de los módulos de Formación en Centros de Trabajo³³⁰.

- La investigación titulada “La Formación Profesional en la relación judicial laboral” de **Lleó Casanova**, analiza el sistema global de FP en España y su relación con el mundo laboral, desde una perspectiva jurídica. Esta profesora reflexiona sobre el binomio obligación/derecho de los trabajadores para con la Formación Profesional³³¹.

- Nos pareció realmente interesante el estudio de **González Betancor**, “*Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en Formación Profesional Específica en la Isla de Gran Canaria (1997-2000)*”. Resulta muy significativo el análisis sobre el desajuste educativo, comprobado a través de un seguimiento a los alumnos egresados en la FP Específica, y contrastando su formación con el lugar que ocupan en el mercado laboral³³².

- Una investigación más sobre la FP de carácter ocupacional la realiza **Chiva Sanchís**, en su obra de 2002 “*Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*”. A través de este trabajo aporta evidencias sobre la validez de instrumentos de evaluación de programas específicos para la formación ocupacional³³³.

- Una Tesis Doctoral reciente sobre este mismo tipo de FP, la elabora nuestra compañera **María Ángeles Olivares García** en 2005, titulada

³³⁰ RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M. (2002): *Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

³³¹ LLEÓ CASANOVA, B. (2002): *La Formación Profesional en la relación judicial laboral*. Tesis Doctoral defendida en 2002. Universidad de Valencia.

³³² GONZÁLEZ BETANCOR, S. M. (2002): *Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en Formación Profesional Específica en la Isla de Gran Canaria (1997-2000)*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

³³³ CHIVA SANCHÍS, I. (2002): *Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

“*Análisis de la Formación Ocupacional y de las necesidades de la juventud de Córdoba: Programa de experiencias mixtas de formación y empleo*³³⁴”. Se trata de un estudio sobre la proyección de los cursos de FPO desde un enfoque muy cercano a la realidad, en este caso circunscrito a la ciudad de Córdoba. Nos parece muy interesante el análisis de las relaciones entre la necesidad de formación, la población en riesgo de exclusión sociolaboral y la apremiante integración correspondiente.

- Finalmente, y en línea con nuestra investigación, **Pedraza López** presentó a finales de ese mismo año “*Desarrollo del capital humano: Reto para los sistemas de formación y cualificación profesional en el siglo XXI*”. Donde se insiste en la importancia y la necesidad de la inversión en el capital humano y en la creación de los sistemas de FP, en el marco de la convergencia europea, para una mejora de las sociedades actuales³³⁵.

Aparte de estas investigaciones han aparecido numerosas publicaciones relevantes en los últimos años de la mano de: Jato Seijas³³⁶; Lázaro y Martínez³³⁷; Llorent, Oria y Esteban³³⁸; Martínez³³⁹; Koukidis y Saint Venant³⁴⁰; y Hodgson y Spours³⁴¹. Como también no menos importantes son los diferentes artículos del monográfico de la Revista de Pedagogía-Bordón, en el número tres del volumen 52,

³³⁴ OLIVARES GARCÍA, M. A. (2005): *Análisis de la Formación Ocupacional y de las necesidades de la juventud de Córdoba: Programa de experiencias mixtas de formación y empleo*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

³³⁵ PEDRAZA LÓPEZ, B. (2005): *Desarrollo del capital humano: Reto para los sistemas de formación y cualificación profesional en el siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

³³⁶ JATO SEIJAS, E. (1998): *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel. Publicación resultado de su Tesis Doctoral “La Unión Europea y los programas de transición de la escuela a la vida activa: la formación profesional inicial” defendida en 1996 en la Universidad de Santiago de Compostela.

³³⁷ LÁZARO LORENTE, L .M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Universidad de Valencia. Valencia.

³³⁸ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla.

³³⁹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

³⁴⁰ KOUKIDIS, G. y SAINT VENANT, M. (2002): *Le lycée des métiers. Constats, enjeux, perspectives*. Paris. MEN.

³⁴¹ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited.

dedicado exclusivamente a la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional. También localizamos revistas dedicadas específicamente a la FP como Herramientas-Revista de Formación para el Empleo, *Journal of Vocational Education and Training*, *Journal of Education and Work*, *Revue Itinéraires*, *Revue Fomation et Emploi*, entre otras; además de los artículos concretos en numerosas revistas. También diferentes fundaciones e instituciones públicas regionales, nacionales e internacionales dedican grandes esfuerzos al estudio de la FP, donde destacamos el CEDEFOP.

La FP es centro de numerosos y actuales estudios, como podemos apreciar en las líneas precedentes y en la bibliografía de esta investigación. Sin embargo, todavía son pocos los grandes estudios internacionales realmente específicos sobre la FP ofertada desde el sistema escolar, como es nuestro caso. Y la detección de esta apremiante necesidad, entre otros motivos ya señalados, nos ha impulsado a investigar decididamente en este campo científico.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

OBJETO Y MÉTDO
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II.
OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

2.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

La globalización de la economía ha provocado fuertes cambios en el acceso, la organización y el desempeño del trabajo en el mundo. Estos cambios han afectado a las diferentes sociedades que han visto cómo el sistema educativo y, más concretamente, la Formación Profesional pueden asumir muchos de los retos del mundo laboral³⁴².

En los sistemas escolares europeos la enseñanza secundaria superior es uno de los niveles educativos que está sufriendo serias transformaciones. Este nivel suele tener dos tipos de itinerarios, uno de carácter más académico y otro más profesional. El itinerario académico se identifica nítidamente por su homogeneidad internacional, entre otras cosas, debido a su esencia propedéutica; mientras que la vía profesional se caracteriza por una mayor divergencia en cuanto a su situación en el sistema escolar, y también en el mercado de trabajo, condición que le atribuye una significativa importancia y mayor responsabilidad ante los presentes cambios que hemos comentado³⁴³.

En el presente estudio analizamos reformas educativas llevadas a cabo en tres países muy destacados del panorama europeo, justamente en este segundo itinerario. La falta de una definición clara para acotar un término que recoja las mismas características en los tres países de nuestra investigación, ha provocado que prefiramos, en lugar de definir una etapa educativa específica, detallar extensa y adecuadamente nuestra unidad de comparación.

Concretamente, lo que pretendemos conocer y comparar son: las reformas implementadas en la **Formación Profesional inicial, reglada, específica y postobligatoria de Inglaterra, Francia y España**. Con esta descripción delimitamos con precisión unidades de comparación comunes en estos tres países para, en

³⁴² FRAGO, E.; JOVER, D.; LÓPEZ, V. M.; MÁRQUEZ, F.; y MORA, G. (1996): *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid. Editorial Popular. (pp. 27 y ss.).

³⁴³ NAYA GARMENDIA, L. M. (2001): La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. En Naya Garmendia, L. M. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein. (p. 27).

definitiva, conocer los cambios y las innovaciones producidas en la mencionada FP a inicios del nuevo milenio.

Partimos en nuestra investigación de la regularización escolar a partir de su legislación educativa; y a su vez nos hemos centrado sobre el currículum como eje vertebrador de la promoción educativa, base estructurante del cambio, y centro de debates y reformas educativas.

De esta manera, creemos realmente importante estar atentos a la introducción de cambios en la estructura, las metodologías, los contenidos y el desarrollo del currículum³⁴⁴; y, en la medida de lo posible, establecer un compendio de conocimientos y un cauce estable de información sobre las innovaciones y reformas en dichos países, donde los estados miembros de la UE se verán beneficiados simbióticamente por su alto número de características coincidentes.

2.1.1. JUSTIFICACIÓN

En el presente clima internacional de tendencia capitalista y neoliberal, debemos considerar especialmente el argumento de que la formación de los trabajadores es fundamental para la adaptabilidad de las empresas³⁴⁵. Frente a este contexto mundial de exigente crecimiento económico y de acelerada competitividad, por lo general, las políticas públicas y privadas apuestan, explícita o implícitamente, por mejorar la Formación Profesional de los ciudadanos³⁴⁶; lo que ayuda a asegurar una competitividad sostenible en los mercados de exportación internacional y una mejora económica en general³⁴⁷.

Todo esto ha supuesto rápidas respuestas y aceleradas innovaciones en la FP, que han venido acompañadas de la necesidad de estudios y de desarrollo de este amplio itinerario educativo³⁴⁸. Y no parece que esta situación vaya a cambiar; por lo

³⁴⁴ BRASLAVSKY, C. (2001): El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares. En Naya Garmendia, L. M. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein. (pp. 49-55).

³⁴⁵ MARCHESI, A. (1993): Prólogo. En Cano, J.; López, J.; y Ortega, M.: *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela Española. (pp. 7-9).

³⁴⁶ CROUCH, C. (1998): *Public policy in a private area: the case of vocational education and training*. Working Paper 1998/121. Madrid. Ediciones Peninsulares. (p.1).

³⁴⁷ Ideas desarrolladas y justificadas razonada y ampliamente en el Capítulo I.

³⁴⁸ CHAPPELL, C. (2003): Researching vocational education and training: where to from here? En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 1, pp. 21-32.

cual estimamos perentoria la obligación de investigar y hacer aumentar los conocimientos en el campo de la FP. Como ya hemos podido apreciar al final del capítulo anterior, son escasas las investigaciones internacionales y específicas sobre la FP ofertada en el sistema escolar.

Estamos en la creencia de que una estrategia política basada en la adecuada cualificación de los trabajadores para afrontar los problemas socioeconómicos, en especial aparejados a la globalización, resulta imprescindible³⁴⁹. También somos conscientes del escepticismo que despierta dicha estrategia; no obstante, numerosas investigaciones secundan, apoyan y refuerzan nuestra idea.

La inversión prioritaria en la Formación Profesional es, hoy por hoy, una decisión política necesaria. Evidentemente la FP sola no va a resolver los problemas de las economías neoliberales y el crecimiento económico de los países, pero sí es indispensable su aportación³⁵⁰.

Se puede apreciar en otros momentos de la historia³⁵¹ cómo se identificaba a la educación con la solución de los males de la sociedad³⁵² y, más recientemente, en la segunda mitad del siglo XX como solución a la exclusión social y al desempleo³⁵³.

Ciertamente una estrategia de alta cualificación sí es altamente positiva como parte de un conjunto mayor de medidas, dentro del actual sistema neoliberal de nuestras sociedades. Aún, con las características de este contexto, la FP no se puede considerar la solución definitiva, pero se configura como uno de los elementos fundamentales de la misma³⁵⁴. En este sentido añadimos las oportunas palabras expresadas desde la Secretaría de Estado inglesa en materia de formación y educación³⁵⁵:

³⁴⁹ PRIETO PRIETO, A. (2004): La nueva fase de la estrategia europea del empleo. En la *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Exteriores*, nº 52, pp. 211-220.

³⁵⁰ RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (pp. 62-65).

³⁵¹ BOWEN, J. (1992): *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno. La civilización de Europa: siglos VI-XVI. Tomo II*. Barcelona. Herder. (pp. 512-514).

³⁵² VISALBERGHI, A. (1974): *Futuro de la Formación Profesional Técnica y Profesional*. Madrid. ICCE. (p. 31).

³⁵³ LÁZARO LORENTE, L.M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Universidad de Valencia. Valencia. (pp. 30-47).

³⁵⁴ CROUCH, C. (1997): Skills-based full employment: the latest philosopher's stone. En la *British Journal of Industrial Relations*, vol. 35 (3), pp. 367-391.

³⁵⁵ SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003:17 y 18): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.

*“A better skilled workforce is a more productive workforce. We must improve our productivity, and our ability to support sustainable development, if we are to compete successfully in today’s global market. Improving skills will not be sufficient on its own to drive greater productivity. But taken together with enterprise, competition, investment and innovation, it has a crucial role to play.”*³⁵⁶

Mejorar la articulación entre el sistema educativo y el sistema económico y, más concretamente, entre la Formación Profesional y el mundo empresarial provoca grandes ventajas y retos. Además, los crecientes desafíos y demandas que plantea el actual contexto de globalización y de competitividad hacen perentorio investigar y trabajar en este sentido³⁵⁷.

*“La necesidad de conexión es antigua, pero ahora resulta más indispensable que nunca porque el mundo productivo se encuentra en evolución permanente, es muy dinámico y requiere profesionales capaces de trabajar eficaz y eficientemente en un entorno que a menudo cuenta con elevados niveles de incertidumbre.”*³⁵⁸

La FP se viene considerando un instrumento indispensable para afrontar las profundas transformaciones de la economía europea. Crisis acentuadas por la intensa metamorfosis producida a raíz de la Cumbre de Luxemburgo en 1997, donde se inició la convergencia en políticas de empleo de los países miembros de la UE³⁵⁹.

Este itinerario educativo se configura como la expresión más eficaz de la educación para solventar el déficit del manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y para afrontar la imparable carrera de la competitividad, factor hoy día esencial en el crecimiento económico.

En este sentido, los sistemas del mercado laboral influyen en los educativos, donde la FP aparece como el sector de la educación más cercano al mundo

³⁵⁶ “Una mano de obra más cualificada es una mano de obra más productiva. Debemos mejorar nuestra productividad y nuestra capacidad de apoyar el desarrollo sostenible, si queremos competir con éxito en el mercado global de hoy. Mejorar la formación no será suficiente para dirigirnos a una mayor productividad. Pero tomado junto con la empresa, la competencia, la inversión y la innovación, juega un papel crucial” (Traducción del autor).

³⁵⁷ CORTI, A. M. (2000): La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. En la revista *Innovación Educativa*, nº 10, pp. 133-139.

³⁵⁸ AGULLÓ, X. (2002:13): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de cuadernos de formación profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.

³⁵⁹ CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO SOBRE EL EMPLEO (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Luxemburgo, 20 y 21 de noviembre de 1997)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://europa.eu.int/comm/employment_social/elm/summit/eu/concles.pdf

empresarial. Realmente jamás la FP ha tenido un lugar tan preponderante como el que le reserva el actual contexto económico y social³⁶⁰.

Prueba de todo esto es el alto grado de preocupación política por la eficacia y competitividad de la FP, que ha supuesto una renovación considerable en su visión organizativa; llegando a modificar asignaturas, temarios, métodos, técnicas...³⁶¹

Igualmente, distintos expertos reconocen que las estrategias puestas en práctica para el progreso socioeconómico han apuntado a la FP como artífice y contribuyente del crecimiento económico, mejorando las cualificaciones y las capacidades productivas de los trabajadores y de las empresas³⁶².

Estas estrategias reposan sobre el determinante papel del individuo, que reúne el conocimiento con el potencial tecnológico y social, considerándose hoy día como el principal recurso; entre otras cosas porque se entiende que la inversión en capital humano es la inversión más rentable³⁶³.

Las políticas educativas están teniendo en cuenta el valor de la FP en el sistema económico y en la cohesión social de cada país, intentando sacarle el máximo provecho posible. Por todo esto, por su importante papel en la mejora de la inserción laboral de los jóvenes y por mucho más, que iremos comentando a lo largo de este trabajo, hemos querido dedicarle incontable tiempo y esfuerzo a investigar sobre la FP. Y como miembros de la comunidad científica en educación, hemos visto oportuno centrarnos en la FPI específica, reglada y postobligatoria porque es una de las manifestaciones más generalizadas y con mayor influencia de los sistemas escolares, además de ser un campo científico demandante de profundas y extensas investigaciones.

³⁶⁰ Como bien podemos extraer de la lectura de toda la obra de especialistas en este tema: LÁZARO LORENTE, L. M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Valencia. Universidad de Valencia. Y que podíamos completar con la idea argumentada durante la conferencia del eminente experto en Educación Comparada, José Luis García Garrido, "Europa y Latinoamérica: reflexión comparada de sus sistemas de educación". Conferencia inaugural del 20 de noviembre de 2002 en el VIII Congreso Nacional de Educación Comparada "Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación y Perspectivas de futuro" celebrado en Salamanca.

³⁶¹ Como es el caso de la reforma francesa, en LLORENT GARCÍA, V. J. (2003): *Estructura y organización de los liceos franceses de enseñanza profesional*. Sevilla. GIECSE.

³⁶² COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. En Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 165-201.

³⁶³ MONCLÚS ESTELLA, A. (2000): La Formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En Monclús Estella, A. (Coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada. Comares, pp. 3-26.

Esto unido a nuestro interés por el estudio del currículum y su diseño, desarrollo e innovación³⁶⁴ provoca una motivación mayor para la realización de nuestra investigación.

En este sentido, con el presente informe queremos aportar cuáles son y cómo se están implantando las reformas en los distintos sistemas escolares. Desde aquí hemos pretendido conocer y explicar dichas reformas y, sobre todo, la forma y la causa por la que se están llevando a cabo en los países europeos elegidos.

Siendo conscientes de la envergadura del trabajo, nos hemos centrado en los tres países comentados anteriormente: Inglaterra, Francia y España. Escogidos por su idiosincrasia educativa y su carácter paradigmático en el marco educativo mundial. La solera y prestigio de estos tres países a nivel internacional es más que conocida. Cada uno posee su propio ámbito de influencia, que casi se corresponde plenamente con pasadas y actuales relaciones de conquista, colonización o cercanía político-económica.

Además, tiene el añadido de que suponen manifestaciones claramente diferentes de la educación y que, como es evidente, ofertan expresiones de FP muy distintas, que amplían la capacidad de conocimiento y de prospectiva de esta investigación.

2.1.2. OBJETIVOS

Las metas que nos hemos planteado se enmarcan dentro de un objetivo general: pretendemos aportar ideas, fundamentar estrategias y, en definitiva, ayudar a mejorar la funcionalidad social y laboral de la FP y de los sistemas educativos. Así nos hemos preocupado por conocer y comparar la realidad educativa de Inglaterra, Francia y España, en el ámbito donde los alumnos comienzan sus relaciones con el mundo laboral, a través de la enseñanza profesional inicial, reglada, específica y postobligatoria. Queremos realizar una aproximación rigurosa hacia este nivel educativo y las reformas que ha sufrido en los umbrales del tercer milenio.

A través de la consecución de este objetivo, nuestra Tesis Doctoral analiza algunos de los condicionantes del proceso educativo de jóvenes europeos dentro de

³⁶⁴ Desde el año 2002 participamos en la docencia de la asignatura de la Universidad de Córdoba “Diseño, desarrollo e innovación del currículum” de la que es la Catedrática del Departamento de Educación, María Dolores García Fernández, codirectora de esta tesis.

las instituciones escolares relacionadas con el mundo laboral, en su primera toma de contacto específica.

Hemos observado y manifestado los aspectos más destacados de las reformas, cuya consideración facilitará la toma de futuras decisiones en los países estudiados y en otros. La investigación que aquí presentamos pretende lograr los siguientes **objetivos específicos**:

- Estudiar la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria de los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España.
- Detectar los aspectos más significativos de las reformas, registrados en este tipo de enseñanza a inicios del siglo XXI.
- Estudiar las similitudes y las diferencias de la FPI analizada y de sus reformas en los citados países.
- Y poner de manifiesto las tendencias, aciertos y propuestas de mejora en este ámbito existentes en Inglaterra, Francia y España.

La metodología comparada nos facilita la exposición de las diferencias y las similitudes entre unas y otras características de las reformas de la FPI reglada, específica y postobligatoria.

2.1.3. HIPÓTESIS

Tras un estudio preliminar de la FPI en los países que componen nuestro estudio pudimos construir, una serie de hipótesis de las que seleccionamos las siguientes:

- Hipótesis 1: Las principales líneas de la reforma de la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas de Inglaterra, Francia y España son similares.

Entendemos que dichas reformas son parecidas en base a unas exigencias educativas europeas comunes, que se acentúan al compartir el mismo macromercado económico y laboral, muy influyente en el ámbito de la FP. También cabe la posibilidad de que la organización y el sistema de FP, tan diferente en cada país, condicionen en exceso las reformas, a lo que se debe añadir la siguiente hipótesis.

- Hipótesis 2: En Inglaterra, Francia y España las reformas en el sistema escolar de Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria han supuesto cambios, mejoras e innovaciones diferentes, que responden a las particularidades del contexto intranacional.

Las reformas son similares, pero no cambian de manera semejante en cada país. La organización y estructura, tan diferentes, marcan mucho la formulación de las reformas, aunque la esencia de éstas puede tener puntos coincidentes. De hecho, los cambios parecen tener un objetivo común: mejorar el prestigio de la FPI y la adaptación a las exigencias del sistema escolar-laboral. Teniendo en cuenta que los diferentes contextos y las distintas situaciones nacionales marcan las medidas y los mecanismos para llevarlos a cabo. De esta segunda hipótesis surge otra que ahonda en las diferencias contextuales.

- Hipótesis 3. La regionalización del sistema educativo inglés propicia una mayor divergencia de modalidades de FP.

Esperamos encontrar una clara diferencia en el número de expresiones de FP en el sistema educativo de Inglaterra, con respecto a los de Francia y España. La regionalización administrativa en el ámbito educativo puede ser un factor determinante. Continuando con el análisis de las reformas estimamos lo que sigue.

- Hipótesis 4. En los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España las reformas de la FPI específica y postobligatoria tienen finalidades comunes.

Entendemos que existe una idea común en los tres sistemas escolares estudiados para reformar la FPI específica y postobligatoria. Estas reformas se basan en el entendimiento de que este nivel educativo es una de las soluciones para luchar contra el desempleo; y la finalidad con que se han elaborado cambios, mejoras e innovaciones en la organización curricular, es la optimización de la incorporación al

mercado de trabajo de los jóvenes y la revalorización laboral, educativa y social de dicha etapa.

- Hipótesis 5: La pertenencia a la Unión Europea de los tres países estudiados influye en el devenir de la FP estudiada.

Estimamos que la convergencia europea en diversos ámbitos, especialmente en el educativo y el laboral, afecta de manera directa e indirecta a la FP objeto de nuestro estudio. Las directrices comunes de la UE y el empeño por una mayor cohesión económica, educativa y social, están consiguiendo un acercamiento de la FP en todos los países miembros.

2.2. METODOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN³⁶⁵

Este capítulo ha surgido del trabajo conjunto del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, liderado por el Profesor Doctor D. Vicente Llorent Bedmar, codirector de esta Tesis Doctoral. En el seno de este grupo de investigación hemos forjado dicho apartado dedicado a la metodología comparada.

Con el presente estudio pretendemos conocer la FPI reglada, específica, postobligatoria; así como sus reformas, cambios e innovaciones curriculares; y compararlas entre distintos países. Nuestra intención es poder contribuir a una mejor comprensión de esta importante área en los sistemas escolares y, para ello, hemos apostado por el método comparado.

Esta investigación trata de poner en juego una serie de instrumentos, procedimientos y técnicas para obtener datos, información y conocimientos científicos de diferentes fenómenos educativos, así como también aportar posibles soluciones a problemas y conflictos socioeducativos³⁶⁶. Hemos seleccionado las técnicas de recogida de datos más empleadas en el enfoque cualitativo de investigación: la observación y la entrevista.

La **observación** simple puede entenderse como el tipo de observación más auténtico. Gracias al tiempo dedicado en nuestras estancias, hemos podido tener una visión más rica sobre el fenómeno estudiado³⁶⁷.

En cuanto a las **entrevistas** realizadas, han supuesto un contacto directo con la realidad de los sujetos implicados. Las diferentes entrevistas nos han servido para verificar datos ya conocidos, en la mayor parte de los casos, y para obtener otros nuevos.

³⁶⁵ Este capítulo ha sido elaborado por el Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, dirigido por el Dr. Vicente Llorent Bedmar.

³⁶⁶ BUENDÍA, L.; COLÁS, P.; y HERNÁNDEZ, F. (1997): *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. Madrid. McGraw-Hill. (p.49).

³⁶⁷ CARDONA MOLTO, M. C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid. EOS. (p. 147).

A pesar de que estas dos técnicas han resultado imprescindibles, la mayor fuente de información de la investigación ha sido el **estudio documental**. No debemos olvidar que: “*El recurso de la documentación es un procedimiento necesario para toda investigación, cualesquiera sean los métodos y técnicas utilizados...*”³⁶⁸.

A través de éste hemos conocido y comprendido las tendencias y pretensiones de los sistemas educativos en el itinerario profesional; llegando a entender muchas de estas reformas, entre otras cosas, como respuestas a la presión social y a las demandas empresariales.

Hemos tratado de observar in situ los centros de Formación Profesional y sus integrantes en su contexto real y, de esta manera, comprobar si las prescripciones oficiales se llevan a la práctica. Con estas técnicas y su pertinente **triangulación**, hemos cubierto las necesidades de recopilación de información coherentes con nuestros objetivos de investigación.

La adquisición de una perspectiva global y equilibrada de la Formación Profesional inicial a partir de un enfoque interdisciplinario, nos ha impulsado a escoger la **metodología comparada** para realizar los estudios preliminares, donde la capacidad de comprensión espacial resulta primordial.

La investigación interdisciplinar no es sólo posible, sino altamente deseable, siendo especialmente relevante en las etapas de *análisis explicativo y de comparación valorativa y prospectiva*; ya que vamos a relacionar en nuestro estudio diferentes áreas de conocimiento.

Por un lado, desde el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, más concretamente del Área de Didáctica y Organización Escolar, la aportación viene a ser imprescindible. Se hicieron del todo necesarias las recomendaciones de expertos, como el caso de la eminente catedrática García Fernández, que orientó el estudio especialmente en lo referente a las reformas y la organización curricular.

Por otro lado, evidentemente estas aportaciones se han visto notablemente enriquecidas gracias a la Educación Comparada que, desde el Departamento Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, ha

³⁶⁸ ANDER-EGG, E. (1982:185): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. Humanitas.

favorecido un mayor rigor científico en la implementación de la metodología comparada, de la que es especialista reconocido el profesor Llorent Bedmar. Quien también contribuyó en diversos campos relacionados con la Formación Profesional en general, ya que es una de sus líneas de investigación desde hace años. Para iniciar este apartado queremos detenernos en el concepto básico de metodología propuesto por Taylor y Bogman, quienes entienden que:

“el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos la respuesta. En las Ciencias Sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.”³⁶⁹.

Al enunciar metodología aludimos a aquellas planificaciones que se realizan, con anterioridad a la puesta en marcha del trabajo y durante todo el proceso de la investigación. De este modo, opinamos que, una vez se ha definido el procedimiento más acorde con el objeto de estudio y sus circunstancias, debemos marcar una serie de fases a seguir para alcanzar los objetivos planteados.

En la misma línea, coincidimos con Estebaranz, al entender que el método en una investigación es *“el camino lógico para estudiar el problema y comunicar los hallazgos sobre él”³⁷⁰.*

Resulta primordial, en este instante del estudio, atender a diversas cuestiones para seleccionar la metodología, este hecho es realmente fundamental para la consecución de las metas que pretendemos alcanzar con la realización de este trabajo. El primer paso es definir la metodología más adecuada con la naturaleza del estudio; revelada por la propia temática sobre la que versa el mismo, el objeto central de investigación, la propia visión del investigador...

Concretamente, hacemos alusión al objeto de estudio central de la investigación y a los distintos agentes que en él actúan: contexto económico, otras titulaciones académicas, otras titulaciones extraescolares... La idiosincrasia de estos elementos conduce a la elección de unos instrumentos de análisis y al descarte de otros, dependiendo de la pertinencia de los mismos para el estudio.

³⁶⁹ TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990:26): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.

³⁷⁰ ESTEBARANZ, A. (1991): El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. En la *Revista de Enseñanza* n° 8, pp. 165-180.

Siendo conocedores de las diferentes ciencias pedagógicas que se desarrollan dentro del seno educativo³⁷¹, debemos indicar que la elección en esta investigación se ha decantado por la *Ciencia de la Educación Comparada*. De ahí parte la inquietud investigadora que ha puesto los cimientos en la presente Tesis Doctoral; pues, queremos llegar a conocer y comprender los diferentes fenómenos que se suceden en el propio objeto de estudio, con la intención de alcanzar una serie de conclusiones que ayuden a la formulación de posibles alternativas de acción para su mejora. Según plantea el doctor García Garrido:

“La finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educacionales y culturales. No es, en definitiva, la de mejorar un sistema educativo aisladamente considerado, sino la de mejorar la educación en el mundo entero mediante la mejora de concretos sistemas educativos (atención: no sistemas escolares)”.³⁷²

Al mismo tiempo, y en coherencia con los planteamientos de Bisquerra Alzina, una de las particularidades de la ciencia, y que por ende debemos destacar en la presente investigación, se centra en *“comprender la realidad para transformarla”*³⁷³.

Son muchas las posturas que se han mostrado a favor y en contra de la denominación de la comparación como una ciencia propiamente dicha³⁷⁴. En este estudio vamos a seguir las recomendaciones de García Garrido cuando dice:

*“En el caso de la Educación Comparada (...) lo decisivo es reconocer que, junto a la utilización del enfoque comparativo (que acude, por lo demás, a métodos y técnicas de investigación bastante diversos), posee ella también un objeto bien preciso: los sistemas educativos o, lo que es igual, la consideración del proceso de la educación en sistemas sociales concretos”*³⁷⁵.

³⁷¹ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1980): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. CEAC. (pp. 5-34).

³⁷² GARCÍA GARRIDO, J. L. (1981:184): Presente y futuro de la Educación Comparada, *Revista de la Secció de Ciències de l'Educació*, nº 1, pp. 182-195.

³⁷³ BISQUERRA ALZINA, R. (2004): *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla. (pp. 25-26).

³⁷⁴ Entre los diferentes autores que el profesor García Garrido nos propone como aquellos que abogan por una ciencia de la educación unitaria, sin tener en cuenta la Educación Comparada como una de las Ciencias de la Educación, queremos citar a: García Hoz, Villalpando, y Nassif.

³⁷⁵ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996:213): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid, Dykinson.

Además, nos unimos a los postulados de King³⁷⁶, referentes al carácter pragmático de la Educación Comparada, afirmando que uno de sus propósitos debe ser favorecer la mejora de los sistemas escolares y, en definitiva, de la sociedad.

En línea con Martínez Usarralde, creemos que esta ciencia debe aportar, por un lado, fundamentos teóricos y, por otro, aplicaciones prácticas, dando una visión ecléctica a las diferentes posturas de los principales comparatistas³⁷⁷.

De la misma manera, y abundando en lo anteriormente expuesto, García Garrido afirma que: *“lo que justifica fundamentalmente a una ciencia es su método”*³⁷⁸. Por ello, siendo concedores de la aplicabilidad y utilidad del método comparado, afirmamos que esta investigación se enmarca dentro de la Ciencia de la Educación Comparada.

Sin más preámbulos, y tras haber localizado la presente investigación dentro de la Ciencia de la Educación Comparada, es el momento de adentrarse ya en la justificación de la utilización del método comparado, y de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información que se han seleccionado a lo largo de este estudio.

2.2.1. MÉTODO COMPARADO

En el transcurso de las siguientes páginas planteamos la metodología principal seguida a lo largo del estudio; en este caso, la metodología comparada. Para esto, y en línea con la propuesta planteada por el comparatista García Garrido, este estudio se fundamenta en la definición del profesor Llorent Bedmar, que entiende la *“(…) Educación Comparada como Ciencia de la Educación que se caracteriza por estudiar los sistemas educativos utilizando la metodología comparada”*³⁷⁹.

³⁷⁶ KING, E. (1972): El propósito de la Educación Comparada. En Márquez, A. M. (Comp.) *Educación Comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires. Ateneo. (pp. 61). También descritos en las razones de la importancia de la Educación Comparada que expone Ferrer Julià en su obra de 2002: *La Educación Comparada actual*. (pp. 44-48).

³⁷⁷ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid. La Muralla. (p. 61).

³⁷⁸ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996:93): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson.

³⁷⁹ Siguiendo a Llorent Bedmar, entendemos el término “sistemas educativos” en un sentido más amplio, ya que no solo hace alusión al ámbito formal de la educación. En el desarrollo integral del individuo intervienen otros ámbitos como son la familia, religión, medios de comunicación, costumbres... Extraído de LLORENT BEDMAR,

En esta concepción se refleja la particularidad de la Educación Comparada como Ciencia, ya que se caracteriza por tener un objeto y un método propio. Siendo los objetos de estudio esenciales los *sistemas educativos* y, desde una visión más amplia, también se proclaman nuevas dinámicas y aspectos educativos, como así menciona Ferran Ferrer tras analizar la gran mayoría de las tendencias en Educación Comparada³⁸⁰. Sin duda alguna, entendemos que el principal método de la Educación Comparada, que la eleva al rango de ciencia, es la *comparación*. También Márquez argumentaba que la Educación Comparada no llegaría a ser una ciencia, si no selecciona y aprovecha los recursos de otras disciplinas³⁸¹.

No debemos olvidar la interdisciplinariedad de esta ciencia, como así nos recuerdan las palabras de Colom³⁸², quien advertía que la Educación Comparada aporta al estudio de la “Educación” y de las Ciencias Sociales diferentes aspectos como sistema; contribuyendo a la construcción de una Ciencia de la Educación y al conocimiento de la educación internacional. A continuación, presentamos las diferentes fases seguidas en la investigación, todas ellas se fundamentan en las establecidas por Llorent Bedmar³⁸³:

2.2.1.1. Identificación del problema

Antes de adentrarnos en esta primera fase consideramos necesario aclarar lo que se entiende por el término “problema”. En línea con los párrafos anteriores y siempre siguiendo las aportaciones de Llorent Bedmar en el mencionado documento, dicho vocablo se debe considerar “(...) *en un sentido más amplio, ya*

V. (2002): *Educación Comparada*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (Edición Digital).

³⁸⁰ FERRER JULIÀ, F. (2002): *La Educación Comparada actual*. Barcelona. Ariel. (pp. 48 y ss.).

³⁸¹ MÁRQUEZ, A. D. (Comp.) (1972): *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires. Ateneo. (pp. 86-87).

³⁸² COLOM, A. J. (1991): El proceso unificador y diferenciador de la ciencia. El caso concreto de la Educación y de la Pedagogía Comparada. En González Hernández, A.: *Lecturas de Educación Comparada*. Barcelona. PPU. (p. 56).

³⁸³ LLORENT BEDMAR, V. (2002): *Educación Comparada*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. (Edición Digital). Somos conscientes de la existencia de otras fases metodológicas igualmente válidas, a destacar la defendida por Ferrer Julià en su obra de 2002: *La Educación Comparada actual* (pp. 96-104).

que comprende (...) tanto los problemas educativos como los sociales que inciden en aspectos educativos”³⁸⁴.

Como punto de partida para la realización de una investigación concreta es conveniente que se tome un determinado problema. Raventós afirma que toda comparación educativa “*presupone una concepción apriorística de desigualdad o diferencia*”³⁸⁵.

Cuando pretendimos analizar y comparar la reforma de una expresión concreta de FP en tres países distintos, planteamos como premisa una presunción concreta. Sosteníamos la existencia de coincidencias esenciales en la reforma de cada país, basadas en su común contexto supranacional. Así pues, suscitamos el problema objeto de nuestro estudio partiendo de conjeturas y reflexiones que emanaban desde el inicio sin una fundamentación científica.

2.2.1.2. Formulación de hipótesis

Una vez planteado el problema de investigación pasamos a formular las hipótesis previas, diseñadas en los primeros momentos del estudio. También son denominadas prehipótesis por su condición indeterminada, ya que a lo largo de la investigación van evolucionando.

2.2.1.3. Planteamiento de la investigación

Llegados a este punto el profesor Llorent Bedmar propone una de las fases a la que hemos otorgado especial importancia. Se trata de una etapa muy significativa, ya que marca un punto de inflexión al sentar las bases apropiadas respecto a objetivos, metodología, selección de las unidades de comparación, las técnicas a emplear y diseño de los instrumentos de recogida de datos, entre otros.

2.2.1.4. Estudio descriptivo y explicativo

En esta fase de la investigación recopilamos la información necesaria sobre las unidades de comparación seleccionadas. En nuestro caso, los datos obtenidos y la

³⁸⁴ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson. (p. 93).

³⁸⁵ RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona. Boixareu Universitaria. (p. 108).

interpretación de los mismos analizamos en los capítulos tercero, cuarto y quinto de este informe de investigación.

Esta fase ha implicado mucho tiempo por la dificultad que supone el acceso a determinadas fuentes, y la recopilación y elaboración de los datos necesarios, con vistas a alcanzar los objetivos planteados.

Este paso ha gozado de un exquisito cuidado ya que, atendiendo siempre a la homogeneidad requerida en toda comparación, se produjo una total rigurosidad en lo concerniente al establecimiento de los criterios de selección de los datos en relación a las unidades de comparación. Utilizamos para cada unidad los mismos instrumentos de recogida de datos, y cada uno ha sido extraído del contexto autóctono de los países en cuestión.

Compartimos la opinión de García Garrido, cuando advierte que este proceso analítico realmente comienza mucho antes de este momento, desde el mismo instante en el que el propio *“investigador se enfrenta con los fenómenos a estudiar y convierte en datos sus primeras observaciones o informaciones”*³⁸⁶. Otra de las opiniones compartidas con Velloso y Pedró, es la referente a la descripción de un hecho:

*“...se le añade una interpretación o explicación sobre lo descrito, pasamos de la mera exposición de datos más o menos ordenados a un estudio que desvela lo que los datos por sí solos no pueden desvelar”*³⁸⁷.

Es decir, la actividad principal de esta fase se materializó en la explicación que, tras el largo período de formación y de recapitulación de la información pertinente, se puede aportar a la realidad práctica que vino dada a través de los datos recogidos.

Al cumplimiento de esta etapa de la investigación, damos cuenta en los capítulos tercero, cuarto y quinto, destinados por países a la interpretación de los datos obtenidos. La presente fase pone su fin con la formulación de conclusiones para cada análisis descriptivo sobre el tema en cuestión llevado a cabo en Inglaterra,

³⁸⁶ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996:157): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson.

³⁸⁷ VELLOSO, A. y PEDRÓ, F. (1991:130): *Manual de Educación Comparada. Vol. 1, Conceptos Básicos*. Barcelona. PPU.

Francia y España. Estas conclusiones se denominan “conclusiones analíticas” y se caracterizan, según Llorent Bedmar, por ser “*escuetas, claras y precisas*”³⁸⁸.

En este preciso instante de la investigación, es donde obtenemos una serie de conclusiones de las diferentes variables que más adelante se comparan. Con la intención de facilitar las siguientes fases que aún restan para la realización del estudio comparado, es necesario mostrar una capacidad de síntesis acertada. De esta manera, llegamos a obtener una serie de premisas claras y concisas que ayudan a preparar la comparación, propiamente dicha.

Cuando hablamos de síntesis, no debemos entender por ello que deben llegar a simplificarse los resultados obtenidos mediante la fase analítica, sino todo lo contrario. Abogamos por una presentación fiel de todo aquello que hemos podido esclarecer mediante la recopilación de la información, si bien es cierto que el hecho de presentar estas conclusiones mediante el uso de tablas comparativas, guiones esenciales... contribuirá al esclarecimiento de las mismas, así como a matizar aquellas más relevantes, proporcionando una base sólida para afrontar la siguiente fase del estudio.

2.2.1.5. Replanteamiento de las hipótesis

Una vez finalizado el análisis descriptivo y siguiendo siempre las fases propuestas por Llorent Bedmar, pasamos a estudiar nuevamente las hipótesis previas planteadas en un principio. La revisión de las mismas viene marcada por un mayor conocimiento del objeto de estudio central de la investigación que, sin lugar a dudas, se ha visto enriquecido por la información recogida a través de la fase analítica. Tras concluir este proceso de recapitulación debemos aclarar que mantenemos las mismas hipótesis planteadas en la fase segunda de esta investigación.

2.2.1.6. Yuxtaposición de los datos

Esta fase, según propone Llorent Bedmar, se lleva a cabo una vez se hayan alcanzado las hipótesis definitivas. Tal y como comentan los autores Velloso y

³⁸⁸ LLORENT BEDMAR, V. (2002): *Educación Comparada*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (Edición Digital).

Pedró, en lo que compete a este momento preciso del estudio comparado, se entiende que esta fase:

“...es, en realidad, la primera parte de una comparación completa, o dicho de otro modo, es una comparación sin «tertium comparationis»³⁸⁹, es decir, una comparación ajena, en cierta medida, a la intervención del comparatista, a la emisión por parte de éste de un juicio de valor y de unas conclusiones comparativas³⁹⁰.”

En este punto de la investigación pasamos a la confrontación de la información. Esta labor se fundamentó en la yuxtaposición de los datos analíticos obtenidos en las descripciones previas. Mediante el uso de las diferentes tablas representamos de una manera más explicativa la yuxtaposición realizada con la información seleccionada para ser objeto de comparación.

Intentamos evidenciar de la forma más clara, escueta, global y breve las conclusiones más significativas y relevantes para demostrar así las hipótesis de la investigación. En todo caso se trata de unas conclusiones descriptivas, explicativas y comparativas que en forma de tablas presentamos de manera simple y clara.

2.2.1.7. Estudio comparativo propiamente dicho

Esta parte de la investigación nos adentramos en el proceso propio del estudio comparado, lo que produce un cambio en la actitud del investigador. Es la pieza central de la investigación, sobre la que Llorent Bedmar señala además que³⁹¹:

“...se redefine nuevamente el tertium comparationis, y se realiza una comparación valorativa y/o prospectiva, que nos conducen a unas conclusiones comparativas. Comprobando así, si se han confirmado o refutado nuestras hipótesis”.

A partir de este momento, y basándonos también en las recomendaciones de García Garrido, el papel científico pasa de preocuparse del mero análisis de la realidad, a convertirse en una actitud marcadamente sintética y con una intención propiamente globalizante. Siguiendo a este autor, se coincide en indicar que³⁹²:

³⁸⁹ Criterio de comparación.

³⁹⁰ VELLOSO, A. y PEDRÓ, F. (1991:136): *Manual de Educación Comparada. Vol. 1, Conceptos Básicos*. Barcelona. PPU.

³⁹¹ LLORENT BEDMAR, V. (2002): *Educación Comparada*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (Edición Digital).

³⁹² GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996:159): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson.

“...parece obvio que la tarea más propia de esta fase no es precisamente analítica, sino sintética; no descomponedora de un todo en sus partes, sino componedora de las partes en un todo comparativo armónico”.

El objetivo principal que nos marcamos al iniciar esta fase en la investigación fue “simplemente” el ser capaces de llegar a recapitular todo lo obtenido con anterioridad. De esta manera obtenemos un compendio clarificador que pone de manifiesto todo lo estudiado y recopilado con antelación. Siempre con la rigurosidad científica de no desechar datos por el mero hecho de simplificar la información recogida, ya que en todo momento el propósito consiste en unir y consolidar todos los planteamientos expuestos hasta ese instante.

Llegados al momento central de la investigación comparativa, vista la yuxtaposición de los datos, y las conclusiones y reflexiones seleccionadas, estudiamos con detalle las diferencias y semejanzas que las unidades de comparación tienen entre sí. En el capítulo sexto de esta Tesis Doctoral se plasma la yuxtaposición de los datos y la interpretación valorativa, además de las comparaciones pertinentes sobre los resultados y sus reflexiones.

Aquí debemos añadir que la personalidad del ser humano lleva inherente una escala propia de valores construidos a lo largo de la vida, pudiéndose observar en las diferentes acciones y actuaciones que diariamente se realizan. Por esta razón, a la hora de investigar, no es conveniente obviar el que dicha escala de valores y la concepción propia sobre el objeto y el método de investigación, entre otros factores, hayan influido en gran medida en la investigación que aquí presentamos. El comparatista García Garrido enuncia en esta línea que *“No creo, sin embargo, que el necesario ejercicio de la valoración reste científicidad y eficacia a la investigación comparativa”*³⁹³.

Paralelamente a estas posibilidades de error, es en esta fase donde mayor rendimiento obtenemos de la comparación. Una vez realizadas las conclusiones valorativas del estudio, pasamos a las conclusiones prospectivas. Éstas se realizan ya desde la posición de conocedores experimentados en la materia objeto de estudio, y es que en esta fase el método comparado³⁹⁴:

³⁹³ *Ibidem.* (p. 161).

³⁹⁴ RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990:116): *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona. Boixareu Universitaria.

“...nos demuestra sus posibilidades de aplicación y la utilidad que puede y debe tener el desarrollo de esta disciplina, reconocida y, prácticamente, incorporada en la actualidad en todas o en casi todas las universidades del mundo: Pedagogía Comparada o Educación Comparada.”

Todos y cada uno de los pasos dados anteriormente conducen a las conclusiones comparativas, momento definitivo del trabajo, en el que exponemos las semejanzas y diferencias halladas entre las unidades de comparación, haciendo hincapié en las distancias entre unas y otras unidades.

2.2.2. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestas las diferentes justificaciones que llevaron a seleccionar la metodología comparada como el armazón sobre el cual desarrollamos la investigación, pasamos a profundizar en la naturaleza propia que caracteriza el presente estudio.

Resulta conveniente indicar que tratamos con una investigación fundamentalmente de carácter cualitativo. La elección de esta metodología se debe esencialmente al hecho de que ésta ayudará a analizar, con el mayor rigor científico posible, la reforma de la FPI seleccionada en Inglaterra, Francia y España. En investigaciones de esta naturaleza, una de las principales finalidades planteadas al inicio es comprender la realidad a estudiar, según el contexto específico³⁹⁵.

Sobre esta cuestión coincidimos con Requejo y Aznar en destacar que la investigación cualitativa tiene principalmente dos rasgos que la caracterizan: *“...la descripción y la reconstrucción de forma sistemática de los fenómenos sociales”*³⁹⁶.

Ambas características se encuentran presentes en los propósitos iniciales de esta investigación, planteándose en los objetivos de la misma. Dicha consideración ha sido crucial tanto en el momento de seleccionar la metodología a utilizar, como a la hora de fundamentar la investigación inserta en la perspectiva cualitativa. Según Anguera se entiende la metodología cualitativa como:

“...una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima

³⁹⁵ TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós. (p. 20).

³⁹⁶ AZNAR MINGUET, P. y REQUEJO OSORIO, A. (1993:140): La investigación etnográfica en la investigación no formal, en NÚÑEZ CUBERO, L. (Ed.): *Metodologías de Investigación en la Educación No Formal*. Sevilla. Kronos.

objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que de lugar a la obtención del conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objeto planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso. ”³⁹⁷

Actualmente, la investigación cualitativa ha adquirido gran relevancia dentro de las Ciencias Sociales, llegando a ser la tendencia mayoritaria para la actividad investigadora. No obstante, la variedad de los diversos enfoques o modalidades de la metodología cualitativa resulta evidente, según las múltiples propuestas de distintos autores. En relación a esta variedad destacamos a Jacob (1987), Tesch (1990), Wolcott (1992) y Colás (1994)³⁹⁸.

Igualmente nos hacemos propias las aportaciones que hace Patton³⁹⁹, entre otros, a la hora de ampliar los enfoques existentes dentro de la investigación cualitativa. La estructura a seguir en una investigación de corte cualitativo, según Rodríguez, Gil y García⁴⁰⁰, estará determinada en todas sus aplicaciones por un esquema de acción establecido con antelación a su aplicación. Las fases que componen este esquema organizativo no presentan unos límites de comienzo y finalización claros, sino que se ven regidas por una continuidad e intersección que define el devenir del estudio. Desde su entender, son cuatro las fases principales a seguir en estudios de esta naturaleza, a saber: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

El presente estudio se encuentra enmarcado dentro de la investigación de carácter cualitativo; si bien, en este apartado pretendemos hacer constar que nos hemos servido de diferentes técnicas de corte cuantitativo. Todo ello con el fin de obtener la mayor cantidad de información posible y útil.

³⁹⁷ PÉREZ SERRANO, G. (2000:25): Reflexiones sobre la investigación en educación social y animación sociocultural. En PÉREZ SERRANO: *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid. Lancea, pp. 21-56.

³⁹⁸ COLÁS BRAVO, P.; BUENDÍA EISMAN, L.; y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Edigrafos. (p. 228).

³⁹⁹ PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation & Research Methods*. London. Sage. (p. 11).

⁴⁰⁰ RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga. Aljibe. (p. 48).

Determinados objetivos de la investigación, inducen a recoger ciertos datos cuantitativos que, sin lugar a dudas, van a enriquecer las aportaciones sobre la realidad que se estudia; aunque eso sí, siempre desde la perspectiva cualitativa.

Este estudio se enmarca en la perspectiva que defiende la necesidad y adecuación de integrar distintos enfoques metodológicos dentro de una misma investigación. En este sentido Ferrán Ferrer afirma que:

*“Esta combinación de ambos enfoques metodológicos en la investigación que se lleva a cabo en Educación Comparada nos permite conocer y comprender mejor nuestro objeto de estudio.”*⁴⁰¹

Siguiendo las argumentaciones de Javier Callejo⁴⁰², para poder definir en el terreno investigador los beneficios que aporta dicha combinación, se precisa tener en cuenta la *estrategia de investigación seguida*, es decir, no basta con una simple articulación o mezcla de datos y técnicas cualitativas y cuantitativas sin justificación alguna. Creemos necesario prestar atención a la hora de delimitar esos beneficios al cómo, sobre qué y para qué enlazamos determinadas técnicas, pues toda elección metodológica debe estar justificada en función de la finalidad última que se plantee alcanzar.

Esta forma de proceder está adquiriendo paulatinamente especial protagonismo en el campo de la investigación social. Tal es así, que cada vez son más numerosos los investigadores adscritos en el campo de las Ciencias Sociales y, más concretamente, en el de la Pedagogía Social que lo estiman cercano a su *ideal metodológico*⁴⁰³.

Autores como Conde⁴⁰⁴, Dávila⁴⁰⁵, Ibáñez⁴⁰⁶, Orti⁴⁰⁷, entre otros, abogan por la utilización de dicha complementariedad entre técnicas de ambos paradigmas. Pese

⁴⁰¹ FERRER JULIÀ, F. (2002): *La Educación Comparada actual*. Barcelona. Ariel. (p. 148).

⁴⁰² CALLEJO, J. (1998): Sobre el uso conjunto de prácticas cualitativas y cuantitativas. En la *Revista Internacional de Sociología*, nº 21, p. 101-126.

⁴⁰³ *Ibidem* (p. 103).

⁴⁰⁴ CONDE, F. (1990): Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas de la investigación social. En la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 51, pp. 91-117. También en CONDE, F. (1994): Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias sociales. En DELGADO, J. M. y GUITÍERREZ, J. (Coords.): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis. Y en este último libro el capítulo: Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos e institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social. (pp. 97-119).

a que la experiencia de cada investigador le haya hecho evolucionar hacia determinadas posiciones metodológicas, la mayoría coincide en defender la convivencia de uno y otro.

De la misma manera compartimos con Guba la posibilidad de trabajar los dos modelos de manera simultánea debido a la concepción propia de pensar que no se llegan a entorpecer en la tarea investigadora: “...no hay razón intrínseca para que ambos paradigmas no puedan acomodarse y ser desarrollados por ambas metodología”⁴⁰⁸, sino todo lo contrario; ya que, al darse conjuntamente, llegan a complementarse y a enriquecer, de esta manera, el proceso y los resultados de la investigación.

La utilización de técnicas y datos cuantitativos y cualitativos en la recogida de la información se plantea como imprescindible en el discurrir de esta investigación. Esto se debe a la gran complementariedad que ambas presentan, ya que recogen datos necesarios y científicos de diferente naturaleza que rodean al objeto de estudio central del trabajo.

Por ello, no compartimos la idea de seleccionar los instrumentos de recogida de datos dependiendo sólo y exclusivamente de la naturaleza pura de la investigación. De ser así se encajonaría el propio proceso de nuestro estudio, abocándolo sólo y exclusivamente a una serie de técnicas y desechando otras, por el mero hecho de pertenecer a una determinada concepción investigadora, mermando claramente la profundidad y la repercusión de los resultados.

Dado todo lo anteriormente expuesto, y siempre dentro de la lógica científica e investigadora, los instrumentos que ayuden a obtener la información requerida para el estudio deben ser dados por el objeto central de la investigación, y no por la metodología fundamental seleccionada para su aplicación.

⁴⁰⁵ DÁVILA, A. (1994): Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En DELGADO, J. M. y GUITÍERREZ, J. (Coords.): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

⁴⁰⁶ IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso del sujeto*. Madrid. Siglo XXI.

⁴⁰⁷ ORTÍZ, A. (1994): La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis, pp. 85-95.

⁴⁰⁸ GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA. Sage Publications. (pp. 56-68).

Como venimos señalando, para analizar los datos aportados por el estudio hemos procurado un acercamiento entre ambas metodologías (cuantitativas y cualitativas), ya que manejamos diferentes cifras, porcentajes e indicadores. Por tanto, como propone Gil, trabajamos con datos duros (datos numéricos) susceptibles de ser medidos y traducidos en términos matemáticos; y, por otra parte, empleamos datos de carácter blando, analizados de forma cualitativa⁴⁰⁹.

Aún así, y en consonancia con el pensamiento de diversos autores, reafirmamos que el carácter propio de esta investigación es de rasgo cualitativo. Si bien no de una manera pura, sí esencialmente cualitativa.

Una vez que tenemos los indicadores analizados desde las dos perspectivas anteriormente mencionadas procedemos a una triangulación de los datos, tomando como referente las distintas fuentes de información que hemos utilizado para la recogida de la información que compete en cada momento. Ello implica, parafraseando a Pérez Serrano⁴¹⁰:

“Reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema (...) Implica que los datos se recojan desde puntos de vistas distintos y realizar comparaciones múltiples (...) utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos”.

Hemos seleccionado la triangulación a la hora de analizar los datos por considerar que es el procedimiento que recoge más directamente las diferentes técnicas utilizadas, así como las diversas fuentes de información, los distintos agentes que hayan participado en la misma, etc. Puesto que llegamos a pensar que la triangulación es *“un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes”*⁴¹¹.

Una vez examinada y definida la naturaleza de la investigación, pasamos a describir las técnicas estimadas convenientes para la obtención de los datos⁴¹² analizados en el presente estudio.

⁴⁰⁹ GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU. (p. 23).

⁴¹⁰ PÉREZ SERRANO, G. (1994:46): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla.

⁴¹¹ TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990:20): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.

⁴¹² Compartimos con la Real Academia Española la idea de dato, entendiendo por este concepto aquel *“antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto de algo o para deducir las consecuencias legítimas de un hecho”*. Publicado en la página web oficial de dicha institución (mayo de 2005): <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

2.2.3. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En relación a la recogida de datos, debemos destacar que en el transcurso de toda investigación se precisa de una serie de técnicas, que ayuden a obtener la información necesaria para alcanzar así los objetivos propuestos en los inicios. En este caso, utilizamos una serie de instrumentos metodológicos que hacen operativo el método de investigación seleccionado previamente. Según Ander-Egg, dichas técnicas son consideradas como⁴¹³:

“respuestas al «cómo hacer» para alcanzar un fin o resultado propuesto, pero se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas prácticas que, a modo de dispositivos auxiliares, permiten la aplicación del método, por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objeto bien definido”.

Es decir, podemos considerar las técnicas como instrumentos concretos de recogida de datos coherentes con el método seleccionado. A continuación, exponemos los distintos instrumentos que hemos manejado en el presente estudio. Entre ellos, la investigación documental, la entrevista semiestructurada y la observación se han constituido en las principales técnicas de recogida de información utilizadas.

2.2.3.1. La investigación documental

Uno de los pasos iniciales, y de suma importancia en la fase de recogida de información del presente estudio, ha sido la investigación documental. La podríamos definir como un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes impresas y digitales con la intención de recopilar la información, organizarla, describirla e interpretarla de acuerdo con ciertos procedimientos que avalen fiabilidad y objetividad en la exposición de los resultados obtenidos⁴¹⁴.

En esta línea, hemos de subrayar que el objetivo fundamental de dicho proceso es la indagación de la realidad del fenómeno que se está estudiando, a través de documentos ya existentes. Para ello, utilizamos determinadas técnicas específicas que le otorgan un carácter sistemático, riguroso y exhaustivo al estudio.

⁴¹³ ANDER-EGG, E. (1982:59): *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires. Humanitas.

⁴¹⁴ RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004): *Un análisis de la educación familiar desde la Teoría Pedagógica: Propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. (pp. 19 y ss.).

Se hizo efectivo en el comienzo de la investigación, pues realizamos una revisión bibliográfica sobre el tema en el que seguidamente nos adentramos con la Tesis Doctoral, con la intención de analizar el estado de la cuestión sobre el objeto de estudio y asimismo sentar las bases conceptuales a partir de referencias contenidas en otras fuentes documentales (monografías, artículos, informes...). Dicho proceso nos sirvió para conocer la situación actual, reflexionar a partir de la misma y elaborar el marco teórico de la investigación; así como para desarrollar el contenido de otro instrumento de recogida de información para este estudio: la entrevista⁴¹⁵.

Tras la justificación de la utilización de la investigación documental como fuente de información para este estudio, pasamos a la presentación y exposición de la entrevista como otra de las grandes técnicas fundamentales de recogida de datos.

2.2.3.2. La entrevista

Utilizamos esta técnica con especialistas universitarios, cuyos comentarios y reflexiones, en ciertas ocasiones, añadimos a lo largo de este informe de investigación. Así también hablamos con profesores y expertos en materia de FP, por su trabajo en instituciones relevantes y por su cargo específico.

Según las consideraciones de Valles⁴¹⁶, las entrevistas cualitativas consisten en unas “*conversaciones profesionales*” diseñadas previamente por el entrevistador, según los propósitos de la investigación social. Al mismo tiempo la persona entrevistadora debe reunir ciertas cualidades que le confieran la profesionalidad requerida para el transcurso de la misma. Atendiendo a las recomendaciones que realiza Piergiorgio Corbetta⁴¹⁷ la entrevista cualitativa queda definida como *una conversación*:

- *Provocada por el investigador*; es decir, la entrevista ha sido planteada previamente, no se derivó de una situación ocasional.
- *Dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación*; para este tipo de investigaciones que utilizan como una de las técnicas de

⁴¹⁵ La utilización de esta técnica en primera instancia queda reflejada a lo largo de toda la obra, si bien no se hace referencia a todos los expertos y especialistas consultados.

⁴¹⁶ VALLES, M. (2003:41): *Entrevistas Cualitativas*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

⁴¹⁷ CORBETTA, P. (2003): *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid. McGraw-Hill. (pp. 368-369).

recogida de datos la entrevista cualitativa, el entrevistado es seleccionado por su vinculación directa a la FP del sistema escolar.

- *En número considerable*; con la finalidad de generalizar las informaciones extraídas a la población objeto de estudio.
- *Tiene una finalidad de tipo cognoscitivo*; es decir, desde un primer momento nos planteamos realizar esta entrevista con el objetivo de advertir y profundizar sobre una serie de datos e informaciones hasta ahora desconocidas o ambiguas.
- *Guiada por el entrevistador*; ésta es una de las características que definen la entrevista, diferenciándola del diálogo normal. En este tipo de conversaciones se establece el tema objeto de estudio que guía su implementación, respondiendo así a los fines marcados. Este guión fue diseñado y definido previamente. La elaboración contó con un desarrollo muy preciso y particular en cada caso.
- *Y sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación*; un aspecto de especial importancia para la determinación del tipo de investigación dentro de la cualitativa, es el grado de direccionalidad y de libertad para el entrevistado y entrevistador. Esta última característica, la flexibilidad, es la que define nuestra entrevista semiabierta.

Creemos conveniente destacar la existencia de distintos criterios a la hora de clasificar los tipos de entrevistas y, por ende, de las distintas tipologías⁴¹⁸. En cualquier caso, nuestras entrevistas gozaban de gran flexibilidad, siendo bastante abiertas en el marco de nuestra estructura seleccionada.

2.2.3.3. La observación

La última técnica de recogida de información planteada en este estudio, se materializa en la observación. Dicho instrumento es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones cualitativas.

⁴¹⁸ PADILLA, M. T. (2002): *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid. CCS. (p. 126).

Siguiendo a García Jiménez⁴¹⁹, entendemos la observación como un proceso que se lleva a cabo intencionalmente, con el fin de obtener información sobre un problema de investigación que no debemos obviar en ningún momento, pues es el que guía y da sentido a aquello que se observa, al momento en el que es observado, al por qué, al registro de los datos que se observan, etc.

El objeto de investigación nos ayudó a determinar los instrumentos a utilizar y, en este caso, la finalidad que se pretende alcanzar con esta técnica es una mayor recogida de información.

En nuestra investigación la observación ha sido entendida como un proceso donde se produce una interacción, una relación partícipe del observador con el contexto que está estudiando.

El objeto final planteado a la hora de realizar las diferentes observaciones, ha sido la necesidad de conocer in situ la realidad estudiada, analizar el tema central del trabajo en su contexto real; complementando y enriqueciendo los datos obtenidos mediante las técnicas anteriores. Siguiendo a Selltiz y otros la observación adquiere un carácter científico en la medida en que⁴²⁰:

- *“Sirve a un objetivo ya formulado de investigación.*
- *Es planificada sistemáticamente.*
- *Es controlada y relacionada con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.*
- *Está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad”.*

Es decir, una vez planteadas las hipótesis, la verificamos utilizando varias técnicas de recogida de datos. En este caso, la observación nos facilitó una visión más amplia y, por tanto, un diagnóstico válido de la situación del estudio, complementando la información obtenida a través de las técnicas anteriormente comentadas.

Recurrimos a la utilización de este instrumento por la multiplicidad de ventajas que presentaba para esta investigación⁴²¹. Por un lado, posibilita obtener la información tal y como ocurre en su propio contexto, es decir, permite recoger datos

⁴¹⁹ Presentado en material de clase para el curso académico 1999-2000. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Departamento de DOE y MIDE. Universidad de Sevilla.

⁴²⁰ SELLTIZ, C; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. Y COOK, S. W. (1965:229): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid. Rialp.

⁴²¹ ANGUERA, M. T. (1985): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid. Cátedra. (p. 23).

de situaciones y comportamientos de una manera directa. Dicha particularidad se patentiza más relevante, si cabe, en esta investigación, ya que ofrece la oportunidad de conocer y obtener información inmediata de los expertos, alumnos y profesores.

Por otro lado, mediante la observación en el contexto natural recogemos información que, en ocasiones, no puede obtenerse a través de otros instrumentos. Estas actuaciones cotidianas y costumbres culturales, que pueden resultar para los sujetos observados insignificantes por formar parte de su vida diaria, se convierten en muchos casos fundamentales para el observador.

El proceso de decodificación de la información recogida con la aplicación de las diferentes observaciones realizadas lo hemos llevado a cabo, principalmente, mediante sistemas narrativos; adoptando la forma, en esta investigación, de notas de campo, así como de resúmenes de las observaciones practicadas⁴²².

Como indica Martín Hammersley “(...) *las notas de campo consisten en descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y de su contexto*”. Se trata de un ejercicio no muy simple, para el que se necesita unas exigencias previas⁴²³.

Con frecuencia hemos preferido tomar las notas de campo durante la propia observación en el terreno, este hecho facilita que la información obtenida sobre determinadas acciones observadas sean lo más fiel posible a la realidad y que el olvido de detalles, debido al transcurso del tiempo, no interfiera negativamente en la calidad de los datos recogidos. Bien es cierto que, en ocasiones, esta metodología no ha podido llevarse a cabo, pues el observador ha participado manifiestamente como uno más del grupo estudiado. Posteriormente, una vez transcurrida la acción, hemos tomado el cuaderno de notas y hemos registrados aspectos llamativos y aclaraciones observadas⁴²⁴.

Poder conocer el entorno propio que rodea a los sujetos de estudio, así como observar el comportamiento que estos individuos mostraban en su contexto natural

⁴²² GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1996:372): *Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

⁴²³ HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2003:193 y 194): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.

⁴²⁴ SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal. (pp. 100-104).

favoreció, en gran medida, la comprensión de la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas a lo largo de este estudio.

2.2.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En toda investigación aparecen obstáculos y escollos que dificultan la formulación racional de su proceso y de su alcance. Durante la ejecución de esta Tesis Doctoral se dieron algunas limitaciones en los siguientes factores imprescindibles en una investigación seria y rigurosa, que son convenientes expresar brevemente en este apartado.

El primer factor a destacar es la **viabilidad**, la posibilidad de conseguir fuentes de información y otros recursos suficientes para el desarrollo del estudio. Hoy día las tecnologías de la información y de la comunicación, y el abaratamiento de los transportes (especialmente de los vuelos) nos han facilitado mucho el desempeño de la búsqueda, indagación y exploración de documentación. Además, hemos podido sumar información originada en entrevistas personales y la observación directa, entre otros elementos esenciales para un análisis exhaustivo de la realidad.

El **espacio** donde hemos llevado a cabo la investigación, en concreto tres países, es una característica muy importante a resaltar. Realmente, los rasgos peculiares de los tres países objeto no han constituido las limitaciones que presuponíamos. Para nuestro estudio las similitudes en los aspectos básicos educativos y sociales, y en el acceso a la información han beneficiado enormemente nuestra labor. Es más, las particularidades nacionales progresivamente nos ayudaban a entender mejor cada país.

Cierto es que el idioma ha provocado algunas limitaciones en un principio, pero no han sido excesivas. De hecho, el manejo de tres idiomas distintos ha favorecido nuestro enriquecimiento investigador y personal. En cuanto a las diferencias culturales, se enmarcan dentro de unos valores y principios generales comunes en los tres países.

Las iniciales dificultades las hemos ido superando con mayor motivación y dedicación, mejorando más aún nuestro estudio. Verdaderamente la idiosincrasia nacional ha provocado una mayor implicación en la investigación, espoleando más, si cabe, nuestra labor. En definitiva, las diferencias espaciales, que se podían considerar

como serias limitaciones, han supuesto a la larga una motivación extra en el desarrollo de nuestra investigación.

El **tiempo** es otro factor muy a tener en cuenta y que en cierta medida nos ha condicionado. Una investigación de esta envergadura requiere de una dedicación temporal prolongada. Y en línea con esto, hemos contado con un marco profesional excelente para trabajar durante muchos años en esta investigación; desde el año 1999 estamos imbuidos en el estudio de la FP. En ese mismo año participamos en la organización de las “Jornadas de la FP en Andalucía. Su contexto europeo”, siendo este evento el punto de inflexión de nuestro interés investigador. En relación al factor tiempo, debemos añadir que el fin de la recogida de información fue en enero de 2006, desde entonces hasta la defensa de la misma las correcciones, la elaboración de los diferentes informes extranjeros y los trámites burocráticos –prolongados en exceso- han dilatado la fecha de la defensa pública de esta Tesis Doctoral.

Continuando en la misma línea, debemos añadir un elemento fundamental, la **financiación**. Podía haberse erigido como un serio obstáculo para desarrollar con éxito esta prolongada y costosa investigación. Sin embargo, ya desde el año 2000 gozábamos de una Beca de Colaboración del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad de Sevilla, con la que iniciamos la andadura investigadora y punto de arranque de este estudio. También nuestra condición de Becario de Formación del Personal Docente e Investigador en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba durante más de tres años, ha favorecido la dedicación casi exclusiva a esta Tesis Doctoral. Además, hemos contado con el apoyo directo de distintas administraciones (Ministerio de Educación y Junta de Andalucía), instituciones (Universidad de Sevilla y Universidad de Córdoba) y grupos de investigación (HUM-486 y HUM-190) para la financiación de nuestras tareas investigadoras.

Finalmente es necesario destacar el peligro de cierta subjetividad en nuestro estudio. Al tratarse de una investigación con una importante carga cualitativa, hemos asumido el riesgo de enfocarla desde una visión muy particular. Sin embargo, esta limitación ha sido compensada con la triangulación de los datos. Como ya hemos dicho anteriormente, combinamos la información extraída de un profundo análisis

documental; con la obtenida de numerosas entrevistas con expertos, especialistas, profesores, alumnos... y con la observación directa.

También nuestra investigación ha contado con la continua orientación y redirección de dos especialistas universitarios de distintos ámbitos, nuestros directores de Tesis Doctoral. Gracias a las aportaciones y consejos de cada uno de ellos, de diferente área de conocimiento y de diferente universidad, hemos gozado de una visión más objetiva de la investigación.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

INGLATERRA

CAPÍTULO III. INGLATERRA

3.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Hemos creído oportuno introducirnos en el contexto educativo donde se desarrolla la FP, antes de entrar de lleno a estudiar su reforma educativa. Estimamos que resulta del todo pertinente analizar el sistema escolar inglés y las diferentes expresiones más destacadas de FP, para así conocer la posición de la FP de nuestra investigación.

Con este apartado pretendemos resaltar los aspectos más interesantes del sistema escolar inglés. En un principio aportamos información sobre su evolución, legislación educativa básica y principales procesos abiertos, como la desrregionalización. También añadimos una descripción de la situación de los centros escolares y los itinerarios más relevantes para nuestro estudio.

Una vez expuesta la panorámica global del sistema escolar inglés, pasamos a analizar manifestaciones concretas de FP en los siguientes apartados. Hacemos referencia tanto a títulos dentro del sistema escolar como fuera de él, vinculados con la FP de nuestra investigación, por sus características y por su lugar en los sistemas escolar, formativo y laboral. Todo el contenido vertido en este epígrafe estimamos imprescindible para adquirir una visión más comprensiva y real de la FP en Inglaterra y el contexto de la reforma analizada.

3.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO

Inglaterra es un país marcado por su ubicación en la isla de Gran Bretaña. Inglaterra compone, junto a Escocia, Gales e Irlanda del Norte, el Reino Unido; siendo más precisos, el Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte⁴²⁵.

El sistema de gobierno de Inglaterra se basa en una monarquía constitucional, circunstancia que implica numerosas singularidades. Este reino fue unificado como

⁴²⁵ EMBAJADA BRITÁNICA DE CHILE (2004): *¿Cuál es la diferencia entre Reino Unido y Gran Bretaña?* Publicado en la página web oficial de la Embajada Británica en Chile (enero 2005): http://www.britemb.cl/100qts/100qts_hechos.html

monarquía independiente en el siglo X, con el paso de los años alcanzó la hegemonía política sobre el resto de la isla y una ineludible influencia en la totalidad de las Islas Británicas⁴²⁶.

La población de Inglaterra ronda los 50 millones de habitantes⁴²⁷ y vive en una superficie no muy extensa, 130.281 km², alcanzando una elevada densidad demográfica de 377 habitantes por Km². Londres es la capital, la ciudad más grande y el principal puerto de Inglaterra. Además de ser la capital del Reino Unido y la sede de la monarquía y de las oficinas centrales de la Comunidad de Naciones (también conocida por la *Commonwealth*)⁴²⁸.

En 1974 las reformas legislativas relativas al gobierno local, dejaron estructurada a Inglaterra en 39 condados no metropolitanos, seis condados metropolitanos y el Gran Londres. Los condados se subdividen a su vez en distritos, con un total de 330. Los ayuntamientos del Gran Londres y de los 6 condados metropolitanos se abolieron en 1985, y se fueron haciendo nuevas distribuciones administrativas, normalmente con la aparición de distritos municipales. Evidentemente esta estructura administrativa afecta directamente a la estructura educativa⁴²⁹.

La principal característica del sistema educativo inglés es el alto nivel de autonomía de los centros escolares. Históricamente las políticas gubernamentales de educación han sido muy flexibles. La mayoría de las escuelas organizaba su currículum propio, sus horarios y su metodología, bajo la supervisión de las más de cien *Local Education Authorities* (LEA, Autoridades Locales de Educación)⁴³⁰.

La regionalización educativa inglesa es parte de la idiosincrasia del país. A través de esta regionalización, el Ministerio o Departamento de Educación y

⁴²⁶ TAN, T. (2003): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard. (pp. 60-75).

⁴²⁷ Los últimos datos oficiales disponibles, de 2005, estiman la población de Inglaterra en 52.794.000 habitantes en 2003.

⁴²⁸ OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2005): *Annual Abstract of Statistics: 2005 Edition. United Kingdom*. London. HMSO.

⁴²⁹ ENCICLOPEDIA MICROSOFT ENCARTA ONLINE (2004): *Inglaterra*. Publicado en la página web oficial de la Enciclopedia Microsoft Encarta (septiembre de 2005): http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_761572205/Inglaterra.html

⁴³⁰ COHEN, R. (2005): El sistema educativo inglés. En Prats, J. y Raventós, F. (Dirs.): *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona. Fundación La Caixa, pp. 66-87.

Formación⁴³¹ pretende asegurar la calidad del sistema escolar y responder a las particularidades del mercado laboral. Esta autonomía afecta a la gestión presupuestaria, a la contratación docente, a la organización interna y curricular...⁴³² Sin embargo, esto no desmerece el dato de que más del 90% de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria se financian en su totalidad con fondos públicos⁴³³.

El sistema educativo inglés dio un giro *desregionalizador* con la promulgación en 1988 de la Ley de Reforma de la Educación (*Education Reform Act* 1988). Dicha ley supone una serie de cambios muy interesantes en cuanto a la gestión y participación de los centros. El Ministerio de Educación recibió más poder en detrimento de las Autoridades Locales de Educación. También los padres aumentaron su poder, concretamente en la toma de decisiones en los asuntos escolares, y se introdujo una innovación muy importante en la Formación Profesional con la creación de los *City Technology Colleges*⁴³⁴.

Aunque el cambio y la innovación con más repercusión y trascendencia, a distintos niveles, fue la aparición de un currículum básico y común a toda la educación primaria y secundaria obligatoria, conocido por el *National Curriculum*⁴³⁵ (Currículum Nacional)⁴³⁶:

“(1) *The curriculum for every maintained school shall comprise a basic curriculum which includes:*

- (a) provision for religious education for all registered pupils at the school; and*
- (b) a curriculum for all registered pupils at the school of compulsory school age (to be known as "the National Curriculum") which meets the requirements of subsection (2) below.*

⁴³¹ Para evitar confusiones conceptuales, traduciremos “*Department for Education and Skills*” por Ministerio de Educación y Formación, ésta es su denominación actual y cuya abreviatura en este trabajo es DFES. En otras legislaturas se incluía en su denominación el término Empleo, de ahí que en ocasiones podamos observar en textos originales las siglas DFEE (*Department for Education and Employment*). Así como también anteriormente el nombre del Ministerio de Educación incluía la palabra Ciencia (*Science*), con lo que la abreviatura provocaría confusión con la actual (DFES), por ello, en estos casos, aplicaremos la expresión completa, sin abreviar (*Department for Education and Science*).

⁴³² CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA EN REINO UNIDO E IRLANDA (2003): *La Dirección de Centros Educativos. Documentos de Contraste Internacional*. Publicado en la página web oficial de la Consejería de Educación de España en Reino Unido e Irlanda (enero de 2005): <http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/dci/DireccionCentros.pdf>

⁴³³ COHEN, R. (2005): El sistema educativo inglés. En PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (Dirs.): *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona. Fundación La Caixa, pp. 66-87.

⁴³⁴ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (pp. 61-62).

⁴³⁵ Homólogo a nuestro Diseño Curricular Base; currículum escolar común y obligatorio de ámbito nacional.

⁴³⁶ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1988): *Education Reform Act*. London. Department for Education and Science. (artículo segundo).

*(2) The curriculum referred to in subsection (1)(b) above shall comprise the core and other foundation subjects and specify in relation to each of them...*⁴³⁷

Según los datos del “*Annual Abstract of Statistics: 2005 Edition*” presentamos algunas cifras del sistema escolar que ayudarán a entender su magnitud⁴³⁸. Hay un total de 25.843 centros educativos con más de 450.000 docentes, correspondiendo a una ratio media de 18 alumnos por profesor. Los alumnos del sistema escolar inglés son más de 8 millones, añadiendo la educación impartida a tiempo completo y tiempo parcial. Los centros de enseñanza son las *Nursery School* (Escuelas de Infantil), *Primary Schools* (Escuelas de Primaria) y *Secondary Schools* (Escuelas de Secundaria). Estos centros escolares se distribuyen en cerca de 500 escuelas infantiles públicas, casi 18.000 escuelas de primaria y 3457 centros de secundaria. A los que tenemos que añadir los 2206 centros privados y los 1161 centros de educación especial.

Respecto a la evolución del alumnado, podemos apreciar en los datos ofrecidos por el gobierno del Reino Unido que, en Infantil y Secundaria, los niveles mantienen un constante crecimiento desde 1997 hasta la actualidad. Mientras que Primaria parece reducir sus alumnos en los últimos años. A su vez las enseñanzas postobligatorias están siendo cada vez más demandadas. En términos globales apreciamos un ascenso en el número del alumnado:

⁴³⁷ “(1) El currículum para cada escuela abarcará un currículum básico que incluya:
(a) disposición para la educación religiosa para todas los estudiantes registrados en la escuela; y
(b) un currículum para todos los alumnos de la educación obligatoria (conocido como “Currículum Nacional”) que resuelve los requisitos de la subdivisión (2) de abajo.
(2) El currículum mencionado en la subdivisión (1)(b) anterior abarcará el núcleo y otros temas básicos y específicamente en lo referente a cada uno de ellos... (Traducción del autor).

⁴³⁸ OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2005): *Annual Abstract of Statistics: 2005 Edition. United Kingdom*. London. HMSO. (pp. 67-70).

Tabla 3. Evolución del alumnado y del profesorado en el sistema escolar británico⁴³⁹

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Alumnos (RU)	9.663.700	9.741.300	9.782.600	9.828.300	9.867.700	9.860.100
Docentes (RU)	533.000	533.600	540.400	545.600	553.100	557.700
Alumnos por docente (RU)	18'1	18'2	18'2	18'1	17'9	17'8
Alumnos por docente (Ing.)	18'3	18'5	18'4	18'3	18'1	18'0

RU: Reino Unido (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte)⁴⁴⁰

Ing.: Inglaterra

La política educativa de Inglaterra y la responsabilidad del sistema educativo recae en manos del *Secretary of State for Education and Skills* (Ministro de Educación y Formación), quien es responsable y representante de la política, la estrategia, las finanzas y el gasto público, entre otras tareas, del *Department for Education and Skills* (DFES, Ministerio de Educación y Habilidades). El Ministro es asignado por el Primer Ministro del gobierno inglés y, actualmente, está apoyado por tres Ministros de Estado y tres Subsecretarios Parlamentarios⁴⁴¹.

Hay varias organizaciones denominadas Cuerpos Públicos No Departamentales que ayudan, asesoran e informan al ministerio. Entre estas

⁴³⁹ Datos de centros escolares no universitarios. Ídem. (pp. 67-77).

⁴⁴⁰ Inglaterra compone, junto a Escocia, Gales e Irlanda del Norte, el Reino Unido. El nombre completo es Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, como ya comentamos al inicio.

⁴⁴¹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2004): *Department for Education and Skills Ministerial Team*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (abril de 2004): <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/index.shtml>

organizaciones destacamos la *Office for Standards in Education* (OFSTED, Oficina para los Niveles en Educación), que se centra en la calidad del sistema educativo. En materias referentes al currículum y a la evaluación, la institución *Qualifications and Curriculum Authority*⁴⁴² (QCA, Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum) asiste e informa al DFES⁴⁴³.

También debemos mencionar otras organizaciones que son cuerpos estatutarios públicos no departamentales, como es el caso del *Learning and Skills Council* (LSC, Consejo del Aprendizaje y la Formación) de reciente creación y sustituto de la *Learning Education and Skills Agency* (LSDA, Agencia para el Educación, la Formación y el Aprendizaje). El LSC se hace responsable de planificar y financiar toda la educación y formación para mayores de 16 años, incluyendo las escuelas de secundaria, pero excluyendo a la Enseñanza Superior⁴⁴⁴.

Sobre este nivel educativo tienen responsabilidad los *Higher Education Funding Councils for England and Wales* (Consejos para la Financiación de la Educación Superior en Inglaterra y Gales). Se encargan de distribuir el dinero público para la enseñanza y para la investigación de las universidades y otras instituciones de Educación Superior⁴⁴⁵.

Una organización también muy relevante en el contexto educativo de la educación superior es la *Teacher Training Agency* (TTA, Agencia para la Formación del Profesorado), cuya función es asegurar las suficientes facilidades para la formación continua del profesorado y garantizar la financiación de su formación inicial⁴⁴⁶.

⁴⁴² Cuya sede central tuvimos la ocasión de visitar en nuestra estancia en Inglaterra para entrevistar a la Sra. Tina Isaac el 22 de marzo de 2004, por la vinculación directa que este organismo tiene con la esencia de nuestra investigación.

⁴⁴³ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁴⁴⁴ LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2004): *Purpose and Structure*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Formación (enero de 2004): <http://www.lsc.gov.uk/National/Corporate/AbouttheLSC/PurposeandStructure/default.htm>

⁴⁴⁵ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁴⁴⁶ EURYDICE/CEDEFOP (2002): *United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*. Publicado en la página oficial de Eurydice (enero de 2004): <http://www.eurydice.org>

Otras instituciones a resaltar son los *Awarding Bodies* (AB, Cuerpos Certificantes) que ofrecen cualificaciones relativas a Educación Secundaria, Complementaria y Profesional como son: el *General Certificate of Secondary Education* (GCSE, Certificado General de Educación Secundaria), el *General Certificate of Education Advanced-level* (GCE A-level, Certificado General de Educación Nivel-Avanzado), el *Advanced Vocational Certificate of Education* (AVCE, Certificado de Educación de Formación Profesional Avanzada), las *General National Vocational Qualification* (GNVQ, Cualificación General Nacional de Formación Profesional) y las *National Vocational Qualifications* (NVQ, Cualificaciones Nacionales de Formación Profesional). Los AB más destacados en Inglaterra son: *Edexcel Foundation*; *Oxford, Cambridge and RSA Examinations*; *City and Guilds London Institute*; *Assessment and Qualifications Alliance*; y *London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board*⁴⁴⁷.

La tradición regionalista de Inglaterra ha marcado la amplia responsabilidad y competencia de las autoridades locales y de las entidades privadas, y los asuntos educativos no son una excepción. Y esto, junto a las grandes dimensiones del sistema educativo inglés, dificulta conocer cómo funciona en toda su realidad y globalidad.

Sin embargo, no ha sido óbice para conocer las reformas que se están produciendo en la Formación Profesional inicial dentro del sistema escolar, una vez superada la educación obligatoria. Entre otras cosas, debemos ser conscientes de la separación conceptual que supone Inglaterra frente al Reino Unido, como ya mencionamos al principio de este apartado; y en este contexto debemos señalar que Inglaterra es el país del Reino Unido que está más avanzado, por lo general, en materia educativa.

El sistema educativo de Gran Bretaña no se puede considerar como tal, en cuanto que no se trata de un país, sino de cuatro distintos. Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte tienen cada uno su propio sistema históricamente reconocido y, especialmente, acentuado desde la “*devolution*”⁴⁴⁸ de las competencias educativas a finales del siglo pasado. De hecho Inglaterra ha sido el país de este cuarteto que más

⁴⁴⁷ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁴⁴⁸ BRYCE, T. y HUMES, W. (2003): *Scottish Education: Post-devolution*. Edinburgh. Edinburgh University Press. (pp. 5 y ss.).

ha impulsado la educación, impregnando a todos los agentes del proceso educativo en las exigencias de la globalización.

3.1.1.1. Configuración administrativa

En 1870 la Ley de Educación Elemental decreta proveer de centros locales a las zonas desatendidas⁴⁴⁹. Pero no fue hasta 1902 con la Ley de Educación cuando se dotaron a las administraciones locales de competencias en educación, viniéndose a denominar LEA. Se trata de organizaciones que, dentro de la actividad propia de los ayuntamientos, asumen gran parte de la responsabilidad de la Educación Primaria y Secundaria de la zona.

Los principios generales de Inglaterra en materia educativa se fraguaron a raíz de los progresos realizados en los años cuarenta del siglo pasado. La Ley de Educación de 1944 marcó un punto de inflexión en el desarrollo del sistema educativo inglés; pues permitió una gran expansión de la educación pública y decretó la división del sistema escolar en Primaria, Secundaria y Postobligatoria (Complementaria y Superior); y la obligatoriedad de la escuela hasta los 15 años de edad⁴⁵⁰.

Ya en 1988 se introduce el Currículo Nacional y, como ya mencionamos anteriormente, las LEA vieron recortadas sus competencias. Dicho recorte se llevó a su máxima expresión en la Educación Complementaria y la Educación Superior con la ley educativa de 1992⁴⁵¹.

En el Reino Unido la educación ha sido un tema especialmente estudiado, debatido y objeto de continuas reformas; que, en los últimos años, han modificado su esencia; en palabras de Bullock y Thomas⁴⁵²:

“Desde 1988, la legislación ha seguido aplicando los cinco temas (calidad, diversidad, aumento de la elección paterna, mayor autonomía para la escuela y mayor

⁴⁴⁹ BBC (2004): *Education Act 1870*. Publicado en la página web oficial de la *British Broadcasting Corporation* (febrero de 2005): <http://www.dfes.gov.uk/schoolatten dance/faq/>

⁴⁵⁰ EGIDO GÁLVEZ, I. (2000): *Política educativa y autonomía escolar: una investigación sobre modelos europeos*. Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. (pp. 77-78).

⁴⁵¹ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK& language=VO>

⁴⁵² BULLOCK, A. y THOMAS, H. (1996): El impacto de la Gestión Local en las escuelas del Reino Unido. En la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*; Año VIII, nº 25, pp. 3-4.

responsabilidad financiera)... La Ley de Condiciones y Pago para Profesores de Escuela de 1991 estableció los medios mediante los cuales el Ministro de Educación puede fijar políticas capaces de llevar una mayor flexibilidad y autonomía en cuanto a las remuneraciones, a nivel de la escuela y del profesor individual. La Ley de Educación (en Escuelas) de 1992 modificó los procedimientos para la inspección de las escuelas, para que su responsabilidad financiera sea más pública. A partir de setiembre de 1993, todas las escuelas son inspeccionadas una vez cada cuatro años utilizando un esquema concebido por el departamento regulador de enseñanza (OFSTED)."

Aunque es “recientemente”, desde 1998, cuando realmente se han ido introduciendo varias reformas de programas de estudio, exámenes y evaluaciones sobre el progreso de los alumnos⁴⁵³. También se han ido ampliando los mecanismos y modelos para aportar más información, destinada principalmente a los padres, sobre los centros educativos.

En las dos últimas legislaturas la educación ha pasado a tener un papel prioritario. Las decisiones políticas y los consecuentes aportes presupuestarios se han dirigido a aumentar la calidad de la educación, garantizar el éxito del aprendizaje, y prevenir la exclusión social y el desempleo con una mejora de las enseñanzas postobligatorias⁴⁵⁴.

La ley vigente vinculada directamente con la Formación Profesional no reglada se denomina Ley de Aprendizaje y Formación de 2000. Este texto legal reformó las organizaciones responsables de la financiación y planificación de la educación posterior a la obligatoria⁴⁵⁵.

En la actualidad el sistema educativo se rige principalmente por la Ley de Educación de 2002 que prevé para los centros escolares mayor facilidad para innovar, más autonomía para crear compañías/grupos escolares, mayor flexibilidad de gobierno... y se vuelve a reajustar el papel de las LEA respecto a las competencias del Ministerio de Educación⁴⁵⁶.

⁴⁵³ EDUCATION REFORM ACT 1988. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm

⁴⁵⁴ EMBAJADA DEL GRAN BRETAÑA EN MÉXICO (2004): *Educación en el Reino Unido*. Publicado en la web oficial de la Embajada de México (enero de 2004): <http://www.britishembassy.gov.uk/servlet/Servlet?pagename=OpenMarket/Xcelerate/ShowPage&c=Page&cid=1073499627425>

⁴⁵⁵ LEARNING AND SKILLS ACT 2000. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2000/20000021.htm>

⁴⁵⁶ EDUCATION ACT 2002. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm>

El rol decisivo que se les otorgó a las LEA en la Ley de Educación de 1944 y que se fue reforzando durante muchos años, se vio muy limitado con la Ley de Educación de 1988⁴⁵⁷. En sucesivos textos legislativos se han intentado ajustar las competencias que las LEA tienen en los centros escolares, especialmente por su conjugación con el, cada vez mayor, poder administrativo y presupuestario del Ministerio de Educación. En los últimos años la tendencia parece clara en pos de una mejor autonomía, calidad y responsabilidad de los centros; que pasa por una adecuada coordinación entre el DFES y las LEA. Queda claramente explicitado que el papel de máximos responsables para mejorar la calidad son los propios centros educativos. Pero para conseguir esta optimización educativa resulta fundamental el trabajo cooperativo entre las LEA, la OFSTED y el Ministerio de Educación⁴⁵⁸.

Siguiendo las ideas recogidas en el libro “*Education in United Kingdom*” en el capítulo de Paul Meredith (2002)⁴⁵⁹, “*England*”; podemos argumentar que tanto el Ministerio de Educación como las LEA juegan un papel decisivo en el establecimiento de objetivos educativos. Los centros educativos deben hacer llegar sus demandas a las LEA y, simultáneamente, éstas se deben preocupar de guiar y facilitar el camino para la consecución de los objetivos generales nacionales. En este sentido, el DFES debe hacerse eco de las exigencias de las LEA para favorecer su trabajo en los centros escolares.

Por otra parte, el sistema escolar tiene la responsabilidad de dar respuestas a las exigencias del mercado. En esta línea el Ministerio de Educación redactaba el Informe Final del proyecto “*National Skills Task Force*”⁴⁶⁰, que decía:

*“As we move into the new century, skills and learning must become the key determinants of the economic prosperity and social cohesion of our country. Knowledge and skills are now the key drivers of innovation and change. Economic performance depends increasingly on talent and creativity. And in this new economy, it is education and skills which shape the opportunities and rewards available to individuals. Higher skills bring better prospects and higher earnings.”*⁴⁶¹

⁴⁵⁷ EDUCATION REFORM ACT 1988. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm

⁴⁵⁸ DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT (1997): *Excellence in Schools, Cm 3861*. London. Department for Education and Employment.

⁴⁵⁹ MEREDITH, P. (2002): *England*. En Gearon, L. (Edit.) *Education in United Kingdom. Structure and Organisation*. London. David Futlon Publishers Ltd, pp. 3-16.

⁴⁶⁰ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000:3): *Opportunity for All: skills for the new economy*. London. Department for Education and Employment.

⁴⁶¹ “Según evolucionamos en el nuevo siglo, la formación y el aprendizaje deben llegar a ser las claves determinantes de la prosperidad económica y de la cohesión social de nuestro país. Conocimiento y habilidades

Estas observaciones destacan el valor de la educación y más concretamente de la FP, que se ha ido fortaleciendo con las políticas educativas y económicas de Inglaterra en la última década.

3.1.1.2. Centros e itinerarios escolares

Los centros y los itinerarios escolares deben ser estudiados desde una perspectiva política, para evidenciar qué objetivos se exige a la educación y qué lugar ocupa la Formación Profesional inicial⁴⁶². Los dos objetivos principales de la política educativa del gobierno inglés son⁴⁶³:

- *“To support economic growth and improve the nation’s competitiveness and quality of life by raising standards of educational achievement and skills*
- *To promote an efficient and flexible labour market by enhancing choice, diversity and excellence in education and training, and by encouraging lifelong learning”⁴⁶⁴*

Existen muchos organismos e instituciones que deben contemplar estos objetivos. En lo referente a la educación reglada, la educación obligatoria es administrada por las LEA en Inglaterra y Gales, por las EA (Autoridades de Educación) en Escocia y por unos cuerpos educativos específicos en Irlanda del Norte. En cuanto a la educación de adultos es competencia del *Further Education Funding Council* (FEFC, Consejo de Financiación de la FE).

Durante el largo periodo de gobierno Conservador (1979-1997), ciertos centros escolares gozaron de mucha autonomía. Sin embargo, con el gobierno Laborista (en el poder desde 1997) estos favores fueron retirados en pro de una mayor relación con las LEA, ya que la financiación pública estaba presente en dichos centros.

son la clave para la innovación y el cambio. El desarrollo económico depende cada vez más del talento y la creatividad. En esta nueva economía son la educación y la formación las que forman las oportunidades y recompensas disponibles para los individuos. Mayor formación supone expectativas perspectivas más altas y sueldos mejores.” (Traducción del autor).

⁴⁶² Para conocer esquemáticamente la estructura del sistema escolar ofrecemos al final de este subapartado la Tabla 4.

⁴⁶³ FOREIGN AND COMMONWEALTH OFFICE (2002:5): *Education and Training in the United Kingdom*. FCO. London.

⁴⁶⁴ *“Apoyar el crecimiento económico y mejorar la competitividad y la calidad de vida de la nación a través de la subida del éxito educativo y la formación. Promover un mercado de trabajo eficiente y flexible por una mejora de la elección, la diversidad y la excelencia en educación y formación, y por el apoyo al aprendizaje a lo largo de toda la vida.”* (Traducción del autor).

Las escuelas estatales tienen cuerpos de gobierno compuestos por representantes de las LEA y de la comunidad local. El siete por ciento de los niños británicos están matriculados en escuelas privadas que suponen altas tasas de pago, que pueden oscilar entre 500 y 1500 libras⁴⁶⁵ al año⁴⁶⁶.

La participación en la educación a tiempo completo es obligatoria para los niños que hayan cumplido los cinco años, y se prolonga hasta los dieciséis años de edad. Los programas de estudio del sistema escolar se vienen llamando “*attainment targets*” y tienen diez “*levels*” (niveles) que se alcanzan en los años de obligatoriedad.

La primera etapa con la que nos encontramos en el sistema escolar inglés es la Etapa Básica⁴⁶⁷, donde se oferta la **Educación Infantil**, destinada a los niños con edades comprendidas desde los dos/tres hasta los cinco años. Esta educación no es obligatoria, aunque es gratuita a partir de los cuatro años de edad si se solicita y esta exención se está incrementando a los tres años. Durante el último año de esta etapa básica la mayoría de los niños son admitidos en las clases de recepción de las escuelas de primaria⁴⁶⁸.

Son en las *Nursery Schools*, Escuelas de Infantil, donde se imparte esta etapa educativa. En el sector público inglés eran 566 escuelas y tenían una ratio media de 17’7 alumnos por profesor durante el curso 2000-01⁴⁶⁹.

Desde septiembre de 1999 se planteó un currículum organizado para la educación preescolar y se puso en marcha en 2000. La finalidad educativa de esta Etapa Básica cubre seis áreas de aprendizaje⁴⁷⁰: Desarrollo social y personal; comunicación, lectura y escritura; desarrollo psicomotriz; matemáticas; conocimiento y entendimiento del mundo; y desarrollo creativo.

Antes de hablar de los diferentes ciclos sería interesante comentar los tipos de centros que existen en Inglaterra, pues repercuten directamente en el contexto

⁴⁶⁵ El cambio en euros depende de las oscilaciones de los cambios monetarios, pero aproximadamente vienen a ser entre 750 y 2250 euros.

⁴⁶⁶ TAN, T. (2003): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard. (pp. 70-73).

⁴⁶⁷ En su idioma original “*Foundation Stage*”.

⁴⁶⁸ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2001): *Education and Training Statistics for UK 2001*. London. TSO.

⁴⁶⁹ OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2005): *Annual Abstract of Statistics: 2005 Edition. United Kingdom*. London. HMSO. (p. 69).

⁴⁷⁰ FOREIGN AND COMMONWEALTH OFFICE (2002): *Education and Training in the United Kingdom*. FCO. London. (pp. 6-8).

académico de los alumnos. Más del noventa por ciento de los alumnos asisten a centros escolares financiados con fondos públicos, normalmente llamados *states schools*, **escuelas estatales**⁴⁷¹. La otra opción hace referencia a las Escuelas Independientes, también conocidas por escuelas privadas⁴⁷².

Así tenemos que la mayoría de los niños tiene una ruta escolar obligatoria que comienza en primaria a los cinco años. Cuando llegan a los 11 años pasan a secundaria, donde permanecerán hasta los 16 años o más. Normalmente en las Escuelas de Primaria conviven niños y niñas, escuelas mixtas. Eso sí, en Secundaria podemos encontrar escuelas coeducativas o de un género, que aún siendo la minoría son abundantes. También hay centros donde se imparte primaria y secundaria, incluyendo los Niveles Avanzados o Secundaria Superior (16-19 años: *A levels*, GNVQ y Habilidades Clave)⁴⁷³.

Encontramos también otro itinerario escolar que hace referencia a un vestigio histórico del sistema escolar. Esta otra ruta académica que pueden seguir los alumnos es minoritaria y se configura en tres niveles, a diferencia de la anterior (Primaria y Secundaria). En esta otra configuración por etapas los alumnos pasan de la *First School* a la *Middle School* a los ocho años. En estos centros se enseñan a niños desde los ocho a los 12 ó 13 años. Y luego se dirigen a las *Seniors Schools* para finalizar la educación obligatoria.⁴⁷⁴

Ambos itinerarios y las diversas etapas tienen una base común; un Currículo Nacional donde Inglés, Matemáticas⁴⁷⁵ y Ciencias son las asignaturas básicas en toda la enseñanza obligatoria⁴⁷⁶. También la educación de las escuelas inglesas tiene que

⁴⁷¹ Por lo general, los padres no tienen que pagar tasas.

⁴⁷² EURYDICE/CEDEFOP (2002): *United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*. Publicado en la página oficial de Eurydice (enero de 2004): <http://www.eurydice.org>

⁴⁷³ FOREIGN AND COMMONWEALTH OFFICE (2002): *Education and Training in the United Kingdom*. FCO. London.

⁴⁷⁴ EURYDICE/CEDEFOP (2002): *United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*. Publicado en la página oficial de Eurydice (enero de 2004): <http://www.eurydice.org>

⁴⁷⁵ Esta asignatura está siendo un punto de gran atención en nueva reforma liderada por Tomlinson. Para más detalle, entre otras obras, SMITH, A. (2004): *Making Mathematics Count. The report of Profesor Adrian Smith's Inquiry into post-14 Mathematics Education*. London. TSO.

⁴⁷⁶ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *About the National Curriculum*. Publicado en la página web oficial del Currículo Nacional del gobierno inglés (septiembre de 2004): http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/about_NC.shtml

proporcionar un equilibrado y amplio currículum que sea fiel a dos principios básicos, que se explicitan en el artículo 78 de la Ley de Educación de 2002⁴⁷⁷:

*“Promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of students at the school and of society; prepares such students for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life”*⁴⁷⁸

Para conocer bien los propósitos de la enseñanza escolar inglesa debemos hacer referencia a los distintos niveles que deben ir superando los alumnos en virtud de su aprendizaje. Las cuatro etapas clave en relación a los discentes se plasman en el artículo 99 de la ley de Educación de 1996 y son⁴⁷⁹:

“(a) the period beginning with his becoming of compulsory school age and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of seven (“the first key stage”),

(b) the period beginning at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of eight and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of 11 (“the second key stage”),

(c) the period beginning at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of 12 and ending at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of 14 (“the third key stage”), and

*(d) the period beginning at the same time as the school year in which the majority of pupils in his class attain the age of 15 and ending with the expiry of the school year in which the majority of pupils in his class cease to be of compulsory school age (“the fourth key stage”).”*⁴⁸⁰

Siguiendo en el itinerario mayoritario del sistema escolar, la **Educación Primaria** comienza a los cinco años. Tras concluir primaria los niños pasan a secundaria a los 11 años de edad. Las escuelas de primaria deben evaluar los

⁴⁷⁷ EDUCATION ACT 2002. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmsso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm>

⁴⁷⁸ *“Promueve el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en la escuela y en la sociedad; prepara a los alumnos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta.”* (Traducción del autor).

⁴⁷⁹ EDUCATION ACT 1996. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmsso.gov.uk/acts/acts1996/1996056.htm>

⁴⁸⁰ *“(a) el período que comienza con el inicio de la edad obligatoria de la escuela y el final del año escolar en el cual la mayoría de alumnos de la clase alcanza la edad de siete años (“la primera etapa clave”),*

(b) el período que comienza con el año escolar en el cual la mayoría de los pupilos de la clase tiene la edad de ocho años y terminando con el año escolar en que la mayoría de los alumnos de la clase alcanza la edad de 11 años (“la segunda etapa clave”),

(c) el período que comienza en el año escolar en el cual la mayoría de los alumnos de la clase tiene la edad de 12 años y terminando al mismo tiempo como el año escolar en que la mayoría de los pupilos de la clase alcanza la edad de 14 años (“la tercera etapa clave”),

(d) el período que comienza en el año escolar en el cual la mayoría de los alumnos de la clase logra la edad de 15 años y terminando con el vencimiento del año escolar en que la mayoría de los alumnos de la clase deja de tener la edad escolar obligatoria (“la cuarta etapa clave”).” (Traducción del autor).

conocimientos, actitudes, habilidades y entendimiento de cada niño. No sólo por puntuarlos, sino también para que el profesor proponga actividades según las necesidades de cada alumno.

La evaluación es considerada muy importante y por ello para conocer si el alumno supera el *Stage 1*⁴⁸¹, a los siete años, y el *Stage 2*⁴⁸², a los 11 años, debe pasar una evaluación externa de algunas asignaturas⁴⁸³.

Las asignaturas obligatorias en Primaria son Inglés, Matemáticas, Ciencias, Educación Física, Diseño y Tecnología, Historia, Geografía, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Música, y Arte y Diseño⁴⁸⁴.

La **Secundaria Obligatoria** implica que los alumnos finalicen con 16 años, superando las *Key Stage 3* y 4⁴⁸⁵, aunque pueden elegir permanecer estudiando en el mismo centro hasta los 18 años.

La gran mayoría de centros escolares públicos de secundaria, denominados *Maintained Secondary School*⁴⁸⁶, son comprensivos. Estos colegios no tienen medidas de admisión que hagan referencia a las habilidades o aptitudes de los alumnos. Al contrario de lo que ocurre con el otro gran grupo de centros de secundaria, las *Grammar Schools* (Escuelas de Gramática), donde existen duras pruebas de entrada para la selección de sus alumnos⁴⁸⁷.

Otro tipo de colegio de secundaria son las *Technical Schools*, Escuelas Técnicas, que integran elementos técnicos y académicos en el estilo de enseñanza-aprendizaje.

⁴⁸¹ Etapa Clave 1.

⁴⁸² Etapa Clave 2.

⁴⁸³ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁴⁸⁴ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *About the National Curriculum*. Publicado en la página web oficial del Currículum Nacional del gobierno inglés (septiembre de 2004): http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/about_NC.shtml

⁴⁸⁵ Etapas Clave 3 y 4.

⁴⁸⁶ Son públicas.

⁴⁸⁷ Hoy día existe una fuerte polémica con las Escuelas de Gramática, por su acceso selectivo de alumnos en referencia a las habilidades. David Blunkett, secretario de educación, en el año 2000 comentó que este tipo de selección por habilidades es un anacronismo y proponía su erradicación para el 2011. El debate se ha llevado a la Cámara de los Comunes y a la Cámara de los Lores. Artículo de la BBC, con fecha del Jueves 13 de Julio de 2000: *Blunkett predicts demise of grammars*. Publicado en la web de la *British Broadcasting Corporation* (septiembre de 2004): <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/832099.stm>. Y también en BBC (2003): *Blunkett called to account on selective schools*. Artículo de la BBC del Viernes 14 de Febrero de 2003. Publicado en la web de la *British Broadcasting Corporation* (septiembre de 2004): <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/676877.stm>

Existen otros centros escolares denominados *Independent Schools* (Escuelas Independientes). Estos establecimientos tienen fuertes tasas de matriculación y reglas muy especiales. Hay una amplia gama de esta clase de centros, desde los *kindergartens* (guarderías) hasta las grandes escuelas de día y las *Boarding Schools*, y desde las escuelas experimentales hasta las más tradicionales. Un gran número de ellas ha sido instituido por religiosos o por minorías étnicas⁴⁸⁸.

El término *Public Schools* (“Escuela Pública”) es frecuentemente aplicado a esas escuelas independientes; componentes de la Conferencia de Directores y Directoras, la Asociación de las Cuerpos Gobernantes o de la Asociación de los Cuerpos Gobernantes de Escuelas de Chicas, entre otras.

Los centros llamados *Boarding Schools* destacan por sus rígidos y exigentes métodos. Generalmente, los padres británicos que envían a sus hijos a estas escuelas, lo hacen con idea de que se curten en autosuficiencia, independencia y otros valores espartanos que consideran buenos para el desarrollo de su personalidad. Estos centros también suponen unas tasas de matriculación muy elevadas⁴⁸⁹. Los *Boarding Schools* pueden ser prohibitivos en cuanto a la inversión económica, que no siempre suponen calidad educativa. También ha habido más de una historia que no deja bien parados a estos centros.

Sin embargo la diferencia entre las escuelas públicas (*state*) y las privadas (“*public*”) queda patente en ciertos aspectos cualitativos de la enseñanza, por ejemplo, la ratio. A este respecto nos parece pertinente el comentario que recoge Tan⁴⁹⁰ sobre las preferencias de un padre a la hora de elegir centro:

*“My son’s primary school... only had 10 or 11 pupils in a class. Compare this with some 30-40 in state primary school. Of course there was more individual attention, and most of the students come from fairly middle class homes. What is fundamental is that parents want the best for their children, within the boundaries of their financial capabilities. And assiduous checking will help you determine which school you like best.”*⁴⁹¹

⁴⁸⁸ TAN, T. (2003): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard. (pp. 68-73).

⁴⁸⁹ EURYDICE/CEDEFOP (2002): *United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*. Publicado en la página oficial de Eurydice (enero de 2004): <http://www.eurydice.org>

⁴⁹⁰ TAN, T. (2003:73): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard.

⁴⁹¹ “La escuela de primaria de mi hijo... sólo tiene 10 u 11 alumnos en una clase. Compara esto con unos 30-40 en las escuelas públicas de primaria. De acuerdo con esto tenía más atención individual, y la mayoría de los alumnos vienen de hogares de clase media. Lo que es fundamental es que lo padres quieran lo mejor para sus hijos, dentro de los límites de sus capacidades financieras. Y la comprobación asidua te ayudará a determinar cual es la mejor escuela.” (Traducción del autor).

Una vez superado todos los cursos de la secundaria obligatoria, el alumno estudia para examinarse y conseguir el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, de sus iniciales en inglés, *General Certificate of Secondary Education*). El número de GSCE y su valoración influirá decisivamente en su etapa educativa posterior. Las notas de las GSCE oscilan desde “A” con asterisco (A*), la máxima nota, hasta la “G”; se consideran buenas las notas “A*, A, B y C”.

También se ofertan otras asignaturas de Formación Profesional. Las *Vocational GCSE* se están introduciendo para sustituir a las *General Vocational National Qualifications* (GNVQ) Básicas e Intermedias. De hecho el DFES ya estableció la fecha específica del fin de estas cualificaciones, desde el 2005 al 2007, y proponiendo la titulación alternativa⁴⁹².

Con las *Vocational GCSE* el gobierno intenta facilitar la combinación de estudios académicos y profesionales en la educación obligatoria y promover la paridad entre las asignaturas más académicas-tradicionales y las profesionales. Desde septiembre de 2002 las asignaturas disponibles de *Vocational GCSE* son: Arte y Diseño aplicado, Negocios aplicados, Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada, Ciencias aplicadas, Mecánica Cuidados Sanitarios y Sociales, Ocio y Turismo, y Artesanía⁴⁹³.

Todos los niveles obligatorios comentados históricamente se agrupaban desde las *First form* (Primera Forma) hasta la *Fifth Form* (Quinta Forma), cinco formas o módulos en total, y con dos niveles en cada una. Así llegamos hasta la educación postobligatoria, la *Sixth Form* (la Sexta Forma), con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años⁴⁹⁴.

Esta etapa tras la enseñanza obligatoria se ha venido denominando Sexta Forma, en los textos que veremos específicamente en el punto 3.1.2.1. aparecen expresiones como *6th Form* o *Sixth Form*, y también en los comentarios de los

⁴⁹² QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *GNVQ withdrawal July 2004 update for centres*. Publicado en la página web oficial de la *Qualifications Curriculum and Authority* (septiembre de 2004): http://www.qca.org.uk/qualifications/types/608_6216.html

⁴⁹³ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *Key features of the main qualification groups*. Publicado en la página web oficial de la *Qualifications Curriculum and Authority* (septiembre de 2004): http://www.qca.org.uk/14-19/qualifications/116_key-features.htm

⁴⁹⁴ Empiezan los cursos normalmente a los 16, 17 y 18 años; acabando por lo general a los 19 años.

profesores y alumnos⁴⁹⁵. La nomenclatura de este nivel educativo tiene sus consecuencias en el nombre de los centros escolares, como podemos apreciar en el apartado 3.1.2.

A su vez, la posición de módulo siguiente a la enseñanza obligatoria, le confiere otra nomenclatura. Por un lado, se le llama Nivel Avanzado porque supone una mejora y un perfeccionamiento de la enseñanza obligatoria, de la educación básica⁴⁹⁶.

En cualquier caso es ahí donde podemos localizar la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria⁴⁹⁷. Más adelante estudiaremos detenidamente, en el apartado 3.1.2., todo este ámbito escolar detallando centros, itinerarios y títulos. Hasta aquí damos por descrito sucintamente el sistema escolar inglés y a continuación presentamos el esquema de su estructura para llegar a afianzar las explicaciones oportunas:

⁴⁹⁵ Como hemos podido constatar en nuestras entrevistas y conversaciones con especialistas e investigadores universitarios, y profesores y alumnos de los centros escolares (destacando el centro “Bulmershe School” de Reading).

⁴⁹⁶ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Qualifications 16-19: a guide to the changes resulting from the Qualitying for Success consultation*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Curriculum guidance for 2000: implementing the changes to 16-19 qualifications*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000): *The 16-19 qualification changes: implications for student guidance*. London. QCA.

⁴⁹⁷ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

Tabla 4. Esquema del sistema escolar inglés⁴⁹⁸

Años			
A partir de 18		ENSEÑANZA SUPERIOR (Universidades y otras instituciones de enseñanza superior)	EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA (Colegios de Educación Complementaria, de Terciaria, de la Sexta Forma, de especialistas y centros de educación de adultos)
16-18		ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR Centros con Niveles Avanzados	
11-16	Educación obligatoria (5-16 años)	EDUCACIÓN SECUNDARIA (Escuelas comprensivas, de gramática, técnicas...)	<i>Senior School</i>
			<i>Middle School</i>
5-11		EDUCACIÓN PRIMARIA (Escuelas de primaria) ⁴⁹⁹	<i>First School</i>
0-5		EDUCACIÓN PREESCOLAR (Parvularios, clases de preescolar en escuelas de primaria, guarderías...)	

⁴⁹⁸ Elaboración propia, a partir de esquemas del Ministerio de Educación inglés, *Qualification and Curriculum Authority* y Eurydice, entre otros.

⁴⁹⁹ En algunos casos se incluyen Clases de Recepción en las Escuelas de Primaria (4-5 años).

3.1.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN EL SISTEMA ESCOLAR

Una vez que se supera la escolarización obligatoria, el abanico de posibilidades que se abre en el sistema escolar es muy amplio. Como ya decíamos en el contexto educativo, la regionalización y autonomía son caracteres intrínsecos a la cultura inglesa, y si por algo se distingue el sistema educativo inglés es por su amplia diversidad, desde el gran número de instituciones que tienen competencias educativas hasta las titulaciones ofertadas.

Si cabe el panorama en Formación Profesional tiene un carácter más diverso; una mayor pluralidad en sus instituciones competentes (LEA, DFES, LSC, QCA...), centros, itinerarios, cualificaciones, títulos y alumnado; que cualquier otro nivel educativo.

Ya que principalmente la Formación Profesional se imparte a través del sistema de formación complementaria en los colegios y las escuelas de secundaria y de *Further Education* (FE, Educación Complementaria); y también a través de las empresas y organizaciones privadas que organizan su propio sistema, dentro y fuera del trabajo⁵⁰⁰.

Por un lado, desde entidades privadas se imparten un elevadísimo número de cursos y títulos de Formación Profesional. Los destinatarios van desde los noveles en un trabajo hasta los ya expertos buscando perfeccionamiento⁵⁰¹.

Este hecho ha supuesto un añadido de magnitud considerable a la dificultad de estudio, concretamente en la unidad de comparación del contexto inglés, imprimiendo si cabe un mayor valor científico a esta investigación.

En definitiva, la FPI de nuestra investigación se integra en la Educación Secundaria, aunque diferentes instituciones de FE puedan ofertarla. De hecho, nuestro objeto de estudio en Inglaterra se encuentra en la Educación Postobligatoria, como suelen denominar al nivel inmediatamente posterior a la enseñanza obligatoria.

En este sentido, creemos imprescindible para nuestra investigación conocer la distribución de las competencias en FP de los distintos organismos públicos, ya que

⁵⁰⁰ COPE, S.; GOODSHIP, J.; y HOLLOWAY, D. (2003): *Regulating the New Governance: the case of further education*. En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 2, pp. 183-207.

⁵⁰¹ TWINING, J. (1994): *El sistema de formación profesional en el Reino Unido*. Berlín. CEDEFOP. (pp. 40-41).

condicionaría mucho el origen y el tipo de las reformas. Las competencias sobre las instituciones de FE han sido siempre responsabilidad de las LEA, excepto entre los años 1992 y 2000.

Las LEA perdieron la responsabilidad de las instituciones de FE tras la publicación de la Ley de 1992 sobre Educación Complementaria y Superior, cuya intención ya se exponía en el Libro Blanco “*Education and Training for the 21st Century*”, publicado en mayo de 1991⁵⁰². Sin embargo, con la entrada en vigor de la Ley de Aprendizaje y Formación de 2000, se permite a las LEA que recuperen sus competencias⁵⁰³.

La máxima representación en política educativa recae en el Ministerio de Educación y Formación (DFES). En el caso de la Formación Profesional de Inglaterra también otros ministerios tienen alguna competencia o influencia directa. Las manifestaciones de FP vinculan numerosas áreas de la sociedad; educación, economía, empleo, cultura y formación.

Y por todo ello las secretarías de estado de Educación y Formación, de Comercio e Industria, de Trabajo y Pensiones, y de Hacienda consensuaron, firmaron e introdujeron el texto oficial de referencia en Inglaterra sobre la formación para el siglo XXI “*21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*”. En este documento se ponen de manifiesto las propuestas y las intenciones del gobierno sobre la estrategia de formación con vistas al nuevo siglo. En el primer capítulo de esta obra se plantean los objetivos y la visión sobre la estrategia a tomar por el gobierno desde sus diferentes competencias⁵⁰⁴:

“1.1 This strategy seeks to ensure that, across the nation, employers have the right skills to support the success of their businesses and organisations, and individuals have the skills they need to be both employable and personally fulfilled.

1.2 We aim to: a. Improve the UK’s productivity and standard of living. That will contribute to the Government’s central economic objective of raising the rate of sustainable growth across all English regions, to achieve rising prosperity and a better quality of life, with economic and employment opportunities for all. It will also support our wider efforts to encourage economic reform in Europe.

⁵⁰² DEPARTMENT FOR EDUCATION/DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT/WELSH OFFICE (1991): *Education and Training for the 21st Century*. London. HMSO.

⁵⁰³ LEARNING AND SKILLS ACT 2000. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2000/20000021.htm>

⁵⁰⁴ SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003:17): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.

b. Build a better society by helping people gain the skills to work productively in the private, public and voluntary sectors, supplying the goods and services people want.

*c. Help individuals acquire and keep developing the skills to support sustained employability, more rewarding lives, and a greater contribution to their communities.*⁵⁰⁵

Ya decíamos en el punto anterior (3.1.1.) que la preocupación en Inglaterra por la educación y la formación es una prioridad. Y especialmente la Educación Postobligatoria ha sido el centro de atención, como paso previo y casi imprescindible para el empleo.

Como ya comentábamos en la parte inicial de este trabajo nos hemos centrado en la Formación Profesional inicial, reglada, específica y postobligatoria; y su localización en los centros escolares ingleses no está tan definida como en los casos de Francia y España. Para identificarlos debemos buscar entre las instituciones escolares de Educación Secundaria y Complementaria, que imparten los Niveles Avanzados de educación inglesa, incluidos en el itinerario profesional.

En un primer momento nos acercamos a la *Further Education* (FE, Educación Complementaria), cuya definición oficial la podemos encontrarla en el artículo 11 de la Ley de Educación Complementaria y Superior de 1992⁵⁰⁶, textualmente es:

“(a) full-time and part-time education suitable to the requirements of persons over compulsory school age (including vocational, social, physical and recreational training); and

*(b) organized leisure-time occupation provided in connection with the provision of such education”*⁵⁰⁷.

⁵⁰⁵ “1.1 Esta estrategia procura asegurar que, a través de la nación, los empleadores tengan derecho a formación para fomentar el éxito de sus negocios y organizaciones, y los individuos tengan la formación para realizarse tanto profesional como personalmente.

1.2 Objetivos: a. Mejorar la productividad y el nivel de vida del Reino Unido. Esto contribuirá al objetivo económico central del gobierno de elevar el nivel de crecimiento sostenible en todas las regiones inglesas, alcanzar una creciente prosperidad y una mejor calidad de vida, con oportunidades económicas y de empleo para todos. Esto también apoyará nuestros más amplios esfuerzos para animar la reforma económica en Europa.

b. Construir una mejor sociedad para ayudar a las personas a ganar competencias y trabajar productivamente en los sectores privados, públicos y voluntarios, suministrando los bienes y los servicios que la gente quiere.

c. Ayudar a los individuos a adquirir y conseguir desarrollar formación para impulsar la empleabilidad sostenida, vidas más provechosas, y una contribución mayor a sus comunidades.” (Traducción del autor).

⁵⁰⁶ FURTHER AND HIGHER EDUCATION ACT 1992. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1992/Ukpga_19920013_en_1.htm

⁵⁰⁷ “(a) Educación a tiempo completo y parcial conveniente para alcanzar requisitos de las personas que ya han pasado la edad obligatoria de la escuela (formación profesional, social, física y de ocio); y

(b) organizada para la ocupación del tiempo de ocio proporcionando conexión con la disposición a tal educación.” (Traducción del autor).

Sin embargo, la situación no es tan simple. Se considera educación secundaria también, a la educación a tiempo completo para los alumnos con una edad comprendida entre 16 y 19 años, que suelen continuar en el mismo centro donde han recibido la educación secundaria obligatoria. La FE puede confundirse en ocasiones con la definición de secundaria superior donde aparece la Formación Profesional específica e inicial de Inglaterra, localizable a su vez dentro de la *Further Education*.

Ahora bien, intentando encontrar los centros escolares donde se imparte la FPI reglada, específica y postobligatoria nos cernimos a los centros que ofertan los Niveles Avanzados de la enseñanza inglesa. Estos niveles se ofrecen para complementar la educación obligatoria a los ciudadanos ingleses y prepararlos mejor para la vida activa o la Enseñanza Superior.

Concretamente las cualificaciones de los Niveles Avanzados son los *A levels*⁵⁰⁸ y las *Advanced General National Vocational Qualifications*⁵⁰⁹ (AGNVQ o GNVQ Avanzadas)⁵¹⁰. Los *A levels* eran y son la cualificación de “oro” entre los estudios postobligatorios. Tienen un carácter academicista y de larga tradición, y son el paso previo mayoritario para el acceso a la universidad. Además de ser por sí mismos una preparación suficiente para acceder al mercado laboral⁵¹¹.

Las AGNVQ son certificados de carácter profesional, se enmarcan dentro del itinerario de la Formación Profesional reglada inglesa, creados en 1991 para rellenar el vacío que quedaba entre los *A levels* y las cualificaciones basadas en el trabajo. Las AGNVQ fueron la respuesta al incremento masivo de la participación juvenil inglesa en la enseñanza postobligatoria, iniciado a finales de los ochenta. A su vez se daba cabida a aquellos alumnos, que tenían ganas de dar continuidad a sus estudios obligatorios, desde una motivación profesional más que académica⁵¹².

⁵⁰⁸ Cuya denominación coincide con el término global, Niveles Avanzados. Por eso hemos optado por mantener su expresión original (*A levels*) y evitar confusiones.

⁵⁰⁹ Tras la actual reforma, denominada *Curriculum 2000*, son también llamadas las nuevas GNVQ Avanzadas, *Advanced Vocational Certificate Of Education* (AVCE) y *A levels* Profesionales (*Vocational A levels*). De todas formas, es más utilizada y familiar la denominación de GNVQ Avanzadas.

⁵¹⁰ Con el *Curriculum 2000* también se diferencian las Habilidades Clave como cualificación, siendo antes una formación complementaria de las AGNVQ.

⁵¹¹ RAFFE, D. (2003): Foreword. En Hodgson, A. y Spours, K. *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (pp. vii-ix).

⁵¹² RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of University of London. (pp. 3-7).

Siendo esta última cualificación y sus innovaciones y mejoras el centro de nuestro estudio, también estudiaremos detenidamente todas las cualificaciones de los Niveles Avanzados en el apartado 3.2., por su repercusión en nuestra unidad de comparación. La dificultad de nuestra investigación en Inglaterra radica principalmente en que las GNVQ no se localizan en un centro en concreto, sino que puede ofertarse en cualquiera de los centros que comentamos a continuación.

Si nos ceñimos concretamente a las instituciones regladas donde hay GNVQ daremos principalmente con tres grandes tipos diferentes de Colegios: *Colleges of Further Education* (Colegios de Educación Complementaria), *Sixth Form Colleges* (Colegios de la Sexta Forma⁵¹³) y *Tertiary Colleges* (Colegios de Terciaria⁵¹⁴). Aunque hay otras instituciones menos conocidas como los Colegios de Agricultura y Horticultura y, también, los Colegios de Arte y Diseño y de Artes Dramáticas⁵¹⁵. Para entender adecuadamente el maramagno de estas instituciones y de su papel en la FPI inglesa dedicamos el siguiente punto a su análisis⁵¹⁶.

A continuación vamos a describir los centros y las cualificaciones donde encontraremos la FP específica, tanto reglada como no reglada, con idea de facilitar la comprensión del marco institucional de la FP en Inglaterra y focalizar con mayor claridad nuestra unidad de comparación.

3.1.2.1. Los centros escolares de los Niveles Avanzados⁵¹⁷

Las funciones de los centros donde se imparte FPI en el sistema educativo inglés son muy variadas. Concretamente podemos clasificar en dos tipos según la formación de los centros escolares (tanto de la vía académica como de la profesional)⁵¹⁸.

⁵¹³ Con este término se hace referencia a instituciones que suponen una continuación a la educación obligatoria. Durante el texto utilizaremos la denominación en su idioma original para ser más específicos con el término, como haremos con muchas de las expresiones inglesas.

⁵¹⁴ Hace referencia a la Educación Terciaria, como continuación de la Secundaria.

⁵¹⁵ Que no incluimos en nuestro estudio por estar fuera del sistema escolar y de las competencias del DFES.

⁵¹⁶ COHEN, R. (2005): El sistema educativo inglés. En Prats, J. y Raventós, F. (Dirs.): *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona. Fundación La Caixa, pp. 66-87.

⁵¹⁷ En estas instituciones podemos localizar en Inglaterra la FPI reglada, específica y postobligatoria, objeto de nuestro estudio. Sin embargo, no podemos decir que en todas las instituciones que ofrezcan Niveles Avanzados se imparte este nivel educativo, pero sí que ésta se da en estos centros escolares. Los Niveles Avanzados pueden proponerse en centros de secundaria, centros específicos de la Sexta Forma y centros de FE.

⁵¹⁸ HILL, W. (2004): *Further Education Colleges*. Publicado en la página web del Sitio de la Educación Internacional (Reino Unido) (febrero de 2004): <http://www.intstudy.com/articles/ec192a06.htm>

El primer tipo de formación se materializa en un curso de dos años o dos cursos, para la adquisición de un Certificado General de Educación del Nivel Avanzado (*A level* o AGNVQ). Las universidades exigen normalmente que se tenga este certificado en tres o cuatro asignaturas.

La segunda opción es un curso de un año intensivo para acceder a la universidad. Son muy variadas las denominaciones, se conocen como los *Foundation Programmes* (Programas Básicos), *Access Courses* (Cursos de Acceso) o *Preparatory Courses* (Cursos Preparatorios). Numerosos son los Colegios de FE que tienen convenio con universidades para validar sus cursos y asegurarles a los alumnos la continuidad de sus estudios.

El papel de estos colegios es muy significativo porque atienden a cerca de la mitad de los estudiantes de los Niveles Avanzados de la secundaria superior; ofertando una amplia variedad de cursos postobligatorios, la mayoría del itinerario profesional⁵¹⁹.

Sin embargo, debido a la indefinición de los centros escolares y a la diversidad y difusión de las vías ofertadas en cada uno de ellos, desestimamos estos centros como centros exclusivos de nuestro estudio en Inglaterra. Es por ello, que nuestra investigación en este país se fue cerniendo hacia los títulos de “*General National Vocational Qualification*” (GNVQ) en sí, sin sobreestimar los centros de ubicación. Intentar hacerlo de otra forma hubiese supeditado el rigor científico de este trabajo.

Como no puede ser de otra manera, el sistema de Formación Profesional inglés exige que hagamos mención a diferentes itinerarios y niveles; evitando focalizar nuestro estudio en un tipo determinado de centros educativos. Aunque igualmente cierto es que vemos imprescindible explicarlos detenidamente para llegar a situar y contextualizar adecuadamente el desarrollo de los cambios en la FPI.

En un principio, nos detenemos en un tema de vital importancia para cualquier centro, la financiación. Debemos señalar que ésta corre a cargo del *Learning and Skills Council* (LSC) desde la Ley de Aprendizaje y Formación de abril de 2002. Más

⁵¹⁹ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education, University of London. (p. 27).

aún, bajo esta última ley, el LSC es responsable de asegurar la provisión de toda la educación y formación posterior a los 16 años de edad en Inglaterra⁵²⁰.

Este consejo trabaja a través de una red propia de delegaciones locales⁵²¹. El LSC planifica y organiza la formación de manera específica, atendiendo a las variopintas circunstancias locales. La sede nacional se encuentra en Coventry y opera a través de sus 47 oficinas locales. Luego las LEA distribuyen o gestionan los presupuestos en virtud de las necesidades o demandas sociales⁵²².

El LSC ha desarrollado una fórmula para la financiación a nivel nacional en Inglaterra de la Educación Complementaria, siendo un aspecto común y homogeneizador de este nivel. En este esquema o fórmula se distinguen cinco elementos⁵²³: La tarifa nacional, el suplemento por programa, el logro escolar, las desventajas y los costes por área.

La *tarifa básica nacional* refleja el coste básico del desarrollo de cualquier programa; teniendo en cuenta su duración. El *suplemento por programa* estima los gastos adicionales para poner en marcha algunos tipos de programas con ciertas peculiaridades. Por su parte el *éxito o logro escolar* puede influir lo suficiente como para que un porcentaje de los dos elementos anteriores aumente; de tal manera que se invierta en función del éxito de los estudiantes en conseguir la cualificación prevista. Otro porcentaje se añade para incrementar el apoyo a *situaciones especiales*, como que el estudiante viva en zonas socioeconómicamente deprimidas. Los *costes de área* son otro factor a tener en cuenta, cuando el coste es mayor por la zona donde se desarrolla el programa de formación, como Londres y otras áreas metropolitanas.

En cuanto al tema de tasas de matriculación en Educación Complementaria son gratuitas para los habitantes con edades comprendidas entre 16 y 18 años del Reino Unido, la UE y el Espacio Económico Europeo, que residan de manera permanente en el Reino Unido.

⁵²⁰ EDUCATION ACT 2002. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm>

⁵²¹ Recordamos de nuevo la tradición localista de la que hablamos al inicio del capítulo.

⁵²² LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2004): *Purpose and Structure*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Formación (enero de 2004): <http://www.lsc.gov.uk/National/Corporate/AbouttheLSC/PurposeandStructure/default.htm>

⁵²³ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK& language=VO>

Por otro lado, a partir de los 19 años los alumnos se costean sus estudios en la FE, pero se descuenta un 25% de la matrícula de estos cursos a estudiantes con circunstancias específicas: estudiantes (o familias) que reciban ayudas del estado, algunos tipos de desempleados, aquellos que realizan cursos en educación básica de adultos o inglés (para ciudadanos con lengua materna distinta al inglés), y otros casos⁵²⁴.

Estos son los pocos aspectos comunes entre las instituciones inglesas de Enseñanza Complementaria. Un currículum unificado dependería de que fuesen comunes características tales como horarios, finalidades, evaluación y otros mecanismos. Sin embargo, los horarios y las asignaciones de los recursos se han ido desarrollando de forma muy distinta entre los colegios de FE, las escuelas de la Sexta Forma y demás instituciones de Educación Complementaria⁵²⁵.

Hay importantes diferencias entre los contextos de cada centro escolar, las cuales afectan a la práctica educativa. Y no debemos olvidar que la autonomía de la que disfrutaban todos estos centros, hace que tengan un decisivo papel en el desarrollo de la nueva reforma educativa. Porque ellos deciden cómo se implementan las nuevas cualificaciones de AS/A2 *levels*, AGNVQ y Habilidades Clave⁵²⁶.

Los tres tipos de centros escolares donde se ofrece específicamente son: Los Colegios de Terciaria⁵²⁷, las Escuelas de la Sexta Forma y los Colegios de FE. Los Colegios de Terciaria son centros que se encargan de una formación complementaria; que combina Formación Profesional, al estilo de los Colegios de FE, y una educación más académica, como en las Escuelas de *Sixth Form*. Este tipo de centro no es muy numeroso. Los otros dos tipos están más extendidos por la geografía inglesa. En la

⁵²⁴ EDUCATION ACT 2002. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm>

⁵²⁵ YOUNG, M. y MORRIS, A. (1994): Organisational issues for a curriculum for the future. En Young, M.; Morris, A. y Hodgson, A.: *Unifying strategies and organisational change in post-16 education*. Unified 16+ Curriculum Series nº 7. London. Institute of Education, University of London, pp. 5-15.

⁵²⁶ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education, University of London. (pp. 4-5).

⁵²⁷ En su idioma original son los *Tertiary Colleges*.

mayoría de los siguientes centros se localizan los Niveles Avanzados, para alumnos de 16-19 años que siguen sus estudios después de la enseñanza obligatoria⁵²⁸.

Las Escuelas de la Sexta Forma⁵²⁹ ofrecen la continuidad natural a la educación obligatoria. En ellos se viene impartiendo cursos de carácter académico y con vistas a conseguir certificados que faciliten el ingreso en la Educación Superior.

La tradición de estas escuelas enfatiza un discurso institucional hacia la educación general y las actividades extra-académicas; que se ofrecen normalmente en la hora del almuerzo o después de la escuela⁵³⁰.

En la actualidad, influenciados por los mecanismos de financiación del LSC, que mencionábamos más arriba, estos centros frecuentemente se hacen eco de las necesidades de los estudiantes, poniendo cada vez más énfasis en la oferta de las Habilidades Clave y la promoción de la combinación de cualificaciones académicas y profesionales⁵³¹.

Los Colegios de Educación Complementaria⁵³² ofrecen cursos de formación, vinculados a la preparación de oficios y profesiones⁵³³. En algunos casos, si su especialidad y calidad educativa son las estimadas, adquieren el sobrenombre de *Centres of Vocational Excellence* (Centros de Excelencia Profesional).

Destacamos este nuevo tipo de institución, los Centros de Excelencia Profesional, por su similitud con los *Lycées des Métiers* (Liceos de los Oficios) de

⁵²⁸ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁵²⁹ En su idioma original son los *Sixth Form Schools*, donde también incluimos los *Sixth Form Colleges*. La antigua nomenclatura de los niveles escolares ingleses se establecía en función de los módulos (*forms*) de dos años, para más información ver el apartado 3.1.1.2. sobre los centros e itinerarios escolares. Por eso tras la enseñanza de diez años, se supera el quinto módulo (*fifth form*) y se pasa a la sexta forma (*sixth form*), donde se ofrecen los Niveles Avanzados (*A levels*, AGNVQ y Habilidades Clave) de la enseñanza secundaria.

⁵³⁰ YOUNG, M. y MORRIS, A. (1994): *Organisational issues for a curriculum for the future*. En Young, M.; Morris, A.; y Hodgson, A.: *Unifying strategies and organisational change in post-16 education*. Unified 16+ Curriculum Series nº 7. London. Institute of Education, University of London, pp. 5-15.

⁵³¹ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education, University of London. (pp. 4).

⁵³² En su idioma original son los *Further Education Colleges/Colleges of Further Education* o también, en menor medida, *Further Education Schools*.

⁵³³ Esta clasificación no es rígida, en los diferentes tipos de instituciones podemos localizar *A-levels*, AGNVQ y Habilidades Clave; aunque unos tipos tienden a ofertar unas más que otras. Además, en nuestras visitas a centros de secundaria, hemos podido comprobar la integración de todos estos títulos en centros donde se oferta la educación obligatoria. Destacamos nuestras observaciones “Bulmershe School” de Reading, de forma especial.

Francia⁵³⁴ y los Centros Integrados de FP⁵³⁵ en España. Los Centros de Excelencia Profesional son escuelas de secundaria que proveen a los alumnos de una rica experiencia sobre la especialidad elegida, a partir del Currículum Nacional obligatorio. Se trata de una nueva categoría de colegio especialista avanzado, que se está introduciendo para favorecer la capacidad de innovación del profesorado⁵³⁶.

Los Colegios de FE en Inglaterra aportan mucha coherencia al sistema educativo inglés. Estos colegios suponen una ruta de continuación, desde la educación obligatoria tanto a la universidad como al empleo.

El sector de la FE es la principal vía de progresión para los ingleses mayores de 16 años. También desde un ámbito más internacional, los alumnos extranjeros que quieren acceder a las universidades inglesas o adquirir habilidades profesionales, encuentran en la FE una opción ideal⁵³⁷.

La mayoría de los Colegios de FE son instituciones polivalentes que ofrecen cursos sobre un amplio abanico de profesiones de distintos niveles⁵³⁸. El factor común para todos los centros de FE es que todos ellos reciben financiación del Gobierno a través del LSC, que mencionábamos antes. También estos consejos se encargan de evaluarlos e inspeccionarlos periódicamente.

La tradición de estos colegios se cierce hacia la importancia de los departamentos, son ellos quienes preparan los horarios. La tradición “departamentalista” tiene su origen en cómo se desarrollaron los colegios en respuesta a las necesidades del empleo. Por ejemplo, en áreas de mayor concentración de industrias automovilísticas o aeronáuticas, se desarrollaban colegios cuyo núcleo duro académico era un fuerte departamento de mecánica⁵³⁹.

⁵³⁴ KOUKIDIS, G. y SAINT VENANT, M. (2002): *Le lycée des métiers. Constats, enjeux, perspectives*. Paris. MEN. (pp. 17).

⁵³⁵ Artículo 11 de la LEY ORGÁNICA 5/2002 de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

⁵³⁶ LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2005): *Welcome to the Centres of Vocational Excellence Website*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Formación (mayo de 2005): <http://cove.lsc.gov.uk/index.cfm>

⁵³⁷ HILL, W. (2004): *Further Education Colleges*. Publicado en la página web del Sitio de la Educación Internacional (Reino Unido) (febrero de 2004): <http://www.intstudy.com/articles/ec192a06.htm>

⁵³⁸ TWINING, J. (1994): *El sistema de formación profesional en el Reino Unido*. Berlín. CEDEFOP. (pp. 40-41).

⁵³⁹ YOUNG, M. y MORRIS, A. (1994): *Organisational issues for a curriculum for the future*. En Young, M.; Morris, A. y Hodgson, A.: *Unifying strategies and organisational change in post-16 education*. Unified 16+ Curriculum Series nº 7. London. Institute of Education, University of London, pp. 5-15.

Sin embargo, la relación con el mercado laboral ha sido muy turbulenta desde los noventa⁵⁴⁰. Durante la pasada década la preocupación por garantizar la calidad de la enseñanza y de las titulaciones ha ido en progresión constante. Ya en la última legislatura del gobierno conservador se crearon los *Further Education Funding Councils*, que son el origen de los actuales LSC, con un carácter evaluador añadido a su función financiera; incrementando la complejidad de funcionamiento de estos colegios⁵⁴¹.

Hemos mostrado el panorama general, especificando el contexto y los centros de FP, para hacernos conscientes de la multidimensional estructura organizativa y educativa de Inglaterra. A continuación pasamos a detallar expresiones específicas relevantes en la FP, que a su vez tienen claras similitudes con nuestro objeto de estudio.

3.1.3. LOS CURSOS *BUSINESS AND TECHNICAL EDUCATION COUNCIL*⁵⁴²

Los cursos BTEC tienen un fuerte carácter profesional y están relacionados con la práctica laboral en ámbitos como Diseño, Mecánica, Horticultura, Tecnología de la Información, Turismo... Se enseñan en colegios, universidades y compañías privadas⁵⁴³. Estos cursos suponen una alternativa a la Formación Profesional de los AGNVQ y a la vía académica del GSE *A-level*.

⁵⁴⁰ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education, University of London. (p. 4).

⁵⁴¹ EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁵⁴² BTEC son las siglas del Consejo de Enseñanza Comercial y Técnica (*Business and Technical Education Council*), que surgió en 1983 con la fusión de los consejos de Enseñanza Técnica y de Formación Comercial. Ahora estos cursos se han integrado en la institución EDEXCEL que se origina con la unión del BTEC y el Consejo de Evaluación y Exámenes de la Universidad de Londres (University of London Examinations & Assessment Council). Edexcel es el primero de los tres cuerpos unitarios de concesión en ser establecido para ofrecer tanto calificaciones académicas como profesionales, siguiendo las normas de examen de Stafford Review en 1995.

⁵⁴³ Información extraída de la entrevista con D. Julian McWatt y Dña. Patricia Santos, el 12 de mayo de 2004, en la sede de City & Guilds en el 1 Giltspur Street, Londres. Complementado con "BTEC Courses". Publicado en la página web oficial del Club de los Estudiantes (marzo 2004): <http://www.thestudentclub.net/careersuccess/skillsandtrainingopportunities/education3.htm>

Son muy variados y flexibles. Tanto es así que su capacidad de adaptación provoca una gran diversidad de tipos; abarcando desde cursos a tiempo completo hasta a cursos *sandwich*, pasando por cursos a tiempo parcial⁵⁴⁴.

Los cursos BTEC se clasifican en tres niveles bien diferenciados. El primero es el nivel Básico y suele consistir en un curso de un año de duración y supone Formación Profesional inicial para jóvenes que han abandonado el sistema escolar. Siguiendo la clasificación establecida a nivel europeo (ver Tabla 1), dicha titulación responde a un nivel intermedio (Nivel 2) de la enseñanza técnico-profesional. Los otros dos niveles suelen constar de dos cursos y su titulación ocupa niveles altos de la escala europea (Niveles 3 y 4)⁵⁴⁵. Los cursos BTEC, como ya hemos mencionado, se clasifican en tres niveles que, a su vez, se dividen en dos categorías (certificado y diploma⁵⁴⁶)⁵⁴⁷:

- BTEC Básico (*First Certificate*, FC y *First Diploma*, FD), que se logra normalmente en un año.
- BTEC Nacional (*Nacional Certificate*, NC, y *Nacional Diploma*, ND), que se puede conseguir en dos años, si se realizan a tiempo completo. Son cualificaciones de Formación Profesional que preparan a los estudiantes tanto para el acceso al mundo laboral como para su continuidad académica en la Enseñanza Superior.
- BTEC Nacional Superior (*Higher National Certificate*, HNC, y *Higher National Diploma*, HND) supone el primer nivel de la Enseñanza Superior. Se requiere de dos años para completarlo.

Desde septiembre de 2002 la clasificación de las titulaciones del BTEC Nacional se ha modificado. Con respecto a la clasificación anterior, se ha introducido

⁵⁴⁴ UNIVERSITY AND COLLEGES ADMISSIONS SERVICE (2003): *Analysis of Offers, Involving Curriculum 2000 Provision for 2002 Entry*. Cheltenham. UCAS.

⁵⁴⁵ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (p. 72).

⁵⁴⁶ El diploma tiene mayor rango acreditativo que el certificado.

⁵⁴⁷ COUNCIL FOR INTERNACIONAL EDUCATION (2004): *Pre-university courses in the further education sector. Guidance notes for students 2003-2004*. Publicado en la página web *Council for International Education* (septiembre de 2004): www.ukcosa.org.uk/images/fe.pdf

en el nivel de BTEC Nacional una nueva titulación, el *BTEC National Award*⁵⁴⁸. Los cursos BTEC tienen mucha acogida entre los estudiantes egresados del sistema escolar; son una alternativa muy valorada por los ciudadanos, en general⁵⁴⁹.

Esta cualificación tiene bastantes similitudes con las GNVQ Avanzadas, pues se trata de cursos de Formación Profesional inicial. Sin embargo, están fuera del sistema escolar, no son enseñanza reglada, y por eso no la hemos incluido como unidad de comparación. Por las características de esta cualificación encontramos más similitudes con la FPO de España que con la unidad de comparación de nuestra investigación.

Desde la aparición de las GNVQ, ha habido muchas presiones para construir una oferta general de Formación Profesional desde los *Nacional Diploma* BTEC hacia las GNVQ Avanzadas. Pero las diferencias entre una y otra han hecho que no fructifere esta tendencia homogeneizadora⁵⁵⁰.

Los cursos BTEC tienen la finalidad de cubrir demandas formativas del mercado laboral a corto y medio plazo, siendo las especialidades muy variables y profundas. Generalmente hay multitud de tipos de alumnos, desde los que quieren cambiar de empleo o promocionar, hasta los que tienen estudios elementales y quieren prepararse para su primer empleo⁵⁵¹.

Las GNVQ Avanzadas también atienden a demandas del mundo laboral, pero con un carácter más permanente, con unas especialidades más determinadas y establecidas en el tiempo. La mayoría de sus alumnos son egresados de la enseñanza obligatoria, que optan por continuar sus estudios en el itinerario profesional⁵⁵².

⁵⁴⁸ UNIVERSITY AND COLLEGES ADMISSIONS SERVICE (2004): *What are the new BTEC Nationals?* Publicado en la web oficial (diciembre de 2004): <http://www.ucas.ac.uk/candq/btec.html>

⁵⁴⁹ UNIVERSITY AND COLLEGES ADMISSIONS SERVICE (2003): *Analysis of Offers, Involving Curriculum 2000 Provision for 2002 Entry*. Cheltenham. UCAS.

⁵⁵⁰ SPOURS, K., YOUNG, M., HOWIESON, C. and RAFFE, D. (2000) Unifying academic and vocational learning in England, Wales and Scotland. En Coffield, F. (Ed.): *Differing visions of a Learning Society. Research Findings Volume 1*. Bristol. Polity Press.

⁵⁵¹ Información que pudimos complementar con la entrevista mantenida con Patricia Santos y Julian McWatt de la institución *City and Guilds of London Institute*, realizada en la sede central de Londres en el 1 de Giltspur Street.

⁵⁵² COUNCIL FOR INTERNACIONAL EDUCATION (2004): *Pre-university courses in the further education sector. Guidance notes for students 2003-2004*. Publicado en la página web *Council for Internacional Education* (septiembre de 2004): www.ukcosa.org.uk/images/fe.pdf

De todas formas, la diferencia esencial radica en la dimensión reglada de ambos itinerarios. Las GNVQ son cualificaciones regladas desde su origen; mientras que el caso de los cursos BTEC son no reglados.

3.1.4. EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

El Aprendizaje Profesional es una alternativa extraescolar para los jóvenes recién egresados de la educación obligatoria, que implica una FP inicial, específica y no reglada⁵⁵³. Se trata de una formación basada en el trabajo, donde el aprendiz se instruye en un trabajo, adquiere conocimientos, desarrolla habilidades y obtiene un certificado (*Nacional Vocational Qualifications* o similares), a la vez que gana un sueldo⁵⁵⁴. Se encuadra en la vía de formación en alternancia por excelencia, que también se da en Francia, como comentaremos más adelante⁵⁵⁵.

El Aprendizaje en el trabajo o el Aprendizaje Profesional se traduce en términos certificativos en *National Vocational Qualification* (NVQ). El gobierno ha creado un cuadro de cualificaciones reconociendo cinco niveles de NVQ, que se equivalen con el de otros itinerarios formativos⁵⁵⁶.

La introducción de las NVQ en 1986 supuso la mayor reforma en el sistema inglés de Formación Profesional en los ochenta, y también en los de Gales e Irlanda del Norte⁵⁵⁷. Argumento que refuerzan Keep y Mayhew⁵⁵⁸, quienes añaden que suponen un avance con respecto a los sistemas de FP de otros países europeos del continente.

Las NVQ no han subsistido como cualificaciones tradicionales en un ámbito concreto. Sino que se han ido adaptando y proliferando para conseguir más campos de proyección laboral, y con los años han aumentado su alumnado y sus

⁵⁵³ SUTTON, A. (1992): The reform of vocational education. En Whiteside, T.; Sutton, A.; y Everton, T.: *16-19. Changes in Education and Training*. London. David Fulton Publishers, pp. 29-41.

⁵⁵⁴ QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (1999): *Qualifications post-16. A guide to the reforms following the Qualifying for Success consultation*. Cardiff. ACCAC. (pp. 8-10).

⁵⁵⁵ Ver apartado 4.1.3. sobre el Aprendizaje Profesional en Francia.

⁵⁵⁶ Ver apartado 3.2.2. sobre el cuadro de cualificaciones.

⁵⁵⁷ SPIELHOFER, T. (2001): Writing stories, telling tales: National Vocational Qualification candidates' experiences of NVQs. En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 53, nº 4, pp. 629-645.

⁵⁵⁸ KEEP, E. y MAYHEW, K. (1994): The changing structure of training provision. En Buxton, T.; Chapman, P.; Temple, P. (Eds.): *Britain's economic performance*. London. Routledge, pp. 89-109.

especialidades. Podemos apreciar así una transformación de un país que se inclinaba decididamente por la universidad y el resto de la Enseñanza Superior⁵⁵⁹.

Durante los años noventa, como ya detallaremos en el apartado sobre la evolución reciente de la FPI (ver 3.1.5, y más concretamente el 3.1.5.2), el itinerario ocupacional estaba muy marginado. Existían varias razones que exponemos a continuación, en línea con Howieson y otros⁵⁶⁰. Primero, la mayoría de los programas de formación, *Youth Training*⁵⁶¹, proporcionaban oportunidades de cualificación a una minoría. Otro motivo era que el gobierno estaba poco dispuesto a plantear algún tipo de educación general obligatoria en los cursos de Formación Profesional. Y por último, se entendía que el aprendizaje basado en las competencias de las NVQ no era evaluable al mismo nivel que las cualificaciones de los otros itinerarios⁵⁶².

La marginación que sufrían las cualificaciones de este tipo de aprendizaje empezó a cambiar a finales de los noventa, gracias a las propuestas de Dearing⁵⁶³ y al desarrollo del Aprendizaje Moderno⁵⁶⁴. El itinerario ocupacional se configuraría⁵⁶⁵ a partir de un sistema de Aprendices con varios niveles bien diferenciados⁵⁶⁶. Su situación actual está más revalorizada y hasta el gobierno da esta alternativa a los ciudadanos en paro⁵⁶⁷, al estilo de la FPO en España.

El Aprendizaje Profesional en Inglaterra está destinado a formar al personal de una empresa y a nuevos empleados, con menos de 25 años. Existen alrededor de

⁵⁵⁹ FITZ-GIBBON, C. T. (1997): Listening to students and the 50 per cent framework. En Edwards, T.; Fitz-Gibbon, C. T.; Hardman, F.; Haywood, R. y Meagher, N.: *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge, pp. 29-61.

⁵⁶⁰ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

⁵⁶¹ Programas de Formación juvenil.

⁵⁶² SIMS, D. y GOLDEN, S. (1996): *The Learning Process in NVQ & SVQ Delivery. RS39*. London. TSO.

⁵⁶³ DEARING, R. (1995): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds*. London. SCAA. Y también en DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds. Full Report*. London. SCAA.

⁵⁶⁴ Cuya denominación en inglés es *Modern Apprenticeships*.

⁵⁶⁵ La configuración actual que se empieza a gestar desde ese momento, podemos apreciarla en la Tabla 6 sobre el nuevo cuadro de cualificaciones.

⁵⁶⁶ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

⁵⁶⁷ COUNCIL FOR INTERNACIONAL EDUCATION (2004): *Pre-university courses in the further education sector. Guidance notes for students 2003-2004*. Publicado en la página web *Council for Internacional Education* (septiembre de 2004): www.ukcosa.org.uk/images/fe.pdf

160 tipos diferentes de formación en alternancia, que suponen una formación de calidad diseñada desde el ámbito empresarial.

Se ha podido llegar a este punto gracias a que el Ministerio de Educación inglés, a principios del año 2000, anunció una serie de mejoras en el Aprendizaje Profesional⁵⁶⁸: Clarificación de su estructura, como hoy la conocemos en dos tipos-niveles, uno básico y otro avanzado; programas más elaborados y renovados, favoreciendo una evidente cualificación y homologación con el nuevo cuadro nacional de titulaciones; inclusión de un periodo específico fuera del puesto de trabajo, en un centro escolar o similar; y especificación de los periodos de formación. Estas reformas están implementándose en la actualidad y han supuesto un gran avance en esta alternativa educativo-laboral.

En estos momentos el Aprendizaje Profesional ofrece una gama de formación en 80 sectores diferentes de la industria, cubriendo un alto número de campos laborales, desde la salud hasta la administración. Como ya hemos avanzado, se distinguen dos modalidades de este tipo de Formación Profesional inicial extraescolar⁵⁶⁹:

- Aprendizaje Básico⁵⁷⁰, normalmente de un año de duración y con el Nivel 2 de NVQ, certificando Habilidades Clave⁵⁷¹ y, en la mayoría de los casos, un título de técnico.
- Aprendizaje Avanzado⁵⁷², con una duración de dos años. El aprendizaje concluye su formación, por lo general, con un Nivel 3 de NVQ, Habilidades Clave y un certificado técnico, en la mayoría de los casos.

La aceptación de esta modalidad extra-académica está aumentando. Las cifras de aprendices crecen a un buen ritmo, especialmente desde las reformas afrontadas en

⁵⁶⁸ UNWIN, L. y WELLINGTON, J. (2001): *Young people's perspectives on Education, Training and Employment. Realizing their potential*. London. Kogan Page Limited.

⁵⁶⁹ LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2004): *How it works*. Consultado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Habilidades para el Aprendizaje Profesional (enero de 2005): <http://www.realworkrealpay.info/Employer/WhatsItAllAbout/HowItWorks/default.htm>

⁵⁷⁰ Nivel básico, cuya denominación original es *Foundation Modern Apprenticeship*.

⁵⁷¹ Esta cualificación se presenta con distintas materias: Tecnología de la Información, Aplicación Numérica y Comunicación. Se plantean como unidades independientes, pero con idea de complementar los programas de los Niveles Avanzados (AGNVQ y A-levels).

⁵⁷² "Aprendizaje Moderno" Avanzado, *Advanced Modern Apprenticeship*.

el año 2000. Aunque todavía hay aspectos y adecuaciones mejorables del programa de Aprendizaje Profesional en Inglaterra⁵⁷³.

Existen importantes diferencias entre la FPI reglada y postobligatoria y el Aprendizaje basado en el trabajo, que se muestran en el apartado 3.2.2., con significativos itinerarios y peculiaridades. Las características de los aprendices de 16 a 19 años con respecto a los estudiantes de las vías escolares radicaban básicamente en su nota previa. Los resultados de los GCSE son factores importantes en las decisiones sobre las opciones postobligatorias; los aprendices suelen tener peores resultados en el GCSE que los estudiantes de los Niveles Avanzados (*A levels* y GNVQ)⁵⁷⁴.

Pero más allá de las características de los alumnos, las diferencias se originan en la forma y el lugar de enseñanza. Los Niveles Avanzados son enseñanzas regladas, donde uno de sus puntos fuertes es el acceso a la Enseñanza Superior. El Aprendizaje Profesional se identifica por estar introducido de lleno en el mercado laboral, siendo éste su destino definitivo.

Una oferta formativa singular, que hemos encuadrado en el Aprendizaje Profesional, es la Formación Compacta, y debido a su difusión estimamos oportuno detenernos a explicarla.

3.1.5. LAS INICIATIVAS PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL⁵⁷⁵

A continuación destacamos otra titulación dentro de la estructura de la Formación Profesional en Inglaterra que también merece ser señalada por su importancia en el pasado, ya que se mantuvieron en activo hasta que las GNVQ se generalizaron.

Las *Technical and Vocational Education Initiatives* (TVEI) eran alternativas educativas que proporcionaban experiencias laborales a determinados estudiantes,

⁵⁷³ UNWIN, L. y WELLINGTON, J. (2001): *Young people's perspectives on Education, Training and Employment. Realizing their potential*. London. Kogan Page Limited.

⁵⁷⁴ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of University of London.

⁵⁷⁵ En su nomenclatura original *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI).

usualmente con recursos limitados para afrontar el acceso al mundo laboral. Nacieron de un proyecto financiado por el Ministerio de Trabajo, cuya finalidad era⁵⁷⁶:

*“to change the curriculum experienced by people aged between 14 and 18 years old by living their education a more practical, applied and relevant focus”*⁵⁷⁷

Eran experiencias que suponían una renovación curricular y pedagógica para los institutos, en calidad de formación alternativa reorganizaban los programas escolares en su esencia. Por un lado, se le brindaba al alumnado los recursos suficientes para facilitar su acceso al mercado de trabajo; y por el otro, la transición de los centros escolares a los centros de trabajo se suavizaba, a través de las experiencias en las empresas.

Sin embargo, debemos destacar que estas características comentadas son casi las únicas comunes entre todas las TVEI. Su heterogeneidad estaba muy marcada por las circunstancias locales; además de que eran las LEA las responsables de la supervisión y el buen hacer de estas iniciativas. También es necesario mencionar que las TVEI incluían en sus prácticas laborales un Plan Individual de Acción, con lo cual aún más se da pie a la diferenciación entre la formación para cada alumno. Eso sí era un aspecto muy positivo de cara a la introducción de cada estudiante al mercado laboral⁵⁷⁸.

La época “dorada” de las TVEI podemos encuadrarla desde 1983, su creación, hasta antes de implantarse el Currículo Nacional en la educación obligatoria a partir de 1988. En un principio tuvo mucho auge, caló de manera rápida y directa en el sistema educativo. La motivación y el entusiasmo eran características inherentes entre los pupilos de estas nuevas iniciativas⁵⁷⁹.

⁵⁷⁶ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1991:1): *Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) England and Wales 1983-90*. London. DES Department for Education and Science.

⁵⁷⁷ “Cambiar hacia un currículum experimental para los jóvenes entre 14 y 18 años dándole a su educación un carácter más práctico, aplicado y relevante” (Traducción del autor).

⁵⁷⁸ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (p. 71).

⁵⁷⁹ PRING, R. (1997): The curriculum perspective. En Stanton, G. y Richardson, W. (Eds.): *Qualifications for the future: a study of tripartite and other divisions in post-16 education and training*. London. Further Education Development Agency, pp. 117-142.

De hecho, según las reflexiones que extraen Saunders y otros⁵⁸⁰ a raíz de su estudio de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa sobre las TVEI entre 1991 y 1994, se puede entrever la importancia y el arraigo que llegó a tener en el sistema educativo:

“One of the major outcomes of TVEI has been its impact on the skills, knowledge and attitudes needed by young people in order to help them engage in effective career planning; «in this respect, the initiative can be judged to have largely met one of its six main goals for 14-19 education;

TVEI has also promoted positive attitudes to learning amongst many young people and helped to make them better «all rounders», although it seems to have had a limited impact on gender stereotypes; even so, TVEI had encouraged boys to take a more positive view of modern languages and girls to have more commitment to science and technology...”⁵⁸¹

Sin embargo, la buena consideración de las TVEI ha ido variando con el tiempo. La introducción del Currículum Nacional en la escolarización obligatoria⁵⁸² y el establecimiento de las GNVQ propiciaron una situación de marginalidad para estas iniciativas y su consecuente desaparición.

Las TVEI, una vez ya asentadas, se orientaron rápidamente hacia las necesidades más apremiantes del mercado laboral. En la segunda mitad de los ochenta el gobierno apoyó de manera decidida las TVEI, pero excluyendo al Ministerio de Educación que, como hemos avanzado, introdujo el Currículum Nacional. Desde ese momento las TVEI se dedican a preparar a los alumnos hacia tareas más artesanales, manuales y de fabricación⁵⁸³.

⁵⁸⁰ SAUNDERS, L.; STONEY, S.; WESTON, P.; BENEFIELD P. y MACDONALD, A. (1996:6): *Literature review of the impact of the work-related curriculum on 14-16 year olds*. Research studies RS33. London. Department for Education and Employment.

⁵⁸¹ *“Uno de los resultados principales de TVEI ha sido su impacto sobre las habilidades, el conocimiento y actitudes necesarias para ayudar a los jóvenes a tener una eficaz planificación de su carrera; “en cuanto a esto, la iniciativa, como se puede juzgar, tiene en gran parte conseguida uno de sus seis objetivos principales de la educación entre los 14 y 19 años”;*

TVEI también ha promovido actitudes positivas hacia el estudio entre muchos jóvenes y ha ayudado a hacerles mejor “toda la ronda”, aunque parezca haber tenido un impacto limitado sobre estereotipos sexuales; aun así, las TVEI habían animado a los chicos a tomar una opinión más positiva hacia los idiomas modernos y a las chicas a tener más compromiso con la ciencia y la tecnología...” (Traducción del autor).

⁵⁸² EDUCATION REFORM ACT 1988. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm

⁵⁸³ MEDWAY, P. (2004): *Design & Technology in TVEI en Education and Professional Studies*. Publicado en la web oficial de la Universidad de Londres: <http://www.kcl.ac.uk/education/hpages/pmresearch.html>

Por el hecho de su carácter práctico, una debilidad y un problema para las TVEI era la teoría. La situación que más incomodaba a las TVEI y sus defensores era llegar a teorizar desde la práctica. Y esto le valió muchas críticas⁵⁸⁴:

*“The experience of the Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) in England and Wales does not seem to have pointed to specific pre-vocational learning experiences which enable students to learn more effectively on later vocational programmes...”*⁵⁸⁵

Las TVEI no diseñaban una teoría explícita de aprendizaje. Se elaboraban a partir de ideas liberales, de participación y sociedad; junto a actitudes tales como responsabilidad y esfuerzo. La imprecisión y generalidad de sus objetivos y criterios era una constante en el tiempo y sugerían o facilitaban una rápida y mordaz crítica.

Sin embargo, David Yeomans⁵⁸⁶, de la Escuela de Educación de la Universidad de Leeds, prefiere ver esa ambigüedad o indeterminación como algo positivo. La disparidad de respuestas que suponían las TVEI daba cabida a la pluralidad tanto de alumnos como de contextos y posibilidades.

Todos estos aspectos positivos que hemos comentado de las TVEI están siendo aprovechados. En estos momentos en Inglaterra se está trabajando para reformar la secundaria, que afecta ineludiblemente a las GNVQ, y están sabiendo recoger las experiencias positivas del pasado.

3.1.6. EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

En las últimas décadas el sistema educativo inglés ha sido muy criticado por su excesiva diversificación. Particularmente se le reprochaba que el nivel posterior a los 16 años estuviese muy limitado y dividido. Ya en 1988 era más que evidente la

⁵⁸⁴ GRAY, L.; FLETCHER, M.; FOSTER, P.; KING, M.; WARRANDER, A. M. (1993:5): *Underpinning aspects of primary and secondary education. Reducing the cost of technical and vocational education*. Education Research Paper n° 3. London. Department of International Development.

⁵⁸⁵ *“La experiencia de la Iniciativa de Educación Técnica y Profesional (TVEI) en Inglaterra y País de Gales no parece haber concretado experiencias de estudio específicas preprofesionales, que permitan a los estudiantes aprender con más eficacia sobre programas profesionales posteriore...”* (Traducción del autor).

⁵⁸⁶ YEOMANS, D. (1998): *Constructing vocational education: from TVEI to GNVQ*. En la *Journal of Education and Work*, vol. 11, n° 2, pp. 127-149.

preocupación por una enseñanza postobligatoria y la aparición de debates en este sentido se fueron proliferando⁵⁸⁷:

“Debates about the delivery of post-16 education have been dominated by organisational questions and the issue of the most suitable kind of learning environment for 16-19 year olds. Such debates have two main themes:

- *The relative importance for adolescent learning of continuity or a break at 16, and*
- *The appropriateness of 16-19 year olds being taught in a predominantly age-specific institution.”*⁵⁸⁸

De hecho, un distintivo objeto de debate en el sistema educativo inglés ha sido el currículum y las cualificaciones del nivel postobligatorio, concretamente el nivel de 16-19 años (donde localizamos el objeto de nuestro estudio). Los debates se han venido centrando en el desarrollo de las distintas políticas educativas, reacciones ante el incremento del desempleo juvenil o, más recientemente, el aumento de la matriculación en este nivel educativo⁵⁸⁹.

Podemos apreciar que en los últimos veinte años la perspectiva de los estudiantes en política educativa había tomado varios caminos; desde estudiar cuáles iban a ser sus respuestas al control social y educativo, bajo los *Youth of Training Schemes* en los ochenta; hasta elegir entre las opciones del mercantilizado sistema de educación y formación de los noventa⁵⁹⁰.

A continuación establecemos unos periodos, evidentemente de límites aproximados, que nos ayudaran a organizar y entender mejor la evolución reciente de la FPI inglesa. Para ello, hemos optado por inspirarnos parcialmente en las fases que

⁵⁸⁷ SPOURS, K y YOUNG, M. (1988:1): *Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education*. Working Paper Number 7. London. Institute of Education of the University of London.

⁵⁸⁸ *“Los debates sobre la oferta de la educación postobligatoria han sido dominados por cuestiones de organización y por la aplicación del tipo más conveniente de ambiente de aprendizaje para los jóvenes de 16-19 años. Tales debates han tenido dos temas principales:*

- *La relativa importancia para el aprendizaje adolescente de la continuidad o ruptura a los 16, y*
- *La adecuación de los jóvenes de 16-19 años para ser enseñados en una institución específica para esa edad.”*(Traducción del autor).

⁵⁸⁹ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp. 5-35.

⁵⁹⁰ SPOURS, K.; HODGSON, A.; y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 1).

ofrecen Howieson y otros⁵⁹¹, completándolos con la clasificación que Hodgson y Spours proponen en su obra “*Behind A levels*”⁵⁹².

3.1.6.1. Gestación de la Formación Profesional inicial

La evolución de la FPI gira en torno a la situación del currículum en el nivel global de 16-19 años; la preocupación de este currículum se puede observar desde los años cincuenta. Aún más, en un sentido muy amplio desde los años setenta existe un claro y constante interés por la relación unificación-separación de las cualificaciones de esta etapa educativa. La situación estaba bastante clara hasta estos años; ya que se basaba en la participación académica de la elite, por un lado, y una minoría que cursaba el Aprendizaje Profesional, por otro lado. Sin embargo la situación ha ido cambiando con el tiempo.

Desde la prolongación temporal de la transición de los jóvenes entre la escuela y el trabajo a finales de los setenta, habían sido diferentes las iniciativas llevadas a cabo para adaptar y acoplar el mundo de la educación a las necesidades juveniles⁵⁹³.

Fue durante los **años setenta** cuando se puede decir que se gesta el nuevo modelo de FPI inglés. Se producen cambios significativos en los sistemas de educación y formación que intentan responder al crecimiento del desempleo juvenil⁵⁹⁴. Dichos cambios influenciaron más los debates sobre las cualificaciones postobligatorias; ya que el tipo de respuestas políticas requería encontrar soluciones al aumento de jóvenes que no estaban teniendo una rápida transición de la escuela al trabajo⁵⁹⁵.

⁵⁹¹ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp. 5-35.

⁵⁹² HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (pp. 9-23).

⁵⁹³ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 4).

⁵⁹⁴ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (9-10).

⁵⁹⁵ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

Por aquel entonces las principales instituciones responsables de la Formación Profesional eran la *Further Education Unit* y la *Manpower Services Commission* (establecida junta a otras instituciones⁵⁹⁶ a raíz del *Employment and Training Act*, la Ley de Empleo y Formación de 1973)⁵⁹⁷.

Y unas de las respuestas en el marco del sistema educativo fueron las iniciativas en el campo de la Formación Profesional. Como así podemos apreciar en la publicación de “*A basis for choice*” por parte de la *Further Education Unit* (Unidad de Educación Complementaria). En esta obra de 1979 se planteaba establecer unas habilidades básicas en cursos de Formación Profesional⁵⁹⁸. En esta línea, se implementaron una serie de cursos experimentales que no dieron el fruto esperado⁵⁹⁹.

Como sí logró la iniciativa del año 1977 que proponía la *Manpower Services Commission* (Comisión para los Servicios de la “Mano de Obra”), publicada en el documento *Young People and Work*. Esta obra ofrecía un nuevo programa para los jóvenes desempleados, que implicaba⁶⁰⁰:

“...increased emphasis... given to the provision of life and social skills and the opportunity to participate in this sort of training and in further education courses...”⁶⁰¹

Se trataba del *Youth Opportunities Programme*, basado en un breve periodo de experiencia de trabajo y formación. Este programa juvenil se centraba en enseñar conocimientos necesarios a los jóvenes para acceder al mundo laboral⁶⁰².

De fondo, la política educativa era clara. Se proponía facilitar a los jóvenes herramientas formativas para disminuir el tiempo de transición del sistema educativo al mercado de trabajo.

⁵⁹⁶ La Employment Services Agency (Agencia de Servicios de Empleo) y la Training Services Agency (Agencia de Servicios de Formación).

⁵⁹⁷ MANPOWER SERVICES COMMISSION (1977): *Young People and Work: report on the feasibility of a new programme of opportunities for young people*. London. MSC.

⁵⁹⁸ FURTHER EDUCATION UNIT (1979): *A Basis for Choice*. London. FEU.

⁵⁹⁹ KELLY, A. (2001): The Evolution of Key Skills: towards a Tawney paradigm. En *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 53, nº 1, pp. 21-35.

⁶⁰⁰ MANPOWER SERVICES COMMISSION (1977:36): *Young People and Work: report on the feasibility of a new programme of opportunities for young people*. London. MSC.

⁶⁰¹ “...mayor énfasis... aportando habilidades sociales y de la vida cotidiana, además de la oportunidad de participar en esta corta formación y en cursos de Educación Complementaria...” (Traducción del autor).

⁶⁰² PAYNE, J. (1999): *All things to all people: changing perceptions of 'skill' among Britain's policy makers since the 1950s and their implications*. SKOPE Research Paper nº1, August. Coventry. SKOPE-University of Warwick.

En los **años ochenta** la tasa de desempleo juvenil era muy elevada. El foco del estudio académico se centró en ofrecer más posibilidades a la juventud para participar en planes de formación dirigidos al mercado laboral⁶⁰³.

Durante estos años la principal respuesta de los programas de estudios postobligatorios debía desarrollarse a partir de la educación obligatoria y de las propuestas de la *Further Education Unit*, basadas en una preparación de carácter profesional⁶⁰⁴.

Podemos decir que la FPI de los ochenta se basó en la obra *New Training Initiative: A programme for action*⁶⁰⁵. Ciertamente es que supuso una solución muy directa y concreta a los problemas existentes; pero que difícilmente se podría mantener en el tiempo. Como bien se refleja en la obra citada, se tomaron una serie de medidas ante la problemática existente⁶⁰⁶:

*“Following consultative document by the Manpower Services Commission which set out objectives for employment skills training of young people and adults, this White Paper details Government plans for initiation of these objectives. Begins by stating Government's '10-point programme for action' which comprises: Youth Training Scheme (YTS) to provide 1 year's full-time foundation training for unemployed 16-year olds; incentives for employers to provide better training for young employees; improved access to technical training; working group to explore ways of developing YTS; recognised standards of all main craft, technical and professional skills; better preparation for work during full-time education; vocationally relevant courses during full-time education; closer co-ordination of training and vocational education provision; fund for development schemes; and examination of possibilities for sharing costs of training between tax-payer, employer and trainee.”*⁶⁰⁷

⁶⁰³ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 4).

⁶⁰⁴ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

⁶⁰⁵ DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT/DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1981): *A New Training initiative: A Programme for Action*. London. HMSO.

⁶⁰⁶ BRITISH OFFICIAL PUBLICATIONS COLLABORATIVE READER INFORMATION SERVICE (2004): *New training initiative: a programme for action*. Publicado en la página web oficial del *British Official Publications Collaborative Reader Information Service* (septiembre de 2005): <http://www.bopcris.ac.uk/bop1974/ref3781.html>

⁶⁰⁷ “Siguiendo el documento consultivo de la Manpower Services Commission que establece objetivos para la formación de habilidades dirigidas al empleo de los jóvenes y de los adultos, este Libro Blanco detalla proyectos del gobierno para la iniciación de estos objetivos. Comienza porque el Gobierno marque “un programa de 10 puntos para la acción” que comprende: Youth Training Schemes para proporcionar la formación básica durante un año a tiempo completo a mayores de 16 años; incentivos para empresarios por proporcionar mejor formación para sus jóvenes empleados; mejorar el acceso a formación técnica; trabajo en grupo para explorar distintas formas de desarrollar Youth Training Schemes; normas reconocidas de las capacidades profesionales y técnicas; mejor preparación para el trabajo en la formación a tiempo completo; cursos profesionalmente relevantes en la formación a tiempo completo; coordinación más cercana de formación y educación profesionales; financiar el desarrollo de estudios; y examinar las posibilidades de compartir los gastos de educación entre los contribuyentes, los empresarios y los estudiantes”. (Traducción del autor).

La publicación del *New Training Initiative: A programme for action* en 1981 dio pie a otras aplicaciones, además de los *Youth Training Schemes* citadas en el fragmento anterior. Por orden cronológico las distintas iniciativas surgidas fueron: las TVEI en 1982⁶⁰⁸, al año siguiente se introdujeron los *Youth Training Schemes* y en 1984 apareció el *Certificate of Prevocational Education* (Certificado de Educación Pre-Profesional), titulación a tiempo completo.

También desde la obra mencionada se articuló, por primera vez en Inglaterra, la idea de unas cualificaciones basadas en los resultados. De esta manera se fueron configurando las NVQ, que tardaron en aparecer cinco años⁶⁰⁹.

En línea con Hodgson y Spours⁶¹⁰, también localizamos una tendencia patente en Inglaterra y en más países occidentales⁶¹¹ hacia el “Profesionalismo”⁶¹². Todas estas iniciativas educativo-laborales de finales de los setenta y principios de los ochenta tienen ese carácter implícito⁶¹³. Además, podemos apreciar un factor más, cuanto menos significativo, la elaboración de las iniciativas se inicia desde la *Manpower Services Commission* y el Ministerio de Empleo, en vez desde el Ministerio de Educación.

Los años ochenta finalizaron ostentando una serie de elementos que ofrecían la base necesaria para la consolidación del sistema inglés de Formación Profesional inicial. Nos referimos a tres elementos en concreto. Uno es el Currículo Nacional que todos los niños ingleses disfrutarían desde los cinco a los 16 años y que concluía con el GCSE. El segundo es el sistema ocupacional que ofrecían las NVQ. Y por último, una seria preocupación por responder a las demandas sociolaborales y

⁶⁰⁸ Se generalizan a partir de 1983. Ver apartado anterior, 3.1.5.

⁶⁰⁹ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35

⁶¹⁰ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (pp. 10-11).

⁶¹¹ Sobre este tema ya tratamos detenidamente en el capítulo primero.

⁶¹² En el término utilizado en el ámbito anglosajón es “*Vocationalism*”. Nosotros preferimos utilizar la nomenclatura española, que al igual que la inglesa, hace referencia a una tendencia hacia la preparación de los ciudadanos desde la Formación Profesional, con idea de dar una respuesta rápida al mercado laboral.

⁶¹³ HOLT, M. y REID, W. A. (1988): Instrumentalism and education. 14-18 rhetoric and 11-16 curriculum. En Pollard, A.; Purvis, J.; y Walford, G. (1988): *Education training and the new vocationalism*. Milton Keynes. Open University Press.

educativas que planteaba el sistema ambivalente de educación y formación, académico-ocupacional.

Desde los ochenta hasta antes de la entrada de las GNVQ, el sistema educativo postobligatorio, entre las edades de 16-19 años, estaba determinado por varias circunstancias como son⁶¹⁴: cambios graduales en los programas de GCSE y *A levels*, incrementando su evaluación; declive de los *Certificates of Pre-Vocational Education* (Certificados de Educación Pre-Profesional); el fracaso de las NVQ para constituirse en la principal cualificación profesional en el nivel de 16-19 años; continuada expansión de cualificaciones profesionales a tiempo completo, como los cursos BTEC; extendido interés por crear un cuadro de cualificaciones unificado, modular y flexible; y continuos debates sobre el lugar y el desarrollo de las habilidades necesarias y comunes en el currículum postobligatorio.

Era necesario un cambio considerable en la estructura de secundaria superior, que diese más cobertura educativa a los alumnos que egresaban de la enseñanza obligatoria. La falta de adecuación de los centros al tipo de enseñanza que exigían las nuevas demandas laborales y económicas evidenciaba la carencia de un itinerario más específico, que tuviese cabida en el sistema de enseñanza postobligatoria. Así Spours y Young resaltaban la falta de diversidad educativa en la organización escolar para las edades comprendidas entre los 16 y 19 años⁶¹⁵:

“Despite some evidence that tertiary⁶¹⁶ reorganisation does increase student participation, the issues have largely been seen in narrow organisational terms dominated by question of cost effectiveness and the conflicting interests of different providers.

The effect of this approach has been a significant lack of emphasis on curriculum issues. This has allowed divisions and discontinuities in the post-16 curriculum, as in those between academic, vocational and pre-vocational course, to continue relatively unexamined. On the other hand however, new curriculum initiatives –forms of modular provision for example- have often been consequent on organisational changes rather than as an outcome, for example, of educational decisions.”⁶¹⁷

⁶¹⁴ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *14-19 Education and Training Changes and Challenges*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London.

⁶¹⁵ SPOURS, K y YOUNG, M. (1988:1): *Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education*. Working Paper Number 7. London. Institute of Education of the University of London.

⁶¹⁶ Este término hace referencia a la Educación Postobligatoria, concretamente a la secundaria superior, de 16-19 años.

⁶¹⁷ *“A pesar de que la reorganización terciaria evidencia un importante aumento de la participación estudiantil, las cuestiones en gran parte han sido vistas en términos organizativos acotados, dominados por la rentabilidad y el conflicto de intereses de los diferentes proveedores.*

Los autores destacan esa falta de planificación política en el currículum para la etapa de 16-19 años; que se ve, en cierta forma, compensada por las nuevas iniciativas curriculares de las que hablamos antes.

3.1.6.2. Consolidación de la Formación Profesional inicial

La etapa anterior dejó en evidencia que eran necesarios cambios educativos; hecho del que se percataron los distintos agentes sociales. El enquistamiento del elevado desempleo juvenil fue uno de los factores que desencadenó en la **década de los noventa** respuestas educativas más a medio y largo plazo. La idea era mantener una vía formativa que favoreciera una estrecha relación entre titulación y empleo; pero lejos de una perspectiva concreta y específica (NVQ y otras iniciativas), ni tampoco desde un extremo academicista (*A levels*)⁶¹⁸.

Así surgieron las GNVQ en 1991, que se introdujeron de forma experimental en el curso 1992-1993. Ya en sus primeros años se habían asegurado una parte bien definida de proyección en el mercado laboral⁶¹⁹. A pesar de su reciente aparición en el sistema educativo se expandieron más rápidamente de lo que cabía esperar por sus promotores, y en 1995 estaban realmente operativas⁶²⁰.

Esta innovación supuso un gran cambio en el nivel postobligatorio (16-19 años, especialmente). Pues ya se rompía claramente con la estructura de dos itinerarios muy polarizados que mencionábamos al principio. Ahora surgía un tercero en discordia que parecía imbricarse entre los dos anteriores.

Durante este periodo surgió con más fuerza el debate de la unificación de las titulaciones del nivel educativo de los 16-19 años. Las condiciones eran muy

El efecto de este acercamiento ha sido una carencia significativa de énfasis sobre los asuntos curriculares. Esto ha permitido divisiones y discontinuidades en el currículo postobligatorio, como entre el académico, el profesional y el pre-profesional, que continuar relativamente sin calificar. Por otra parte, nuevas iniciativas sobre el currículum - las formas de provisión modular por ejemplo - a menudo han sido consecuencia de los cambios de organización más que como resultado, por ejemplo, de decisiones educativas.” (Traducción del autor).

⁶¹⁸ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 4).

⁶¹⁹ EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R. y MEAGHER, N. (1997): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge. (p. 170).

⁶²⁰ EURYDICE/CEDEFOP (1995): *Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe. United Kingdom, England, Wales and Northern Ireland*. Bruselas. Comisión Europea.

propicias, ya que el sistema educativo en esa edad no era inflexible, es más, requería de respuestas ante las presiones sociolaborales y educativas. Pero quizás el sistema escolar de Inglaterra no estaba preparada para afrontar esa anhelada, para algunos⁶²¹, unificación. Fue a principios de la década cuando algunos pioneros educativos aspiraban a lograr un sistema postobligatorio unificado⁶²². De hecho se llegó a implantar de manera local en Islington, municipio inglés⁶²³.

A mediados de los noventa llegó el gran impacto de los niveles educativos a tiempo completo (especialmente, las GNVQ), donde los alumnos empezaron a optar por complejos cursos y rutas⁶²⁴. Se basaban en que los estudiantes realizaran complicadas y pragmáticas elecciones, donde ellos mismos encontrarán alternativas para ejercer el control sobre su propio futuro⁶²⁵.

Sin embargo, el Gobierno Conservador evitó cambios en la estructura y mantuvo una continuidad poco ágil ante los grandes problemas sociales. Insistía en la terna de estas cualificaciones de la Educación Complementaria (*A levels*, GNVQ y NVQ); a pesar de las connotaciones que suponía la jerarquía de “oro, plata y bronce”, donde se asumía esa tríada de cualificaciones⁶²⁶.

Cierto es que Ron Dearing⁶²⁷, en su informe sobre la revisión de las cualificaciones de 16-19 años, reconocía el gran valor de la equidad de las titulaciones en los Niveles Avanzados. Sin embargo, en la práctica se mantenía la más que consabida diferencia de prestigio entre ellas. Con idea de paliar la visión de las

⁶²¹ FINEGOLD, MILLIBAND, RAFFE, SPOURS y YOUNG, autores de “*A British Baccalaureate: ending the division between education and training*”, son consagrados investigadores en este nivel educativo, de hecho hemos utilizado diferentes obras suyas en todo el texto referente a Inglaterra, especialmente. Esta obra fue la primera llamada de atención ante la desordenada estructura de la FE y una precoz apuesta por la unificación del nivel 16-19. Ken Spours actualmente sigue manteniendo esa alternativa, como nos comentó en la entrevista mantenida el 18 de marzo de 2004 en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el 20 de Bedford Way, Londres.

⁶²² FINEGOLD, D.; MILLIBAND, D.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1990): *A British Baccalaureate: ending the division between education and training*. London. Institute for Public Policy Research.

⁶²³ MORRIS, A. (1991): *Towards a unified 16+ curriculum*. London. The Islington Council and the Institute of Education of the University of London. (pp. 49-74).

⁶²⁴ Estos estudios también hacen referencia a los *A levels* y los cursos BTEC.

⁶²⁵ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 4).

⁶²⁶ EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R. y MEAGHER, N. (1997): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge. (p.170).

⁶²⁷ DEARING, R. (1995): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds*. London. SCAA.

GNVQ como una cualificación desfavorecida o desprestigiada, se planteó modificar su denominación.

Se barajaban nombres como *A levels* Profesionales y *A levels* Aplicados. El problema radicaba en que existía una clara polarización arraigada en la sociedad inglesa. Por un lado, estaban los estudios académicos y, por otro, los profesionales (antes más bien ocupacionales, del tipo de las NVQ). En este caso la marcada dualidad supone inherentemente que las GNVQ son menos académicas, con lo cual no es posible cambiar esa visión sólo con el nombre⁶²⁸. Más bien se debería revalorizar la vía profesional en su esencia, y no en su forma, cosa que intenta la reforma del año 2000, como veremos en el apartado 3.3.4.

La idea de Dearing, que se plasma en las obras citadas antes, era facilitar otra vía de estudios, realmente alternativa a los *A levels*, como bien se ha ido construyendo desde inicios de los noventa. De hecho así se recoge el verdadero papel de las AGNVQ⁶²⁹, que viene siendo promovido como respuesta a aquellos que quieren que sus estudios tengan una dimensión relevante, directa y visible hacia una amplia gama de empleos. Su misión principal se configura para proporcionar salidas, especialmente, para los empleos más valorados por los empresarios, aportando una experiencia distinta a los *A levels*.

Sin embargo, no olvidemos que como pasaba en España antes de la LOGSE y en Francia antes de la creación de los Liceos Profesionales, y que sigue ocurriendo en menor medida; en Inglaterra los alumnos que salen de la educación obligatoria con buenos resultados, y continúan sus estudios, se matriculan generalmente en las titulaciones más académicas. En el caso inglés, los *A levels*, mientras que los estudiantes con resultados peores tienden a cursar AGNVQ y NVQ⁶³⁰.

Se da por hecho que los conocimientos prácticos son más fáciles de adquirir y motivan más a los alumnos “menos capaces” (ver apartado 1.1.). Por ello, se decía

⁶²⁸ DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report*. London. SCAA.

⁶²⁹ EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R. y MEAGHER, N. (1997): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge. (p.171).

⁶³⁰ FITZ-GIBBON, C. T. (1997): Listening to students and the 50 per cent framework. En Edwards, T.; Fitz-Gibbon, C. T.; Hardman, F.; Haywood, R. y Meagher, N.: *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge, pp. 29-61.

que la AGNVQ tenía poca credibilidad, aunque ganaba en aceptación por encontrarse al mismo nivel que los *A level*⁶³¹.

A finales de los noventa la investigación tomó una dirección más directa hacia las perspectivas del alumnado. Se buscaba ofrecer un sistema que facilitara la flexibilidad y diversidad de los programas de estudios, pero que simultáneamente formara de una manera integral a los alumnos⁶³².

Roy Haywood⁶³³ estimaba que el *A level* es un nivel centrado en la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Mientras que las AGNVQ enfatizan la experiencia concreta y la experimentación activa. En el fondo se trata de estilos de enseñanza-aprendizaje diferenciados; desde la perspectiva social generalizada, tiene más prestigio la teorización y el conocimiento academicista que la experimentación y el conocimiento práctico. Las actividades de clase dejan bastante patente las diferencias en el estilo de cada cualificación⁶³⁴.

Intentar equilibrar o igualar el prestigio de las dos cualificaciones -*A level* y AGNVQ- no es tarea fácil. De hecho, no se ha podido conseguir aún hoy en Inglaterra. Estas cualificaciones parten de tradiciones curriculares distintas, las preferencias de los itinerarios que marcan cada una son diferentes y los estudiantes de una y otra tienen unas perspectivas muy distintas del conocimiento que van a aprender. Concretamente Edwards y otros concluyen su obra relativa a este tema afirmando que⁶³⁵:

*“Certainly the problem of establishing parity for “vocational” study is not solved, and is barely alleviated, by the technical solution of more “rigorous” assessment (predictably interpreted as making it more conventionally academic). Nor is it overcome by throwing a common bridge of core skills across a divide still constructed from “separate and unequal forms” of knowledge and understanding.”*⁶³⁶

⁶³¹ EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R. y MEAGHER, N. (1997): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge. (p. 171).

⁶³² DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report*. London. SCAA.

⁶³³ HAYWOOD, R. (1997): Links between learning styles, teaching methods and course requirements in GNVQ y *A level*. En Edwards, T.; Fitz-Gibbon, C. T.; Hardman, F.; Haywood, R. y Meagher, N.: *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge, pp. 126-162.

⁶³⁴ MEAGHER, N. (1997): Classroom observation in academic and vocational courses post-16. En Edwards, T.; Fitz-Gibbon, C. T.; Hardman, F.; Haywood, R. y Meagher, N.: *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge, pp. 62-95.

⁶³⁵ EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R. y MEAGHER, N. (1997:176): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge.

⁶³⁶ *“Ciertamente el problema de establecer la paridad de los estudios “profesionales” no está resuelto, y apenas ha sido aliviado por la solución técnica de una evaluación más rigurosa (interpretada como un hecho convencionalmente académico). Tampoco se han construido puentes de habilidades comunes frente a la división entre las “formas separadas y desiguales” de conocimiento y entendimiento”.* (Traducción del autor).

Durante este periodo hay signos de convergencia, asociados a la idea de la unificación del nivel postobligatorio. A la obra “*A British Baccalaureate: ending the division between education and training*” de Finegold y otros⁶³⁷, se unen otras como “*Learning for the future project*”⁶³⁸ y “*Funding 16-19 education and training: Towards convergence*”⁶³⁹.

Independientemente del debate sobre la unificación de las enseñanzas académicas y profesionales en un bachillerato, había surgido otra controversia. Ésta surgía de la diferencias entre las NVQ y las GNVQ. Las críticas suscitadas en este tema llegaron a incrementar significativamente los problemas entre ambas cualificaciones, especialmente en el ámbito de la evaluación⁶⁴⁰. De hecho, estas rencillas quizás hayan ayudado a crear una configuración más estable del actual sistema de FPI inglés, en vez de lo que a priori hubiese podido parecer⁶⁴¹.

3.1.7. CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL PREVIA A LA REFORMA

Cuando los escolares acaban la educación obligatoria, tras conseguir cinco o más GCSE, y quieren continuar estudiando a tiempo completo tienen dos opciones: *A level* y AGNVQ⁶⁴². Es decir, elegir la continuación con un programa de estudios academicista, los *A levels*; o, por otro lado, optar por un programa de estudios sobre Formación Profesional. Ambos tipos de programas permiten la progresión hacia la Enseñanza Superior o hacia un puesto de trabajo.

Hay otros hábitos en los casos en que los alumnos egresados de la escolarización obligatoria, pero que han obtenido bajas calificaciones (cinco GCSE

⁶³⁷ FINEGOLD, D.; MILLIBAND, D.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1990): *A British Baccalaureate: ending the division between education and training*. London. Institute for Public Policy Research.

⁶³⁸ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of University of London.

⁶³⁹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1996): *Funding 16-19 education and training: Towards convergence*. London. HMSO.

⁶⁴⁰ Analizada en el Informe Capey. CAPEY, J. (1995): *Review of GNVQ Assessment*. London. NCVQ.

⁶⁴¹ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

⁶⁴² También está la opción de los cursos BTEC.

con notas inferiores a C). Estos estudiantes entran en la Educación Complementaria, vienen haciendo algunas GNVQ Intermedias y, a su vez, mejoran sus calificaciones en las GCSE. La idea es poder continuar sus estudios con los *A levels*⁶⁴³.

Según Fitz-Gibbon⁶⁴⁴, los *A levels* y las GNVQ son “*slightly different and equally useful*”⁶⁴⁵. Las tareas encomendadas a estas titulaciones estaban y están suficientemente claras. A los alumnos se les planteaban dos vías diferenciadas, dos certificados con proyecciones laborales diferentes y estilos de aprendizajes distintos. Eso sí, son niveles equivalentes; y que además aumentan sus similitudes con la reciente reforma.

Sin embargo, para indicar cuáles son las diferencias más significativas, debemos apreciar las carencias de versatilidad, flexibilidad y diversidad que los *A levels* venían acarreando desde los noventa. Características que las AGNVQ no sufrían por su reciente creación, suponiendo una respuesta más actualizada al sistema escolar y laboral⁶⁴⁶.

De todas formas, tanto los *A levels* como las AGNVQ sirven para facilitar a los alumnos el acceso al mundo laboral; donde las segundas tienen una relación más directa con las necesidades del empleo.

Durante los noventa la preocupación por crear un sistema postobligatorio más coherente era un objetivo del Gobierno Conservador. Se promovía una clara distinción entre el itinerario academicista y el profesional, y su competición en el mercado. Se llega así a una situación con tres grandes características: renuncia al cambio de los *A levels*, persistencia de la debilidad de la Formación Profesional (se veía como la alternativa al fracaso en los *A levels*) y marginación del itinerario ocupacional⁶⁴⁷.

⁶⁴³ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (pp. 16-20).

⁶⁴⁴ FITZ-GIBBON, C. T. (1997): Listening to students and the 50 per cent framework. En Edwards, T.; Fitz-Gibbon, C. T.; Hardman, F.; Haywood, R. y Meagher, N.: *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge, pp. 29-61.

⁶⁴⁵ “*Ligeramente diferentes e igualmente útiles*” (Traducción del autor).

⁶⁴⁶ SPOURS, K. y YOUNG, M. (1995): *Post-Compulsory Curriculum and Qualifications: Options for Change. Working Paper*, nº 6. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London. (pp. 5-9).

⁶⁴⁷ Información extraída de la entrevista mantenida con el Profesor Andy Green el 21 de abril de 2004 en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el 20 de Bedford Way, Londres.

La nueva configuración de la FPI específica, escolar y postobligatoria, las AGNVQ, está en proceso madurativo; ya ha conseguido hacerse con un lugar en el sistema escolar y el mercado laboral. Ahora necesita que se le reconozca en todas sus dimensiones y ganarse el prestigio que se merece. Y eso es lo que ha pretendido la reforma Currículum 2000, como veremos a continuación, donde las AGNVQ han visto reconocido su valor dentro del sistema escolar.

3.2. LOS NIVELES AVANZADOS

Una vez analizado el panorama educativo de la sociedad inglesa y las expresiones más significativas de la FP, en este apartado estudiamos los Niveles Avanzados, donde se ubica y se desarrolla la FP específica de nuestra investigación⁶⁴⁸. Para realizar este cometido adecuadamente ha sido necesario incluir el análisis de las demás titulaciones de esta etapa escolar, ya que no se entenderían las AGNVQ completamente si no es en el marco de los Niveles Avanzados y en su relación con las *A levels* y las Habilidades Clave.

La nueva política educativa del gobierno inglés de finales del siglo XX ha querido hacer frente con el Currículum 2000 a la desordenada, desestructurada y pobre respuesta de dichos Niveles Avanzados, que hasta entonces se venía experimentando⁶⁴⁹.

Ya en 1972 la OCDE describía el nivel educativo de 16-19 años de Inglaterra como un “no sistema”⁶⁵⁰. Desde entonces se han introducido muchos cambios y no ha sido hasta hace poco cuando se ha podido hablar de un nivel coherente para los alumnos ingleses de entre 16 y 19 años⁶⁵¹. Nos parece más acertado usar las palabras del informe “*What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*”⁶⁵² para expresar la situación de este nivel educativo:

⁶⁴⁸ De hecho el título de este apartado corresponde a todo el nivel y no a las AGNVQ exclusivamente, por la singularidad de dicha etapa. Los Niveles Avanzados integran tres titulaciones que no se pueden entender por separado, se trata de una oferta educativa interrelacionada.

⁶⁴⁹ Información extraída de la entrevista con Dr. Ken Spours (*Reader of Education*), *Senior Lecturer in Post-16 Education in the School of Lifelong Education and International Development*. Quien no sólo es especialista en la Educación Complementaria y, por consiguiente, en la FPI; sino que además es miembro del “*Working Group on 14-19 Reform*”, que está elaborando en estos momentos una gran reforma educativa para el sistema escolar inglés en secundaria (14-19 años). Dicha entrevista se celebró el 18 de marzo de 2004 en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el 20 de Bedford Way, Londres.

⁶⁵⁰ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *14-19 Education and Training Changes and Challenges*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London. (p. 23).

⁶⁵¹ Otros autores extranjeros denominan esta etapa como el “cajón de sastre”: MOODIE, G. (2002): Identifying vocational education and training. En *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 54, nº 2, pp. 249-265.

⁶⁵² HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003:1): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London.

“From the mid-1980s up to the introduction of Curriculum 2000, the English post-16 education system was criticised for being narrow and divisive. Typically learners would take the equivalent of three or fewer subjects at advanced level...

New labour came to power 1997 with commitment to creating broader programmes of study at advanced level by broadening A levels, up-grading vocational qualifications and introducing key skills for all (Labour party, 1997)”⁶⁵³

Entendemos que la preocupación por mejorar la Educación Postobligatoria, concretamente los Niveles Avanzados, era elevada en la sociedad inglesa. Como ya sabemos, la educación fue uno de los frentes de la campaña electoral de 1997 para el actual gobierno.

Sólo tenemos que recordar las palabras del entonces candidato, que luego sería presidente cuando se refería a una de las prioridades de su política: “Educación, educación y educación”, que repite en sus discursos y basa sus preocupaciones gubernamentales⁶⁵⁴:

“Since I became leader of the Labour Party, I have emphasised that education will be a priority for me in government. I have done so because of the fact - increasingly recognised across our society - that our economic success and our social cohesion depend on it. An Age of Achievement is within our grasp, but it depends on an Ethic of Education. That is why in my party conference speech I said that my three priorities for government would be education, education and education.”⁶⁵⁵

Hoy día una de las mayores preocupaciones del gobierno inglés y de la gran mayoría del electorado es la educación. El Primer Ministro inglés del momento, Tony Blair, incluye como elemento decisivo la educación básica en la economía y prosperidad. Podemos resumir su idea de educación en una frase suya: “*Education is the best economic policy there is.*”⁶⁵⁶

⁶⁵³ “Desde mediados de los años ochenta hasta la introducción del Curriculum 2000, el sistema de educación inglés post-16 fue criticado por estar muy limitado y dividido. Normalmente los alumnos venían haciendo el equivalente a tres o menos disciplinas del Nivel Avanzado...

El Nuevo Laborismo subió al poder en 1997 con el compromiso de crear programas de estudio en el Nivel Avanzado más diversos, con la ampliación de los A levels, mejorando las calificaciones profesionales e introduciendo las Habilidades Clave para todos (Partido Laborista, 1997)” (Traducción del autor).

⁶⁵⁴ BLAIR, T. (1996): *Discurso dado en el Ruskin College, Oxford*. Publicado en la página web oficial de Educación en Línea de la Universidad de Leeds (mayo de 2003): <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm>

⁶⁵⁵ “Desde que soy líder del Partido Laborista, he insistido en que la educación será una prioridad para mí en el gobierno. Ha sido así porque de hecho –el reconocido incremento en nuestra sociedad- de nuestro éxito económico y nuestra cohesión social depende de ello. Una era de éxito se consigue con nuestro esfuerzo, pero depende de la ética en la educación. Ésta es la razón de que en mi discurso de la conferencia del partido dijese que mis tres prioridades para el gobierno deberían ser educación, educación y educación.” (Traducción del autor).

⁶⁵⁶ “La educación es la mejor política económica que hay”. Cita que podemos leer en diferentes biografías de Tony Blair, como la que presenta la página web oficial de la Embajada Británica en Berlín (mayo de 2003): <http://www.britischesbotschaft.de/en/embassy/political/ministers1.htm>

Aún así debemos recordar que en las últimas décadas la educación ha sido objeto permanente de reformas y cambios; y más concretamente la Educación Postobligatoria, como bien nos recuerdan Hodgson y otros⁶⁵⁷:

*“The period from the late 1970s to early 2003 has seen almost curriculum and qualifications reform in England as both Conservative and Labour Governments have introduced changes to the education and training system to respond to social, economic and political pressures. The overall movement has been one of system expansion in order to accommodate rising levels of post-16 participation.”*⁶⁵⁸

También entendemos que los títulos de los Niveles Avanzados del sistema escolar tenían un currículum demasiado limitado e inflexible para el mundo moderno. Así como una simple comparación con otros países europeos, deja entrever que los programas de estudios ingleses no son tan amplios, ni los alumnos tienen tantas asignaturas como en Francia o España; como iremos viendo a lo largo de esta Tesis Doctoral.

En la política gubernamental desde el año 2000 se destacan los principios que deberían regir los cambios para la Enseñanza Secundaria (centrada en la población de 16-19 años), que son⁶⁵⁹: Los jóvenes deberían ser capaces de tener acceso a una amplia gama de programas curriculares, incluyendo los *A levels* y las cualificaciones profesionales (AGNVQ⁶⁶⁰), en cualquier sitio donde se matriculen; el objetivo debe ser mejorar las normas y el desarrollo de las instituciones; no debería haber ninguna interrupción para los centros educativos de la FE de alta calidad, pero deberían examinarse los de menor envergadura; una coordinación revisada debería asegurar el mejor empleo de recursos físicos y la escasa especialización de un sistema; la financiación debería ser completamente transparente, teniendo en cuenta las

⁶⁵⁷ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y TINKLIN, T. (2003:5): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education, University of London.

⁶⁵⁸ “El periodo desde finales de los setenta hasta principios de 2003 ha experimentado reformas del currículum y de las cualificaciones en Inglaterra, tanto el Gobierno Conservador como el Gobierno Laborista han introducido cambios en los sistemas de educación y formación en respuesta a las presiones sociales, económicas y políticas. El movimiento total ha sido un sistema en expansión con el fin de acomodar los crecientes niveles de participación a partir de los 16.” (Traducción del autor).

⁶⁵⁹ THE HERTFORDSHIRE GRID FOR LEARNING (2003): *Curriculum 2000. The National Qualifications Framework*. Publicado en la página web oficial de The Hertfordshire Grid for Learning, institución que forma parte de National Grid for Learning and the East of England Broadband Consortium (enero de 2003) <http://www.thegrid.org.uk/learning/1419/qualifications/secondary/curriculum2000.shtml>

⁶⁶⁰ Como ya comentamos, tras la reforma denominada *Curriculum 2000*, son también llamadas las nuevas GNVQ Avanzadas, *Advanced Vocational Certificate Of Education* (AVCE) y *A levels* Profesionales (*Vocational A levels*).

opiniones de los interesados; y las LEA deberían seguir teniendo un papel clave en la planificación local de la educación secundaria.

Como bien manifestaba el informe “*Qualifying for Success*”⁶⁶¹ se proponían cambios en los *A levels* (Niveles Avanzados de carácter académico), las GNVQ Avanzadas (cualificaciones profesionales) y se apostaba por introducir de forma generalizada siete *Key Skills* (Habilidades Clave).

La reforma de las mencionadas cualificaciones fue anunciada por el gobierno inglés en marzo de 1999, tras la consulta y discusión del informe anterior. Esta reforma se designó para animar a las escuelas y colegios de la FE a que ofrecieran, a la gente joven en especial, programas de estudios que reflejasen la importancia de ampliar y diversificar el currículum sin comprometer la calidad de la enseñanza⁶⁶².

Este aspecto del sistema educativo es una preocupación constante por parte de las autoridades en materia de educación. Por ello se publican textos legales para que se vigile el buen hacer de las prácticas educativas.

Por ejemplo, en la Circular 00/05⁶⁶³ “*Quality Improvement*” del *Further Education Funding Council*⁶⁶⁴ se indica básicamente las iniciativas de los centros de FE a financiar, dentro de seis categorías específicas: mejora de los Colegios de FE, mejora de la enseñanza y el aprendizaje, formación y desarrollo de los principales equipos de gerencia, la buena implementación de los programas, difusión de buenas prácticas y financiar o potenciar el éxito educativo.

La idea de esta circular es apoyar la política del *Curriculum 2000*. Estas líneas de financiación y preocupación también las podemos encontrar en circulares anteriores (como la 99/54)⁶⁶⁵ de la citada institución.

⁶⁶¹ DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT, DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND, y WELSH OFFICE (1997): *Qualifying for Success: A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*. London. Department for Education and Employment.

⁶⁶² THE HERTFORDSHIRE GRID FOR LEARNING (2003): *Curriculum 2000. The National Qualifications Framework*. Publicado en la página web oficial de The Hertfordshire Grid for Learning, institución que forma parte de National Grid for Learning and the East of England Broadband Consortium (enero de 2003) <http://www.thegrid.org.uk/learning/1419/qualifications/secondary/curriculum2000.shtml>

⁶⁶³ Define y precisa el uso de la financiación de la FE para 2000/01. Solicita a los Colegios de FE comentar las particularidades oportunas para la financiación e indicar claramente si apoyan las propuestas antes del 31 de marzo de 2000.

⁶⁶⁴ FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL (2000): *Circular 00/05 Quality Improvement. Standards Fund 2000/01*. Coventry. FEFC.

⁶⁶⁵ FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL (1999): *CIRCULAR 99/54 Revised Funding Methodology for 2000-01 Including Curriculum 2000*. Coventry. FEFC.

Todos estos cambios ejercidos en la Educación Complementaria suponen una reforma que venía exigiendo el sistema educativo. Aunque como dice David Raffé la reforma establece una extraña situación en la historia de cualquier sistema educativo; ya que la enseñanza secundaria superior en la mayoría de los países es muy resistente al cambio.

De hecho, estas reformas estructurales y curriculares sufridas en los últimos años han supuesto mucha controversia y muchas críticas en Inglaterra; pero resulta más comprensible en las palabras literales del citado profesor universitario⁶⁶⁶:

“There is wide agreement that 14-19 curriculum and qualifications in England, including A levels, are in need of reform; and there is growing support for the view that this reform needs to be structural and rather than a modification of existing arrangements. This is a rare situation in the history of any education system. Most countries’ academic upper-secondary qualifications are sacrosanct, resistant to change and often enshrined in the constitution.

In England, the A level was until recently the ‘gold standard’ of the educational currency, supported by powerful interest that a reforming government crossed at its peril. Curriculum 2000 has changed all that. Few reforms in English education have generated so much controversy, and few have had such a radicalizing effect on educational opinion. The problems with examinations, the burdens on students and the controversies over key skills have filled columns of newsprint and launched several official inquiries. They have placed the reform of 14-19 qualifications firmly on the policy agenda.”⁶⁶⁷

Como podemos observar, la situación del nivel educativo seguido a la educación obligatoria, los Niveles Avanzados, está en el punto de mira de la amplia comunidad educativa; cuya fijación es proporcionar una buena y estable construcción tanto a nivel estructural como curricular.

El Currículum 2000 intenta establecer orden y sentido académico, profesional y ocupacional; bien desde una perspectiva propedéutica, bien desde una finalidad

⁶⁶⁶ RAFFE, D. (2003:vii): Foreword. En HODGSON, A. y SPOURS, K. *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (pp. vii-ix).

⁶⁶⁷ “Hay un amplio acuerdo en cuanto a la necesidad de reforma del currículo y de las cualificaciones de 14-19 años, incluidos los A levels; y hay un creciente apoyo a la visión de que la reforma necesita ser estructural más que una modificación o arreglos de algunos aspectos. Esta es una extraña situación en la historia de cualquier sistema educativo. Las cualificaciones académicas de secundaria superior de la mayoría de los países son sacrosantas, resistentes al cambio y frecuentemente reflejadas en su constitución. En Inglaterra, el A level hasta hace poco era la “cualificación de oro” de la actualidad educativa, suponía un poderoso interés hasta que una reforma del gobierno se cruzó en su camino. El Currículum 2000 ha cambiado todo esto. Pocas reformas en la educación inglesa han generado tanta controversia, y pocas han tenido efectos tan radicales en la opinión educativa. Los problemas con las exámenes, las tasas de los estudiantes y las controversias sobre las habilidades clave han relleno columnas de periódicos y provocado numerosas inquietudes oficiales. Todo ello ha colocado a la reforma de las cualificaciones entre 14-19 años prioritariamente en la agenda política.” (Traducción del autor).

propia dependiendo de cada itinerario. Éste es uno de los motivos que nos ha incitado a estudiar detalladamente lo que ha supuesto la susodicha reforma en Inglaterra.

“*Curriculum 2000*” se denomina a la reforma curricular en los Niveles Avanzados, a los cambios realizados en las cualificaciones destinadas principalmente a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años⁶⁶⁸. En septiembre de 2000 se introdujeron profundos cambios en la configuración educativa de la enseñanza reglada postobligatoria y que, ineludiblemente, afectaron a la Formación Profesional inicial. A su vez esta reforma modificó todos los centros educativos, escuelas y colegios, que ofrecen Educación Complementaria. En palabras de Terry Tan el *Curriculum 2000* puede resumirse en⁶⁶⁹:

“*The new curriculum was designed to introduce greater flexibility to sixth form study programmes and to encourage students to take a wider range of subjects, especially for vocational courses.*”⁶⁷⁰

Estas innovaciones en la estructura de los Niveles Avanzados y en sus cualificaciones tienen como principal objetivo: ampliar la diversidad de las materias y facilitar la flexibilidad del currículum, a la vez que se mantiene la demanda de más cualificaciones de niveles avanzados.

También, y quizás sea de lo más interesante para nuestra investigación, es que se favorece la combinación entre el carácter académico y profesional de los estudios y, a su vez, se anima a los jóvenes a formarse en cualificaciones de cara al mercado laboral, resaltando itinerarios más profesionales⁶⁷¹. Los cambios incorporados suponen esencialmente un nuevo orden en la estructura del Nivel Avanzado⁶⁷²:

⁶⁶⁸ Como bien nos aclaró Dr. Mike Coles de la *Qualifications and Curriculum Authority*.

⁶⁶⁹ TAN, T. (2003:73): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard.

⁶⁷⁰ “*El nuevo currículum fue designado para introducir mayor flexibilidad a los programas de estudios de la Sexta Forma y animar a los estudiantes a tener una gama más amplia de asignaturas, especialmente en los cursos profesionales*” (Traducción del autor).

⁶⁷¹ TODAY'S EDUCATION (2002): *Changes to post-16 study*. Publicado en la página web de la Today's Education (marzo de 2004): <http://www.todayseducation.co.uk/editorial/viewarticle.aspx?sectionid=94&articleid=204094&sitecode=SHEF>

⁶⁷² TEACHERNET (2001): *Curriculum 2000 and Support for curriculum managers*. Publicado en la web del Sitio de Educación para los Profesores y Directores de las Escuelas, recurso desarrollado por el DFES para el apoyo a la profesión educativa (marzo 2004): <http://www.teachernet.gov.uk/supplyteachers/detail.cfm?&vid=5&cid=18&sid=119&ssid=5010701&opt=0>

- Los *A-levels* (niveles avanzados académicos) se dividen ahora en dos mitades *Advanced Subsidiary* (AS) y A2 (continuación y profundización de la anterior, con la consecuente superación se obtiene un *A-levels*).
- Las Avanzadas GNVQ⁶⁷³ (*General National Vocational Qualifications*) han sido revisadas y denominadas *Advanced Vocational Certificate of Education* (AVCE) y *Vocational A-level*, estando divididas en tres partes o niveles.
- Las Habilidades Clave se mejoran para la optimización de los reformados Niveles Avanzados.

Estas reformas curriculares se detallan en el documento “*Qualifications 16-19: a guide to the changes resulting from the Qualitying for Success consultation*”, publicado por la *Qualification and Curriculum Authority* (QCA) en 1999; junto a otra publicación complementaria del mismo año “*Curriculum guidance for 2000: implementing the changes to 16-19 qualifications*” y otra de 2000 “*The 16-19 qualification changes: implications for student guidance*”⁶⁷⁴.

Las revisiones de los *A-levels* y la introducción de las AVCE (o remodelación de las GNVQ Avanzadas) y las Habilidades Clave disponibles en los itinerarios escolares, ofrecen posibilidades más reales de elección y diversificación a los alumnos de los Niveles Avanzados. Los cambios suponen un mayor número de asignaturas; ampliando el currículum y favoreciendo la flexibilidad y el acceso de los estudiantes, tanto hacia la Enseñanza Superior como al mercado laboral. Ya podemos apreciar claramente la nueva configuración de las cualificaciones, el nuevo marco de cualificaciones de la Educación Postobligatoria.

Desde la introducción del *Curriculum 2000*, colegios y escuelas están ofreciendo programas de estudios más amplios y flexibles en los Niveles Avanzados; a la vez que incluyen la oportunidad de combinar estudios académicos y

⁶⁷³ Este término ha sido cambiado por los otros dos. Sin embargo, se sigue utilizando entre la comunidad educativa y por la comunidad científica, en general.

⁶⁷⁴ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Qualifications 16-19: a guide to the changes resulting from the Qualitying for Success consultation*. London. QCA.
 QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Curriculum guidance for 2000: implementing the changes to 16-19 qualifications*. London. QCA.
 QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000): *The 16-19 qualification changes: implications for student guidance*. London. QCA.

profesionales de forma más dinámica para todos los estudiantes. Toda esta nueva estructura del nivel de 16-19 años tiene su base en la conjugación de una unidad común entre las diferentes titulaciones, certificados e itinerarios.

A raíz del informe “*Unifying strategies and organisational change in post-16 education*” sobre el proyecto *Hamlyn/CILNTEC Unified Curriculum*⁶⁷⁵; Young, Morris y Hodgson⁶⁷⁶ ya avicinaban la progresión y la implementación de estrategias conducentes a una mayor unificación del nivel escolar postobligatorio.

De hecho, entendieron que el experimento del citado proyecto, basado en el diseño y la acreditación de nuevos módulos de aprendizaje para la estructura de este nivel, sería un punto de partida a tener en cuenta en el futuro⁶⁷⁷. Y parece ser que así ha sido, varios años después.

3.2.1. LA REFORMA DEL CURRÍCULUM

El currículum de las cualificaciones en los Niveles Avanzados ha sufrido importantes modificaciones, con la intención de mejorar la adaptación a las exigencias del sistema escolar y el mercado laboral. El nuevo currículum está estructurado en bloques para posibilitar diferentes tipos de programas e itinerarios.

A partir de estos bloques o componentes básicos, el alumno y las instituciones pueden diseñar el currículum más adecuado a sus necesidades y demandas. De ahí que el éxito del *Curriculum 2000* depende principalmente de cómo lo lleven a cabo los centros escolares⁶⁷⁸.

Colegios de *Further Education*, Escuelas de la *Sixth Form* y demás instituciones para los alumnos de 16-19 años han tenido que realizar numerosas modificaciones a raíz de la reforma. Evidentemente, esto ha tenido repercusiones en la oferta de las unidades o asignaturas para lograr un curso y, quizás más importante,

⁶⁷⁵ YOUNG, M.; HODGSON, A.; HAYTON, A.; BELL, R.; y MELLISS, N. (1994): *Modular strategies and the Hamlyn/CILNTEC Post-16 Unified Curriculum Project*. Unified 16+ Curriculum Series, nº 6. London. Institute of Education of the University of London. (pp. 5 y ss.).

⁶⁷⁶ YOUNG, M. y MORRIS, A. (1994): Organizational issues for a curriculum for the future. En Young, M.; Morris, A. y Hodgson, A.: *Unifying strategies and organisational change in post-16 education*. Unified 16+ Curriculum Series nº 7. London. Institute of Education, University of London, pp. 5-15.

⁶⁷⁷ YOUNG, M.; HODGSON, A.; KING, C. y otros (1994): *Progression and core skill issues in the Hamlyn/CILNTEC Post-16 Unified Curriculum Project*. Unified 16+ Curriculum Series, nº 6. London. Institute of Education of the University of London. (pp. 3-14).

⁶⁷⁸ ALLAN, B. (2000): *Curriculum 2000: a position statement*. Publicado en la web oficial de la Universidad de Salford, Inglaterra (abril de 2004): http://www.salford.ac.uk/policies_procedures/display.php?id=216

en el desarrollo de indicadores que homologan o establecen los mínimos de aprendizaje⁶⁷⁹.

Pero éstos son algunos de los cambios observables en la realidad educativa. Sin embargo, podemos enumerar otros cambios e innovaciones claves que ha supuesto el *Curriculum 2000*, que son⁶⁸⁰: La reducción del valor del *A level* general, reflejando una disminución sustancial de las horas por asignatura y ampliando su diversidad tanto del mismo nivel en sí como de sus unidades; el incremento y la tipificación de los títulos que ya se venían reclamando; el apoyo adicional a los programas de aprendizaje, y no sólo de carácter económico; la financiación a todos los alumnos que lo requieran, aún siendo extranjeros; el aumento sustancial de las unidades de la tarde; una nueva definición de los estudios a tiempo completo, centrado en los estudiantes de 16-19 (esto es, que comienzan sus cursos con 16, 17 y 18 años); y las nuevas GNVQ Avanzadas (en la titulación superior, la Doble) y el *BTEC National Diploma* también reducen sus unidades y equivalen a dos *A levels*. Aunque estos cambios son bastantes sustanciales, quizás la innovación más destacada sea el cambio de estructura por la repercusión que supone en el currículum.

La revisión de las cualificaciones de los *GSE AS/A2*, las nuevas GNVQ Avanzadas y las generalizadas Habilidades Clave ha supuesto una gran reforma de los Niveles Avanzados. La nueva cualificación *Advanced Subsidiary* (GSE-AS) ofrece un curso más corto que el clásico *A level*. El AS tiene un año académico de duración, por lo general, y está dirigido a los alumnos normalmente recién egresados de la educación obligatoria. El diseño de esta titulación obedece a la intención de ofrecer la mejor y más directa progresión de los GCSE, formando en una amplia gama de materias⁶⁸¹.

Con el AS se pretende dar mayor versatilidad a la estructura postobligatoria, favoreciendo las posibilidades del alumno para elegir y para ampliar su formación.

⁶⁷⁹ LEARNING AND SKILLS DEVELOPMENT AGENCY (2004): *Implications for Colleges of Curriculum 2000*. Publicado en la página web oficial de la *Learning and Skills Development Agency* (mayo de 2004): <http://www.lsda.org.uk/curriculum2000/funding.asp>

⁶⁸⁰ FLETCHER, M. C. (2000): *Curriculum 2000 and changes to the FEFC Tariff*. Publicado en la página web oficial de la Agencia del Aprendizaje y el Desarrollo de Habilidades (*Learning and Skills Development Agency*) (mayo de 2003): www.lsda.org.uk/files/PDF/2000005.PDF (p. 4).

⁶⁸¹ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *GCE AS/A2 A levels*. Publicado en la página web oficial de la *Qualifications Curriculum and Authority* (abril de 2005): http://www.qca.org.uk/qualifications/types/7456_1747.html

Seguida a esta cualificación, aparece el nivel A2 para continuar y profundizar en las disciplinas elegidas.

Por otra parte, se renuevan las AGNVQ, ahora clasificadas en tres tipos, según sus unidades. Las de tres y seis unidades proporcionan cursos profesionales cortos. La cualificación de GNVQ Avanzada de 12 unidades tiene mayor duración, además de suponer mayor formación y prestigio. Tanto es así que esta cualificación equivale a dos *A levels*. Esta nueva situación ofrece mayores posibilidades de elección a los alumnos y de oferta a los centros⁶⁸².

Y es que las cualificaciones avanzadas⁶⁸³ incluyen, implícitamente, oportunidades de apoyo para los estudiantes en el desarrollo de Habilidades Clave en determinadas áreas de estudio; con la idea de mejorar los estudios cursados y simultáneamente equiparlos para futuras formaciones y empleos.

En definitiva, la reforma del *Curriculum 2000* plantea cuatro grandes cambios a nivel organizativo⁶⁸⁴: La diversificación de estudio en las cualificaciones *A levels* y nuevas GNVQ; la introducción de una consistencia mayor en los certificados de los diferentes tipos de cualificación; la racionalización del número de materias, *A levels* y nuevas GNVQ; y las mejoras en la equiparación y movilidad entre las cualificaciones académicas y profesionales.

El nuevo modelo del currículum de la Educación Complementaria está basado en los *A levels* y en las nuevas AGNVQ. De esta manera el alumno que concluya la educación obligatoria tiene dos opciones claramente diferenciadas a nivel curricular. Así en línea con el “*Curriculum 2000: a position statement*”⁶⁸⁵ destacamos dos tipos de itinerarios en el sistema educativo reglado.

En el currículum del modelo *A level* la mayoría de los estudiantes se matriculan de unos cuatro *AS levels* en el primer curso, mientras que en el segundo curso pueden hacer algún *AS level* más y varios *A2 levels*, como continuación de los *AS levels* del primer curso.

⁶⁸² HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (p. 29).

⁶⁸³ Nos referimos a las Cualificaciones del Nivel Avanzado.

⁶⁸⁴ HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (p. 2).

⁶⁸⁵ ALLAN, B. (2000): *Curriculum 2000: a position statement*. Publicado en la web oficial de la Universidad de Salford, Inglaterra (abril de 2004): http://www.salford.ac.uk/policies_procedures/display.php?id=216

El otro itinerario curricular se basa en el modelo GNVQ. En este caso, la mayoría de los alumnos optan por prepararse doce unidades del Nivel Superior de las AGNVQ (*Double Award GNVQ*, es decir, la Certificación Doble de GNVQ Avanzadas) en un área profesional específica. Siempre teniendo la posibilidad de conseguir alguna certificación más, como el *Single Award* AGNVQ (Certificado Simple de AGNVQ), cualificación de seis unidades con un amplio currículum, o la de tres unidades, pero que sólo está disponible en las áreas de: Negocios, Mecánica, Informática y Tecnología, y Cuidados Sanitarios y Sociales⁶⁸⁶.

Por supuesto, son posibles múltiples combinaciones entre ambos modelos. Todos los estudiantes disponen de la posibilidad de centrar sus estudios en un modelo y complementar su programa de estudios con algunos títulos del otro. De esta manera, un alumno que esté realizando varios *AS levels* y luego prosiga con *A2 levels*; puede intercalar varias AGNVQ, de tres o seis unidades, para conseguir una AGNVQ y así mejorar su preparación y su empleabilidad. Con estas posibilidades se facilita al máximo la amplitud y flexibilidad, política esencial del Currículum 2000:

⁶⁸⁶ Información extraída de la entrevista con Tina Isaacs, *Principal Consultant of the Qualifications and Curriculum Authority*, el 22 de marzo de 2004, en la sede de dicha institución en el 83 de Piccadilly, Londres.

Tabla 5. Ejemplos de programas curriculares en los Niveles Avanzados⁶⁸⁷

Ejemplo I (Vía academicista)

Curso 1º	Cinco AS (Matemáticas, Física, Química, Español y Tecnología de la Información)
Curso 2º	Tres A2 (Matemáticas, Física y Química)
Resultado	Tres A levels completos (Matemáticas, Física y Química) y dos AS (Español y Tecnología de la Información)

Ejemplo II (Vía profesional)

Curso 1º	Tres AGNVQ (Salud y Sociedad, Comercio y Tecnología de la Información) las tres primeras unidades y algunas Habilidades Clave.
Curso 2º	Tres AGNVQ (Salud y Sociedad, Comercio y Tecnología de la Información) las tres segundas unidades y algunas Habilidades Clave.
Resultado	Tres AGNVQ Simples (seis unidades) (Salud y Sociedad, Comercio y Tecnología de la Información) y varias Habilidades Clave.

Ejemplo III (Vía mixta)

Curso 1º	Una AGNVQ (Comercio de seis unidades), dos AS (Geografía y Tecnología de la Información) y algunas Habilidades Clave
Curso 2º	Un A2 (Geografía), una AGNVQ (Comercio de seis unidades)
Resultado	Una AGNVQ (Certificación Doble de Comercio, 12 unidades), un A level completo (Geografía) un AS (Tecnología de la Información) y algunas Habilidades Clave.

Desde septiembre de 2000 casi todos los centros educativos competentes, vienen ofreciendo estos nuevos itinerarios curriculares para las vías académica y profesional. La mayoría de los títulos de las disciplinas, tanto de un modelo como de otro, apenas varió con el Currículum 2000⁶⁸⁸.

Eso sí, la estructura curricular ha tenido que adaptarse en los colegios y escuelas para cumplir una serie de requisitos que permitan a los alumnos tener la oportunidad de⁶⁸⁹: completar varias asignaturas en un año, estudiar en profundidad

⁶⁸⁷ QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (2000): *Post-16 Curriculum 2000. Making the changes work*. Cardiff. ACCAC. (pp. 5-7).

⁶⁸⁸ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (p. 27).

⁶⁸⁹ QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (2000): *Post-16 Curriculum 2000. Making the changes work*. Cardiff. ACCAC. (p. 7).

algunas asignaturas en dos años, matricularse de nuevas materias en el segundo año, combinar disciplinas de carácter profesional y académico, compaginar y desarrollar Habilidades Clave con sus principales áreas de estudio, y asistir a las tutorías para resolver sus necesidades individuales.

3.2.2. EL NUEVO CUADRO NACIONAL DE CUALIFICACIONES

El Currículum 2000 también provoca la creación de un nuevo Cuadro Nacional de Cualificaciones (veáse más adelante en la Tabla 6). En julio de 2000 se estableció una nueva organización, tal y como mostramos más adelante, en virtud de estos dos grados objetivos⁶⁹⁰: el primero, organizar todas las cualificaciones nacionales bajo un cuadro claro y evidente; un cuadro que facilite la comprensión de esta parte del nivel educativo, haciéndolo más accesible a toda la población. Y el segundo objetivo es proporcionar un mecanismo coherente para asegurar la calidad de los cursos y de los programas de estudios, a través de un sistema de certificación oficial.

En la actualidad la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum establece que los objetivos de este marco nacional de cualificaciones son promover el acceso, la motivación y el logro en la educación y la formación y, en definitiva, reforzar la competitividad a nivel internacional. Otro objetivo que plantea la QCA es fomentar el estudio a lo largo de toda la vida, ayudando a la población a entender y clarificar las rutas de progresión. También resulta prioritario evitar la duplicación innecesaria y el solapamiento de cualificaciones, a la vez que asegurar y cubrir todas las necesidades de estudio. Y el último objetivo significativo es aumentar la confianza pública y profesional en la integridad y la importancia de las titulaciones nacionales⁶⁹¹.

Las políticas del gobierno inglés y, por extensión, del británico⁶⁹² han apostado por configurar un cuadro de cualificaciones como parte clave de la reforma.

⁶⁹⁰ THE HERTFORDSHIRE GRID FOR LEARNING (2003): *Curriculum 2000. The National Qualifications Framework*. Publicado en la página web oficial de The Hertfordshire Grid for Learning, institución que forma parte de National Grid for Learning and the East of England Broadband Consortium (enero de 2003) <http://www.thegrid.org.uk/learning/1419/qualifications/secondary/curriculum2000.shtml>

⁶⁹¹ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *The national qualifications framework*. Publicado en la página web oficial de la Qualifications and Curriculum Authority (diciembre de 2004): <http://www.qca.org.uk/qualifications/types/493.html>

⁶⁹² Aunque Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte sí comparten el mismo cuadro de referencia para las cualificaciones; debemos recordar que Escocia mantiene el suyo propio, similar en esencia, pero diferente principalmente en aspectos formales.

Gracias a este instrumento se facilitará la creación de nuevos certificados y niveles para la educación académica, la Formación Profesional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida⁶⁹³.

El nuevo marco propuesto (ver Tabla 6) clasifica las cualificaciones nacionales en dos grandes dimensiones; categorías y niveles. Seis niveles que van desde el Nivel de Entrada al Nivel 5, combinados con tres grandes categorías de cualificaciones identificadas por su esencia (Académica, Profesional y Ocupacional)⁶⁹⁴.

La categoría *Académica* se mantiene como la continuación natural de la educación obligatoria y sirve de enlace, principalmente, con la Enseñanza Superior. Por otro lado, la categoría *Profesional* está más vinculada a la formación de los alumnos en áreas de conocimiento directamente relacionadas con oficios. Mientras que la categoría de carácter *Ocupacional* se entrelaza con el mundo laboral, pues supone una formación adicional sobre el entorno de trabajo, que está desempeñando el empleado/aprendiz.

⁶⁹³ THE HERTFORDSHIRE GRID FOR LEARNING (2003): *Curriculum 2000. The National Qualifications Framework*. Publicado en la página web oficial de The Hertfordshire Grid for Learning, institución que forma parte de National Grid for Learning and the East of England Broadband Consortium (enero de 2003): <http://www.thegrid.org.uk/learning/1419/qualifications/secondary/curriculum2000.shtml>

⁶⁹⁴ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *The national qualifications framework*. Publicado en la página web oficial de la Qualifications and Curriculum Authority (diciembre de 2004): <http://www.qca.org.uk/qualifications/types/493.html>

Tabla 6. Cuadro Nacional de Cualificaciones en Inglaterra⁶⁹⁵

Categoría		Académica	Profesional	Ocupacional
Cualificación		Preparación en una disciplina o área curricular	Preparación en un área profesional	Competencias en tareas del trabajo en ejercicio
NIVEL 5 ⁶⁹⁶	Superiores	Posgraduados		NVQ nivel 5
NIVEL 4		Graduados en áreas académicas	Graduados en áreas orientadas profesionalmente	NVQ nivel 4
NIVEL 3 Avanzado		<i>GCE A level (GCE A2 level)</i> 3 unidades	GNVQ Avanzada <ul style="list-style-type: none"> • 12 unidades (Titulación Doble) • 6 unidades (Titulación Simple) • 3 unidades 	NVQ nivel 3 (incluye el Aprendizaje Moderno Avanzado ⁶⁹⁷)
		<i>GCE AS level</i> 3 unidades		
NIVEL 2 Intermedio		GCSE (Nota entre A-C)	GNVQ Intermedia ⁶⁹⁸ <ul style="list-style-type: none"> • Titulación completa • Primera parte 	NVQ nivel 2 (incluye el Aprendizaje Moderno Básico)
NIVEL 1 Básico		GCSE (Nota entre D-G)	GNVQ Básica <ul style="list-style-type: none"> • Titulación completa • Primera parte 	NVQ nivel 1
NIVEL DE ENTRADA		Certificado de logro. Las calificaciones del nivel de entrada reconocen el éxito, la capacidad o las habilidades, que pueden conducir hacia cualificaciones en el nivel 1, a través de esta secuencia.		

Sin embargo, la realidad educativa de la Enseñanza Postobligatoria en el sistema escolar de Inglaterra no está definida tanto por la categoría de los estudios como por el nivel de los mismos. Esta situación debemos tenerla muy en mente siempre que estudiemos la Educación Complementaria y, muy en particular, el papel de la Formación Profesional inicial en el sistema escolar inglés. Pues no se marcan unos itinerarios claramente limitados por unas instituciones, como los Liceos de

⁶⁹⁵ Construido a partir de los cuadros orientativos que proponen diversas instituciones oficiales; como Eurydice, la LSDA, la QCA, el UCAS y la ACCAC, entre otras.

⁶⁹⁶ Este nivel, junto al 4, no está muy definido en los ámbitos profesionales y ocupacionales, quedando cierta imprecisión en las homologaciones o equiparación de títulos. Los otros niveles sí que están mucho más estudiados y evolucionados.

⁶⁹⁷ Tanto de este tipo de aprendizaje como del siguiente, hablamos detenidamente en su apartado específico (3.1.4.).

⁶⁹⁸ Las GNVQ básicas e intermedias están en vías de desaparición, que será definitiva entre el 2005 y el 2007. Se están introduciendo las *Vocational GCSE* para sustituirlas. Para más información ver el apartado 3.1.1.2., en lo referente a la secundaria obligatoria.

Enseñanza Profesional en Francia⁶⁹⁹ y los Institutos con Formación Profesional Específica en España. Las vías vienen identificadas por los títulos, las nuevas AGNVQ, como en el caso del CAP, BEP y BP en Francia y los de Técnico y Técnico Superior en España.

También con esta aclaración queremos concienciar al lector sobre la dificultad a la hora de localizar las unidades de comparación, así como el sobreesfuerzo que ha supuesto unas lúcidas explicaciones y comparaciones en esta investigación.

Finalmente hemos identificado la FPI específica, postobligatoria dentro del sistema escolar inglés que se materializa en las GNVQ Avanzadas. Para su correcto entendimiento pasamos a explicar los títulos existentes para los alumnos ingleses con una edad de 16-19 años, los Niveles Avanzados; estos son *A levels*, AGNVQ y Habilidades Clave.

3.2.3. LOS *A LEVELS*

Una vez concluidos los estudios obligatorios, los alumnos ingleses tienen la posibilidad de continuar sus estudios en el sistema escolar. La mayoría de los alumnos se matriculan en las cualificaciones de *A levels*.

Con el Currículum 2000 estas titulaciones cambian hacia una mayor flexibilidad y ampliación de los itinerarios escolares. Los *A levels* han sido divididos en dos bloques de tres unidades, creando dos nuevas cualificaciones *Advanced Subsidiary (AS)* y *Advanced 2 (A2)*⁷⁰⁰. Todos los nuevos cursos de *A level* se basan en seis unidades de igual tamaño, tres de las cuales se designan en el AS y las otras tres en el A2⁷⁰¹.

En septiembre de 2000, estos nuevos *A levels* comenzaron a introducirse. Generalmente todos los estudiantes fueron tomando el *AS level* en el Año 12⁷⁰², para continuar con el A2 en el Año 13 y completar sus *A levels*⁷⁰³.

⁶⁹⁹ Aparte del Aprendizaje Profesional que lo consideramos Educación No Reglada, al menos, no está integrado dentro del sistema escolar, como podemos apreciar en los capítulos tercero y cuatro de este informe.

⁷⁰⁰ Los títulos divididos en tres unidades favorecen la equiparación con las AGNVQ, ayudando a cumplir uno de los objetivos del *Currículum 2000*.

⁷⁰¹ QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (1999): *Qualifications post-16. A guide to the reforms following the Qualifying for Success consultation*. Cardiff. ACCAC. (p. 3).

⁷⁰² Hace referencia al duodécimo año de escolarización para recordar la nomenclatura del sistema educativo inglés sugerimos consultar el punto 3.1.1., que versa sobre los centros y los itinerarios de los alumnos en Inglaterra.

Supuestamente al dividir estas cualificaciones se facilita una mayor versatilidad y multiplicidad de elección y, a su vez, de rutas de especialización. Los nuevos programas de estudios de los *A levels* ofrecen cursos con dos características. Modulares porque los cursos AS suponen en sí un curso. Y lineales, porque unos (A2) sirven de continuación para los anteriores (AS)⁷⁰⁴.

Bajo estas disposiciones los estudiantes tienen la posibilidad de un primer año de estudios en un AS (las tres primeras unidades). Una vez que se haya continuado con la misma asignatura en el segundo año, esto es, haciendo el A2 correspondiente (tres unidades más); se alcanza un *A level* completo (con un total de seis unidades)⁷⁰⁵.

El AS supone un nivel más bajo que el A2, el principal objetivo de esta modulación es animar a los estudiantes a ampliar su perfil académico; pudiendo cursar varios AS, en lugar de profundizar en dos o tres materias. Por otro lado, como habíamos comentado antes con el antiguo planteamiento del currículum, los estudiantes se preparaban dos o tres *A levels*; ahora con la nueva organización curricular el número de asignaturas ha aumentado a tres o cuatro.

Además, más allá de este objetivo también está la visión de una estructura más gradual del nivel postobligatorio. Pues tras finalizar la escolarización obligatoria el alumno puede conseguir una cualificación después de un solo año de estudio (AS), favoreciendo el tránsito de un nivel educativo a otro⁷⁰⁶.

Ya en 1989 el AS fue introducido en el marco de la Educación Complementaria, para alumnos con *A levels*. El objetivo de esta nueva cualificación era ampliar la experiencia que estos alumnos habían tenido con los *A levels*. Se

⁷⁰³ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (p. 7). El Comité de Educación y Formación es uno de los "Comités escogidos" de la Cámara de los Comunes, relacionado con ministerios del gobierno: sus términos de referencias son las exámenes de "el gasto, la administración y la política del Ministerio de Educación y Formación y sus instituciones públicas asociadas". El Comité escoge sus propios temas de indagación, dentro de los términos globales de referencia. Al final de cada investigación, el Comité normalmente elabora un informe basado en las pruebas recibidas. Tales informes son publicados y colgados en internet. Estos documentos por lo general contienen recomendaciones para el Gobierno y otras instituciones. Información extraída de la página web del *Education and Skills Committee* (julio de 2004): http://www.parliament.uk/parliamentary_committees/education_and_skills_committee.cfm

⁷⁰⁴ TAN, T. (2003): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard. (p.72).

⁷⁰⁵ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2000): *Qualifying for Success: Towards a framework of understanding*. IOE/Nuffield Project Research Report I. London. Institute of Education, University of London. (pp. 5-6).

⁷⁰⁶ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education, University of London. (p. 6).

pretendía ofrecer una cualificación del mismo nivel de exigencia que los *A levels*, pero con la mitad de contenido.

Sin embargo, tuvo un problema y es que no fue una respuesta a las necesidades percibidas, que iban más en línea de una titulación intermedia entre el GCSE y los *A levels*, y no tanto como un suplemento añadido a los *A levels*. Por ello, este primer AS no tuvo los resultados que el gobierno había esperado⁷⁰⁷.

3.2.3.1. La evaluación

En cuanto a la evaluación, las modificaciones también han sido significativas. Siguiendo las reformas del *Qualifying for Success*⁷⁰⁸, el Secretario de Estado de Educación requirió que la QCA trabajase con los *Awarding Bodies* (AB) para modificar la evaluación de los *A levels*, centrando su atención en la temporalización y en los exámenes.

Por supuesto, la evaluación ha sido un punto de cambio ineludible en la reforma educativa; donde los centros escolares para los alumnos de 16-19 años de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte se embarcaron. En palabras de la que fuese Ministra de Educación y Formación, Estelle Morris⁷⁰⁹:

*“The introduction of the AS level exams and Curriculum 2000 involved the most complex changes to the examination system that have ever been undertaken.”*⁷¹⁰

La evaluación ha sido un cambio clave en estas cualificaciones. Se venía demandando una evaluación más rigurosa, donde la evaluación externa ha adquirido un peso sustancial. Ésta consiste en exámenes supervisados, ajustados y corregidos por los AB.

Por lo que se refiere a la secuenciación de la evaluación, los AB introdujeron un número de medidas para optimizar los horarios como: hacer más uso de la primera

⁷⁰⁷ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (p. 7).

⁷⁰⁸ DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT, DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND, y WELSH OFFICE (1997): *Qualifying for Success: A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*. London. Department for Education and Employment.

⁷⁰⁹ MORRIS, E. (2001): *Morris points way forward on AS Level Reform*. Nota de Prensa del 11 de julio de 2001. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2001_0304

⁷¹⁰ “La introducción de los exámenes del nivel AS y el Curriculum 2000 desarrollaron los cambios más complejos del sistema de evaluación que jamás habían sido emprendidos.” (Traducción del autor).

semana de horario común; extender los horarios preevaluativos de AS y A2 de dos semanas y media a tres, dejando más tiempo previo a la examinación; y hacer permanentes las modificaciones para las Instrucciones de Conducta de Examinación, acordadas en el verano de 2001⁷¹¹.

El límite máximo de una evaluación interna ha sido incrementado hasta el 30 por ciento para todas las asignaturas. Esto es, un nivel mínimo obligatorio a evaluar. Antes del Currículum 2000 estaba en un 20 por ciento.

Los objetivos de la evaluación interna en algunas materias incluyen exigencias que pueden no encontrarse en la exámenes externas. Es por esta razón que el esquema de evaluación de las asignaturas debe incluir un nivel mínimo obligatorio para examinar⁷¹².

Después de concluir las asignaturas, lo habitual es pasar un examen, que puntúa para el ingreso de la universidad. Estas exámenes son responsabilidad de la QCA. El examen de los *A levels* fue designado como un requisito.

Actualmente los *A levels* son el principal nivel previo a la Enseñanza Superior y a la vez la estructura más utilizada como sistema de ingreso universitario. Siguiendo el desarrollo de los *A levels* desde su aparición como principal criterio de admisión desde 1983, el número de estudiantes con buenas calificaciones ha aumentado mucho, parejo al aumento del nivel de competitividad laboral.

Esta cualificación ha conseguido asociarse a un objetivo más amplio, como ser un título también que encamina al empleo. Este cambio se localiza en la esencia de la política del Currículum 2000, que como ya hemos ido comentando, ha propulsado la flexibilidad de los Niveles Avanzados y la extensión del alcance de sus estudios⁷¹³. En esta línea de argumentación y para cerrar este punto, utilizamos las palabras de Mike Tomlinson⁷¹⁴ en el Informe Final⁷¹⁵:

⁷¹¹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *Review of implementation of Qualifying for Success Reforms (Curriculum 2000)*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación y Habilidades (noviembre de 2003): <http://www.dfes.gov.uk/qualifications/mainSection.cfm?sID=44&ssID=159>

⁷¹² QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (1999): *Qualifications post-16. A guide to the reforms following the Qualifying for Success consultation*. Cardiff. ACCAC. (p. 3).

⁷¹³ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (p. 5).

⁷¹⁴ Pertenece al equipo de gobierno de la QCA, como miembro especialista en educación secundaria. No sólo es especialista en la Educación Postobligatoria y, por consiguiente, en la FPI; sino que además es el responsable del

*“Ever since their introduction, A levels have been associated with entry to higher education. This remains a valid and useful application. But over time they have also acquired a broader significance as a precursor to employment and as one strand in a qualifications framework which is designed to recognise the full range of advanced achievement of which young people are capable, ranging from the purely academic and theoretical learning through to the skills and knowledge associated with specific jobs. This trend is embodied in the Curriculum 2000 reforms which increased the flexibility of, and broadened the range of subjects and types of learning within, the A level strand, for instance by establishing A levels in vocational subjects.”*⁷¹⁶

3.2.4. LAS HABILIDADES CLAVE⁷¹⁷

El desarrollo y la mejora de las Habilidades Clave son elementos esenciales en los planes del Gobierno para el nivel de Educación Postobligatoria. Esta cualificación se presenta con distintas materias: Tecnología de la Información, Aplicación Numérica y Comunicación. Se plantean como unidades independientes, certificadas con diploma propio. Se presentan estas cualificaciones para complementar los programas de las nuevas GNVQ Avanzadas. Anteriormente formaban parte integral de las antiguas GNVQ, pero desde el *Curriculum 2000* pueden certificarse independientemente⁷¹⁸.

También los estudiantes de *A levels* pueden complementar su formación con las Habilidades Clave; ya que estas cualificaciones pueden mejorar el perfil de los estudiantes. No sólo se les amplían las opciones, se les ayuda a obtener una formación más versátil y específica.

Las Habilidades Clave han tenido y tienen verdaderas dificultades para implantarse, casi el noventa por ciento de los profesores opinaban que es “difícil” o

“Working Group on 14-19 Reform”, que está elaborando en estos momentos una gran reforma educativa de la secundaria en el sistema escolar inglés (14-19 años).

⁷¹⁵ TOMLINSON, M. (2002:7): *Inquiry into A Level Standards: Final Report*. London. DFES.

⁷¹⁶ *“Desde su introducción, los A levels han estado asociados con el acceso a la Enseñanza Superior. Se mantiene su uso válido y útil. Pero con el tiempo también han adquirido un significado más amplio como paso previo al empleo y como itinerario en un marco de cualificaciones, el cual está diseñado para reconocer la gama completa del logro avanzado de los jóvenes, dentro del aprendizaje puramente académico y teórico de las habilidades y el conocimiento asociado con empleos específicos. Esta tendencia se incorpora en la reforma Curriculum 2000 que aumentó la flexibilidad, amplió la gama de asignaturas y los tipos de aprendizaje, por ejemplo, establece asignaturas de Formación Profesional en el itinerario de los Niveles Avanzados.”* (Traducción del autor).

⁷¹⁷ En su idioma original se denominan *Key Skills*, pero hemos optado por la expresión en español porque su traducción es fiel al significado.

⁷¹⁸ HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (p. 1).

“muy difícil”. Es más, sólo el seis por ciento pensaba que aportan un efecto positivo⁷¹⁹.

En ese mismo estudio, se destacaron que sólo un dos por ciento de los profesores no veía dificultades en la enseñanza de las Habilidades Clave, mientras que el 54% opinaba que sí había problemas a la hora de enseñar esta cualificación.

En un principio se plantearon numerosas Habilidades Clave. Sin embargo, definitivamente se ofertaron Tecnología de la Información, Aplicación Numérica y Comunicación⁷²⁰.

La Tecnología de la Información hace referencia a las nuevas tecnologías y al uso de distintos medios de información de total actualidad en la sociedad. Se trata de ayudar a los alumnos a conocer y manejar las tecnologías de la información y de la comunicación, que a la postre son necesarias en la vida y en el trabajo.

La Aplicación Numérica se encuentra en el campo de las matemáticas, pero para el manejo cotidiano, de gestión. Esta habilidad aporta una serie de conocimientos básicos para facilitar la gestión económica de un profesional autónomo o con una empresa pequeña.

Por último la Comunicación resulta ser una interesante y acertada valoración de las habilidades sociales, supone aprender a manejar la escritura, la lectura, el discurso y la audiencia⁷²¹.

Las, también llamadas, Habilidades Clave Más Amplias⁷²²; que incluyen Resolución de Problemas, Mejorar el Aprendizaje y Trabajo en Grupo; no forman parte de las Habilidades Clave prescritas. Es por ello que no tienen evaluación externa⁷²³.

⁷¹⁹ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education, University of London. (p. 5).

⁷²⁰ TAN, T. (2003): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard. (pp. 67-73).

⁷²¹ ALLAN, B. (2000): *Curriculum 2000: a position statement*. Publicado en la web oficial de la Universidad de Salford, Inglaterra (abril de 2004): http://www.salford.ac.uk/policies_procedures/display.php?id=216

⁷²² “Wider Key Skills” es su denominación original.

⁷²³ HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (p. 4).

3.2.5. LAS NUEVAS *GENERAL NACIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS* AVANZADAS⁷²⁴

Muchas de las características de las GNVQ, las hemos ido anticipando en apartados anteriores. También los comentarios sobre los Niveles Avanzados han introducido aspectos comunes de las diferentes cualificaciones. Ahora vamos a detallar ciertas especificidades de estos títulos.

En su origen la *General National Vocational Qualification* (GNVQ, Cualificación General Nacional de Formación Profesional) surge como respuesta a la presión ejercida por el masivo crecimiento de los estudiantes en la enseñanza postobligatoria. Este incremento se venía observando desde finales de los ochenta. Así fue que, en 1991, se propuso una nueva cualificación, abriendo el camino a un nuevo itinerario formativo en el sistema escolar inglés, la Formación Profesional inicial y reglada.

Además esta cualificación rellenaba el vacío existente entre el itinerario academicista, de los *A levels*, y el itinerario ocupacional, de las NVQ. Se ofrecía así un nuevo espacio para aquellos alumnos que querían seguir sus estudios, pero desde una actitud más práctica y profesional⁷²⁵.

Sin embargo, desde su inicio en 1991, el desarrollo de esta cualificación fue altamente problemático y muy atacado por ser complicado y burocrático. Se trata de una formación vinculada directamente a la práctica desde el sistema escolar, situación muy compleja⁷²⁶.

El diseño de las GNVQ puede ser visto como resultado de tres decisiones tomadas por el gobierno, principalmente durante los dos primeros años de la década de los noventa. Una decisión fue formar un cuadro nacional de cualificaciones, el cual incluía un itinerario reglado de Formación Profesional⁷²⁷.

⁷²⁴ Tras la actual reforma, denominada Currículum 2000, son también llamadas las nuevas GNVQ Avanzadas, *Advanced Vocational Certificate Of Education* (AVCE) y *A levels* Profesionales (*Vocational A levels*). De todas formas, es más utilizada y familiar la denominación de GNVQ Avanzadas.

⁷²⁵ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of University of London. (pp. 3-6).

⁷²⁶ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (pp. 13-16).

⁷²⁷ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of University of London. (pp. 3-5).

También debemos tener en cuenta que el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ, Consejo Nacional para las Cualificaciones Ocupacionales) fue invitado para diseñar una versión modificada de la metodología evaluativa utilizada en las NVQ; como modelo para ser usado en un certificado basado en los centros escolares⁷²⁸.

Por último, se decidió limitar cualquier diversificación del nivel académico restringido a los *A levels*. Se pretendía crear una clara distinción entre el diseño de las GNVQ Avanzadas y los *A levels*. La idea era perfilar dos itinerarios diferenciados marcados por las cualificaciones académicas y profesionales.

La situación de las AGNVQ está siendo mejorada con la introducción del Currículum 2000⁷²⁹. De tal forma que la cualificación avanzada de las GNVQ, la Titulación Simple de las GNVQ⁷³⁰, es comparable y equiparable con los *A levels*.

Desde su origen las GNVQ Avanzadas están diseñadas para ser distintas y equivalentes a los *A levels*. De esta manera se intenta tener una función dual. Por un lado, proporcionar una ruta alternativa para ofrecer una preparación profesional para la inserción laboral y, por otro lado, facilitar la progresión escolar hasta la Enseñanza Superior.

El nuevo modelo de GNVQ, también denominado Nivel Avanzado de Formación Profesional, ha conseguido igualarse a los *A levels* en la teoría y casi en la práctica, gracias a la reforma; pero no todo lo que se quisiera. Por eso creemos oportuna la elaboración de una nueva reforma más centrada en el currículum integral⁷³¹.

A su vez, se ha dado mayor consistencia a todo el cuadro de cualificaciones. Y no sólo por aportar equilibrio entre la importancia y el prestigio de sus títulos, sino también en su estructura con la homologación de éstos y su categorización en niveles.

⁷²⁸ Las NVQ están basadas en el lugar de trabajo de los empleados/alumnos. La idea era trasladar y adaptar su metodología a los centros escolares con vistas a dar una formación práctica (GNVQ) desde el sistema escolar.

⁷²⁹ Nos detendremos con mayor extensión, precisión y detalle sobre los efectos de la reforma en el punto 3.3.

⁷³⁰ También llamadas las GNVQ Avanzadas, *Advanced Vocational Certificate Of Education* (AVCE) y *A levels* Profesionales (*Vocational A levels*), como ya comentamos anteriormente.

⁷³¹ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8. London. Institute of Education, University of London. (pp. 16-22).

De hecho los nuevos bloques de las nuevas AGNVQ se componen de tres unidades, como los *A levels*, facilitando una graduación común y un esquema más coherente⁷³².

El nuevo estilo planteado con el Currículum 2000 plantea tres grandes niveles en la FPI reglada: Básico, Intermedio y Avanzado⁷³³. Las nuevas unidades indican el nivel de conocimiento, entendimiento y habilidad del alumno en una materia, pero a la vez se trata de un nivel de cualificación (ver el apartado 3.2.2.). Todas las nuevas GNVQ se componen de una combinación de unidades obligatorias y opcionales.

La titulación simple, que introduce un nuevo bloque de seis unidades, se “equipara” al tamaño y prestigio de los *A levels*. Esta nueva organización curricular se ha designado para responder a las necesidades de cada área profesional, mientras que ofrece una mayor diversidad de elección y flexibilidad a los centros escolares⁷³⁴.

Con esto se quiere superar la pobre imagen de los nuevos *A levels* profesionales. Y es que como ocurre en otros países la FPI, dentro del sistema escolar, está infravalorada. De hecho, en Inglaterra esta situación viene de atrás, si nos centramos en las nuevas GNVQ Avanzadas apreciamos que ya en sus inicios su valor estaba en entredicho (ver el apartado 3.1.6.).

3.2.5.1. La evaluación

La evaluación, como en el caso de los nuevos *A levels*, ha sido un componente esencial. La nueva evaluación de las AGNVQ intenta incrementar rigor y manejabilidad. Las notas conseguidas en las exámenes externas suponen un tercio de la nota final, correspondiendo los dos tercios restantes a la evaluación interna. Los AB se encargan de marcar y moderar los criterios para cada unidad de las AGNVQ.

De hecho, la elevada exigencia de la evaluación está incitando a los estudiantes a cursar las nuevas AGNVQ sin combinarlas con los *A levels*. La dificultad de llevar dos tipos de evaluación bien diferenciados y mucho más

⁷³² EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R. y MEAGHER, N. (1997): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge. (pp. 170 y ss.).

⁷³³ Su denominación original es: *Foundation, Intermediate* y *Advanced*.

⁷³⁴ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education, University of London. (p. 9).

rigurosos, hace tender al alumnado a evitar la mezcla de cualificaciones, AGNVQ con *A levels*.

Otro aspecto a destacar de la nueva evaluación en las nuevas GNVQ Avanzadas es la diferente percepción de los alumnos. Ahora aprecian más claramente la separación entre los *A levels* y los certificados profesionales. Sin embargo, este cambio de evaluación ha limitado algunas formas de innovación que los profesores de las antiguas GNVQ eran capaces de hacer⁷³⁵.

⁷³⁵ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (pp. 20-21).

3.3. LA REFORMA

En el apartado anterior hemos avanzado la nueva configuración escolar de la FP de nuestro estudio, ahora queremos detenernos a detallar cómo la reforma se ha ido experimentando. En estos pocos años de vigencia del Currículum 2000 ya se han prodigado estudios sobre los resultados de la nueva organización curricular. Revisando los trabajos de Hodgson y Spours⁷³⁶ (2001⁷³⁷ y 2003⁷³⁸), de la QCA (2002)⁷³⁹ y del *Joint Council for General Qualification*⁷⁴⁰ (2002)⁷⁴¹, entre otros, todavía no se pueden apreciar cambios tan significativos como se esperaba de la reforma.

Los cambios del Currículum 2000, desde su gestación con el *Qualifying for Success*⁷⁴², pueden ser entendidos a partir de cuatro grandes temas: ampliación/diversificación de los programas de estudios postobligatorios, introducción de un marco de cualificaciones que facilite la coherencia y la

⁷³⁶ Estos profesores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres han liderado proyectos con otros investigadores, como el *IOE/Nuffield Research Project* o el *IOE/Lancashire LEA Research and Development Project*, sobre la implementación del *Currículum 2000*. Afortunadamente hemos podido realizarles diferentes consultas y entrevistas personales.

⁷³⁷ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2001): *Evaluation Stage 1 of the Hargreaves Review of Curriculum 2000*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 4. London. Institute of Education, University of London.

⁷³⁸ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited.

⁷³⁹ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, November 2001, Weighted Results*. London. QCA. Y también en QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Weighted Results*. London. QCA.

⁷⁴⁰ Esta institución se creó en 1999 con dicha denominación. Sin embargo, desde enero de 2004 su nombre se modificó por *Joint Council for Qualifications*.

⁷⁴¹ JOINT COUNCIL FOR GENERAL QUALIFICATIONS (2002): *National Provisional GCE A Level Results June 2002*. London. JCGQ.

⁷⁴² Información extraída de la entrevista con *Mike Coles*, miembro de la *Qualifications and Curriculum Authority*, el 22 de marzo de 2004, en la sede de dicha institución en el 83 de Piccadilly, Londres. DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT, DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND, y WELSH OFFICE (1997): *Qualifying for Success: A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*. London. Department for Education and Employment.

consistencia de los títulos⁷⁴³, racionalización del número de asignaturas, y mejora de las conexiones entre las vías académica y profesional.

De hecho, estos temas se reflejan en los cambios sufridos en los *A levels* y las nuevas GNVQ Avanzadas, en las innovaciones de las Habilidades Clave y en toda la reestructuración curricular de la etapa educativa de 16 a 19 años⁷⁴⁴.

Por su parte, los centros escolares han ido respondiendo a las exigencias de la reforma de manera muy variada; aunque la mayoría ha acogido con agrado el incremento de elección, la flexibilidad y la diversidad de los planes de estudios para la Educación Postobligatoria, como podemos apreciar en el estudio de la OFSTED de 2001⁷⁴⁵.

Todos estos cambios afectan directamente al sistema de examinación, establecido por la QCA. Según Mike Tomlinson⁷⁴⁶, las modificaciones en un primer momento debían ser⁷⁴⁷:

“Students’ marked work in some A2 units in some subjects, where changes to grade boundaries appear to have been out of line with historical patterns for the legacy A level, is regraded and their overall GCE A level grade adjusted...”

The QCA be asked to provide additional guidance on the standard associated with AS and A2 units, generically and in all subjects;

The awarding bodies jointly in association with the QCA, be asked to undertake further work on the statistical issues associated with the current assessment arrangements for the two awards;

Further training and guidance be made available to examiners and teachers;

QCA be asked to revise as necessary the Code of Practice in the light of the above work and the findings of my inquiry;

Efforts be made to improve the general understanding of “Curriculum 2000” and the difference between ‘maintaining a standard’ and ‘the proportion of students meeting the standard’....”⁷⁴⁸

⁷⁴³ Como ya hemos ampliando en el apartado 3.3.2.

⁷⁴⁴ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2000): *Qualifying for Success: Towards a framework of understanding*. IOE/Nuffield Project Research Report I. London. Institute of Education, University of London. (pp. 4-7).

⁷⁴⁵ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2001): *Curriculum 2000 Implementation*. London. OFSTED.

⁷⁴⁶ Se trata de las recomendaciones que en septiembre de 2002, tras dos años de implementación del *Curriculum 2000*, publicaba Mike Tomlinson.

⁷⁴⁷ TOMLINSON, M. (2002:3): *Inquiry into A Level Standards: Interim Report*. London. DFES.

⁷⁴⁸ *“El trabajo marcado por los estudiantes en algunas unidades de A2; donde los cambios para adaptarse a los límites y salirse de los modelos históricos de la herencia del A level; se remodelan y su nivel como A level se reajusta...”*

La QCA debe proporcionar una guía adicional en los niveles de exigencia asociados con las unidades de AS y A2, de forma general y en todas las asignaturas;

Los Cuerpos Certificantes conjuntamente en asociación con la QCA, deben asumir trabajo adicional sobre los resultados estadísticos asociados a los arreglos actuales de la evaluación para los dos certificados;

La formación y la guía adicionales deben estar disponibles para los examinadores y los profesores;

La QCA debe revisar como necesario el Código de la Práctica a la luz del trabajo comentado y los resultados de mi investigación; se deben hacer los esfuerzos para mejorar la comprensión general del “Curriculum 2000” y la diferencia entre el que mantiene un nivel y la proporción de estudiantes que se encuentran en el nivel....” (Traducción del autor).

También este mismo experto reconocía que el Ministro de Educación debería tener un papel más destacado en la redefinición de la QCA, como institución pública e independiente. De hecho, el DFES invirtió seis millones de libras⁷⁴⁹ para ayudar a garantizar el nuevo sistema de cualificaciones en 2003⁷⁵⁰.

En septiembre de este mismo año en la obra “*Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*”⁷⁵¹, Hodgson y otros estudian cuatro grandes aspectos de la reforma, en referencia a los cuatro temas comentados al principio de este punto: Accesibilidad, participación y logro; diversificación curricular; el incremento de importancia de la FPI; y efectividad de la reforma.

En conexión a estas características planteamos si se han producido cambios o innovaciones en los Niveles Avanzados y si los cambios han sido llamativos. Gracias a nuestros estudios documentales y entrevistas hemos extraído los puntos más significativos de los cambios y mejoras curriculares de la reforma de los Niveles Avanzados; sea porque afectan de manera específica a la Formación Profesional inicial del sistema escolar inglés o sea porque, por extensión, afecta a todo el nivel educativo.

3.3.1. ACCESIBILIDAD, PARTICIPACIÓN Y LOGRO

Uno de los objetivos de fondo del Currículum 2000 es el aumento del alumnado en los Niveles Avanzados. Sin embargo, no se puede generalizar un incremento considerable de la participación juvenil, como consecuencia de la reforma. Cierto es que los alumnos con las mejores notas en los GCSE, suelen continuar sus estudios en los Niveles Avanzados⁷⁵².

En cuanto a las nuevas AGNVQ, parece que la intención de favorecer la accesibilidad, la participación y el logro ha dado su fruto, pero sobre todo en el nivel

⁷⁴⁹ La cifra en euros asciende a un poco más de nueve millones, mientras que en pesetas asciende a más de mil quinientos millones.

⁷⁵⁰ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (p. 19).

⁷⁵¹ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education, University of London. (pp. 7-9).

⁷⁵² Ídem (p. 5). Y también en OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996): *Effective Sixth Forms*. London. OFSTED. (pp. 7-11).

avanzado de 12 unidades. Pues no ha afectado igual en los títulos de tres y seis unidades, aunque bien es cierto que el éxito escolar ha empezado a elevarse.

La nueva AGNVQ, al igual que las Habilidades Clave, ha supuesto una mayor exigencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los alumnos que superan los cursos obtienen los títulos con mayor preparación que antes:

Tabla 7. Alumnado y títulos logrados en las AGNVQ

Título \ Alumnado	2000 AGNVQ	2001 AGNVQ	2002 AVCE (12 unid.)	2002 AVCE (6 unid.)	2002 AVCE (3 unid.)	2002 AVCE Todas
Matriculado	80.290	70.717	42.291	32.246	12.411	86.948
Con certificado logrado	47.211	42.288	34.974	25.378	9.258	69.610
Éxito %	59	60	83	79	75	80

Los resultados de los *A levels* publicados en agosto de 2002 muestran un aumento de los aprobados respecto al año 2001. Se pasa del 89'8% al 94'3% de los aprobados, mientras que el grado A (que viene a ser el homólogo al Sobresaliente en España) también aumenta del 18'6% a algo más del 20%⁷⁵³.

Resulta interesante comentar el interés de los estudiantes por la continuidad en el sistema escolar. Existe una apuesta generalizada por la universidad, revitalizando el papel propedéutico de los Niveles Avanzados.

La Enseñanza Superior ha revisado los criterios de admisión en referencia al Currículum 2000. De hecho, algunos centros se han preocupado por informar a instituciones de Educación Complementaria para que aportaran comentarios o

⁷⁵³ TWIGG, S. (2002): *Curriculum 2000: higher standards and greater choice*. Nota de Prensa del Secretario de Estado para las Escuelas del DFES, Stephen Twigg, del 15 de agosto de 2002. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2002_0164

consejos, en relación a los nuevos criterios. Así se estableció una vinculación más estrecha de centros de Enseñanza Superior con centros de Educación Postobligatoria⁷⁵⁴. En virtud de los actuales cambios en los criterios de admisión, las instituciones pueden situarse a lo largo del intervalo de dos posiciones extremas.

Por un lado, hay centros de Enseñanza Superior que han mantenido los procedimientos que venían utilizando antes de la reforma. Esto es, los criterios de ingreso están basados principalmente en tres *A levels*, y suelen ser muy específicos en los cursos que ofertan.

De otro lado, se pueden distinguir instituciones que han elaborado nuevos criterios de ingreso para dar una respuesta más real y coordinada a la nueva estructura de los Niveles Avanzados, planteada por la reforma⁷⁵⁵.

3.3.2. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La diversificación curricular es uno de los elementos más destacados de la reforma. De hecho, se ha intentado afrontar desde diferentes frentes. Ken Spours⁷⁵⁶ planteaba, al menos, siete grandes dimensiones⁷⁵⁷ sobre las que se centró la reforma para ampliar el currículum de los alumnos de los Niveles Avanzados: Número de asignaturas, combinación de diferentes tipos de asignaturas (por ejemplo, de ciencias y de artes), combinación de cualificaciones académicas y profesionales, inclusión de las Habilidades Clave, ampliación de las asignaturas de AS y A2 *Levels* (como el Pensamiento Crítico, Estudios Generales...), ampliación en términos de experiencias de enseñanza-aprendizaje y ampliación del aprendizaje por asignaturas. Sin embargo,

⁷⁵⁴ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA. (p.3).

⁷⁵⁵ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims? Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 8*. London. Institute of Education, University of London. (pp. 14-16).

⁷⁵⁶ Información extraída de la entrevista con Dr. Ken Spours (*Reader of Education*), *Senior Lecturer in Post-16 Education in the School of Lifelong Education and International Development*. Esto es Profesor Titular de la Educación Post-16 en el Dpto. de la Educación a lo largo de toda la vida y el desarrollo internacional del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. No sólo es especialista en los Niveles Avanzados y, por consiguiente, en la FPI; sino que además es miembro del “*Working Group on 14-19 Reform*”, que está elaborando en estos momentos una gran reforma educativa para el sistema escolar inglés en esa edad (14-19 años). Dicha entrevista se celebró el 18 de marzo de 2004 en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el 20 de Bedford Way, Londres. Esta información también la ha plasmado en algunas publicaciones como HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications* y HODGSON A., SPOURS K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*.

⁷⁵⁷ Como ya plasmamos al inicio de este capítulo 3.3.

sólo vamos a comentar las que afectan a la FPI directa o indirectamente de manera significativa.

3.3.2.1. Número y combinación de asignaturas

El impacto de la reforma Currículum 2000 en los programas de estudio del primer curso de los Niveles Avanzados ha sido mayor que en el segundo, según los datos presentados por la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) en 2002, “*UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, november 2001, Wighted Results*”⁷⁵⁸.

Está claro que ha habido cambios cuantitativos en el currículum tras la reforma educativa. De hecho en un estudio posterior de la QCA, “*UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Wighted Results*”⁷⁵⁹, se mantienen las diferencias en el número de cualificaciones por alumno, respecto a la organización curricular anterior.

Cierto es que la reforma ha favorecido la mezcla de diferentes asignaturas. Por ello podemos apreciar en los datos de los dos estudios mencionados que, al aumentar el número de asignaturas por alumno, la combinación del tipo de materias ha aumentado (ver Tabla 8). De acuerdo con el mencionado estudio de 2002, las materias más deseadas eran Matemáticas, Ciencias, Francés y Psicología; mientras que en el segundo año se incluían Lengua inglesa y Humanidades⁷⁶⁰.

Esto no quita que la diversificación y ampliación curricular propuestas aumenten la variedad de itinerarios y el número de asignaturas cursadas. La reforma está sirviendo bien para ello, como podemos apreciar detalladamente en los datos de la tabla siguiente.

⁷⁵⁸ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, November 2001, Weighted Results*. London. QCA.

⁷⁵⁹ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Weighted Results*. London. QCA.

⁷⁶⁰ HODGSON A., SPOURS K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (p. 3).

Tabla 8. Cualificaciones mixtas, académicas y profesionales⁷⁶¹

Tipo de centro	Total de est.	Est. de AGNVQ con AS	Est. de AGNVQ con AS %	Est. de AS	Est. de AS con AGNVQ	Est. de AS con AGNVQ %
FE	921	55	15	563	0	0
CSF	3137	185	45	2722	44	2
S baja	381	62	47	250	66	26
S media	1519	202	84	1278	60	5
S alta	1247	121	80	1097	105	10
EIS	1042	0	0	1042	0	0
TOTAL	8247	625	49	6952	277	4

Est.: Estudiantes

FE: Colegios de *Further Education*

CSF: Centros de la *Sixth Form*

EIS: Escuelas Independientes y Selectivas

S: hace referencia a los centros donde se imparte los nuevos *A levels* y los AGNVQ. Las categorías de Baja, Meda y Alta, se refieren a la media del centro respecto a las notas en las GCSE de los alumnos.

3.3.2.2. Combinación académica y profesional

En línea con el párrafo anterior, recordamos aquí que el Currículum 2000 tiene como uno de sus objetivos principales el fomento de las cualificaciones de Formación Profesional. Con esta reforma se intenta también ampliar el currículum de los alumnos; y una de las vías que se les muestra, con la nueva organización curricular que plantea la reforma, es la combinación de estudios académicos y profesionales.

⁷⁶¹ Datos extraídos de la obra de SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°2. London. Institute of Education, University of London. (pp. 48-50).

Como podemos apreciar en los datos del estudio de la QCA “*UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Wighted Results*”⁷⁶², y también en el trabajo de Hodgson, Spours y Savoir “*What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*”⁷⁶³, hay un aumento entre los alumnos de *A levels* de primer curso que también estudian cualificaciones de las nuevas AGNVQ, en cualquiera de sus tres niveles, llegando hasta el 21’5%. También se aprecia que en el segundo año de *A levels* (A2) con AGNVQ hay un incremento hasta 18’3 %:

Tabla 9. Alumnado de *A levels* con las nuevas AGNVQ⁷⁶⁴. Curso 2001-02

- Primer curso *A level* (AS)

Total de centros	Alumnado total	Alumnado cursando AS y AGNVQ ⁷⁶⁵	Alumnado cursando AS y AGNVQ (%)
1282	134.891	29.056	21’5

- Segundo curso *A level* (A2)

Total de centros	Alumnado total	Alumnado cursando A2 y AGNVQ	Alumnado cursando A2 y AGNVQ (%)
1282	109.095	19.959	18’3

Los centros también han aumentado su oferta de títulos relativos a la FP. Así como que es cierto que los alumnos que toman esta combinación curricular académico-profesional, optan por las cualificaciones profesionales de seis y tres unidades.

Los datos presentados son halagüeños sobre uno de los cambios propuestos de la reforma, la combinación de materias académicas y profesionales. Sin embargo, esto

⁷⁶² QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Wighted Results*. London. QCA.

⁷⁶³ HODGSON A., SPOURS K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London.

⁷⁶⁴ Datos extraídos de QCA (2002) “*UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Wighted Results*”. London. QCA.

⁷⁶⁵ Cuando escribimos titulaciones AVCE, nos referimos a cualquiera de las modalidades de las nuevas AGNVQ: 3, 6 ó 12 unidades.

no evita que el extendido entusiasmo de los alumnos contraste con la baja combinación, eso sí, que va en aumento. Según los resultados del estudio de Spours, Hodgson y Savory⁷⁶⁶ sobre la experiencia de los estudiantes, no parece que el entusiasmo del alumnado por ampliar y diversificar su currículum se refleje en la elección de asignaturas.

En este estudio se destaca la preocupación de los alumnos por sacar bien sus, generalmente, tres asignaturas de *A levels*. A la vez, los estudiantes se muestran reticentes hacia la combinación con las nuevas AGNVQ o las Habilidades Clave. Pues les podría perjudicar a la hora de sacar las mejores notas posibles en esos *A levels* cursados; muy a pesar de que se “premie” esa combinación (ver Tabla 9).

3.3.2.3. Introducción de las Habilidades Clave

Con el Currículum 2000 las Habilidades Clave parecen ser consideradas muy importantes. Antes de la reforma, estaban incluidas en el programa de estudios de las antiguas GNVQ. Si bien ahora se ofertan de forma independiente para que puedan estudiarlas todos los alumnos de los Niveles Avanzados, tanto de los *A levels* como de las nuevas AGNVQ.

Las Habilidades Clave disponibles para los estudiantes son Comunicación, Aplicación Numérica y Tecnología de la Información. Sin embargo, en el año 2002 sólo la mitad de todos los educandos estaban estudiando Habilidades Clave en el primer curso. A pesar de que es un número bastante elevado de estudiantes, no se considera conseguido el objetivo inicial, cuya intención es que la mayoría del alumnado curse Habilidades Clave⁷⁶⁷.

Las otras Habilidades Clave, las Más Amplias, tampoco han tenido mucha aceptación. Siendo conscientes de que su difusión entre los centros educativos ha sido

⁷⁶⁶ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 22).

⁷⁶⁷ Se pueden consultar las numerosas tables de datos que corroboran este sentir. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Weighted Results*. London. QCA.

muy tímida⁷⁶⁸. Durante la fase de planificación de la reforma se especulaba que las Habilidades Clave tendrían mayor facilidad de implantación en los colegios de FE⁷⁶⁹.

Además, el Consejo de Financiación de la Educación Complementaria (FEFC) en abril de 2000, creó incentivos económicos para los colegios que ofreciesen la nueva cualificación de las Habilidades Clave.

Sin embargo, a raíz de estudios sobre su implantación parece que la titulación ha adquirido una nueva estructura más difícil de manejar⁷⁷⁰. Según los datos de los profesores de los colegios de FE encuestados, alrededor del 42% opina que la nueva cualificación tiene una estructura “muy difícil de manejar”, y el 45% cree que es “difícil de manejar”. Por otro lado, sólo el uno por ciento estima que es “más fácil de manejar” y el 12% que es “manejeable”.

Especialmente el primer año de implementación fue duro, de hecho en dicha encuesta los autores recogieron este elocuente comentario que muestra la visión de muchos profesores que ven necesarias las Habilidades Clave, pero sienten mucha frustración con el modelo implementado⁷⁷¹:

“Students almost universally view key skills as an additional and unwarranted burden on already heavy schedules, which it is. The competence based nature of key skills and its prescriptive criteria mean that the students spend an inordinate amount of time trying to learn how to jump through hoops, instead of skills they need to develop personally and professionally.”⁷⁷²

Las Habilidades Clave han sido reformuladas con una estructura que las hace más exigentes y rigurosas, para intentar ponerlas a la altura de las otras dos titulaciones (*A levels* y los AGNVQ).

⁷⁶⁸ Datos que corroboran estas afirmaciones las podemos encontrar en: QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, November 2001*, Weighted Results. London. QCA.

⁷⁶⁹ SPOURS, K.; SAVORY, C. y HODGSON, A. (2000): *Current advanced level provision in England institutional responses to Curriculum 2000*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 2. London. Institute of Education, University of London. (pp. 9-14).

⁷⁷⁰ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 15).

⁷⁷¹ Ídem (p. 24).

⁷⁷² *“Los estudiantes casi en su totalidad ven las Habilidades Claves como una carga adicional e injustificada sobre programas de estudio de por sí cargados. La naturaleza basada en la competencia de las Habilidades Claves y sus criterios preceptivos dan a entender que los estudiantes pierden mucho tiempo tratando de aprender a pasar por el aro, en vez de aprender habilidades para desarrollarse personal y profesionalmente.”* (Traducción del autor).

La situación de las Habilidades Clave se ha intentado mejorar también por medio de su revalorización en la universidad, pero hay varios inconvenientes. La mayoría de instituciones de Enseñanza Superior dicen no estar preparada para apoyar de manera más directa a las Habilidades Clave de como ahora lo hacen. Según un estudio de Waring y otros⁷⁷³ las razones más frecuentes se centran en las dudas sobre si esta cualificación, en su sentido más amplio, actualmente proporciona algo de valor a los estudiantes al finalizar el resto de cualificaciones.

Otro argumento es la preocupación por evitar desventajas entre los estudiantes. No todos los centros ofrecen Habilidades Clave, creando un elemento selectivo en el ingreso a la Enseñanza Superior. Además también se estima, por lo general, que otros estudios, ya sea una cualificación más de AGNVQ o *A levels*, suponen un añadido de igual o de más valor, que las Habilidades Clave.

Y finalmente entre las universidades existe la tendencia a pensar que ellas mismas pueden y deben ofrecer el desarrollo de estas Habilidades Clave, especialmente las Más Amplias, a los alumnos como parte de los cursos. Desestimando, desde otra perspectiva, el valor de las Habilidades Clave en los Niveles Avanzados.

De todas formas el problema experimentado por las Habilidades Clave puede ser contemplado dentro del debate sobre la elección-prescripción de implantación. La introducción de las Habilidades Clave ha creado cierta tensión. Y es que se puede pensar que éstas son un elemento obligatorio dentro de un nivel postobligatorio⁷⁷⁴.

3.3.2.4. Otras dimensiones de la diversificación curricular

Hemos expuesto algunas de las dimensiones que Ken Spours y su equipo planteaban para la diversificación curricular de los itinerarios educativos postobligatorios. Concretamente a las que hemos desarrollado más arriba, hay que sumarle la ampliación de las asignaturas de los Niveles AS y A2 (como el

⁷⁷³ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8. London. Institute of Education, University of London. (pp. 22-24).

⁷⁷⁴ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n° 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 35).

Pensamiento Crítico, Estudios Generales...), ampliación en términos de experiencias de enseñanza-aprendizaje y ampliación del aprendizaje por asignaturas.

Con éstas la situación varía, su implementación es más concreta y contextualizada. Aquí la responsabilidad recae en el equipo docente de cada centro. Desde la dirección de cada escuela y colegio se debe hacer la mejor planificación posible, para que los profesores puedan sacarle el máximo partido a las asignaturas⁷⁷⁵. Deben basarse en experiencias anteriores y favorecer el valor de cada materia, como importante en sí misma y como plataforma para seguir profundizando en ella al curso siguiente.

Aunque por los comentarios que podemos leer en el trabajo de Hodgson, Spours y Savory de 2003⁷⁷⁶, el profesorado parece no estar muy satisfecho con la forma de llevar a cabo la diversificación curricular.

De hecho, el Currículum 2000 ha sido asociado al incremento de los niveles de responsabilidad, particularmente en relación a las Habilidades Clave, y en otros casos se ha asociado con la aparición de clases más grandes y con la disminución de tiempo para enseñar⁷⁷⁷.

3.3.3. IMPLEMENTACIÓN Y VOLUNTARISMO

En algunos casos se estima que esta reforma no se ha acometido con la suficiente discusión, que hay errores que se podían haber previsto. Pero quizás es difícil que el texto definitivo pueda agradar a todos completamente.

Un elemento de la reforma muy expuesto en las críticas y reflexiones es el carácter voluntarista de la misma. Las cualificaciones y el mercado se conjugan con la falta de exigencias hacia el conjunto de los estudiantes. Los jóvenes pueden elegir qué cualificaciones estudiar y cómo combinarlas; además, los colegios y escuelas eligen “libremente” qué cualificaciones y programas ofertar y cómo.

⁷⁷⁵ HUBERMAN, M.; THOMSON, C. L.; y WEILAND, S. (2000): Perspectivas de la carrera de profesor. En Biddle, B. J.; Good, T. L.; y Goodson, I. F. (Eds.): *La enseñanza y los profesores* (Vol. I). Barcelona. Paidós. (pp.19-98).

⁷⁷⁶ HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (p. 3).

⁷⁷⁷ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (pp. 22-28).

No ha habido el seguimiento, o quizás el control suficiente, por parte del DFES. Evidentemente, entendemos que el contexto inglés, como hemos visto en el apartado 3.1.1., resulta complicado para controlar o exigir un mínimo común. Como bien podemos apreciar en las palabras de eminentes científicos⁷⁷⁸:

*“The nature of student programmes from September 2000 onwards will, therefore, effectively be determined by how each individual school or college decides to respond to Curriculum 2000”*⁷⁷⁹

Situación que se corrobora en investigaciones posteriores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres como en *“Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?”*, entre otras⁷⁸⁰.

Las escuelas han respondido a las nuevas posibilidades de la reforma con amplios grados de variedad; aunque la mayoría ha visto con buenos ojos el incremento de elección, la flexibilidad y la diversificación de los itinerarios de los estudiantes. En palabras de Spours, Savory y Hodgson⁷⁸¹:

*“...we suggest that in this case their actions in relation to the Curriculum 2000 reforms have particular significance because the Government has, so far, depended on learners voluntarily responding to the changes by broadening their own advanced level programmes of study. The Government hoped that young people would become the 'battering rams' of the reforms by establishing a new and broader advanced level curriculum without the need for national prescription or the guaranteed support of end-users.”*⁷⁸²

Ha habido respuestas muy polarizadas en casos concretos. Sin embargo, en la mayoría de los centros escolares se han preocupado de implantar la reforma con la oportunidad y la predisposición necesarias para proporcionar a los alumnos al menos

⁷⁷⁸ SPOURS, K.; SAVORY, C. y HODGSON, A. (2000:5): *Current advanced level provision in England institutional responses to Curriculum 2000*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 2. London. Institute of Education, University of London.

⁷⁷⁹ *“La naturaleza de los programas de los estudiantes desde septiembre de 2000 en adelante será, por lo tanto, determinada por como cada escuela o colegio de forma individual decida responder al Currículum 2000”* (Traducción del autor).

⁷⁸⁰ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº8. London. Institute of Education, University of London. (p. 38).

⁷⁸¹ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002:1): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London.

⁷⁸² *“...nosotros entendemos que en el caso de sus acciones en relación con las reformas del Currículum 2000 tienen particular significado porque el Gobierno, ha dependido de la respuesta voluntaria de los estudiantes hacia los cambios para ampliar sus propios programas de estudio del nivel avanzado. El Gobierno esperaba que los jóvenes llegasen a ser los “conejos de indias” de la reforma por establecer un nuevo y más amplio currículum de nivel avanzado sin la necesidad de una prescripción nacional o de apoyo garantizado a los usuarios finales”* (Traducción del autor).

cuatro cursos del Nivel 3 (que veíamos en el Tabla 6 sobre las Cualificaciones), tanto de la categoría académica como profesional, tanto de los nuevos *A levels* como de las nuevas GNVQ Avanzadas.

Aunque también hay que decir que en respuesta a la reforma, el número de nuevos cursos introducidos ha sido bajo, y frecuentemente éstos ya se estaban siendo preparados antes de que la reforma entrase en vigor⁷⁸³.

La autonomía de respuesta a la reforma también ha venido acompañada por carencias formativas del profesorado. Según un estudio de NATFHE y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres⁷⁸⁴, la mayoría de los docentes encuestados (86%) no se sienten preparados. Ciertamente es que la mayor parte de ellos reciben oportunidades de desarrollo profesional, aunque opinan que no son muy buenas o tienen poca calidad.

En esta misma encuesta se refleja que el 51% de los profesores sienten que han llevado adecuadamente a la práctica las exigencias de la reforma; mientras que un tercio opina que no lo ha conseguido o lo ha hecho de manera muy pobre.

Otro factor que denota la falta de efectividad de la reforma se puede apreciar en las respuestas de la Educación Superior. El gobierno depositó muchas esperanzas en la influencia que las instituciones de Educación Superior podían aportar a la reforma.

Sin embargo, las universidades no estaban dispuestas a desarrollar un papel de apoyo decisivo. De hecho, la reforma no se apreció como una iniciativa que mejorara el acceso de los alumnos de los Niveles Avanzados hacia la universidad.

Más bien la reforma se ha entendido como una respuesta reactiva en vez de proactiva a la situación sufrida. Con lo cual el rol de implicación de las universidades posterior al Currículo 2000 ha sido muy similar al desarrollado en la preparación de esta reforma, mínimo⁷⁸⁵.

⁷⁸³ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2001): *Curriculum 2000 Implementation*. London. OFSTED. (p. 3).

⁷⁸⁴ SAVORY, C.; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 15).

⁷⁸⁵ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims? Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8*. London. Institute of Education, University of London. (pp. 38-39).

3.3.4. MEJORA DE LAS *GENERAL NACIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS* AVANZADAS

Finalmente, el cuarto aspecto del Currículum 2000 que merece ser destacado es la mejora de las AGNVQ. Las nuevas GNVQ Avanzadas y el incremento de importancia de la Formación Profesional son uno de los objetivos y prioridades de la reforma. Esta cualificación fue introducida/renovada⁷⁸⁶ con idea de mejorar la visión de la Formación Profesional.

Ya sea por su carácter profesional ya sea por su reciente creación, apenas supera los diez años, las GNVQ Avanzadas todavía no han logrado estar al nivel de participación y prestigio de los *A levels*⁷⁸⁷.

Entre otras cosas se pretendía que el número de alumnos aumentase. Sin embargo, tras la reforma parece ser que el número de alumnos no ha tenido el aumento esperado. A esta falta de cumplimiento de uno de los objetivos se une la dificultad de que los alumnos consigan un título AGNVQ en cualquiera de sus niveles⁷⁸⁸.

Según los datos de una encuesta de 2002 a los profesores⁷⁸⁹, las nuevas cualificaciones del Currículum 2000 son vistas más difíciles de conseguir. De hecho el 61% del profesorado percibe el AS más inaccesible, y más de un tercio de los docentes entienden que la nueva GNVQ Avanzada tiene un nivel muy alto. La nueva estructura y evaluación de las AGNVQ han sido diseñadas para lograr una titulación más manejable y “rigurosa” que las antiguas GNVQ.

La primera versión de esta cualificación ha supuesto un cambio basado en la mayor teorización respecto a las antiguas GNVQ, con el consecuente problema para su carácter profesional y para los alumnos.

⁷⁸⁶ “Introducida” si entendemos que la reforma afecta de forma esencial a la titulación y la modificación de nomenclatura supone el cambio de una titulación por otra nueva y distinta. Y también se puede decir “renovada” si entendemos que aporta una nueva manera de presentar la misma titulación. Nosotros preferimos verla como transformada, reformada, renovada. Se mantiene la cualificación profesional, variando las exigencias y otros elementos.

⁷⁸⁷ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996): *Effective Sixth Forms*. London. OFSTED.

⁷⁸⁸ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K. y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education, University of London. (p. 9).

⁷⁸⁹ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 15).

También ha supuesto un problema para los colegios de FE, porque ellos están muy vinculados con el contexto local y el carácter práctico de los cursos, normalmente de las cualificaciones profesionales.

Entendemos que el intento de darle mayor relevancia a la FPI postobligatoria se ha basado en reforzar su parte académica; con lo que se ha intentado mejorar la FPI sin contar con su esencia, el carácter profesional⁷⁹⁰. De ahí que la reforma no haya tenido tanto éxito en el aspecto de la FPI. Esta visión más desfavorecida de la FPI, ya se intentó paliar algo en los noventa con el cambio de denominación (ver 3.1.6. sobre la evolución reciente de la FP).

Pero este problema de diferenciación de prestigio entre lo académico y lo profesional no es nuevo. Haciendo referencia a la división entre *A levels* y NVQ de los ochenta, se revisaron las cualificaciones profesionales para superar esta “discriminación”, siguiendo el Papel Blanco sobre la Educación y la Formación de los Jóvenes en 1985⁷⁹¹. Como bien recoge en un estudio de la Unidad de *Further Education* en 1988⁷⁹²:

“When the Review of Vocational Qualifications was established, following the 1985 White Paper Education and Training for Young People, it addressed issues of the low status of the vocational, the “unhelpful” divide between the vocational and the academic...”⁷⁹³

Aparte de reforzar la parte académica de las nuevas GNVQ Avanzadas, otro de los procedimientos para mejorar su prestigio y su situación ha sido a través de su equiparación con los *A levels* en el acceso a la Enseñanza Superior. Se ha manifestado, en las actuaciones de las nuevas *UCAS Tariff*⁷⁹⁴, un peso igual entre las

⁷⁹⁰ SAVORY, C.; HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *The Advanced Vocational Certificate of Education (AVCE). A general or vocational qualification?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 7. London. Institute of Education, University of London. (pp. 11-12).

⁷⁹¹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1985): *White Paper Education and Training for Young People*. London. Department for Education and Science.

⁷⁹² FURTHER EDUCATION UNIT (1988:17): *Intentions and outcomes. An occasional paper*. London. FEU.

⁷⁹³ “Cuando se estableció la Revisión de las Cualificaciones Profesionales, siguiendo el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de los Jóvenes de 1985, los resultados destacaron en el bajo estatus de lo profesional, la “inútil” división entre lo profesional y lo académico...” (Traducción del autor)

⁷⁹⁴ La *UCAS Tariff* es un sistema de puntos usado para hacer un informe con nota numérica para el acceso a la universidad. Establece equivalencias entre diferentes tipos de cualificaciones. Y también se encarga de hacer comparaciones entre los aspirantes, con tipos y números diferentes de títulos.

cualificaciones académicas y profesionales, y una relativamente baja restricción en la combinación de títulos, excepto en los cursos específicos con prerrequisitos⁷⁹⁵:

Tabla 10. Baremo del UCAS⁷⁹⁶

CUALIFICACIONES Académicas y profesionales (A level y nuevas GNVQ)			BTEC Nacionales ⁷⁹⁷			PUNTOS
GSE AS/ AS GNVQ	A level/ GNVQ	GNVQ Certificado doble	Award	Certificate	Diplome	
					DDD	360
					DDM	320
					DMM	250
		AA		DD	MMM	240
		AB				220
		BB		DM	MMP	200
		BC				180
		CC		MM	MPP	160
		CD				140
	A	DD	D	MP	PPP	120
	B	DE				100
	C	EE	M	PP		80
A	D					60
B						50
C	E		P			40
D						30
E						20

La vía profesional de los Niveles Avanzados ha sido modificada con la intención de mejorarla. En este sentido se han tomado decisiones y medidas. En un primer momento existían reticencias de las instituciones de FE ante los nuevos títulos y las nuevas exigencias de los AGNVQ. De hecho, la *Association of Colleges* (Asociación de Colegios, AOC), en su estudio *Curriculum 2000 Survey 2002-2003*,

⁷⁹⁵ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8. London. Institute of Education, University of London. (pp.37-39).

⁷⁹⁶ Información extraída de la página web oficial del Universities and Colleges Admissions Service (UCAS) (agosto de 2004): www.ucas.ac.uk/candq/tariff. La última actualización de esta tabla fue en abril de 2004. En estos momentos se está elaborando otra tabla, para las nuevas titulaciones que crea la reforma posterior al Curriculum 2000. Estamos en la certeza que dicha tabla será renovada en breve para dar cabida a los cambios de la reforma en proceso actualmente.

⁷⁹⁷ Los puntos de los tres títulos del BTEC Nacional entraron en vigor en el año 2005.

informa sobre la opinión de la mayoría de las instituciones, que estiman demasiado exigente para los estudiantes de las nuevas AGNVQ⁷⁹⁸. Sin embargo, en este subapartado ofrecemos más datos para entender el alcance de las mejoras propugnadas por la reforma.

Los estudiantes que superan los nuevas GNVQ (de seis unidades) fueron el 78'7% en el año 2002. No se pueden hacer comparaciones directas con las antiguas GNVQ Avanzadas, aunque el porcentaje de alumnos que conseguían superar las antiguas GNVQ Avanzadas fue el 59'8% en 2001⁷⁹⁹.

Por otro lado, el número de alumnos aumenta, pero no todo lo esperado. En el primer año hay un 25% de estudiantes con los AGNVQ y en el segundo curso hay un 19%. Además, los análisis de la entrada durante el verano de 2003 mostraban un incremento del alumnado en todos los niveles de las nuevas AGNVQ (de tres, seis y doce unidades).

Concretamente el incremento en el título de tres unidades (hoy por hoy disponible en cuatro materias, como nos comentó Tina Isaac⁸⁰⁰) alcanza el 29%, un poco más del 27% que se ha dado en el título de seis unidades. Mientras que Certificado Doble de AGNVQ (12 unidades) ha aumentado en un cuatro por ciento⁸⁰¹.

Ante estos datos es necesario comentar que, el título Doble Certificado, tiene mayor alumnado que los otros dos juntos, de seis y tres unidades (ver Tabla 7, Alumnado y Títulos logrados en las AGNVQ). Además, recordamos que el título avanzado Doble Certificado tiene una mayor duración, factor a tener en cuenta en un país donde están acostumbrados a hacer dos años, tras la educación obligatoria.

⁷⁹⁸ ASSOCIATION OF COLLEGES (2003): *Curriculum 2000. Survey 2002-2003*. Publicado en la página web oficial de dicha asociación (septiembre de 2004): <http://www.aoc.co.uk:8080/aoc/briefings/curriculum-quality/curriculum-quality-03>

⁷⁹⁹ TWIGG, S. (2002): *Curriculum 2000: higher standards and greater choice*. Nota de Prensa del Secretario de Educación Stephen Twigg del 15 de agosto de 2002. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2002_0164

⁸⁰⁰ Información extraída de la entrevista con Tina Isaacs, *Principal Consultant of the Qualifications and Curriculum Authority*, el 22 de marzo de 2004, en la sede de dicha institución en el 83 de Piccadilly, Londres.

⁸⁰¹ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA. (p. 5).

También es cierto que el éxito, la consecución de los títulos, ha aumentado en 2003. En el Certificado Doble de AGNVQ las notas de AA⁸⁰² subieron del dos al tres por ciento, a la vez que aquellos que conseguían el título, pasaban del 83 al 86%. La titulación simple, el *A level* Profesional de seis unidades, también vio aumentado el porcentaje de alumnos que la lograban, pasando de un 79 a un 83%; acompañado dicho aumento por la subida del grado A de un cuatro a un seis por ciento. Esta situación también es extensiva al título AGNVQ de tres unidades, cuyo porcentaje de logro alcanza el 80%, un cinco por ciento más que el curso anterior. Y en cuanto a los alumnos que consiguieron la nota A subió un punto del porcentaje, hasta llegar al siete por ciento⁸⁰³.

A los cuatro grandes objetivos que ha implementado el Currículum 2000, que acabamos de analizar también recordamos otros cambios⁸⁰⁴: la creación de bloques o módulos más pequeños que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje; fomento y aumento de los itinerarios mixtos de estudios académicos y profesionales; reformulación de las nuevas AGNVQ (AVCE o *A levels* profesionales); una evaluación más externa y de un nivel similar a los *A levels*; e intento de alcanzar un mayor prestigio, al crear una cualificación más difícil en la FPI, el Titulación Doble de AVCE, que ha desembocado en una cualificación menos profesional (aunque ha sido más un resultado indirecto que una intención política).

Las reformas curriculares de las cualificaciones profesionales, junto con los cambios del cuadro de las cualificaciones, varió apreciablemente el panorama del sistema escolar postobligatorio inglés.

En el ámbito de la Enseñanza Superior la mayoría de las instituciones son conscientes del nuevo papel que los AGNVQ juegan en los Niveles Avanzadas, especialmente como paso previo de acceso.

⁸⁰² Esta nota sería el sobresaliente en España, y hace referencia a las titulaciones dobles, conjugando las dos notas así pueden ser AB (más o menos Sobresaliente Notable, y así). Aquí atendemos a la máxima AA.

⁸⁰³ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA. (p. 5).

⁸⁰⁴ Información extraída de la entrevista con Dr. Ken Spours (*Reader of Education*), *Senior Lecturer in Post-16 Education in the School of Lifelong Education and International Development*. No sólo es especialista en la Educación Complementaria y, por consiguiente, en la FPI; sino que además es miembro del "*Working Group on 14-19 Reform*", que está elaborando en estos momentos una gran reforma educativa para el sistema escolar inglés en esa edad (14-19) Entrevista del 18 de marzo de 2004 en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el 20 de Bedford Way, Londres.

De hecho la mayoría de las instituciones de Enseñanza Superior reciben positivamente el cambio de las nuevas AGNVQ. Se entienden como una manera de poner a las cualificaciones de la Formación Profesional a la altura de los *A levels* y de ayudar a promover su prestigio⁸⁰⁵.

Los análisis sobre las experiencias del alumnado en la reforma sugieren que el gobierno ha manejado la combinación de voluntarismo y prescripción de una forma poca adecuada. Se ha dependido del voluntarismo más que del ejercicio de un liderazgo político. Lo que sí ha aportado acertadamente el gobierno con esta reforma ha sido un acercamiento entre evaluación y nivel de exigencias y sobre todo una mejora considerable de las AGNVQ, la FPI específica y postobligatoria del sistema escolar inglés⁸⁰⁶.

3.3.5. OTROS ASPECTOS DE LA REFORMA

El Currículum 2000 no puede entenderse como la reforma que necesitaba el sistema escolar inglés para la Educación Postobligatorio; a pesar de que algunos ya se apresuraban a otorgar a la reforma un éxito nada más estar incipiente, como es el caso de Estelle Morris⁸⁰⁷:

*“It is gratifying that the underlying reason for the changes – to broaden the curriculum and provide greater flexibility – still retains overwhelming support. Some of the benefits of broadening the curriculum are already being felt.”*⁸⁰⁸

Si nos remitimos a algunos datos concretos, para el 80% de los profesores el Currículum 2000 estaba lleno de dificultades. Es más, estos profesores pensaban que las nuevas demandas serían excesivas para sus alumnos. Casi un tercio de los docentes veían como un problema la evaluación y las notas.

⁸⁰⁵ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8. London. Institute of Education, University of London. (pp. 1-4).

⁸⁰⁶ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications.* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n° 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 39).

⁸⁰⁷ MORRIS, E. (2001): *Morris points way forward on AS Level Reform.* Nota de Prensa del 11 de julio de 2001. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2001_0304

⁸⁰⁸ *“Resulta gratificante que la razón subyacente de los cambios -ampliar el currículum y proporcionar mayor flexibilidad- todavía conserva un apoyo aplastante. Algunos de los beneficios de la ampliación del currículum se están sintiendo ya”* (Traducción del autor)

Según las evidencias extraídas de diferentes estudios de la OFSTED⁸⁰⁹, la QCA⁸¹⁰ y otros cuerpos con competencias en la inspección, el Comité de Educación y Formación extrae numerosas conclusiones que se ofrecen como un sumario de los resultados emergentes a raíz de la reforma. Nosotros destacamos, inevitablemente de forma textual, los que se centran en los aspectos más relevantes para nuestra investigación⁸¹¹:

“Curriculum 2000 (Year One)

... 2. The requirements of internal and external assessment procedures were excessive for both students and teachers; the use of assessment data to set students learning targets and monitor their progress was patchy.

3. Students were generally well motivated, but there was a perceptible decline in enthusiasm as the year progressed and the pressures became more evident.

4. Students were subject to excessive, relentless assessment, which put unreasonable pressure and constraints on Year 12.

Curriculum 2000 (Year Two)

1. The difficulties of implementation observed in the first year of this inspection were to some extent overcome in the second.

2. Curriculum 2000 had been incorporated into the work of schools and colleges, with considerable difficulty, but without the loss of the rigour and depth traditionally associated with advanced study...

10. There was some evidence in the institutions inspected of a broadening of the range of subjects offered.

11. Colleges in particular had seen an increase in the numbers of students opting for subjects such as information technology, psychology, media studies and art... ”⁸¹²

En el primer año de la implantación del Currículum 2000 se originaron muchas críticas respecto a la nueva titulación de Habilidades Clave. Muchas escuelas

⁸⁰⁹ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2001): *Curriculum 2000 Implementation*. London. OFSTED.

⁸¹⁰ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA.

⁸¹¹ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003: Ev 138 y 139): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons.

⁸¹² *“Curriculum 2000 (Año Uno)*

... 2. Las exigencias de los procedimientos internos y externos de evaluación eran excesivas tanto para estudiantes como para profesores; el empleo de datos de evaluación para establecer los objetivos del aprendizaje de los estudiantes y para supervisar su progreso era desigual.

3. Los estudiantes estaban generalmente muy motivados, pero había una disminución perceptible en el entusiasmo con el progreso del año, las presiones se hicieron más evidentes.

4. Los estudiantes estaban sujetos a una evaluación excesiva, implacable, que establecían presión y coacciones irracionales durante el Año 12.

Curriculum 2000 (Año Dos)

1. Las dificultades de la puesta en práctica observada en el primer año de esta inspección en cierta medida fueron vencidas en el segundo.

2. El Currículum 2000 había sido incorporado en el trabajo de escuelas y colegios, con dificultad considerable, pero sin pérdida de rigor y con la profundidad tradicionalmente asociada al estudio avanzado ...

10. Había algunas pruebas en las instituciones inspeccionadas de un ensanchamiento en la gama de las asignaturas ofrecidas.

11. Los colegios en particular habían visto un aumento de los números de estudiantes que optan por asignaturas como Tecnología de la Información, Psicología, Estudios acerca de los medios de comunicación y arte.” (Traducción del autor).

habían introducido estas cualificaciones en los programas de los *A levels* y los AGNVQ, como parte del desarrollo de dicha reforma. Escuelas y colegios encontraron dificultades para integrar las Habilidades Clave, pues el modelo de evaluación estaba sobrecargado y las tres especialidades implantadas fueron mucho más demandadas de lo que se había anticipado. Además, en el momento del desarrollo de las prescritas Habilidades Clave era poco conocido el valor que tenían en la Enseñanza Superior inglesa⁸¹³.

También el énfasis en la introducción de esta cualificación ha dependido del tipo de centro escolar. Cuando hablábamos de los centros escolares (ver 3.1.2.1), ya mencionábamos las particularidades y especificidades de los mismos. En este caso, son los Colegios de FE con los que se han preocupado más por ofrecer las nuevas cualificaciones de Habilidades Clave y también de las nuevas AGNVQ.

El contexto histórico y organizativo de los Colegios de FE ha dificultado mucho el desarrollo de la reforma. La inestabilidad financiera, las pobres relaciones con las industrias y la baja moral del profesorado⁸¹⁴ son más factores que han influido en la implementación de la reforma. Además, la “academización” de las nuevas AGNVQ ha hecho redoblar los esfuerzos de los centros y docentes de los Colegios de FE, en especial⁸¹⁵.

Para profesores y otros agentes de la comunidad escolar el nuevo programa de estudios postobligatorios era una gran responsabilidad. Y no sólo una responsabilidad, más bien era un desafío tener que ampliar el currículum; para algunos era visto como un paso más hacia el muy deseado sistema unificado de bachillerato; mientras que los estudiantes veían esta reforma como una oportunidad para evitar la excesiva especialización y tener mucho más poder de elección y diversificación.

Por lo general se apreciaba con buenos ojos los cambios educativos, aunque no todo el mundo compartiera la prioridad de sus objetivos. Se había estudiado más,

⁸¹³ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA. (pp. 9-11).

⁸¹⁴ Tienen un sueldo inferior para hacer un trabajo, casi igual desde la entrada de la reforma, que profesores de otras instituciones competentes en la FPI reglada.

⁸¹⁵ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 25).

pero no se sabía si se había logrado una diversificación curricular adecuada. Según los estudios, esta situación llevó al desánimo, pero no contra la reforma, sino contra la manera de llevarla a la práctica⁸¹⁶.

A pesar del apoyo inicial a la idea de la reforma, más de la mitad de los profesores (53%) piensan que el cambio de las cualificaciones de los niveles avanzados es a peor. Sólo el 21% cree que el cambio es a mejor⁸¹⁷. Desde la perspectiva del profesorado, los cambios y las mejoras introducidas no han sido tan positivos. Para los docentes de los Colegios de FE esta reforma no hace otra cosa que marcar más las diferencias con los profesores de las Escuelas de la Sexta Forma. De hecho, el bajo salario de los primeros ha repercutido seriamente a casi todos los miembros de la NATFHE⁸¹⁸, ya que la reforma no recoge la paridad entre los docentes, sobre todo cuando se les exige el mismo trabajo.

Aunque los docentes de los Colegios de FE consigan hacer bien su trabajo y seguir las recomendaciones del AOC, siguen percibiendo un 10% menos que los profesores de las Escuelas. Esto provoca el descontento entre los docentes de los Colegios de FE, además de un esfuerzo añadido a la implementación de la reforma⁸¹⁹.

Sin embargo, hay que reconocer ciertos logros. En línea con Stephen Twigg resaltamos algunas mejoras del trabajo realizado desde la implantación del Currículo 2000. Es más, tras escasos años de desarrollo de la reforma, podemos valorar positivamente los cambios que ha supuesto⁸²⁰:

“We should not underestimate the achievements that today’s results represent... We know that we have set ambitious targets for raising standards in our

⁸¹⁶ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (pp. 39-40).

⁸¹⁷ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 19).

⁸¹⁸ NATFHE (*National Association of Teachers in Further and Higher Education*), es *The University and College Lecturer’s Union*, un sindicato y una asociación profesional para docentes, formadores, investigadores y gerentes que trabajan en la FE y la Enseñanza Superior de Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte. Con 67.000 miembros, NATFHE es la unión de los docentes más grande del Reino Unido.

⁸¹⁹ MACKNEY, P. (2002): Foreword. En Savory, C; Hodgson, A., y Spours, K.: *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education, University of London. (p. 2).

⁸²⁰ TWIGG, S. (2002:): *Curriculum 2000: higher standards and greater choice*. Nota de Prensa del Secretario de Estado para las Escuelas del DFES, Stephen Twigg, del 15 de agosto de 2002. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2002_0164

schools and today's results are also a tribute to the dedication and hard work of the teaching profession in meeting that challenge.

But this is not the time to be complacent. We still have a complex set of challenges to meet. For example, whilst we have already announced a review into maths we must also celebrate the fact that more people than ever before are getting top marks in this subject and that entries to AS level maths have also shown a big increase.

But importantly, the results today show that Curriculum 2000 is working. Students have been motivated by the need to work hard for external exams in the first year of post-16 study and those that continue their study through to their second year are better equipped and achieving higher standards than ever before.”⁸²¹

Ciertamente muchos resultados de la reforma son objeto de reconocimiento. La reforma educativa ha supuesto un gran avance para la FE y, sobre todo, para la FPI del sistema escolar. Los objetivos que se proponían con esta reforma se han ido conquistando.

Sin embargo, no podemos estar tan satisfechos como Twigg, quien parecía estar en su discurso preocupado por contagiarnos su alegría y su visión positiva de las consecuencias de la reforma, que por demostrarnos las mejoras reales de la implementación de la reforma.

No queremos restarle valor a los méritos del *Curriculum 2000*, es más, nos unimos en el reconocimiento de los mismos. Sin embargo, tras sopesar la situación de la FPI (concretamente las nuevas AGNVQ) antes y después de la reforma con lo que se pretendía y se podía hacer, creemos que el alcance de la reforma ha sido mínimo.

El contexto socioeconómico y educativo exigía unos cambios más profundos y sobre todo más relacionados con las necesidades educativas y laborales del itinerario de Formación Profesional. Aunque se ha logrado que éste tenga una mayor valorización y prestigio en el sistema educativo y en la sociedad, ha faltado un paso más en pro de su utilidad y efectividad como el nivel de las instituciones escolares

⁸²¹ “No deberíamos subestimar los logros que los resultados representan hoy... Sabemos que nos hemos puesto objetivos ambiciosos para levantar normas en nuestras escuelas y los resultados de hoy son también un tributo a la dedicación y el trabajo duro de la profesión de la enseñanza ante este desafío.

Pero este no es el momento de estar satisfechos. Todavía tenemos un complejo grupo de desafíos que afrontar. Por ejemplo, mientras ya hemos anunciado una revisión de las Matemáticas, deberemos celebrar también el hecho de que más gente que nunca está consiguiendo notas altas en las asignaturas, y entran en las Matemáticas del AS level mostrando un interés creciente.

Pero más importante, hoy los resultados muestran que el Curriculum 2000 funciona. Los estudiantes han sido motivados por la necesidad de trabajar duro para los exámenes externos del primer año post-16; y aquellos que siguen su estudio en el segundo año están mejor preparados y alcanzan exigencias más altas que antes” (Traducción del autor).

más vinculado al empleo y, en definitiva, a la inserción laboral de los jóvenes ingleses.

Por ello optamos por una postura que recoge los aspectos positivos de la reforma educativa; pero que mira con anhelo una próxima reforma más de fondo que de forma. Una nueva propuesta que sepa captar las necesidades del mercado laboral y de las instituciones educativas, especialmente de la Enseñanza Superior.

La idea no sólo es buscar soluciones a problemas existentes, como bien está logrando el Currículum 2000. Evidentemente éste es un aspecto que toda reforma debe tener como referencia, pero sin olvidar su carácter prospectivo. Entendemos que una reforma también debe anticiparse a situaciones venideras y prevenir posibles problemas o desajustes.

La reforma ha superado la crisis existente con el solapamiento de títulos y la duplicación innecesaria de cualificaciones. Ha logrado establecer un sistema postobligatorio que cubre las necesidades de estudio de los ciudadanos; que promueve el estudio a lo largo de toda la vida; que facilita el entendimiento del propio sistema, y de sus rutas de progresión; y que ha promovido la integridad y la importancia de las titulaciones, especialmente las nuevas AGNVQ. Y especialmente destacamos como uno de los resultados más importantes y beneficiosos de la reforma la configuración de un cuadro claro, evidente y estable de cualificaciones.

3.3.6. UNIFICACIÓN DE LA SECUNDARIA SUPERIOR

Hemos estudiado los aspectos más significativos de la reforma inglesa y los resultados más importantes. Sin embargo, ha quedado latente la tendencia hacia la unificación de los itinerarios escolares en Inglaterra. Esta corriente viene siendo apoyada por numerosos expertos educativos desde hace muchos años.

Sobre los signos de convergencia de las cualificaciones del Niveles Avanzados ya anticipamos algo en el apartado 3.1.2. En 1990 se publicó la obra de Finegold y otros⁸²² sobre la unificación de este nivel educativo y supuso un punto de referencia nacional. Este libro buscaba aportar respuestas a los problemas de la secundaria superior (16-19 años) de aquel entonces.

⁸²² FINEGOLD, D.; MILLIBAND, D.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1990): *A British Baccalaureate: ending the division between education and training*. London. Institute for Public Policy Research.

Es más, siguiendo las aportaciones de “*Towards Connectivity: An Interim Approach to Unifying the Post-16 Curriculum*”⁸²³, el primer objetivo de *A British Baccalaureate* era influir en el proceso de las Elecciones Generales de 1992. La idea era que los principales partidos políticos se hiciesen eco de la importancia de la secundaria superior. De hecho se plantearon una serie de recomendaciones centradas en el papel clave de las divisiones entre lo académico y lo profesional.

Este trabajo tuvo sus frutos, pues en mayo de 1991 el Ministerio de Educación publicó el Libro Blanco *Education and Training for the 21st Century*⁸²⁴, que tuvo sus elementos de carácter progresista, en línea con la obra citada de 1990. Una de sus aportaciones más significativas fue la introducción de las GNVQ.

En ese mismo año también se publicó un informe del Comité de Educación de la *Royal Society*⁸²⁵, que coincidía con recomendaciones de la obra del año anterior, *A British Baccalaureate*.

En referencia a estas tres obras mencionadas, Young y Watson⁸²⁶, con la participación de otros expertos, proponen estrategias para facilitar la unificación de la secundaria superior. Mientras, Green⁸²⁷ aporta y recuerda una visión internacional, que apoya dicho proceso.

Ya en 1994 el “*Hamlyn/CILNTEC Unified Curriculum Project*”⁸²⁸ se puso en marcha con el principal objetivo de explorar las estrategias sobre el currículum, con vistas a dar argumentos y complementar una futura decisión para establecer un nivel postobligatorio unificado.

⁸²³ YOUNG, M.; HAYTON, A.; HODGSON, A.; Y MORRIS, A. (1993): *Towards Connectivity: An Interim Approach to Unifying the Post-16 Curriculum*. Unified 16+ Curriculum Series nº 3. London. Institute of Education of the University of London. (p. 9).

⁸²⁴ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1991): *White Paper Education and Training for the 21st Century*. London. HMSO.

⁸²⁵ ROYAL SOCIETY (1991): *Beyond GCSE: A report by a Working Group of the Royal Society's Education Committee*. London. Royal Society.

⁸²⁶ YOUNG, M. y WATSON, J. (1991): *Beyond the White Paper: The case for a Unified System at 16+*. London. Institute of Education of the University of London.

⁸²⁷ GREEN, A. (1991): *The reform of post-16 education and training and the lessons from Europe*. Working Paper nº 11. London. Institute of Education of the University of London. (pp. 12-17).

⁸²⁸ Este proyecto fue financiado por el *Central and Inner London North TEC* y la Fundación Paul Hamlyn.

Con este proyecto se estudiaba el diseño y la acreditación de nuevos módulos de aprendizaje, con la pretensión de que estuviesen disponibles para todos los estudiantes⁸²⁹.

El principal argumento del proyecto *Hamlyn/CILNTEC Unified Curriculum* para la unificación del currículum, se basaba en la obra de 1990 de Finegold y otros⁸³⁰, en base a dos temas. Por un lado, se centró en identificar las carencias del conocimiento y las habilidades de la futura fuerza de trabajo. Y, por otro lado, se intentaba estructurar un currículum que ofreciera los conocimientos y las habilidades necesitadas desde un sistema unificado de cualificaciones⁸³¹.

Siguiendo algunas observaciones de Howieson y otros⁸³², enumeramos algunas características del proceso de unificación, demandado de manera intensa y explícita desde 1990.

En este sentido, en Inglaterra la introducción del *Aprendizaje Moderno* y las propuestas para los aprendices en la última década dejan en buena situación a la vía ocupacional.

De hecho, otro elemento que se ha conseguido la presión científica unificadora es la *homologación* de los niveles y de las cualificaciones de todos los niveles; académico, profesional y ocupacional (ver apartado 3.2.2.).

Por otra parte la unificación de la formación postobligatoria en Inglaterra viene asociada a algunos conceptos. *Flexibilidad, diversidad y elección* están entre las características que debe cumplir el nuevo sistema que se está preparando, y que ya exige el Currículum 2000.

Como ya destacamos en el apartado 3.1.1. sobre el contexto educativo, las implicaciones curriculares están muy influidas por los *cambios sociales y económicos*. Por lo general, la enseñanza y, en especial, la Enseñanza Postobligatoria

⁸²⁹ YOUNG, M. (1994): *Modularisation as a Unifying Strategy*. En Young, M.; Hodgson, A.; Hayton, A.; Bell, R.; y Melliss, N. (1994): *Modular strategies and the Hamlyn/CILNTEC Post-16 Unified Curriculum Project*. Unified 16+ Curriculum Series, nº 6. London. Institute of Education of the University of London, pp. 5-20.

⁸³⁰ FINEGOLD, D.; MILLIBAND, D.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1990): *A British Baccalaureate: ending the division between education and training*. London. Institute for Public Policy Research.

⁸³¹ YOUNG, M. y MORRIS, A. (1994): *Organisational issues for a curriculum for the future*. En Young, M.; Morris, A. y Hodgson, A.: *Unifying strategies and organisational change in post-16 education*. Unified 16+ Curriculum Series nº 7. London. Institute of Education, University of London, pp. 5-15.

⁸³² HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1997): *Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland*. En *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

(16-19 años) son analizadas en función de su aportación a la sociedad y la economía. De hecho, se estudia su trascendencia en el mercado laboral y en la Enseñanza Superior.

Para ello el primer paso es la *evaluación* del alumnado desde el punto de vista de su aprendizaje en la titulación estudiada. El balance de evaluación interna y externa es uno de los resultados clave. La evaluación también es importante respecto al impacto del papel del profesorado, del currículum y de la metodología utilizada.

Ante todo, este proceso de unificación es muy ambicioso; pero parece ser que ya se están dando los pasos de forma decidida y definitiva.

En el apartado 3.2. hacíamos referencia a la escasa estructuración de la enseñanza secundaria superior, también denominada postobligatoria (16-19 años)⁸³³. En estos momentos se está trabajando para estructurar y optimizar este nivel. El Currículum 2000 ha supuesto un gran avance en este sentido, aún así se ha quedado corto, pues entendemos que era mucho lo que había que mejorar.

El *Green Paper 14-19: Extending Opportunities, Raising Standards*⁸³⁴, publicado en febrero de 2002, sugería que a partir de los 14 años los jóvenes deberían seguir itinerarios adaptados a sus aptitudes y aspiraciones. Éstos deberían incluir una amplia gama de programas académicos y profesionales de alta calidad en escuelas, colegios y lugares de trabajo.

La mayoría de los alumnos sería animada a permanecer en el sistema escolar. Esto es, continuando su aprendizaje hasta los 19 años o más. Se propone un certificado disponible para la gente joven que reconozca el amplio y profundo estudio en este nivel.

Según el Secretario de Estado para las Normas de la Escuela, en su momento Miliband, el bachillerato que ya se propusiera en los noventa parece ser el estilo de cualificación mejor valorado⁸³⁵:

⁸³³ HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (pp. 1 y ss.).

⁸³⁴ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2002): *Green Paper 14-19: Extending Opportunities, Raising Standards*. London. HMSO. (p. 2).

⁸³⁵ MILIBAND, D. (2003): “*Excellence and opportunity from 14-19*”. Discurso del MP, Secretario de Estado para las Normas de la Escuela en una Conferencia AOC/NAHT/SHA. Londres, 21 de enero 2003. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (abril de 2004): <http://www.dfes.gov.uk/speeches/speech.cfm?SpeechID=53>

“Baccalaureate, style qualifications of this type work well in other countries, not just in continental Europe but also in the United States, where High School graduation, recognising different levels of achievement, serves to inspire young people to aim high, whatever their starting point, and return for the General Education Development certificate if they do not succeed while at school.

The Government believes that this model, designed to suit English circumstances, could help us to tackle long standing English problems, promoting progression and achievement through Foundation to Intermediate and Advanced levels. If such a unified system could recognise the range of achievement expected by employers and higher education then it will perform a major service to educational attainment.”⁸³⁶

Y es que parece que el movimiento hacia el “Bachillerato inglés” regresa tras más de diez años. Fue en 1990 cuando se publicó un documento llamado “*A British Baccalaureate*” por el Instituto para la Investigación de la Política Pública, siendo el propio David Miliband uno de sus autores.

Este libro proponía un nivel que debería comenzar a los 14 años, y no a los 16 como el Bachillerato Internacional inglés o como los actuales bachilleratos francés y español. El objetivo del bachillerato propuesto era proporcionar un sistema de educación y formación riguroso, transparente y flexible para todos. Constaría de una serie de diplomas interrelacionados de nivel de entrada, básico, intermedio y avanzado, muy en línea con el actual Cuadro de Cualificaciones inglés (ver apartado 3.2.2.).

Evidentemente numerosas cualificaciones serían reformuladas continuamente para que el sistema estuviese actualizado y a su vez cubrirían los tres ámbitos de formación: académica, profesional y ocupacional. Así habría un bachillerato general y otros específicos. Se propone que cada bachillerato tuviese un cuerpo común de asignaturas y otras de especialización. Todo esto sirve de base para las propuestas actuales en Inglaterra, con claras similitudes con otros bachilleratos europeos.

La política de mercado inglesa y la prioridad de su eficacia mermaron la implantación del bachillerato en los noventa. Sin embargo, parece que la situación

⁸³⁶ *“Bachillerato, el estilo de las cualificaciones de este tipo trabaja bien en otros países, no solamente en Europa continental; sino también en los Estados Unidos, en la graduación del Instituto, reconociendo los diferentes niveles de logro, sirve para inspirar a los jóvenes a apuntar alto, independientemente de su punto de partida, y con la posibilidad de regresar al certificado de Desarrollo de Educación General si ellos no tienen éxito en la escuela.*

El Gobierno cree que este modelo, diseñado para satisfacer circunstancias inglesas, podría ayudarnos a abordar problemas ingleses permanentes en el tiempo, promoviendo la progresión y el éxito en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado. Si un sistema tan unificado pudiera ofrecer toda la gama de los logros esperados por los empleadores y la Enseñanza Superior, entonces realizará un servicio superior al éxito educativo.” (Traducción del autor).

económica y educativa actual sí reúne las suficientes características para facilitar una gran reforma en la Educación Postobligatoria.

Como ya planteara en 1997 el profesor de la Universidad Metropolitana de Manchester, Phil Hodgkinson, en la revista *Research in Post-Compulsory Education*, con este modelo de bachillerato se trataba de dar una alternativa al mercado de trabajo, facilitando las complejas relaciones entre instituciones y estructuras sociales. Por otro lado, señala este mismo autor, se aportaban soluciones a la educación, que tras la enseñanza obligatoria se veía fuertemente influenciada por e impregnada del “tecnicismo” de las empresas⁸³⁷.

En línea con la idea de Howieson y otros⁸³⁸, planteamos cuatro fases en las reformas desde el debate inicial. Así podemos distinguir una fase de crítica, otra de elección estratégica, otra de implementación y otra de revisión, que a continuación justificamos para el Currículum 2000:

Fase de crítica. Esta fase de la crítica se alarga durante muchos años. No podemos hablar de un inicio concreto, pues desde los años setenta ya existía una clara denuncia sobre la ausencia de respuestas educativas a los problemas sociales del empleo.

Si acaso es en 1990 donde podemos encontrar el punto de inflexión o de inicio de esta fase de la crítica. Entendemos que, con la obra *A British Baccalaureate* de ese año, comienza un período donde la comunidad educativa y los demás agentes sociales (políticos y patronales, especialmente) hacen una reflexión crítica, directa o indirectamente, sobre la necesidad de mejorar del nivel postobligatorio (16-19 años) y, en concreto, de la FPI inicial.

A esta obra siguen otras como el Papel Blanco de la Educación y la Formación en el siglo XXI de 1991⁸³⁹, que supuso la postura del gobierno ante las nuevas exigencias estatales, como también los trabajos “*Learning for the future*

⁸³⁷ BATES, I.; HODKINSON, P.; UNWIN, L.; y YOUNG, M. (1997): Towards a New Research Agenda for Post-compulsory Education and Training. En *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 2, nº 3, pp. 313-317.

⁸³⁸ HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland, en *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

⁸³⁹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1991): *White Paper Education and Training for the 21st Century*. London. HMSO.

*project*⁸⁴⁰ y “*Funding 16-19 education and training: Towards convergence*”⁸⁴¹; además de las aportaciones de Ron Dearing⁸⁴². En todas estas obras encontramos críticas sobre el sistema postobligatorio (16-19 años) de ese momento y consejos para mejorarlo⁸⁴³.

Fase de elección estratégica. Este periodo se distingue por ser el momento de los debates sobre los principales fundamentos de la política a seguir. Creemos que durante la fase anterior se proponen abundantes ideas y posturas que el gobierno estudia y se plantea.

Evidentemente, los resultados definitivos parten de los borradores previos, como los que en 1996 sugería Dearing⁸⁴⁴ en su trabajo para el Ministerio de Educación. Queda explicitado cual es la política del gobierno inglés en el documento *Qualifying for Success: A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*⁸⁴⁵, donde se plasman ideas y se proponen futuras acciones del gobierno.

Fase de implementación. Las decisiones elegidas toman forma en el Currículum 2000. Esta reforma supone grandes cambios especialmente organizativos y curriculares. Estas innovaciones y mejoras se detallan en diferentes documentos publicados por la QCA en 1999 “*Qualifications 16-19: a guide to the changes resulting from the Qualitying for Sucess consultation*”⁸⁴⁶ y “*Curriculum guidance for*

⁸⁴⁰ RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report*. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London.

⁸⁴¹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1996): *Funding 16-19 education and training: Towards convergence*. London. HMSO.

⁸⁴² Principalmente en dos obras: DEARING, R. (1995): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds*. London. SCAA. Y también DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report*. London. SCAA.

⁸⁴³ Para más detalles revisar el apartado sobre la evolución reciente de la FPI (ver 3.1.6. y, más concretamente el 3.1.6.2.).

⁸⁴⁴ DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report*. London. SCAA.

⁸⁴⁵ DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT, DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND y WELSH OFFICE (1997): *Qualifying for Success: A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*. London. Department for Education and Employment.

⁸⁴⁶ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Qualifications 16-19: a guide to the changes resulting from the Qualitying for Sucess consultation*. London. QCA.

2000: *implementing the changes to 16-19 qualifications*⁸⁴⁷, y otra de 2000 “*A brief guide to qualifications at advanced level*”⁸⁴⁸.

Esta fase de implementación lleva en funcionamiento desde el año 2000. Pero apenas en su lustro de desarrollo, ya la fase de revisión ha tomado cuerpo y se está planteando otra reforma educativa. Muchos han sido los estudios sobre los resultados de la reforma Currículum 2000, citamos a continuación algunos de ellos⁸⁴⁹: *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*⁸⁵⁰; *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*⁸⁵¹; *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*⁸⁵²; *National Provisional GCE A Level Results June 2002*⁸⁵³; *Curriculum 2000 Implementation*⁸⁵⁴; *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, November 2001*⁸⁵⁵; *Report of the evaluation of the first year of Curriculum 2000: September 2000-July 2001*⁸⁵⁶; *Curriculum 2000 Review*⁸⁵⁷; y *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?*⁸⁵⁸.

Fase de revisión. Este periodo se inició a raíz de las obras anteriores, donde se presentan carencias, deficiencias, olvidos y posibles mejoras de la reforma Currículum 2000. Quizás las obras más significativas fueron las publicadas por Mike

⁸⁴⁷ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Curriculum guidance for 2000: implementing the changes to 16-19 qualifications*. London. QCA.

⁸⁴⁸ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000): *The 16-19 qualification changes: implications for student guidance*. London. QCA.

⁸⁴⁹ Éstos son algunos estudios, de muchos más, para ampliar sobre el Currículum 2000.

⁸⁵⁰ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons.

⁸⁵¹ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education of the University of London.

⁸⁵² HODGSON, A.; SPOURS, K.; y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education of the University of London.

⁸⁵³ JOINT COUNCIL FOR GENERAL QUALIFICATIONS (2002): *National Provisional GCE A Level Results June 2002*. London. JCGQ.

⁸⁵⁴ OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2001): *Curriculum 2000 Implementation*. London. OFSTED.

⁸⁵⁵ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, November 2001, Weighted Results*. London. QCA.

⁸⁵⁶ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *Report of the evaluation of the first year of Curriculum 2000: September 2000-July 2001*. London. QCA.

⁸⁵⁷ QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA.

⁸⁵⁸ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims? Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8*. London. Institute of Education of the University of London.

Tomlinson⁸⁵⁹, debido a su posición en la QCA⁸⁶⁰. Concretamente el documento que puede ser el punto de inicio de esta fase es el *Inquiry into A Level Standards: Final Report*⁸⁶¹, después de estudiar con tiempo los eventos, resultados y consecuencias. También hay que añadir *Success for all*⁸⁶² y *14-19 Opportunity and Excellence*⁸⁶³. Lo que en su momento suponía una revisión para mejorar el nivel educativo, se ha convertido un punto de inflexión.

Estos documentos, y todos los que hemos mencionado antes, continúan con la demanda de un sistema unificado para la etapa educativa de 16-19 años, los resultados del Currículum 2000, las necesidades del mercado de trabajo y las exigencias de la Enseñanza Superior, entre otros elementos, han configurado un contexto que ha desembocado en una fase de revisión profunda.

Esta clasificación se toma desde la perspectiva de la próxima reforma que se está planteando en Inglaterra; las dos primeras fases comentadas serían la etapa de la crítica y las dos segundas fases serían la etapa de la elección estratégica de la futura reforma que está liderando Mike Tomlinson en la actualidad.

Creemos inevitable hacer referencia a una obra actual que también aboga por un bachillerato, como ya comentamos que se hizo en 1990, estamos haciendo referencia a *The Baccalaureate. A model for curriculum reform* de 2003⁸⁶⁴.

Gracias a nuestro estudio de campo pudimos hablar con un componente del grupo, Ken Spours, que trabaja sobre la Reforma para la educación secundaria, encabezada por Mike Tomlinson. Aunque la reforma está en fase de gestación, se está avanzando mucho en la unificación de la formación tanto en la vía académica como

⁸⁵⁹ En sus tres obras de 2002:

Report on outcomes of review of A Level grading. London. DFES.

Inquiry into A Level Standards: Interim Report. London. DFES.

Inquiry into A Level Standards: Final Report. London. DFES.

⁸⁶⁰ No olvidemos que pertenece al equipo de gobierno de la QCA, como miembro especialista en educación secundaria. A la vez que trabaja para el Ministerio de Educación inglés como líder del Grupo de Trabajo para la Reforma de Secundaria (14-19).

⁸⁶¹ TOMLINSON, M. (2002): *Inquiry into A Level Standards: Final Report*. London. DFES.

⁸⁶² DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2002): *Success for all. Reforming Further Education and Training*. London. DFES.

⁸⁶³ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *14-19 Opportunity and Excellence*. Annesley. DFES.

⁸⁶⁴ PHILLIPS, G. y POUND, T. (2003): *The Baccalaureate. A model for curriculum reform*. London. Kogan Page Limited.

en la profesional, con claras tendencias hacia un modelo estructurado en un gran núcleo común, al estilo del bachillerato.

De hecho el trabajo de este grupo para la reforma de la secundaria se está viendo apoyada desde la *Assessment and Qualifications Alliance* (AQA)⁸⁶⁵. En referencia al informe provisional sobre dicha reforma, publicado el 17 de febrero de 2004 por el *Working Group On 14-19 Reform*⁸⁶⁶, el director general de la citada AQA comenta⁸⁶⁷:

“AQA welcomes the interim report of the 14-19 Working Group, and its proposal that the new Diploma should build on the strengths of the current system and current qualifications which are widely understood and valued.

*We strongly support the proposal for a significant lead-in period for the new system to allow for rigorous piloting and evaluation. We look forward to seeing a clear definition of the examination standards of the new system.”*⁸⁶⁸

Ya se ha elaborado el texto definitivo sobre la nueva configuración del nivel educativo que comprende a las edades 16-19 años. El grupo de trabajo liderado por Tomlinson ha publicado el *“14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Final Report of the Working Group on 14-19 Reform”*, donde se explica detenidamente en más de 200 folios, la nueva estructura unificada que va a desarrollarse en la secundaria superior en Inglaterra⁸⁶⁹.

El último texto relativo a esta nueva reforma se ha publicado en febrero de 2005. La Secretaría de Estado para la Educación y la Formación ha presentado el Libro Blanco sobre la “Formación y Educación de 14-19” en el parlamento. Se sigue

⁸⁶⁵ Se trata de una compañía independiente. Se originó en el año 2000 por la fusión del *Associated Examining Board* y el *Northern Examinations and Assessment Board*, siendo así el AB unitario más grande de Inglaterra.

⁸⁶⁶ WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform*. London. DFES.

⁸⁶⁷ CRESSWELL, M. (2004): *Press Statement. Interim Report of Mike Tomlinson’s Working Group On 14-19 Reform, 17 february 2004*. Publicado en la página web oficial de la Assessment and Qualifications Alliance (noviembre de 2004): <http://www.aqa.org.uk/news/pdf/AQApsmt170204.pdf> (p. 1).

⁸⁶⁸ *“AQA da la bienvenida al informe provisional del grupo de trabajo para la reforma de 14-19, y su propuesta del nuevo diploma debería agregar los puntos fuertes del actual sistema y las actuales cualificaciones que son ampliamente entendidas y valoradas. Apoyamos decididamente la propuesta de un significativo periodo que permita la experimentación y evaluación del nuevo sistema. Esperamos con impaciencia ver una clara definición de las normas de examen del nuevo sistema.”* (Traducción del autor).

⁸⁶⁹ WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Final Report of the Working Group on 14-19 Reform*. London. DFES.

insistiendo en una oferta de calidad para la vía profesional dentro del sistema escolar⁸⁷⁰.

De hecho, este documento, junto con el Libro Blanco “*Skills: Getting on in business, getting on at work*”, desarrolla y mantiene la línea establecida por la política gubernamental, expresada en la *Skills Strategy* en 2003⁸⁷¹.

En definitiva, Inglaterra se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio en toda su secundaria. Evidentemente, para entender esta incipiente reforma hay que terminar de conocer su paso previo, la actual configuración del Currículum 2000.

3.3.7. CONSIDERACIONES ANALÍTICAS SOBRE LA REFORMA INGLESA

A lo largo de nuestra investigación sobre Inglaterra hemos podido apreciar numerosos aspectos importantes sobre la reforma. Con este apartado queremos plasmar las reflexiones y las conclusiones parciales en las que desemboca la investigación, que posteriormente vamos a utilizar para el análisis comparado propiamente dicho.

En Inglaterra la mayoría de los estudiantes de FPI reglada cursan muy pocas asignaturas. Los programas de Formación Profesional de los Niveles Avanzados son muy específicos. Esto es, los alumnos, por regla general, concluyen este nivel educativo con tres o cuatro disciplinas en la actualidad.

En comparación con otros países europeos salta a la vista la gran diferencia en el currículum de los estudiantes. Por ello no es una sorpresa que el concepto de diversidad en este nivel se relaciona con el número de asignaturas estudiadas⁸⁷².

Esto ha sido el criterio más común por el cual la reforma Currículum 2000 ha sido positivamente valorada. Sin embargo, en las investigaciones de campo basadas

⁸⁷⁰ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *14-19 Education and Skills White Paper*. London. DFES.

⁸⁷¹ DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *Skills: Getting on in business, getting on at work*. London. DFES.

⁸⁷² HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (pp. 1-2).

en la información recogida a profesores y alumnos, se muestran otros muchos caminos que ha abierto el éxito de las innovaciones curriculares de la reforma⁸⁷³.

Se ha avanzado mucho, en algunos aspectos más y con mayor firmeza que con otros y, en general, podríamos decir que el principal beneficiado educativo con dicha reforma ha sido el itinerario profesional concretamente las titulaciones estudiados en nuestra investigaciones. Las AGNVQ han visto revalorizado su papel dentro del sistema escolar; gracias a que se ha optado por lograr su paridad con las cualificaciones académicas (*A levels*).

La modulación de las cualificaciones también ha sido otro aspecto positivo para la FPI, pues favorece que haya más combinación entre los títulos. Antes de la introducción de la reforma las características de la organización curricular de los títulos dificultaba mucho dicha combinación. Ahora los estudiantes tienen más posibilidades de elección y hacen uso de ellas⁸⁷⁴.

Otro de los resultados del Currículum 2000 sobre la FPI, ha sido la reducción de su carácter profesional. Se trata de un efecto colateral, no de una intención política deliberada, de carácter negativo. Pues este alejamiento del carácter profesional viene acompañado de la desmotivación del alumnado. Esto ha provocado el desencanto generalizado sobre todo en el Certificado Doble de las nuevas AGNVQ. Los otros dos niveles han tenido mejor acogida porque son más accesibles para los alumnos. Sin embargo, las altas exigencias del nivel superior, junto a la disminución de su carácter práctico, ha supuesto un rotundo fracaso de esa titulación a ojos de algunos expertos, como Ken Spours⁸⁷⁵; hasta se puede leer entrelíneas en la revisión de Tomlinson⁸⁷⁶ la propuesta de su eliminación.

Para los profesores de los Colegios de FE el Currículum 2000 es una reforma problemática. Se entiende que se han conseguido pocos frutos, y a su vez el currículum se ha hecho más difícil. Esto ha minado el éxito del alumnado, y ha

⁸⁷³ Nos referimos en este caso a diferentes proyectos y estudios como: *IOE/Nuffield Research Project*, *IOE/Lancashire LEA Research and Development Project*, *Curriculum 2000 Review* de la QCA (sobre las diferentes partes de la evolución de la reforma) y el Informe del DFES *Employers' Perception of Curriculum 2000*, entre otros.

⁸⁷⁴ FULLER, B. y ELMORE, R. F. (Eds.) (1998): *Who chooses? who loses?: Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*. New York. Teachers College Press. (pp. 187-201).

⁸⁷⁵ HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited. (p. 110).

⁸⁷⁶ TOMLINSON, M. (2002): *Inquiry into A Level Standards: Final Report*. London. DFES.

conllevado problemas organizativos⁸⁷⁷. Eso sí, la modulación de las cualificaciones se considera un gran beneficio aportado por la reforma⁸⁷⁸.

Como ya hemos dicho a lo largo de esta investigación, uno de los aspectos positivos del Currículum 2000 ha sido la ampliación de **diversidad y flexibilidad curriculares** de los Niveles Avanzados, especialmente para las cualificaciones de las Habilidades Clave y de las nuevas GNVQ Avanzadas.

A pesar de ser uno de los principales objetivos de la reforma, creemos que no se ha impulsado lo suficiente. La mayoría de los alumnos han optado por elegir una cuarta cualificación más, esto es un total de cuatro AS, a diferencia de los tres clásicos *A levels*. Además estas cuatro cualificaciones elegidas son complementarias entre sí, evitando esa diversificación deseada por el gobierno⁸⁷⁹.

Por nuestra experiencia de campo debemos destacar que los conceptos de elección y flexibilidad que enarbola el Currículum 2000 no han impregnado por completo los centros escolares. De hecho, estos conceptos ya podían desarrollarse sin aplicar la reforma, generalmente, en las instituciones más grandes de Inglaterra.

Además, en los centros escolares donde la *Sixth Form* sea reducida, los alumnos tienen grandes dificultades para elegir, pues deben enfrentarse a las limitaciones del horario, de los recursos humanos y del espacio.

Cuando la diversidad y flexibilidad curriculares dependen del tamaño del centro, la utilidad y proyección del Currículum 2000 se ven muy reducidas. Es más, si estos conceptos son uno de los principales puntos de la reforma, podemos decir que ésta no se ha adaptado adecuadamente a sus posibilidades de implementación.

Por otro lado, está el énfasis por la combinación curricular académico-profesional, que ha confiado demasiado en las nuevas cualificaciones y en la voluntariedad de instituciones y alumnos.

Las nuevas Habilidades Clave han sido poco valoradas el primer año del Currículum 2000. Y las nuevas GNVQ Avanzadas han sido problemáticas por su

⁸⁷⁷ El Currículum 2000 ha sido asociado al incremento de los niveles de responsabilidad del profesorado, y en otros casos se ha asociado con la aparición de clases más grandes y la disminución de tiempo para enseñar.

⁸⁷⁸ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p.6).

⁸⁷⁹ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education of the University of London. (p. 8).

carácter excesivamente “académico”. De hecho, los profesores de los Colegios de FE prefieren el estilo de las antiguas GNVQ, por el peso de la evaluación de la práctica y por la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje⁸⁸⁰.

La minoría de los estudiantes ha optado por un perfil curricular mixto académico-profesional. Con lo cual no se puede apreciar una clara diversificación de los itinerarios en la mayoría del alumnado⁸⁸¹.

Sin embargo, este impulso por la diversificación sí ha hecho concienciar sobre la demanda de una formación más integral del alumno; formación que venía desarrollando habilidades y conocimientos en temas muy específicos. El nivel de especialización en Inglaterra, en la etapa educativa centro de nuestro estudio, es preocupantemente; pero el hueco que deja en el resto de las áreas de conocimiento resulta alarmante. La idea de introducir las Habilidades Clave se presenta como una solución, intentando aportar diversificación curricular y formación más genérica o básica.

En esta línea la nueva reforma en proceso de gestación intentará aportar una formación del alumnado en diferentes y básicas asignaturas, con vistas a tener una población juvenil que sepa un poco de todo y esté especializada en algunos temas concretos. De ahí que se apueste por un sistema al estilo del bachillerato, con grandes similitudes al de Francia.

El Currículum 2000, como ya hemos analizado, se ha centrado en la ampliación y diversificación de los programas de estudio de los Niveles Avanzados, la política educativa ha querido dar respuesta a la excesiva especialización del currículum. Sin embargo, el impacto en este nivel educativo ha sido muy limitado. Podemos señalar los **cambios clave** que han supuesto varias innovaciones, las cuales no han sido todo lo positivas que se esperaban. El cambio más significativo es el *incremento del número de asignaturas* que estudian los alumnos durante el primer año⁸⁸².

⁸⁸⁰ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 6).

⁸⁸¹ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education of the University of London. (p.8).

⁸⁸² HODGSON, A.; SPOURS, K. y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education, University of London. (pp. 8-11).

El segundo cambio se refleja en un *modelo curricular más mixto*. Ha crecido significativamente el número de alumnos que tienen cualificaciones tanto de carácter académico como de carácter profesional. También han aumentado el número de alumnos que cursan Habilidades Clave.

Otra modificación importante, con un carácter negativo respecto a los anteriores, ha sido la *disminución de la calidad de la enseñanza* y de la variedad de experiencias de aprendizajes, quizás sacrificadas por ese objetivo de ampliar el currículum de los alumnos.

Las tres líneas de cambio señaladas anteriormente reflejan ventajas e inconvenientes sobre la ampliación y diversificación del currículum bajo el impulso de la reforma. El Currículum 2000 ha mantenido un discurso de convergencia entre las cualificaciones. Sin embargo, ha tenido muy poco impulso en esta dirección, se ha quedado muy corto ante las necesidades socioeducativas inglesas. Con esta línea de trabajo se ha conseguido claramente un mayor respeto por las cualificaciones profesionales, haciéndolas más similares a los académicos *A level*. A su vez se ha preservado una distinción bastante clara entre los diferentes tipos de aprendizaje.

También es cierto que muchas de las complejidades de la reforma se inician con algunas carencias. Al intentar no modificar en exceso la estructura básica de los Niveles Avanzados, se ha condicionado la reforma de las demás cualificaciones y, en definitiva, de la educación de la etapa. Para mantener el estatus que los *A levels* vienen disfrutando durante muchos años, se ha sacrificado la proyección de ese nivel educativo, especialmente en el ámbito de la Formación Profesional⁸⁸³.

La contextualización a la hora de elaborar la reforma ha sido complicada por el maremagno de instituciones y de sus peculiaridades. En el caso de los Colegios de FE han sufrido las consecuencias de la, ya denunciada, contextualización limitada de la reforma y de la escasa retroalimentación entre los docentes de los centros escolares y los expertos elaboradores de la reforma.

La falta de proyección de la reforma y la carencia de respuestas resolutivas a las exigencias del sistema educativo y del mercado laboral ha supuesto un esfuerzo poco fértil. En estos momentos un equipo de trabajo, encabezado por Mike

⁸⁸³ HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education of the University of London. (p. 9).

Tomlinson y del que es miembro Ken Spours, está elaborando una reforma para la secundaria (14-19 años). Con esta nueva reforma se aspira a una estructura más unificada de secundaria, a través de la construcción de un nivel similar al bachillerato.

En la **Enseñanza Superior** los puntos de vista tienden a ser más críticos como respuesta a los principios y objetivos subyacentes al impacto de la reforma. De hecho, desde este nivel educativo aparecen reflexiones no muy favorables a la reforma. Siguiendo las investigaciones de Martyn Waring y otros⁸⁸⁴ las principales críticas que emanan de la Enseñanza Superior se centran en la implementación de la reforma, los exámenes y la falta de implicación de dicho nivel educativo.

Se estima que ha sido demasiado precipitada y que subraya la escasez de recursos para introducir los cambios de forma adecuada a las instituciones escolares. Se ha enfatizado mucho en los exámenes, supeditando el proceso de enseñanza-aprendizaje a “enseñar para aprobar”, especialmente en el primer año. Recordemos que la estructura modular de los nuevos Niveles Avanzados supone un título por año.

El efecto combinado de fuerzas de mercado, **la naturaleza voluntarista de la reforma** y la continuación de los programas especializados en las universidades, provocan que no se fomenten los principios de ampliación y diversificación del currículum de la reforma. Por lo general, la reforma ha sido aceptada como un cambio necesario, pero insuficiente.

Como ya hemos comentado en diferentes puntos a lo largo de este trabajo sobre Inglaterra, el sistema estaba muy desestructurado y había una gran variedad de títulos, cualificaciones, itinerarios, centros... Existía superposición, duplicación y solapamiento de los títulos; con lo cual se dificultaba las homologaciones y el buen desarrollo del sistema escolar postobligatorio previo a la Enseñanza Superior⁸⁸⁵.

El gobierno no ha dado todo el respaldo político, administrativo y económico que cabría esperar a la reforma. “Ha dejado en manos” de los estudiantes y de las instituciones que implementan la reforma el buen desarrollo del Currículum 2000. Sin embargo, en la práctica la situación no es nada simple, el planteamiento del gobierno es ambivalente, diríamos que casi contradictorio.

⁸⁸⁴ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8. London. Institute of Education of the University of London. (pp. 12-39).

⁸⁸⁵ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (p. 5).

Un elemento clave ha sido el alumnado, se les ha otorgado un papel principal para implementación, quizás excesivo. Son los protagonistas en cuanto que ellos mismos configuran su itinerario formativo, pueden combinar las cualificaciones académicas y profesionales o cursar una sola categoría.

Simultáneamente se ha reforzado y exigido la evaluación externa, con lo cual se está exigiendo unos conocimientos mínimos para asegurar el nivel de los alumnos en las cualificaciones. Esto es, se permite libertad de elección; pero hay que rendir cuentas⁸⁸⁶.

Si se deja que los diferentes agentes escolares impulsen la reforma, no parece lógico que se tenga un control externo. Quizás sería más coherente que fuesen el mercado de trabajo o las instituciones de Enseñanza Superior quienes ajustasen o exigiesen el nivel de conocimientos de las cualificaciones.

Por ello hay que lamentar el escaso papel jugado por las universidades, en especial. La introducción de la reforma en un sistema postobligatorio, el cual continúa funcionando en base al voluntarismo, significa que las universidades deben tener mucha influencia sobre los programas de las cualificaciones.

Esta reforma no está diseñada como un simple sistema de cualificaciones con un currículum obligatorio, que puede ser llevado a la práctica de manera uniforme y sistemática en los centros escolares con alumnos de 16-19 años⁸⁸⁷.

Por ello, se esperaba que las universidades hubiesen actuado de una forma coordinada y le hubiesen dado la cobertura y la importancia suficiente a la reforma. Según comentarios de profesores de los centros escolares, por lo general se ha trabajado duro por conseguir implantar los cambios de la reforma. Quizás el cambio más complejo y, a la vez, el más aparente, haya sido la nueva configuración de los niveles. Los profesores, en algunos casos, se quejan de las exigencias de una implementación rápida, por cuanto les han resultado ardua tarea introducir las innovaciones curriculares tan deprisa.

Sin embargo, la reforma fue bien acogida en el sentido de la necesidad de un cambio. Se ha visto con buenos ojos la modulación de la estructura curricular de las

⁸⁸⁶ FULLER, B. y ELMORE, R. F. (Eds.) (1998): *Who chooses? who loses?: Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*. New York. Teachers College Press. (pp. 187-201).

⁸⁸⁷ WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series n°8. London. Institute of Education of the University of London. (p. 38).

cualificaciones, tanto académicas como profesionales; y esta nueva situación facilita el trabajo docente⁸⁸⁸.

De hecho, y siguiendo los datos que nos ofrecen Savory, Hodgson y Spours⁸⁸⁹, la mayoría de los profesores, un 77%, pensaba que la nueva organización modular viene bien o se ajusta razonablemente a su asignatura. La modulación ha conseguido un importante efecto en el acceso al aprendizaje y al logro educativo.

Pero debemos destacar otros efectos poco positivos de la reforma. Por ejemplo, ha faltado mayor contextualización y ha habido problemas estructurales en el AGNVQ. La revisión de Hargreaves⁸⁹⁰ ha servido para destacar algunos aspectos de la implementación de la reforma.

Sin embargo, echamos en falta un estudio más concienzudo sobre la parte más práctica de la implantación de la reforma. Si bien las investigaciones y análisis sobre ésta destacan si se han logrado ciertos objetivos del Currículum 2000, pero no se hacen eco de las dificultades que ha supuesto la carga histórica de cada centro, donde los Colegios de FE se llevan la peor parte.

Antes de iniciar el curso 2001-02 la QCA envió una guía⁸⁹¹ sobre la reforma a los centros escolares, a las LEA y a otras instituciones; con idea de facilitar el entendimiento del Currículum 2000 y homogeneizar las respuestas a éste.

Los resultados de diferentes estudios⁸⁹² dan a conocer la falta de claridad a la hora de llevar a la práctica la reforma. Parece que se haya llevado a la práctica de manera más o menos diferenciada de unos centros a otros. El nivel de exigencia de las unidades AS y A2 no se comparte o no se mantiene tan constante como se quisiera para todos⁸⁹³.

⁸⁸⁸ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (pp. 7-8).

⁸⁸⁹ SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London. (p. 5).

⁸⁹⁰ HARGREAVES, D. (2001): *Review of Curriculum 2000: QCA's Report Phase One*. London. QCA.

⁸⁹¹ Se trata de la publicación de la QCA de 2001, *Managing Curriculum 2000 for 16-19 students*.

⁸⁹² TOMLINSON, M. (2002): *Report on outcomes of review of A Level grading*. London. DFES. Y también en otra obra de Mike Tomlinson en el mismo año, *Inquiry into A Level Standards: Final Report*. London. DFES.

⁸⁹³ EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons. (pp. 12-13).

Según las conclusiones del “*Inquiry into A Level Standards*”⁸⁹⁴, las carencias de un entendimiento general de los títulos asociados a las nuevas unidades AS y A2, desafío que suponía la aparición de estas unidades y darle el mismo peso a todas, jugaron un papel significativo en las actuaciones de las diferentes instituciones que certificaban estos títulos por curso.

Además, el análisis de la experiencia de los alumnos; realizado por Spours, Hodgson y Savory⁸⁹⁵; estima que a largo plazo sería interesante instaurar una estructura más unificadora, tipo bachillerato. Por un lado, se quiere ofertar elección plural a los alumnos, mientras que, por otro, se pretende prescribir un currículum básico común.

Por ello es importante conseguir una adecuada combinación entre los conocimientos mínimos exigidos y la amplitud de opciones. Parece que una base común de asignaturas compondría ese criterio de control, prescripción por parte del gobierno; a la vez que se ofrecerían una serie de materias optativas que irían perfilando la especialidad del alumno.

La unificación de este nivel educativo que estamos estudiando tiene muchas repercusiones. Una visión superficial del sistema escolar inglés nos induciría a suponer que se trata de una reforma más. Sin embargo, la unificación supondría acabar con años de tradición en un país muy caracterizado por el peso de su raigambre.

Una reforma unificadora del currículum reduce inevitablemente la autonomía tradicional de los departamentos de los Colegios de FE y las particularidades de las Escuelas de la Sexta Forma. De ahí que se esté tardando tanto en construir un sistema más homogéneo. La reforma ha supuesto un paso firme y decidido en pos de una mayor unificación entre las instituciones, sobre todo en su fondo, el currículum.

Nos posicionamos en la opinión que avala positivamente el avance que ha supuesto el Currículum 2000 en la mejora del nivel escolar postobligatorio. Ciertamente que, como reforma, ha tenido muchas lagunas y no ha logrado todos los objetivos propuestos, pero ha aportado un progreso en el camino de la mejora curricular.

⁸⁹⁴ TOMLINSON, M. (2002): *Inquiry into A Level Standards: Final Report*. London. DFES. (pp. 2-4).

⁸⁹⁵ SPOURS, K.; HODGSON, A. y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education, University of London. (p. 40).

Debemos de ser conscientes, como ya pedíamos en el apartado 3.1.1. de la contextualización, de la gran variedad de instituciones competentes (LEA, DFES, LSC...), centros, itinerarios, cualificaciones, títulos y alumnado. Y es difícil con una ley hacer borrón y cuenta nueva. El proceso, que lleva muchos años iniciado, necesita tiempo, y aún más en Inglaterra, para su plena adecuación e integración en el sistema educativo y en el engranaje social inglés.

Ya hemos advertido, en muchas ocasiones a lo largo de esta investigación, que el libro “*A british Baccalaureate*” sirve de primer paso en este sentido. Son ya más de diez años los transcurridos desde su publicación y difusión, y es ahora cuando el contexto parece más preciso para dar el golpe de mano definitivo y tomar la dirección más propicia hacia una etapa unificada, como pretende la reforma que está preparando el “Equipo de Trabajo de la Reforma de 14-19” liderado por Tomlinson.

Con el Currículum 2000 no se ha unificado el currículum, sino las unidades de estudio, para lograr cualificaciones del nivel escolar postobligatorio; y así se ha facilitado la flexibilidad y la diversidad. Un currículum más unificado requeriría un discurso más flexible.

Otro factor importante para lograr un currículum más unificado en cualquier nivel del sistema escolar es desarrollar un sistema de financiación común, que ya lo ha logrado básicamente el LSC.

Además, el profesorado debe impartir un conjunto de programas de estudios similares, así como también debe tener una formación común; tarea que se tercia mucho más difícil. Sin embargo, es un aspecto importante a tener en cuenta en la próxima reforma.

Tampoco debemos ver la unificación del currículum en los Niveles Avanzados, como un objetivo que hay que conseguir a toda costa. Uno de los principales peligros de la unificación del currículum está en la disminución de la capacidad de respuesta a las exigencias del mundo del trabajo por parte de los centros educativos. Sin embargo, unificar el currículum es ya una respuesta a las necesidades presentes en el mercado laboral y en el sistema educativo⁸⁹⁶.

⁸⁹⁶ Información extraída de la entrevista con *Mike Coles*, miembro de la *Qualifications and Curriculum Authority*, el 22 de marzo de 2004, en la sede de dicha institución en el 83 de Piccadilly, Londres.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

FRANCOIA

CAPÍTULO IV. FRANCIA

4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Siguiendo la estructura de nuestra investigación, en el presente epígrafe analizamos algunos aspectos destacados del sistema escolar francés. En esta línea, realizamos una aproximación al contexto educativo de Francia, a fin de obtener una visión de referencia para fundamentar el análisis de la FP objeto de estudio. Ponemos de manifiesto aquellos elementos que consideramos más relevantes del sistema escolar: legislación educativa básica, antecedentes históricos, tendencias actuales y, finalmente, los centros e itinerarios más representativos del sistema educativo francés.

Una vez explicitada el panorama general del sistema escolar, concretamos nuestra visión educativa sobre la FP. De hecho, tras el primer apartado, exponemos las manifestaciones de FP más significativas y su evolución histórica reciente hasta la situación previa a la reforma.

4.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO

La estructura política de Francia está marcada por su entidad de República y por su Constitución, promulgada en octubre de 1958 a iniciativa del General Charles de Gaulle. Este país cuenta con una población cercana a los 60 millones de personas⁸⁹⁷ y se está viendo aumentada a razón de algo más del 0'3% por año, siendo en las ciudades donde vive la mayoría de la población, al menos tres cuartas partes del total.

Francia es el país de la UE con mayor extensión geografía (550.000 km²), aún así su densidad no es baja, alrededor de cien habitantes por kilómetro cuadrado. La tasa de desempleo ronda el 10% de la población en edad activa, es decir, 3.300.000

⁸⁹⁷ Francia goza de una población de 60.764.000 habitantes en abril de 2005, según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos. Para más información acudir a la página web oficial: <http://www.indices.insee.fr/bsweb/servlet/bsweb>

millones de ciudadanos⁸⁹⁸. La organización administrativa se configura en 22 regiones, donde cada una de las cuales contiene entre dos y ocho departamentos⁸⁹⁹.

En cuanto a la educación, la enseñanza pública es predominante en Francia, acogiendo al 80% de alumnos que asisten a la enseñanza obligatoria⁹⁰⁰. El sector privado tiene cabida legal en el sistema escolar francés. Este tipo de educación está organizado principalmente por centros católicos (en más de un 90% de los casos), que tienen un contrato con el Estado. No debemos olvidar que el catolicismo es la religión mayoritaria en Francia⁹⁰¹.

La Ley de Orientación n° 89-486 del 10 de julio de 1989⁹⁰² establece que la educación es una prioridad máxima para el país, y que todo ciudadano francés debe alcanzar unos mínimos educativos. Así se afirma literalmente en su artículo tercero:

*"La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera"*⁹⁰³.

Los alumnos del sistema escolar francés rondan los doce millones y hay cerca de 70.000 centros escolares; contando las escuelas de enseñanza primaria, los colegios de enseñanza secundaria obligatoria y los liceos de enseñanza secundaria superior. Estos datos nos permiten comprender la magnitud de las dimensiones de la estructura educativa de nuestro país vecino⁹⁰⁴.

⁸⁹⁸ Para más detalles ver las tablas 23 y 24.

⁸⁹⁹ EMBAJADA DE FRANCIA EN ESPAÑA (2005): *Geografía de Francia*. Publicado en la página web oficial de la embajada de Francia en España (octubre de 2005): http://www.ambafrance-es.org/article.php3?id_article=414

⁹⁰⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005): *L'enseignement privé en France*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): http://www.education.gouv.fr/systeme_educatif/enseignement_privé.htm

⁹⁰¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁹⁰² LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la éducation*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

⁹⁰³ *"La Nación se fija como objetivo, ofrecer a su población una educación ininterrumpida de diez años hasta un nivel de CAP o BEP, y que el 80% obtenga el Bachillerato. Todo alumno que haya concluido la educación obligatoria sin título debería ser capaz de proseguir sus estudios para alcanzar tal nivel. El Estado preverá los medios necesarios, en el ejercicio de su capacidad, para la prolongación de la escolaridad"* (Traducción del autor).

⁹⁰⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Edition 2005. Paris. Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

Para el ilustre y “gaullista” Ministro de Educación (1969-1974) Olivier Guichard, el Ministerio de educación francés era la tercera empresa más grande del mundo, después del “Ejército Soviético” y la “General Motors”⁹⁰⁵.

Los numerosos centros escolares citados se reparten según niveles formativos: Escuelas Maternales y Elementales; Escuelas de Enseñanza Especializada; *Collèges* (Colegios: centros de enseñanza secundaria de primer ciclo, obligatoria); *Lycées* (Liceos: institutos de enseñanza secundaria de segundo ciclo, no obligatoria) polivalentes, generales y tecnológicos; y *Lycées Professionnel* (Liceos Profesionales: centros de formación profesional inicial y específica). Para una más fácil comprensión, al final de este apartado ofrecemos la estructura del sistema educativo francés (ver tabla 12)⁹⁰⁶.

Ya en el curso 1988-89 el número de estudiantes correspondía, aproximadamente, a un cuarto de la población francesa con 13.675.720 escolares y universitarios⁹⁰⁷. En 1990 manejaba un presupuesto que suponía el 16% del presupuesto del Estado y algo más del tres por ciento del Producto Interior Bruto⁹⁰⁸. En la siguiente tabla exponemos datos sobre la reciente evolución del alumnado y el profesorado:

⁹⁰⁵ BERTRAND, O. y KIRSCH, J. L. (1994): El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: “el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional”. En *Calificaciones y Empleo*, nº 1, pp. 1-16.

⁹⁰⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/gchiffres_e2003/g1.pdf

⁹⁰⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990): *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. Edition 1990*. Paris. MEN.

⁹⁰⁸ BERTRAND, O. y KIRSCH, J. L. (1994): El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: “el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional”. En *Calificaciones y Empleo*, nº 1, pp. 1-16.

Tabla 11. Evolución del alumnado y del profesorado en el sistema escolar francés⁹⁰⁹

	1998-99	2001-02	2002-03	2003-04
Alumnos	12.293.300	12.135.000	12.126.000	12.133.000
Docentes	866.775	888.000	894.200	894.000
Alumnos por docente	14'18	13'67	13'56	13'57

En la actualidad nos encontramos concretamente con un total de 15 millones de alumnos en las aulas francesas, de los cuales más de dos millones corresponden a la Enseñanza Superior. Además, de los nueve billones de francos (1.330.000 millones de euros) de Producto Interior Bruto del año 1999, aproximadamente unos noventa y cinco mil millones de euros se dedicaron a gasto de educación-formación; lo que supone más de un siete por ciento del Producto Interior Bruto⁹¹⁰. Esta realidad coloca a Francia a la cabeza de inversión en educación, por delante de Inglaterra y España⁹¹¹.

Gracias a esta fuerte inversión, los Liceos Profesionales se modernizan sin descanso para adaptarse a las nuevas evoluciones tecnológicas y económicas; y son estas últimas actualizaciones las que estudiamos en la presente investigación. En este momento, más de cincuenta mil profesores ofrecen a sus más de 700.000 alumnos en

⁹⁰⁹ Datos extraídos de diversas fuentes: CHASSAING y SÉRÉ (2002): *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*; ECKERT H. y VENEAU, P. (1999): *Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa?*; y HÉE, B. (2002): *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel de niveaux III, IV et V. Session 2000*. Y también del Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos de Francia en la página web oficial: <http://www.indices.insee.fr/bsweb/servlet/bsweb>

⁹¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Système éducatif*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): http://www.education.gouv.fr/stateval/DPD_WEB/qdg_po1.htm?openR=Principes%20%3Cbr%3Ed%27organisation&rub=qqdg

⁹¹¹ INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ÉCONOMIQUES (2004): *Dépense d'éducation par rapport au PIB dans quelques pays du monde. Année 2001*. Publicado en la página web oficial del INSEE (septiembre de 2005): http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?ref_id=CMPTEF07305&tab_id=148

los 1701 Liceos Profesionales el camino del éxito y el empleo. Esta inversión parece haber favorecido el logro del alumnado en la consecución de títulos en los Liceos Profesionales. A continuación mostramos porcentajes de los egresados por promoción en el curso 2004-05⁹¹²: el CAP tiene un 74'5%, el BEP tiene un 74'7% y el BP un 69'5%.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional⁹¹³ (MEN), constatamos un aumento del número de alumnos de los diferentes liceos, lo cual denota una tendencia a prolongar los estudios en la enseñanza secundaria superior.

El organismo gubernamental competente en educación es el Ministro de Educación⁹¹⁴, compuesto de tres secretarios de estado: el Secretario de Estado para la Enseñanza Superior, el Secretario de Estado para la Investigación y el Secretario de Estado para la Enseñanza Escolar. Ciertamente es que el Ministerio de Empleo y Formación Profesional⁹¹⁵ tiene competencias en la Formación Profesional no reglada; el Ministerio de Agricultura, Alimentación, Pesca y Asuntos Rurales interviene en la enseñanza agrícola; asimismo tanto el Ministerio de Juventud, Deportes y Vida Asociativa como el Ministerio de Cultura y Comunicación desarrollan acciones de formación para jóvenes⁹¹⁶.

Otro dato interesante a destacar es que el sistema educativo francés actual está fuertemente centralizado desde sus orígenes. En Francia hace tiempo que se empezó un importante proceso de descentralización con la finalidad de alterar profundamente la distribución de poderes entre las administraciones públicas. Los primeros atisbos de descentralización se iniciaron cuando se transfirieron a las autoridades locales y regionales ciertas competencias⁹¹⁷.

⁹¹² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2005*. Paris. Direction de l'Évaluation et de la Prospective

⁹¹³ Actualmente su denominación completa es: *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Igualmente nosotros utilizaremos la sigla señalada, por ser más coherente con la evolución histórica y por mantener la esencia del Ministerio competente en educación.

⁹¹⁴ Sólo unos cien mil alumnos, a menudo en situación de fracaso escolar, han seguido en 1998-1999 una formación en colegios o liceos agrícolas que no dependen del Ministerio de Educación; sino que están gestionados por la Dirección General de Enseñanza e Investigación del Ministerio de Agricultura.

⁹¹⁵ Este ministerio ha modificado su denominación dependiendo de la legislatura. Aún así, para evitar confusiones mantendremos esta expresión para referirnos al ministerio con competencias en Formación Profesional no reglada en los últimos años.

⁹¹⁶ La denominación de los diferentes ministerios han podido variar.

⁹¹⁷ Información extraída de la entrevista mantenida con *Bernard Porcher*, miembro de la *Direction de l'enseignement scolaire Bureau de la formation professionnelle initiale* en el 110, rue de Grenelle, Paris, el 18 de

Sin embargo, y al mismo tiempo, el Estado continúa garantizando el funcionamiento de servicios públicos y la cohesión dentro del sistema escolar. Aún queda mucho tiempo para que el proceso de descentralización haga mella en una tradición cultural y social tan inherente a Francia; a pesar de que las leyes de descentralización de 1982 y 1983 han aumentado significativamente el papel político de regiones, departamentos y comunidades⁹¹⁸. Todo ello secundado y fomentado con la ley de 2004 relativa a las libertades y responsabilidades locales, donde se transfieren más dominios y competencias del Estado a las colectividades territoriales⁹¹⁹.

Es difícil cambiar la idea que se tiene del sistema educativo francés como bloque estable, aunque no estático, de fuerte estructura centralizada y de jerarquizado cuerpo de funcionarios. Eso es lo que ha intentado el propio Ministerio de Educación francés, procurando promover una visión más dinámica y participativa del sistema escolar. Pero no se puede hacer fácilmente total abstracción de la arraigada herencia administrativa, sobre todo si las leyes de descentralización no se llevan a cabo en toda su capacidad⁹²⁰.

El sistema educativo francés, con su centralismo histórico y con su también histórica red de implantación universal -tras el estandarte de la Misión Cultural Francesa-, ha sido quizás uno de los sistemas educativos de mayor estabilidad en sus estructuras y talante⁹²¹.

julio de 2003. Y también en RICHARD, A. (2000): Formación Profesional y papel de las regiones en Francia. Los desafíos de la descentralización. En *Calificaciones y Empleo*, nº 25, pp. 1-4.

⁹¹⁸ LOI nº 82-213 du 2 mars 1982. *Droits et libertés des communes, des départements et des régions*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 3 de marzo de 1982. Y también la LOI nº 83-8 du 7 janvier 1983. *La repartition des compétences entre les communes, les départements et les régions de l'état*. Publicada en el Diario Oficial del 9 de enero de 1983.

⁹¹⁹ LOI nº 2004-809 du 13 août 2004. *Libertés et responsabilités locales*. Publicada en el Diario Oficial del 17 de agosto de 2004.

⁹²⁰ Recogemos las palabras de Luis Tornés (2003) en su artículo “La descentralización en Francia. Una necesidad de nuestro tiempo” publicado en la web: <http://www.pscuba.org/articulos/cubanoenfrancia/descentralizacion.htm>; que expresan claramente la idea que queremos transmitir: “*La complicación va también con la aplicación de las leyes votadas por la Asamblea Nacional. Tal es el caso de la cacareada ley de descentralización promulgada en 1982 y aplicada con toda la prudencia que merece el viejo edificio institucional de la República. La Ley de descentralización es aplicada... en los límites que fija la Ley "...y como el primer límite es que todos los actos, bandos municipales, departamentales y regionales tienen que pasar por el control jurídico del representante del Estado, ("Monsieur le Préfet") en cada departamento, se trata entonces de una descentralización de fachada en la que, dicho sea de paso, nadie cree*”.

⁹²¹ GAUTIER, G. (1992): *Rapport d'activité 2003 de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes et compte-rendu des travaux de cette délégation sur la mixité dans la France d'aujourd'hui*. Publicado en la página web oficial del Senado de Francia (octubre de 2005): <http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-263.html>. Para más detalle leer el apartado B. ... puis a été introduite à

Conocer el funcionamiento del sistema educativo francés en toda su realidad y globalidad es imposible, claro está. Y sobre todo conocer cómo se desarrollan las innovaciones en la cotidianeidad de cada centro escolar.

Sin embargo, intentaremos aportar, en la medida de lo posible, un fiel reflejo de la realidad educativa y de los cambios y mejoras que acontecen en los Liceos Profesionales. De ahí la importancia que tiene el situar los textos escritos en una lógica evolutiva, para contrarrestar los discursos demagógicos o infundados de la opinión pública⁹²².

Nuestro interés se centra en conocer la situación de la educación en Francia, al hilo de la nueva organización que los recientes textos legales proponen, así como de su aplicación en la práctica. Por lo tanto, sin explicar todos los entresijos de su historia, nos vamos a limitar a recordar algunas de las leyes y reformas claves que influyen en las características del sistema escolar y, de esta manera, conocer su contexto educativo, antes de entrar a profundizar en nuestro tema de estudio.

4.1.1.1. Configuración administrativa

Es ampliamente conocido el origen napoleónico del centralismo que ha caracterizado durante largo tiempo al sistema educativo francés. También debe ser analizada la importancia de algunas leyes introducidas durante el siglo XIX. Como por ejemplo la Ley Guizot de 1833, que facilitó la secularización de la educación, o la Ley Ferry que definió la educación como obligatoria, laica y gratuita en 1882⁹²³. Queda bien claro que la educación es también una obligación a cumplir. Si bien se respeta la libertad de los padres de facilitar la instrucción en el marco familiar si lo prefieren⁹²⁴:

*"L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie"*⁹²⁵

l'école, pp. 33-40. Una mayor profundización la plasma PROST, A. (1992): *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris. Seuil.

⁹²² BRUCHON, Y. y COLLONGES, G. (1992): *Connaissance du système éducative. Un débat actuel: les enseignants*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. (p. 72).

⁹²³ BOUILLÉ, M. (1998): *Ecole, histoire d'une utopie: XVII^e début XX^e siècle*. Marseille. Rivages.

⁹²⁴ Artículo 16 de la LOI du 28 mars 1882. *L'organisation de l'enseignement primaire*. Extraído de varias fuentes.

⁹²⁵ "La instrucción primaria es obligatoria para los niños de ambos sexos, franceses y extranjeros, de edad de

A finales del siglo XIX ya quedaron establecidas las líneas generales del sistema educativo que conocemos en la actualidad y sus principios fundamentales. Hoy día, para prevenir desviaciones en el ámbito educativo y hechos contradictorios con relación a ciertas sectas y comunas, se han vuelto a precisar las modalidades de educación fuera de las escuelas públicas, ya sea en el seno familiar o en las escuelas privadas que no mantengan contrato con el Estado. De esta forma, el Estado se preserva el derecho de controlar la transmisión cultural y el ejercicio de la obligatoriedad de la educación, aún en nuestros días⁹²⁶.

Los principios esenciales en los que se apoya el actual sistema educativo francés son los de libertad de enseñanza⁹²⁷, no discriminación, gratuidad de la instrucción pública, laicismo, obligatoriedad hasta los 16 años y exclusiva expedición de los títulos oficiales por el Estado o por instituciones reconocidas por éste⁹²⁸.

Así el principio de gratuidad de la educación pública es extensible a la escolarización obligatoria, sino también a los libros escolares. Éstos son facilitados por los centros educativos con cargo al presupuesto del Estado durante toda la educación obligatoria, por lo general. Esto es, la gratuidad se extiende desde el inicio de la escolaridad en la Escuela Maternal, hasta la obtención del *Brevet de Collège* (BC) al finalizar los estudios obligatorios en la secundaria inferior. Incluso en los últimos años estamos asistiendo a una extensión de esta exención de tasas para los materiales de enseñanza en los liceos de algunas academias⁹²⁹.

Pero, si bien el principio de gratuidad parece haberse integrado perfectamente en el transcurso del tiempo, e incluso el de la obligatoriedad, a pesar de los recelos de algunas familias; aún en nuestros días, el principio de laicidad supone varias luchas

seis a catorce años cumplidos; puede ser impartida en los centros de instrucción primaria o secundaria, tanto en las escuelas públicas o privadas, como en las familias, por el mismo padre de familia o por cualquier persona que él elija." (Traducción del autor)

⁹²⁶ GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F.; RUIZ, J.; OSSENBACH, G.; GUTIÉRREZ, A.; y TIANA, A. (1988): *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid. UNED. (pp. 21-39).

⁹²⁷ Para saber más sobre este tema: TOULEMONDE B. (1998): *La gratuité de l'enseignement. Passé, présent, avenir. Rapport*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

⁹²⁸ CODE DE L'ÉDUCATION (2004). Publicado en el Boletín Especial nº 10 de 30 septiembre de 2004 del Ministerio de Educación Nacional de Francia.

⁹²⁹ CIRCULAIRE nº 2001-256 du 30 de mars de 2001. *Mise en œuvre du principe de gratuité de l'enseignement scolaire public*. Publicada en Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 15 de abril de 2001.

ocultas entre la Iglesia y el Estado. Esta situación ha levantado fuertes controversias como consecuencia de la evolución multicultural, multirracial, multiétnica y multiconfesional de la población escolar francesa⁹³⁰.

A pesar de que se defiende la neutralidad religiosa en los centros educativos⁹³¹, la religión católica parece gozar de mayor aceptación y privilegio que otras religiones dentro del sistema educativo⁹³²; lo que ha sido reprochado en varias ocasiones en los momentos de tensión y discusión sobre la libertad de culto⁹³³:

“La idea de votar una ley al respecto es consecuencia de las varias exclusiones (ocurridas en 2003) de alumnas musulmanas que rehusaban quitarse su velo islámico en clase. La enseñanza pública en Francia es laica y republicana desde 1908, año en el que se instituyó la separación total del Estado y de la Iglesia. Esto significa que no se autorizaba expresar opiniones políticas o religiosas en los colegios y liceos (institutos) de todo el país. Las universidades siempre han tenido sus propias leyes, y la laicidad no se aplica a ellas. Sin embargo, desde las protestas estudiantiles de 1968, hay una mayor flexibilidad al respecto, y es común que los profesores de historia y de filosofía traten de temas políticos o religiosos, eso sí de una manera objetiva y neutra.

(...) Una gran mayoría de franceses, y en particular de profesores, apoyan la prohibición, mientras que varias organizaciones musulmanas, junto con algunas organizaciones judías, cristianas y civiles, han expresado su oposición a esta ley.”

Siguiendo con la explicación de la estructura del sistema educativo, debemos decir que desde el Ministerio de Educación Nacional quedan establecidas trece direcciones generales, además de numerosos órganos consultivos y otros organismos vinculados a este ministerio. Todas estas instituciones están implicadas en la gestión, organización, coordinación y asesoramiento del sistema escolar francés⁹³⁴.

Aunque esta situación haya comenzado a cambiar tras el proceso de descentralización, aún hoy día se percibe la jerarquía "de arriba a bajo" de acuerdo

⁹³⁰ BOWEN, J. (1992): *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*. Tomo III. Barcelona. Herder.

⁹³¹ LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004. *Application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 17 marzo de 2004.

⁹³² BRUCHON, Y. y COLLONGES, G. (1992): *Connaissance du Systeme educative. Un débat actuel: les enseignants*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

⁹³³ ENCICLOPEDIA LIBRE UNIVERSAL EN ESPAÑOL (2004): *Ley francesa contra los símbolos religiosos ostensibles*. Consultada en la página web oficial de la Universidad de Sevilla (octubre de 2004): http://enciclopedia.us.es/index.php/Ley_francesa_con_tra_los_s%EDmbolos_religiosos_ostensibles

⁹³⁴ EURYDICE/CEDEFOP (2000): *Structures of education, initial training and adult education systems in Europe. France 1999*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/or/France_FR.pdf (pp. 7 y ss).

con el siguiente recorrido de autoridad descendente⁹³⁵: Ministro, Rector, Inspector de Academia, Inspector de Educación Nacional y Director de centro educativo. Sólo las universidades escapan a esta centralización y jerarquía, siendo dirigidas por presidentes electos⁹³⁶.

En Francia las Academias hacen referencia a las distintas circunscripciones administrativas existentes en el servicio público de Educación Nacional. En total, con las de ultramar, existen en Francia veintiocho Academias, cada una dirigida por un Rector que es nombrado por el Consejo de Ministros. Una academia comprende varios Departamentos, con un Inspector de Academia a la cabeza de la misma. Esta autoridad, junto con los Inspectores de la Educación Nacional, juega un importante papel en la inspección, animación y control jerárquico de la educación reglada no universitaria⁹³⁷.

De hecho, han sido numerosos los esfuerzos, desde 1982, por descentralizar la administración y gestión educativa. Esto ha supuesto una ampliación del papel y de la responsabilidad de las Regiones, Departamentos y Comunas en los distintos niveles del sistema educativo⁹³⁸.

4.1.1.2. Descentralización

La descentralización del sistema escolar en Francia es un proceso de transferencia de poder y de competencias educativas, administrativas y de gestión a las colectividades territoriales (consejos municipales, consejos departamentales, consejos regionales y, en su caso, centros educativos con presupuesto propio)⁹³⁹. La Ley del 2 de marzo de 1982 inició este proceso de descentralización, con el compromiso estatal de llevar a cabo en el ámbito educativo de las transferencias de

⁹³⁵ RICHARD, A. (2000): Formación Profesional y papel de las regiones en Francia. Los desafíos de la descentralización. En *Calificaciones y Empleo*, nº 25, pp. 1-4.

⁹³⁶ Vienen a ser los homólogos de los rectores de las universidades españolas.

⁹³⁷ EGIDO GÁLVEZ, I. (2000): *Política educativa y autonomía escolar: una investigación sobre modelos europeos*. Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. (pp. 48-49). Sobre la dirección escolar remitimos al texto de 1998 de la misma autora: *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*.

⁹³⁸ LOI nº 82-213 du 2 mars 1982. *Droits et libertés des communes, des départements et des régions*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 3 de marzo de 1982.

⁹³⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *La décentralisation. La réforme en cours (2002-2004)*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/thema/decentralisation/encours.htm> Y también en THOENIG, J. C. (1992): La décentralisation 10 ans après. En *Pouvoirs*, nº. 60, pp. 5-16.

poderes necesarias, para una mayor eficacia de tan complejo sistema escolar⁹⁴⁰. Si bien, el poder centralizado del Estado mantiene la coherencia del servicio público que constituye la educación⁹⁴¹.

Las leyes de descentralización del 7 de enero de 1983 y del 22 de julio de este mismo año, fueron más tarde completadas por la ley del 25 de enero de 1985⁹⁴². En relación a todos estos elementos, rescatamos las palabras de Antoine Richard y Philippe Méhaut⁹⁴³:

“Dès 1983, la décentralisation avait déjà complexifié la répartition des compétences entre ces acteurs⁹⁴⁴: compétence totale et de droit commun aux conseils régionaux pour l'apprentissage et la formation continue (l'État gardant cependant une compétence d'exception pour la formation continue des jeunes); compétences partagées pour l'enseignement professionnel, aboutissant à une «obligation de concertation», entre l'Éducation nationale (en charge des diplômes, de la gestion des enseignants, de l'établissement de la carte des formations) et le conseil régional (chargé de la construction, de la rénovation et du fonctionnement des lycées).”⁹⁴⁵

Con relación a la descentralización administrativa en educación la situación en cuanto a la relación de dependencia quedó así⁹⁴⁶:

- Las Escuelas Primarias dependen de las Comunas.
- Los Colegios de los Departamentos.
- Los Liceos de las Regiones.

⁹⁴⁰ LOI n° 82-213 du 2 mars de 1982. *Droits et libertés des communes, des départements et des régions*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 3 de marzo de 1982.

⁹⁴¹ AMELSVOORT, G. VAN y SCHEERENS, J. (1997): Policy issues surrounding processes of centralization and decentralization in European Education Systems. En *Educational Research and Evaluation*, n° 3, pp.340-363.

⁹⁴² LOI n° 83-8 du 7 janvier de 1983. *La repartition des competences entres les communes, les departements et les regions de l'etat*. Publicada en el Diario Oficial del 9 de enero de 1983. Y también la LOI n° 85-97 du janvier de 1985. *Loi dite chevenement modifiant et completant la loi 83663 du 22-07-1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'etat et les collectivites territoriales*. Publicada en el Diario Oficial del 26 de enero de 1985. A estas hay que sumarles la nueva ley que entró en vigencia en enero de 2005: LOI n° 2004-809 du 13 août 2004. *Libertés et responsabilités locales*. Publicada en el Diario Oficial del 17 de agosto de 2004.

⁹⁴³ RICHARD, A. y MÉHAUT, P. (1997:1): Politiques régionales de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993. *CÉREQ-BREF*, n° 128, pp. 1-4.

⁹⁴⁴ Hace referencia a los consejos regionales, las autoridades locales, las delegaciones regionales, el rectorado, las direcciones regionales y organizaciones, entre otras instituciones con competencias educativas.

⁹⁴⁵ *“A partir de 1983, la descentralización ya había complicado la distribución de las competencias entre estos protagonistas: competencia total y de derecho común a los consejos regionales para el aprendizaje y la formación continua (el Estado guarda sin embargo una competencia de excepción para la formación continua de los jóvenes); competencias compartidas para la formación profesional, consiguiendo una "obligación de concertación", entre la Educación nacional (encargada de los títulos, de la gestión de los profesores, del establecimiento de la tarjeta de formaciones) y el consejo regional (encargado de la construcción, renovación y funcionamiento de los liceos).”* (Traducción del autor).

⁹⁴⁶ EGIDO GÁLVEZ, I. (2000): *Política educativa y autonomía escolar: una investigación sobre modelos europeos*. Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. (pp. 48-49).

- Y las Universidades disfrutan de autonomía, pero rinden cuentas directamente al Estado.

Las 28 Academias son repartos administrativos, exclusivamente con relación a la educación pública nacional. Las Regiones, con su Consejo Regional, son consideradas colectividades territoriales con competencias para promover el desarrollo económico, social, sanitario, cultural y científico de su zona de jurisdicción. En el ámbito educativo, tienen la obligación de la construcción y del mantenimiento de los centros y controlan gran parte de la Formación Profesional. Los Departamentos, con su Consejo General, también tienen competencia en el transporte escolar y de la construcción y mantenimiento de sus centros. Las Comunas son responsables de la creación de las escuelas de las enseñanzas primaria y secundaria. Sin embargo, requieren del consentimiento de los representantes locales del Estado, ya que es éste es el encargado de la contratación del personal docente⁹⁴⁷.

Estos intentos de descentralización no siempre han sido apreciados. Antes de la Ley de Orientación le correspondía a la Inspección General establecer los contenidos de los programas de estudios en las diferentes áreas y asignaturas⁹⁴⁸. Dicha ley estableció la creación de un Consejo Nacional de Programas, que tiene por misión constituir grupos de trabajo por disciplinas. Dichos grupos están compuestos por profesores, docentes universitarios, representantes de las distintas profesiones e inspectores generales o regionales de educación; y tienen que presentar sus proyectos sobre los objetivos, los contenidos y las metodologías de cada disciplina⁹⁴⁹.

El Ministro de Educación, a su vez, tiene que pasar los programas al Consejo Superior de Educación. Estos programas de estudio han sido, por lo general, mal acogidos por los profesores que son, en último término, los encargados de llevar al aula la programación establecida. En algunos casos, han llegado a considerar que los

⁹⁴⁷ EURYDICE (2004): *The Education System in France-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

⁹⁴⁸ LOI n° 89-486 del 10 de julio de 1989. *L'orientation de la éducation*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

⁹⁴⁹ THOENIG, J. C. (1992): La décentralisation 10 ans après. En *Pouvoirs*, n°. 60, pp. 5-16.

programas están fuera de contexto y desajustados en relación con las necesidades y posibilidades reales de los alumnos⁹⁵⁰.

Claro que tampoco los hábitos de los profesores siempre se ajustan a la descentralización. Este proceso y la tan deseada “democratización” de la enseñanza ha parecido estar bien respetada por la Ley de 1989⁹⁵¹ a ojos de algunos pedagogos y profesores. Pues opinan que, a pesar de los intentos de descentralización, las decisiones importantes en su mayoría siguen estando en manos del poder central⁹⁵²:

“De la experiencia de 10 años de descentralización se desprenden resultados paradójicos. En efecto, las regiones incrementaron su implicación financiera (...).

Ahora bien, esta mayor intervención se realiza bajo la forma de acciones desconcentradas, basadas en un conjunto de dispositivos locales y de redes de técnicos que aseguran un tejido territorial. Así, el Estado conservó un peso preponderante en el equilibrio del sistema, al mismo tiempo que desarrolló su capacidad de ingeniería de formación.

(...) En la práctica, cada región tuvo una dinámica propia en la elaboración de una política educativa concertada. Pero todas chocaron con los límites intrínsecos en el marco jurídico de la descentralización.”

Otra de las críticas a la ley hacían referencia en menor medida a su enfoque empresarial; suponiendo el riesgo de olvidar que la educación es, ante todo, un servicio público organizado por el Estado que no debe favorecer a las elites sociales, sino ofrecer igualdad de oportunidades⁹⁵³.

Las críticas de los profesores son inevitables, desde luego, pues ellos son los ejecutores de la ley en el aula, y eso nunca es tarea fácil, como podremos apreciar al evaluar las innovaciones aplicadas en los Liceos Profesionales.

En este proceso de descentralización del sistema francés la Ley nº 93-1313 de 20 de diciembre de 1993⁹⁵⁴ supuso un impulso determinante en el ámbito de

⁹⁵⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991): *Secrétariat d'Etat au Plan Éduquer pour demain. Acteurs et Partenaires*. Paris. La Découverte/La Documentation Française.

⁹⁵¹ LOI nº 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la éducation*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

⁹⁵² RICHARD, A. (2000:3): Formación Profesional y papel de las regiones en Francia. Los desafíos de la descentralización. *Calificaciones y Empleo*, nº 25, pp. 1-4.

⁹⁵³ Idea que se trata de manera en la obra de WHITTY, G.; POWER, S.; y HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata.

⁹⁵⁴ Artículo 54 de la Loi nº 93-1313 du 16 de décembre de 1993. *Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 21 de diciembre de 1993.

Formación Profesional⁹⁵⁵. La concertación se sitúa como un elemento clave en los procesos de evolución y en la dinámica del sistema educativo francés⁹⁵⁶.

El diálogo y el consenso están en la esencia misma de la democracia, son un intento de implicar al mayor número posible de estamentos en el desarrollo educativo. Actualmente nos encontramos con los tres siguientes dispositivos de concertación: el Consejo Departamental de Educación Nacional, el Consejo Académico de Educación Nacional y los Comités Locales de Educación⁹⁵⁷.

El Consejo Departamental de Educación Nacional está constituido por 30 miembros, representantes electos (consejeros generales y alcaldes) y representantes de usuarios como padres de alumnos, asociaciones e instituciones económicas y sociales. En este consejo se debate sobre la red de colegios, las indemnizaciones, las subvenciones, el transporte escolar, etc.

El Consejo Académico de Educación Nacional está formado por un tercio de miembros elegidos (consejeros y alcaldes), un tercio de representantes del profesorado, y un tercio de representantes de los usuarios (padres, sindicatos de estudiantes). Este consejo se encarga de estudiar los diversos asuntos relacionados con la educación secundaria (donde quedan incluidos los Liceos Profesionales), superior y de adultos.

Los Comités Locales de Educación están constituidos por unos 20 miembros elegidos de la zona, entre el conjunto de padres de alumnos y directores de los centros. Son convocados tres veces al año, según el criterio del inspector de Educación Nacional.

4.1.1.3. Centros e itinerarios escolares

A partir del Decreto n° 85-924 del 30 de Agosto de 1985, los centros escolares, especialmente los colegios y los liceos, están gozando de una mayor

⁹⁵⁵ CASELLA, P. y FREYSSINET, J. (2003): La descentralización de la formación profesional: Un necesario diálogo con los actores económicos y sociales. En *Calificaciones y Empleo*, n° 37, pp. 1-4.

⁹⁵⁶ RICHARD, A. y MÉHAUT, P. (1997): Politiques régionales de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993. *CÉREQ-BREF*, n° 128, pp. 1-4.

⁹⁵⁷ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>.

autonomía en su gestión⁹⁵⁸. La Ley de Orientación de 1989 incorpora además el "proyecto de centro" como elemento de configuración de esa autonomía de los centros⁹⁵⁹.

El proyecto de centro debe tener en cuenta tanto los objetivos educativos nacionales como la especificidad del medio donde se ubica el centro, el entorno sociocultural, las características de la población escolar, los recursos del entorno y los medios facilitados tanto por la administración regional como por la central.

El proyecto de centro, que no tiene carácter obligatorio en Francia, debe ser capaz de poner en marcha y ofrecer -lo que sería en términos económicos- el producto educativo que corresponda a las necesidades locales y regionales.

Tras varios debates sobre escuela pública/escuela privada, el proyecto de centro quedó enmarcado dentro de una política de gestión, referente a la autonomía de los centros educativos para hacer frente a la heterogeneidad de la población escolar y de la sociedad⁹⁶⁰. La enseñanza privada en Francia tiene escolarizados aproximadamente a un quinto de todos los alumnos franceses (unos dos millones) según datos a principios de este siglo, de los cuales cerca del 95%, siguen una enseñanza religiosa católica⁹⁶¹.

Ante esta situación social, un servicio educativo público monolítico y homogéneo, como tradicionalmente se venía defendiendo, ya no parece ser muy realista; entre otras cosas, por no poder encarar y resolver los problemas derivados de la pluralidad cultural y la diversidad social⁹⁶².

Dicho esto retomamos la descripción de los itinerarios escolares. Pasando por los diferentes centros escolares se completan doce años de formación antes de acceder a la Enseñanza Superior. Quizás sea conveniente recordar, antes de iniciar este recorrido, que la notación que se utiliza en Francia para numerar los niveles

⁹⁵⁸ DÉCRET n° 85-924 du 30 août 1985. *Établissements publics locaux d'enseignement*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 31 agosto de 1985.

⁹⁵⁹ LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la éducation*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

⁹⁶⁰ QUENUM, J. C. (1996): Mondes du travail, de la formation et de l'emploi. Changements dans les organisations. En Bermejo, B.; Domínguez, G.; y Morales J. A. (Coords.) *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. GID-Universidad de Sevilla y FETE-UGT. Sevilla, pp. 51-56.

⁹⁶¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO>

⁹⁶² GUNDARA, J. (1993): Diversidad social, educación e integración europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 302, pp. 199-221.

educativos sigue curiosamente una lógica distinta a la que tenemos en España. Así, sobre un total de doce años de escolaridad, desde los cinco a los dieciocho años, se ha denominado *douzieme année* (duodécimo año) al primer año de escolarización, en la **educación maternal**. Mientras que la denominación de Primero, *premiere année*, corresponde al penúltimo curso del Bachillerato, preámbulo universitario, que abre las puertas a la Enseñanza Superior. En cambio el último año de bachillerato es conocido por *Terminale*.

El sistema escolar comienza con la Escuela Maternal (Educación Infantil) y la Escuela Elemental (donde se imparte la Educación Primaria que es obligatoria). Los programas de las enseñanzas en estos centros están divididos en su conjunto, pero desarrollados pedagógicamente en tres ciclos de aprendizajes⁹⁶³.

- El Ciclo 1: "primeros aprendizajes" implementados en la escuela maternal, ciclo que comprende dos niveles y dos años de duración, la *Sección Pequeña* y la *Sección Mediana*.
- El Ciclo 2: "aprendizajes fundamentales", ciclo que cubre tres años de escolaridad, iniciándose en la *Sección Grande* de la Escuela Maternal y que se termina al completar los dos primeros años de la Escuela Elemental.
- El Ciclo 3: "ciclo de profundización", que corresponde a los tres últimos años de la Escuela Elemental.

A la edad de dos o tres años, el niño entra en una Escuela Maternal. Aquí se intenta desarrollar en el niño las aptitudes necesarias para su acceso a la Escuela Elemental. Estos centros tienen un horario semanal de 24 horas lectivas más dos horas de "estudios dirigidos"⁹⁶⁴. En el ciclo de los "aprendizajes fundamentales", el niño se enfrentará a las asignaturas de Francés (nueve horas), Matemáticas (cinco horas), Descubrimiento del Mundo y Educación Cívica (cuatro horas), Educación Artística, y Educación Física y Deportes (seis horas).

⁹⁶³ Extraído de la ARRÊTÉ du 22 de mars de 1995. *Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 9 de marzo de 1995. Y completado con la ARRÊTÉ du 25 de janvier de 2002. *Horaires des écoles maternelles et élémentaires*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de febrero de 2002.

⁹⁶⁴ Las horas dedicadas a los "estudios dirigidos" tienen como finalidad la atención personalizada de los alumnos.

En el "ciclo de profundización", las asignaturas que se imparten son Francés y una lengua extranjera (nueve horas, con un máximo de una hora y media para la lengua extranjera); Matemáticas (cinco horas y media); Geografía e Historia, Educación Cívica, (cuatro horas) y Ciencias y Tecnología (cuatro horas); Educación Artística y Educación Física y Deportiva (cinco horas y media); y se mantienen las dos horas de "estudios dirigidos"⁹⁶⁵.

La adquisición correcta de la lengua francesa es fundamental para la coherencia educativa y la integración en una sociedad, como sabemos, cada vez más compleja y diversificada en cuanto a la diversidad étnica y cultural. La asimilación de las herramientas básicas, como el lenguaje y la lectura, es cuidada con esmero. También se facilita y regula un aspecto muy importante de la educación en este nivel, las salidas escolares, como vínculo de la escuela con el mundo⁹⁶⁶:

"L'école est le lieu d'acquisition des savoirs. Elle est ouverte sur le monde qui l'entoure. C'est pourquoi les enseignant(e)s organisent des activités à l'extérieur de l'école.

*(...) Les sorties scolaires contribuent à donner du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement naturel ou culturel, avec des acteurs dans leur milieu de travail, avec des œuvres originales... Les supports documentaires, papier ou multimédia aussi précieux soient-ils, ne suscitent ni la même émotion, ni les mêmes découvertes. Les sorties concourent ainsi à faire évoluer les représentations des apprentissages scolaires en les confrontant avec la réalité."*⁹⁶⁷

Como ya iremos viendo al tratar las distintas titulaciones, en especial de los Liceos Profesionales, podremos percatarnos de esa preocupación del sistema escolar por insertar al alumno de forma activa en la sociedad; con asignaturas destinadas a formar a ciudadanos participativos y preparados para entrar en el sistema sociolaboral en todas sus dimensiones⁹⁶⁸.

⁹⁶⁵ ARRÊTÉ du 25 de janvier de 2002. *Horaires des écoles maternelles et élémentaires*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de febrero de 2002.

⁹⁶⁶ CIRCULAIRE n° 99-136 du 21 de septembre de 1999. *Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 23 de septiembre de 1999. (Párrafo inicial).

⁹⁶⁷ "La escuela es el lugar de adquisición del saber. Está abierta al mundo que lo rodea. Es por eso que los enseñantes organizan actividades fuera de la escuela".
(...) Las salidas escolares contribuyen dando el sentido a los aprendizajes, favoreciendo el contacto directo con medio ambiente natural o cultural, con los actores en su medio de trabajo, con las obras originales... Los soportes documentales, el papel o la multimedia tan apreciados, no suscitan la misma emoción, ni los mismos descubrimientos. Las salidas concurren así a hacer evolucionar las representaciones de los aprendizajes escolares confrontándolas con la realidad" (Traducción del autor).

⁹⁶⁸ Ideas que compartimos con PERRENOUD, P. (1995): *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève. Droz.

En cuanto a la enseñanza obligatoria abarca desde los seis años a los dieciséis, existiendo dos tipos: primaria y secundaria. El control y contenido de las clases de **educación primaria** vienen determinados por el Ministerio de Educación, como ya avanzamos anteriormente, cuyos aprendizajes fundamentales son: lectura, escritura, cálculo, y desarrollo de la motricidad y de la sensibilidad⁹⁶⁹.

El programa de la **enseñanza secundaria inferior** incluye ocho o nueve materias obligatorias según los cursos, y se va complementando progresivamente con asignaturas optativas.

Los profesores evalúan de manera continua a los alumnos durante toda la enseñanza obligatoria desde 1989⁹⁷⁰. El *Collège* (Colegio) también se organiza en ciclos pedagógicos como en primaria; la repetición de curso de los alumnos no se puede producir hasta en el final de ciclo, y bajo decisión del consejo de los profesores. El Colegio acoge a todos los alumnos a la salida de la escuela primaria y, una vez concluida la enseñanza obligatoria, los resultados se inscriben en un informe que se envía a los padres. Solamente en los cursos de Cuarto y Tercero se inscriben las notas en una cartilla escolar, que se tendrán en cuenta para la concesión del título nacional *Brevet du Collège* (BC); la especialidad del BC no condiciona el paso al liceo⁹⁷¹.

En cuanto a la **enseñanza secundaria superior**, que se imparte en los liceos, anotaremos sólo unos datos brevemente; pues los estudiaremos en el apartado siguiente con más detenimiento. En la actualidad existen tres modalidades de Bachillerato según el recorrido de estudios realizado: el Bachillerato General, el Bachillerato Tecnológico y el Bachillerato Profesional (BP).

El último curso, denominado *Terminale*, finaliza con unas difíciles pruebas que permiten el acceso a la Enseñanza Superior y la obtención del Título de Bachillerato. Este diploma, creado en 1808, representa el primer certificado de Enseñanza Superior o, siendo más precisos, el primer grado universitario; puesto que

⁹⁶⁹ ARRÊTÉ du 25 de janvier de 2002. *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de febrero de 2002.

⁹⁷⁰ LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la éducation*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

⁹⁷¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO>

garantiza la posibilidad de continuar los estudios en la Universidad, sin necesidad de otra prueba⁹⁷².

Tal como se proponía en la Ley de Orientación de 1989, la obtención del certificado de Bachillerato ha ido en aumento en los últimos años. Aunque en la población activa, el grupo de los titulados en Bachillerato sólo representaba el 21'8% en 1999⁹⁷³.

La **Enseñanza Superior** francesa merece un estudio algo más detallado, debido a su gran variedad de instituciones y títulos. La organización de esta enseñanza presenta dos sistemas: Las Universidades y las *Grandes Écoles* (Grandes Escuelas).

Las universidades, en su mayoría públicas, están estructuradas en tres ciclos sucesivos de dos años cada uno, por lo general, denominados cursos universitarios. También se prodigan unos cursos de corta duración denominados profesionales.

En el sistema de las Grandes Escuelas se integran las escuelas normales superiores, las escuelas de ingenieros, las escuelas de comercio y, habitualmente, los institutos de estudios políticos. La peculiaridad de las Grandes Escuelas viene marcada por su alto nivel de exigencia⁹⁷⁴.

Para acceder al nivel superior del sistema educativo francés, se requiere esencialmente el título de Bachillerato, diploma que sanciona la superación de los estudios secundarios de ámbito nacional⁹⁷⁵.

*“Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix. Il doit pouvoir, s'il le désire, être inscrit, en fonction des formations existantes lors de cette inscription, dans un établissement ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat ou son équivalent ou, en cas de dispense, dans l'académie où est située sa résidence.”*⁹⁷⁶

⁹⁷² THÉVENON, E. (2004): What schools for tomorrow? Primary school, secondary schools: en route to the “bac”. En la *Revista del Ministerio de Exteriores de Francia-Label Magazine*, nº 54. Artículo publicado en la página web oficial de dicho ministerio (octubre de 2005): http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/54/gb/04.html

⁹⁷³ EURYDICE/CEDEFOP (2000): *Structures of education, initial training and adult education systems in Europe. France 1999*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/or/France_FR.pdf

⁹⁷⁴ GRANDE ÉCOLE D'INGENIEURS DE PARIS (2002): *Le système français d'enseignement supérieur*. Publicado en la web de las Grandes Escuelas de Ingenieros de París-Instituto Tecnológico de París (octubre de 2004): http://www.paristech.org/systeme_educ.html

⁹⁷⁵ Artículo 14 de la ley básica de Enseñanza Superior. LOI nº 84-52 du 26 de janvier de 1984. *L'enseignement supérieur*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 27 de enero de 1984.

⁹⁷⁶ *“Todo candidato es libre de inscribirse en el centro que elija. Debe poder inscribirse, si lo desea, y en función de las formaciones existentes cuando dicha inscripción sea en un establecimiento que tenga plazas en la academia competente donde haya obtenido el bachillerato o su equivalente o, en caso de exención, en la*

Una vez obtenido este certificado los alumnos tienen varias posibilidades dentro de la Enseñanza Superior; que no sólo se restringe a la universidad, sino que oferta también títulos menos académicos y más profesionales. Podemos distinguir los cursos profesionales, los cursos universitarios y las clases preparatorias para las Grandes Escuelas⁹⁷⁷.

Los *cursos profesionales* están encuadrados en la Enseñanza Superior de corta duración, donde destacan los cursos orientados directamente al mundo laboral. El acceso a estos cursos se hace en virtud del expediente, un examen y/o una entrevista. La Enseñanza Superior de corta duración se desarrolla en⁹⁷⁸: Institutos Tecnológicos Universitarios (IUT) dependientes de las universidades; Secciones de Técnicos Superiores, que permiten obtener el Certificado de Técnico Superior (BTS) dentro del campo de Formación Profesional; y los cursos conducentes al Diploma de Estudios Universitarios Científicos y Técnicos, que se aplican dentro de la universidad.

La mayoría de los estudiantes que obtienen el título de Bachillerato continúan sus estudios en las *universidades*; actualmente son más de millón y medio de alumnos, cinco veces más que hace 30 años. La estructura de estos cursos es muy semejante a muchos otros países como España, se establece en tres ciclos⁹⁷⁹.

Las *clases preparatorias para las Grandes Escuelas* suponen dos o tres años de estudio para adquirir bases sólidas en asignaturas fundamentales que facilitan su acceso⁹⁸⁰.

A pesar de la diversificación que presenta la Enseñanza Superior francesa, la población estudiantil no está homogéneamente repartida. De los casi dos millones de alumnos en este nivel educativo, la universidad destaca como la institución con

academia que corresponda a su residencia” (Traducción del autor).

⁹⁷⁷ INSTITUT FRANÇAIS AU ROYAUME-UNI (2003): *French Higher Education*. Datos extraídos de la página web del Instituto Francés del Reino Unido (octubre de 2004): http://www.institut-francais.org.uk/education/ed_frenchhe.php

⁹⁷⁸ UNIVERSITÉ PAUL SABATIER-TOULOUSE III (2003): *Les études universitaires en France*. Publicado en la página web de la Universidad Paul Sabatier-Toulouse III (octubre de 2004): <http://www.univ-paris12.fr/www/formations/fst/daeub.html>

⁹⁷⁹ SERVICIO DE ASUNTOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE RENNES (2002): *L'enseignement supérieur en France*. Publicado en el sitio de Asuntos Internacionales de la Universidad de Rennes (octubre de 2004): http://www.sai.univ-rennes1.fr/accueil_etudiant/environnement/enseignement.html

⁹⁸⁰ EURYDICE/CEDEFOP (2000): *Structures of education, initial training and adult education systems in Europe. France 1999*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/or/France_FR.pdf

mayor número de pupilos en sus aulas. Dos de cada tres estudiantes de la Enseñanza Superior están matriculados en la universidad.

El otro tercio estudiantil se reparten de la siguiente manera. Por un lado, el 16'6% se dedican a la formación tecnológica y se preparan, ya sea, para un Diploma de Técnico Superior en un Instituto de Enseñanza Técnica o para un Diploma Universitario de Tecnología en los Institutos Universitarios Tecnológicos.

El 7'5% de los estudiantes de nivel superior se encuentra en una Gran Escuela. El 4'3% está matriculado en una Escuela de Ingenieros, de los cuales un tercio prosiguen sus estudios en una escuela que pertenece a la universidad. Y alrededor de un tres por ciento de los alumnos ingresan en una escuela de comercio y de gestión⁹⁸¹.

El resto de la población estudiantil en la Enseñanza Superior francesa, llena las aulas de alguna escuela especializada: de arquitectura o escuela de arte, de periodismo, de comunicación, paramédica o social, de venta...⁹⁸²

Para concluir este apartado 4.1.1. sobre la contextualización educativa del sistema escolar francés, añadimos un esquema que nos ayudará a comprenderlo mejor:

⁹⁸¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO>

⁹⁸² SERVICIO DE ASUNTOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE RENNES (2002): *L'enseignement supérieur en France*. Publicado en el sitio de Asuntos Internacionales de la Universidad de Rennes (octubre de 2004): http://www.sai.univ-rennes1.fr/accueil_etudiant/environnement/enseignement.html

Tabla 12. Esquema del sistema escolar francés⁹⁸³

Años	ENSEÑANZA SUPERIOR	
A partir de 18	(Universidades y Grandes Escuelas)	
15-18	EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (Liceos Generales y Tecnológicos y Liceos Profesionales)	
11-15	Educación Obligatoria (6-15)	EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (Colegios)
6-10		EDUCACIÓN PRIMARIA (Escuelas Elementales)
2/3-5	EDUCACIÓN INFANTIL (Escuelas Maternales)	

⁹⁸³ Elaboración propia, a partir de los esquemas del Ministerio de Educación francés, y Euryice, entre otros.

4.1.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN EL SISTEMA ESCOLAR

La Formación Profesional ha tenido un lugar destacado en el sistema educativo francés. Encontramos muchas y variadas muestras de ello en la actualidad y en su recorrido histórico; como la Ley n° 93-1313 de 20 de diciembre de 1993⁹⁸⁴, que responsabiliza al Ministerio de Educación Nacional de asegurar la integración en la vida activa de los ciudadanos franceses. De hecho, confirma en el artículo 54 lo que ya se exigía en el artículo séptimo de la ley básica de educación de 1989⁹⁸⁵ “*Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d’enseignement qu’il a atteint, une formation professionnelle.*”⁹⁸⁶. Este principio se planteó como una medida para combatir el desempleo, ya que la formación serviría para la integración juvenil en la vida activa, continuando con el artículo anterior⁹⁸⁷:

“*Celle-ci*⁹⁸⁸ *est dispensée soit dans le cadre des formations conduisant à un diplôme d’enseignement professionnel, soit dans le cadre des formations professionnelles d’insertion organisées après l’obtention des diplômes d’enseignement général ou technologique, soit dans le cadre de formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelle.*”⁹⁸⁹

Una alternativa es el Aprendizaje Profesional, definido en la ley de 1971, que abre una ruta especial en la Formación Profesional inicial del sistema productivo⁹⁹⁰. En el marco del sistema escolar esta misma vía se hizo efectiva con la creación de los Liceos Profesionales a mediados de los ochenta; iniciativa que partió de diferentes agentes sociales, basándose en la formación que se estaba ofreciendo dentro del sistema escolar.

⁹⁸⁴ También denominada Ley del Trabajo, el Empleo y la Formación Profesional.

⁹⁸⁵ LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L’orientation de la education*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

⁹⁸⁶ “*Todo joven, antes de que abandone el sistema escolar y cualquiera que sea su nivel de enseñanza, debe tener la oportunidad de obtener alguna Formación Profesional*” (Traducción del autor).

⁹⁸⁷ Artículo 54 de la Loi n° 93-1313 du 16 de décembre de 1993. *Loi quinquennale relative au travail, à l’emploi et à la formation professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 21 de diciembre de 1993.

⁹⁸⁸ Haciendo referencia a alguna formación profesional.

⁹⁸⁹ “*Ésta se proporciona en el marco de las formaciones que conducen a un diploma de enseñanza profesional, en el marco de las formaciones profesionales de inserción organizadas después de la obtención de los diplomas de enseñanza general o tecnológica, o en el marco de las formaciones específicas inscritas en los programas regionales de formación profesional*” (Traducción del autor).

⁹⁹⁰ LOI n° 71-575 du 16 de juillet de 1971. *Organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l’éducation permanente*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 17 de julio de 1971.

Como podemos observar, la Formación Profesional inicial tiene varios itinerarios y esto se ve reflejado en las competencias políticas sobre este ámbito educativo. La máxima representación en política de FP, como ya comentáramos sobre la educación en general⁹⁹¹, recae en los siguientes órganos competentes: El Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Empleo y otros ministerios.

El Ministerio de Educación Nacional tiene competencias en la educación reglada (escuelas, colegios, liceos y universidades)⁹⁹². Por su parte, el Ministerio de Empleo juega un papel importante en la Formación Profesional en el ámbito laboral. Previamente ya contaba con una estructura propia, la Asociación para la Formación Profesional de los Adultos (AFPA), creada en 1946 y destinada a la formación de los adultos⁹⁹³.

Además, normalmente aparecen cursos de Formación Profesional no reglada, cuyos responsables son diferentes ministerios, según su ámbito de estudio. Ejemplo de ello son los casos del Ministerio de Agricultura, Alimentación, Pesca y Asuntos Rurales, en cuanto a la educación agrícola. Y los Ministerios de Juventud, Deportes y Vida Asociativa; y de Cultura y Comunicación que contribuyen a la organización de actividades educativas para los jóvenes.

En línea con la distribución de competencias, actualmente nos encontramos con tres subsistemas de formación y certificación⁹⁹⁴: Los títulos expedidos por los Ministerios de Educación, de Agricultura y de Salud. Los diplomas otorgados por el Ministerio de Empleo. Y más recientemente, las Certificaciones de Ramas Profesionales (Comisión Paritaria de cada rama).

Los dos primeros tipos de certificados se ajustan a un dispositivo de reconocimiento mutuo, evitando el solapamiento y la falta de conexión entre ambos.

⁹⁹¹ Para más detalles ver el apartado anterior.

⁹⁹² A esto hay que sumarle más funciones como la inspección, la coordinación y la regulación de otras instituciones educativas, como bibliotecas, entre otras. Al igual que los siguientes ministerios que cito a continuación, los cuales poseen más competencias, pero que aquí nos centramos en las educativas y formativas.

⁹⁹³ ASSOCIATION NATIONALE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES (2003): *Toute l'histoire de l'AFPA est liée à celle de la formation professionnelle pour adultes en France*. Publicado en la página web oficial de dicha asociación (noviembre de 2005): http://www.afpa.fr/afpa/afpa_en_dates.html

⁹⁹⁴ CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm>

Los diplomas de las Ramas Profesionales se encuentran en proceso de ajuste para con los otros dos tipos.

Desde las iniciativas políticas de empleo y de formación se ha comenzado la creación de un sistema nacional, a partir de estos subsistemas comentados. El objeto es lograr un instrumento común de identificación de competencias y a la vez que sirva de marco de referencia socioeconómico, ante una gran variedad de títulos y una población concerniente bastante diferente⁹⁹⁵. En todo momento se trata de encontrar coherencia en la estructura de formación y de certificación de competencias a partir de las titulaciones existentes.

Cierto es que también podemos elaborar otra clasificación en virtud del tipo de formación. A continuación aclararemos la distinción entre estos tres subsistemas⁹⁹⁶: formación inicial y continua dentro del sistema educativo, formación continua del Ministerio de Empleo y formación continua en las ramas profesionales.

La formación inicial y continua dentro del sistema educativo es competencia del Ministerio de Educación y sus destinatarios son los jóvenes, asalariados y desempleados. El Ministerio de Empleo imparte la formación continua, con las excepciones de Agricultura y Salud, cuyas formaciones y certificaciones corresponden a la materia de cada Ministerio. Desde dicho organismo se ofrecen cursos y certificaciones en sectores de la construcción, los servicios y la industria, generalmente, cuyos destinatarios son los jóvenes. La formación continua en las ramas profesionales ofrece cursos y certificaciones en 26 ramas y su población de destino son los trabajadores en activo.

⁹⁹⁵ FERRY, L. (2002): *Réponses de M. Luc Ferry, ministre de l'éducation nationale, à des questions relatives à la création et à la rénovation des diplômes dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives. Visioconférence avec les chefs d'établissement du 16 décembre 2002*. Publicado en la página web oficial del Gobierno francés para publicar documentación e información (marzo de 2005): http://www.vie-publique.fr/dossier_polpublic/apprentissage/program_mes_diplomes/ferry_cpc.shtml

⁹⁹⁶ Clasificación elaborada a partir de la lectura de diferentes obras:
PÉRY, N. (1999): *La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux*. Paris. Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle.
CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm>

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DE LA COHÉSION SOCIALE (2002): *L'offre de formation: une moindre hausse de l'activité en 1999*. Publicado en su página web oficial del Ministerio de Empleo de Francia (octubre de 2004): <http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/titres/titre1576/integral/2002.01-03.1.pdf>

Los dos primeros subsistemas tienen sus mayores diferencias en lo referente a los destinatarios. Mientras la Formación Profesional inicial se dirige a los estudiantes del sistema escolar, la formación continua se dirige a trabajadores activos y en paro. Y el tercer subsistema, de reciente creación, entra en este panorama formativo para complementar los anteriores, cubriendo necesidades emergentes y no atendidas⁹⁹⁷.

Los tres subsistemas que hemos mencionado permiten sancionar diplomas, títulos o certificaciones de carácter profesional, que abarcan desde la titulación de un obrero o mano de obra cualificada hasta un ingeniero, a través de itinerarios formativos compatibles⁹⁹⁸.

En la actualidad podemos encontrar unos seiscientos títulos en el marco del sistema escolar, tres mil otorgados por el Ministerio de Empleo de finales del siglo pasado, y unas doscientas certificaciones otorgadas por las ramas profesionales.

Una de las novedades a nivel organizativo del sistema de Formación Nacional de Francia fue el Programa Nacional del Empleo, que incorpora dos aspectos sumamente interesantes y constructivos⁹⁹⁹: el sistema de seguimiento y el desarrollo de nuevos servicios. El primero consistía en un seguimiento individualizado de año y medio con un referente social, que recibe una retribución en función del éxito de su inserción. El segundo, los nuevos servicios, estaba destinado a favorecer la creación de los más de trescientos mil nuevos empleos que se propuso el Plan en un principio.

Una vez comentada la estructura global sobre la Formación Profesional de Francia y analizados los órganos competentes y certificantes en materia profesional; nos vamos a centrar seguidamente en la FP inicial, reglada y postobligatoria.

En un principio comentaremos los dos tipos de liceos vinculados con la FP: los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica (LEGT) y los Liceos Profesionales. En el LEGT se oferta el itinerario tecnológico que se puede considerar como

⁹⁹⁷ MOBUS, M. y VERDIER, É. (1997): La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France. En *BREF-CEREQ*, nº 130, pp. 1-4

⁹⁹⁸ PÉRY, N. (1999): *La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux*. Paris. Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle. (pp. 13 y ss.).

⁹⁹⁹ CINTERFOR/OIT (1998): *Actas de las Jornadas de Formación y Empleo de los jóvenes. Análisis comparativo de experiencias europeas y latinoamericanas*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eventos/mollina/>

Formación Profesional inicial, pero no específica. A pesar de no formar parte de nuestro objeto de estudio, lo comentamos por su vinculación a la FP.

En el Liceo Profesional (LP) sí localizamos las titulaciones que conforman nuestra investigación, porque sus titulaciones reúnen todas las condiciones de la unidad de comparación. Igualmente haremos referencia en este capítulo a la FP inicial, específica, postobligatoria y no reglada; para así obtener una visión global de la FP en Francia, sobre todo en sus manifestaciones tras la escolarización obligatoria.

4.1.2.1. Los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica

Estos liceos son centros de secundaria superior que preparan a los alumnos en tres cursos (2º, 1º y Curso Terminal)¹⁰⁰⁰ para conseguir los certificados siguientes: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico o Certificado Técnico.

Los alumnos que concluyen el Colegio normalmente asisten al Liceo en sus propios distritos escolares, a menos que su familia opte por la educación privada, o que la especialización escogida (por ejemplo, un idioma extranjero no incluido en la escuela local, etc.)¹⁰⁰¹. El plan de estudios se divide en tres cursos. El curso inicial, es decir, el 2º Curso, implica un curso común para cualquier especialidad de este bachillerato¹⁰⁰²:

¹⁰⁰⁰ Recordemos que la clasificación de los cursos en el sistema escolar francés tiene un orden decreciente, comenzando la denominación de los cursos de número superior al inferior, a medida que se avanza en cada nivel.

¹⁰⁰¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>.

¹⁰⁰² DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Les horaires de la classe de seconde générale et technologique*. Publicado en la página web oficial pedagógica de Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): http://eduscol.education.fr/D0056/r_seconde.htm

Cuadro 13. Curso común de Bachillerato General

Francés	4 horas
Matemáticas	3'5 horas
Físicas y Química	3'5 horas
Naturaleza y Ciencias de la Tierra	2 horas
Tecnología de sistemas automatizados	3 horas
Idioma Extranjero Moderno	2'5 horas
Historia y Geografía	3 horas
Educación Física	2 horas

Además de estas asignaturas comunes los alumnos tienen que elegir otras facultativas que vayan marcando su itinerario en el bachillerato. Aparte tienen tres horas de educación obligatoria por semana en forma de módulos de trabajo en grupo para las áreas siguientes: Francés, Matemáticas, Historia-Geografía e Idioma Extranjero Moderno (45 minutos por semana para cada área). También hay que añadirle unas horas de Ayuda Individualizada. Esta nueva asignatura se introduce para permitir a los docentes atender a la heterogeneidad de sus alumnos; usando actividades con instrucción diversificada y, a la vez, reorganizando los mismos en grupos pequeños¹⁰⁰³.

En el primer curso de Bachillerato se exige a los alumnos que escojan dos opciones que les permitan probar sus preferencias y aptitudes académicas. Se quiere facilitar al alumno una mayor seguridad a la hora de elegir la especialidad en los cursos 1º y Terminal. Los itinerarios presentados tienen una duración que oscila entre 29'5 y 31'5 horas por semana¹⁰⁰⁴.

¹⁰⁰³ ARRETÉ du 18 de mars de 1999. *Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 30 de marzo de 1999.

¹⁰⁰⁴ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Le baccalauréat général*. Publicado en la página web oficial pedagógica de Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): http://eduscol.education.fr/D0056/r_bacg.htm

La reforma de los liceos ha llevado a una reorganización de los cursos 1º y Terminal, caracterizada por una reducción en el número de tipos de cursos y bachilleratos correspondientes¹⁰⁰⁵.

Por un lado, tres tipos de Bachillerato General: Literario, Económico y Social, y Científico. Por otro, tienen cuatro tipos de Bachillerato Tecnológico: Ciencias y Tecnologías del Terciario, Ciencias y Tecnologías Industriales, Ciencias y Tecnologías del Laboratorio, y Ciencias Medico-Sociales. También los estudiantes pueden optar por un Bachillerato Tecnológico Específico: Hostelería, Artes Aplicadas, Música y Danza. Los tipos de cursos que preparan para los distintos bachilleratos son muy diferentes; pero todos incluyen asignaturas comunes, específicas y optativas.

El Certificado Técnico proporciona una calificación como técnico especializado en un área específica e incluye los cursos generales comunes y obligatorios de Francés, Introducción al Mundo Moderno, Idioma Extranjero Moderno, Matemáticas, y Educación Física y Deporte. A los que hay que añadir los cursos específicos que corresponden a la especialización escogida; y los cursos Tecnológicos y Profesionales. Los alumnos que han realizado con éxito el Certificado Técnico tienen las siguientes posibilidades¹⁰⁰⁶: buscar empleo en una posición que corresponde a su especialización y continuar sus estudios, principalmente en las Escuelas Técnicas Superiores o en un Instituto Universitario de Tecnología.

El Bachillerato es el equivalente al primer paso común en la universidad, es la llave de acceso a la Educación Superior. Hay tres modalidades: General, Tecnológico y Profesional. En los centros de este apartado se pueden conseguir los dos primeros, siendo comunes a los tres las características siguientes.

El Ministro de Educación Nacional fija un Rector para cada departamento, quien selecciona los temas del examen. Sólo se organiza una sesión del examen por año, fecha puesta por el Ministro¹⁰⁰⁷.

¹⁰⁰⁵ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Les horaires de la classe de seconde générale et technologique*. Publicado en la página web oficial pedagógica de Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): http://eduscol.education.fr/D0056/r_seconde.htm

¹⁰⁰⁶ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>.

¹⁰⁰⁷ Extraído de diferentes textos legislativos:

Los alumnos que no pasan el examen de Bachillerato, si tienen una nota media suficiente pueden obtener el certificado de haber acabado los estudios de secundaria (*Certificat de fin d'études secondaires*). Este título, otorgado por el Rector de cada departamento, muestra las asignaturas que el alumno ha completado a lo largo de la Educación Secundaria, pero no titula al alumno para entrar en la Educación Superior¹⁰⁰⁸.

4.1.2.2. Los Liceos Profesionales

Más adelante nos detendremos a explicar aspectos curriculares de los distintos títulos del Liceo Profesional, ahora vamos a comentar su estructura. El origen de los actuales Liceos Profesionales data de 1985 y está ligado a los Liceos de Enseñanza Profesional, creados en 1976¹⁰⁰⁹. Hoy día los LP preparan para los certificados siguientes: *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (Certificado de la Aptitud Profesional-CAP); *Brevet d'Études Professionnelles* (Certificado de los Estudios Profesional-BEP); y *Baccalauréat Professionnel* (Bachillerato Profesional-BP).

El Certificado de Aptitud Profesional está diseñado para proporcionar formación concreta en una ocupación específica. Su preparación implica enseñanza general y específica y unas prácticas¹⁰¹⁰.

La enseñanza general tiene una duración de 14'5 a 16 horas por semana, dependiendo de la especialidad del CAP: Francés, Matemáticas, Historia y Geografía, Economía, Ciencias del Gobierno Civil, un idioma extranjero moderno, Educación Artística, Hogar y Economía Social, y Educación Física. Se piensa que la educación

NOTE DE SERVICE n° 2001-063 du 11 de avril de 2001. Notation des épreuves anticipées aux baccalauréats général et technologique. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 10 mayo de 2001.

ARRÊTÉ du 19 de avril de 2001. *Dispense de certaines épreuves du baccalauréat général à compter de la session 2002 de l'examen*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 27 de abril de 2001.

ARRÊTÉ du 21 de décembre de 2001. *Dispense de certaines épreuves du baccalauréat général à compter de la session 2002 de l'examen*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de enero de 2002.

¹⁰⁰⁸ EURYDICE/CEDEFOP (2000): Structures of education, initial training and adult education systems in Europe. France 1999. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/or/France_FR.pdf

¹⁰⁰⁹ DENQUIN, R.; ROYNETTE, A.; y SÉRÉ, A. (2002): *L'orientation vers le lycée professionnel: la scolarisation au lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale. (pp. 17-18).

¹⁰¹⁰ DÉCRET n° 2002-463 du 4 de avril de 2002. *Certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 6 de abril de 2002.

debe proporcionar a los alumnos el conocimiento general básico enfocado desde la sociedad actual, pero también adaptado a las necesidades profesionales.

La educación tecnológica y profesional tiene una duración que oscila entre 12 y 17 horas por semana, según cada especialidad. Toma forma en cursos teóricos y ejercicios prácticos en el centro donde se instruyen. En los talleres y oficinas se les proporciona el conocimiento profesional y las habilidades requeridas para la ocupación correspondiente a su CAP. Y a todo se esto se le añade los periodos de formación en el trabajo, de 12 a 16 semanas.

Después del CAP los alumnos están preparados para afrontar los retos del mundo laboral. Sin embargo, algunos alumnos continúan sus estudios y se preparan para el BEP¹⁰¹¹.

El Certificado de Estudios Profesionales acredita cualificación profesional de obrero experimentado. Requiere una formación en un campo profesional más profunda que en el CAP. Los Liceos Profesionales preparan a alumnos que han completado el Colegio o que han superado el CAP afín a la especialidad elegida, quedando dos años para alcanzar el BEP. Al igual que el CAP, los cursos incluyen enseñanzas generales, enseñanzas profesionales y un periodo de prácticas¹⁰¹².

Las asignaturas generales tienen una duración de 14 a 22 horas por semana. La mayoría de las áreas de educación general en los Colegios continúa siendo impartida en el Liceo Profesional, a pesar de que éstos se orientan más directamente hacia las necesidades profesionales. La enseñanza general es importante para el éxito en los exámenes profesionales, y les permite a los alumnos que continúen sus estudios en la preparación de un Bachillerato Profesional o Tecnológico.

La educación profesional supone una carga semanal de 16 a 20 horas. Esto difiere según la titulación escogida, pero siempre incluye un plan de estudios común para varias especializaciones que son similares o pertenecen al mismo sector profesional.

¹⁰¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *Le certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2003): <http://www.education.gouv.fr/enspro/cap.htm>

¹⁰¹² ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *L'organisation et aux horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux brevets d'études professionnelles*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 21 de julio de 2001.

Desde comienzos del curso 1992-93 están introduciéndose periodos de formación en el lugar de trabajo, que concluyen con una evaluación. Los alumnos con un BEP pueden entrar en la vida activa o pueden continuar sus estudios en la preparación para un Bachillerato Profesional o Tecnológico, que requieren dos años de formación (el curso de 1º y el Terminal).

El Bachillerato Profesional tiene el mismo nivel académico que el Bachillerato obtenido en las otras dos modalidades comentadas, General y Tecnológico. Los Bachilleratos Profesionales requieren una preparación de dos años, conformándose en el último ciclo del Liceo Profesional (los cursos profesionales 1º y Terminal). A diferencia del Bachillerato Tecnológico, en el BP se consigue fundamentalmente un certificado de integración profesional, que lleva directamente al ejercicio de una ocupación. Aunque también, al igual que el Bachillerato Tecnológico, titula a los poseedores para entrar en los estudios universitarios¹⁰¹³.

El objetivo con que se creó este bachillerato en 1985 es doble. Por un lado, se pretende responder a la demanda creciente del mercado laboral, que exige una mano de obra muy cualificada. Por otro lado, este liceo intenta ofrecer, de forma más concreta, una solución a los numerosos campos que se empiezan a originar a partir del desarrollo de nuevos empleos, especialmente relacionados con las nuevas tecnologías (robótica, automatización de la oficina, técnicas de la producción automatizadas, informática industrial y aplicaciones de dirección...)¹⁰¹⁴.

El BP ha encontrado su lugar en el mercado laboral entre titulaciones inferiores, de Formación Profesional básica, y las superiores, de la Enseñanza Superior. Por una parte, encontramos trabajadores con un BEP o un CAP que no tienen preparación suficiente para afrontar retos de nivel medio que proliferan en la nueva configuración social y laboral; mientras que, por otra parte, los empleados con un Certificado Técnico Superior o un Diploma Universitario Tecnológico tienen un nivel muy por encima de las ocupaciones que están apareciendo, sin olvidar que estos

¹⁰¹³ ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux baccalauréats professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 21 de julio de 2001.

¹⁰¹⁴ ECKERT H. y VENEAU, P. (1999): Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa? En *Cualificaciones y Empleo* del CEREQ, nº 22, pp. 1-4.

títulos no son tan específicos ni ofrecen la diversidad de especialidades que puede tener un Bachillerato Profesional¹⁰¹⁵.

Los Bachilleratos Profesionales desde sus inicios vienen presentando una colaboración íntima con la patronal y tienen en cuenta los requisitos profesionales específicos para llevar al alumnado directamente al empleo. Estos bachilleratos difieren de los tecnológicos, porque los primeros son más específicos en relación con las ocupaciones, quedando los segundos con unos campos de estudio más amplios¹⁰¹⁶.

En cuanto a la distribución horaria de las asignaturas del Bachillerato Profesional, las horas lectivas por semana están repartidas como sigue¹⁰¹⁷: Enseñanza general, profesional y práctica. La educación profesional, tecnológica y científica de 16 a 18 horas semanales. La educación de carácter general está distribuida en diferentes asignaturas: como Francés, con un énfasis en la expresión y conocimiento del mundo, cuya duración oscila entre tres y cuatro horas semanales; un idioma extranjero moderno, de dos a tres horas; el conocimiento del mundo contemporáneo a través de la Historia y Geografía de dos horas; la Educación Física y Deporte de dos horas semanales; y Arte con una dedicación de dos horas a la semana. Además, a todo esto hay que añadirle de tres a seis horas dedicadas a proyectos individuales. La formación en el trabajo implica de unas 16 a 20 semanas de prácticas reales durante los dos años del bachillerato.

Una vez analizada la FPI postobligatoria y específica de los Liceos Profesionales, vamos a pasar a otra modalidad fuera del sistema escolar, el Aprendizaje Profesional.

4.1.3. EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

El Aprendizaje es un modelo alternativo de Formación Profesional, donde se ofrece enseñanza combinada con un contrato de empleo. Se brinda la oportunidad de

¹⁰¹⁵ HÉE, B. (2004): Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2003. *Note de Information 04.31 Novembre*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. (pp. 2-4).

¹⁰¹⁶ HÉE, B. (2001): Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel de niveaux III, IV et V. Session 2000. *Note de Information 02.11 Mars*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. (pp. 4-5).

¹⁰¹⁷ ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux baccalauréats professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 21 de julio de 2001.

simultanear la adquisición de habilidades en una empresa con la educación teórica de un aprendiz. Esta educación se imparte en los Centros de Formación de Aprendices (*Centre de Formation d'Apprentis, CFA*) y lleva a un certificado de educación profesional (CAP, BEP, BP...) u otro título reconocido¹⁰¹⁸.

El contrato de Aprendizaje tiene un carácter muy peculiar. Pues, la duración oscila entre uno y tres años. Otra característica singular de esta enseñanza radica en que el alumno y aprendiz debe empezar con una edad comprendida entre 16 y 25 años de edad. Durante el periodo del contrato, el aprendiz recibe un sueldo que varía según su antigüedad y progreso, y siempre partiendo del salario base específico. Los empleadores deben ser reconocidos como tutores de Aprendizaje Profesional por el Prefecto de cada Departamento. La asignación de tutor en el medio empresarial es un procedimiento que se simplificó a partir de 1994¹⁰¹⁹.

Si nos remontamos algo en la historia reciente del Aprendizaje Profesional, podemos marcar varios años significativos en su desarrollo. Desde finales de los años ochenta, el Aprendizaje ha sido objeto de atención de los poderes públicos en el marco de las leyes de 1983 (descentralización administrativa), 1987 (renovación del Aprendizaje Profesional), 1996 (financiación) y 2002 (modernización social)¹⁰²⁰.

Como así también lo comentaba a finales de los noventa Nicole Péry (Secretaria de Estado en materia de Formación Profesional de 1998 a 2002), se han concentrado esfuerzos en mejorar esta alternativa educativa con gran aceptación en Francia¹⁰²¹. En este sentido, se puede apreciar la visión prospectiva de Gensbittel¹⁰²², que no se desvía en exceso de la realidad, ya que el número de aprendices ha crecido considerablemente en los últimos años¹⁰²³.

¹⁰¹⁸ BERTRAND, O.; DROUHIN, M. D.; y ROMANI, C. (1998): Aprendices, alternancia, sistema dual ¿Callejones sin salida o autopistas al futuro? En *Calificaciones y Empleo*, nº 19, pp.1-5.

¹⁰¹⁹ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA, M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ, M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (pp. 131-132).

¹⁰²⁰ CENTRE-INFFO (2003): *L'apprentissage en France: enjeux et développements*. París. Centre-Inffo.

¹⁰²¹ CEDEFOP (2000): *L'apprentissage en France - Une réforme en cours*. Publicado en la página web oficial del CEDEFOP (enero de 2005): <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12000/C10F8FR.html>

¹⁰²² GENSBITTEL, M. H. (1997): La croissance de l'apprentissage 1997-2006. En la revista *Education & Formations*, nº 51, pp. 37-42.

¹⁰²³ COMITÉ DE COORDINATION DES PROGRAMMES RÉGIONAUX D'APPRENTISSAGES ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (2002): *L'apprentissage en France (données physico-financières 2002)*. Publicado en la página web oficial del Gobierno francés para publicar documentación e

Los Centros de Formación de Aprendices (CFA) son instituciones creadas por acuerdo entre el Cuerpo Gerente¹⁰²⁴ y el Estado o la Región competente. Como mínimo se debe ofrecer una formación de 400 horas por año de promedio y por lo menos 1500 horas, siempre que la titulación a preparar por los aprendices sea un Bachillerato Profesional o un Certificado Técnico Superior. En este último caso, el centro de formación de aprendices puede delegar algún apartado de la enseñanza teórica en una institución educativa y otro práctico o tecnológico en determinadas empresas.

Los CFA están bajo las competencias del Ministerio de Educación Nacional y están tutelados por las organizaciones privadas (con aproximadamente el 50% de los aprendices), Cámaras de Profesiones (con alrededor del tercio de los aprendices), Cámaras de Comercio e Industria (rondando el diez por ciento), instituciones de educación públicas, autoridades territoriales... (menos del diez por ciento)¹⁰²⁵.

Este tipo de enseñanza tiene dos fuentes de financiación. Una de ellas surge del 0'5% de las ganancias anuales que las empresas dedican a formación (las profesiones liberales y agrícolas se exentan de tal requisito) y la otra fuente es el fondo de Aprendizaje Regional¹⁰²⁶. Esta última fuente de financiación está consolidada gracias a las transferencias del Estado, a los Consejos Regionales y por los recursos propios de éstos. Nos encontramos varios tipos de contratos de Aprendizaje Profesional¹⁰²⁷: orientación, capacitación y adaptación.

El Contrato de Orientación está destinado a aquellos jóvenes que no superaron la Educación Obligatoria y tampoco tienen ninguna titulación. El objetivo de este contrato es aportar Formación Profesional específica y experiencia laboral, con vistas

información (marzo de 2005): http://www.vie-publique.fr/dossier_polpublic/apprentissage/chiffres/ccp-apprentissage_20_02.pdf

¹⁰²⁴ Con esta expresión se quiere dar cabida a las instituciones del mundo empresarial. Desde empresas, a título individual, hasta a asociaciones y confederaciones, a título colectivo.

¹⁰²⁵ CENTRE-INFFO (2003): *L'apprentissage en France: enjeux et développements*. París. Centre-Inffo.

¹⁰²⁶ COMITÉ DE COORDINATION DES PROGRAMMES RÉGIONAUX D'APPRENTISSAGES ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (2002): *Les principaux chiffres de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel*. Publicado en la página web oficial del Gobierno francés para publicar la Documentación Francesa (octubre de 2005): <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/chiffres/>

¹⁰²⁷ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (p. 132).

a orientar al alumno dentro del mundo laboral. La duración del contrato oscila entre tres y seis meses.

El Contrato de Capacitación tiene una duración de entre seis meses y dos años, los empleadores se comprometen a proporcionar a los aprendices empleo y Formación Profesional, que culmina con un certificado reconocido. Un peculiar rasgo de este contrato es la obligación de dedicar al menos el 25% del tiempo total del contrato para formación teórica.

Finalmente está el Contrato de Adaptación, destinado a jóvenes desempleados. Como indica el mismo nombre, este contrato se diseña para proporcionar formación que facilite la adaptación a un tipo específico de empleo. Al igual que en las anteriores modalidades de contratos, también supone una formación dual, por alternar el tiempo en activo con Formación Profesional, que exige una duración mínima de 200 horas.

Como ya habíamos mencionado en el Aprendizaje Profesional cada aprendiz tiene su tutor. El jefe de la empresa debe fijar a un tutor entre los empleados, con el fin de ayudar a los aprendices en base a la buena voluntad y sin tener en cuenta el tipo de contrato.

Cada tutor dirige las actividades a un máximo de tres aprendices, dos si el tutor es el patrón. Todas las empresas deben pagar alrededor del 0'1% de sus ganancias para la formación de sus empleados. Pero las empresas que emplean a diez o más personas deben asignar 0'3% de sus ganancias para consolidar los programas de formación.

Los beneficios que se pueden esperar de esta formación en alternancia son múltiples. En un principio para los *jóvenes* resulta una educación mucho más concreta y pragmática. Se les facilita la familiarización con el mundo laboral y la transición al mismo¹⁰²⁸.

Las *empresas* tienen la posibilidad de incorporar estos aprendices a su plantilla al concluir su formación. Se ven beneficiadas porque la formación de sus obreros está más adaptada a las necesidades concretas del mercado; ya que nos encontramos con una educación de un alto valor teórico-práctico¹⁰²⁹.

¹⁰²⁸ BERTRAND, O.; DROUHIN, M. D.; y ROMANI, C. (1998): Aprendices, alternancia, sistema dual ¿Callejones sin salida o autopistas al futuro? En *Calificaciones y Empleo*, nº 19, pp.1-5.

¹⁰²⁹ HASAN, A. (1994): La evolución de los mercados de trabajo y política de educación y formación. *Revista*

Los *centros de formación* se abren al mundo laboral y ofrecen muchas ventajas formativas a los estudiantes, junto con mayores posibilidades de trabajo, cumpliendo uno de sus finalidades: ser más pragmáticas.

Respecto al *mercado*, existe una mayor fluidez en el tránsito del sistema de educación a la empresa; los ajustes de este tipo de formación ayudan a paliar las carencias de los vínculos de un sistema con otro.

Teniendo en cuenta estos beneficios, las políticas de los gobiernos pueden ser muy diferentes. Básicamente, las distintas autoridades y especialistas se muestran satisfechos con este modelo de formación, pero no dejan de aparecer sugerencias para mejorarlo con nuevas formas de experimentación, buscando una manera más pragmática de implementación. A pesar de que no podemos olvidar que el papel esencial del Aprendizaje Profesional es la buena articulación entre formación y empleo, se insiste en que esta articulación es insuficiente¹⁰³⁰.

Encontramos otros contratos de menor calado¹⁰³¹, como los Créditos Individualizados de Formación, que se establecieron en 1991 y están destinados para los jóvenes sin cualificación. Con estos contratos los alumnos tienen el derecho a asistir a un curso de formación personalizada, con la consecución de un título. El propósito de estos créditos es proporcionar cualificación a estos jóvenes, animar a los distintos centros a formar de manera más individualizada y, simultáneamente, establecer una organización administrativa capaz de estimular un sistema más abierto y pragmático.

También están los Contratos de Empleo Solidario, que aparecieron en 1990 y cuyos destinatarios son jóvenes entre 18 a 25 años. Este tipo de contrato acredita para una cualificación equivalente a un Bachillerato profesional o un Certificado de Técnico. Estos contratos combinan trabajo a media jornada con formación. Los aprendices trabajan durante 20 horas por semana y reciben una paga.

Existen muchas otras titulaciones de carácter profesional, aparte de las ya mencionadas. A continuación destacamos otros tipos de certificados dentro de la

Europea de Formación Profesional, nº 2 pp. 13-20.

¹⁰³⁰ PRIETO, C. (1999): Introducción: el empleo en Europa: transformaciones, tendencias y lógicas. Un estudio comparativo. En Prieto, C. (Ed.): *La crisis del empleo en Europa* (Vol. 1). Alemania. Barcelona, pp. 9-36.

¹⁰³¹ EURYDICE/CEDEFOP (2000): Structures of education, initial training and adult education systems in Europe. France 1999. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/or/France_FR.pdf

estructura de la Formación Profesional en Francia que también merecen ser señalados¹⁰³²: la Mención Complementaria, el Certificado Profesional o de Maestro, el Graduado Técnico, el Graduado Técnico Superior, la formación en profesiones de sanidad (nivel de Enseñanza Superior), la formación en profesiones sociales (niveles de secundaria y superior) y el Diploma Universitario de Tecnología.

Por lo general estos títulos se ofertan en la vía del Aprendizaje Profesional. Todos ellos tienen una clasificación en cuanto a su nivel de cualificación, siguiendo la nomenclatura de los niveles de formación (aprobada por decisión del Grupo Permanente de la Formación Profesional y de la Promoción Social el 21 de marzo de 1969). Nivel según formación relacionada con cada certificado oficial¹⁰³³:

I Persona que ocupa empleos que requieren normalmente una formación de nivel superior a la de Maestría (post-licenciatura).

II Persona que ocupa empleos que requieren normalmente una formación de nivel superior o igual al de la Licenciatura o Maestría.

III Persona que ocupa empleos que exigen normalmente una formación del nivel del Certificado de Técnico Superior o del Diploma de los Institutos Universitarios de Tecnología, y de fin del primer ciclo de la Enseñanza Superior.

IV Persona que ocupa empleos de capataz o que posee una calificación de nivel equivalente a un certificado de técnico.

V Persona que ocupa empleos que exigen normalmente un nivel de formación equivalente al CAP y al BEP.

Esta clasificación es muy similar en su estructura a la que presentábamos en el capítulo primero, Tabla 1. Sin embargo, la esencia varía notablemente, pues el cuadro francés toma de referencia las titulaciones, mientras que el esquema europeo tiene por unidad básica las competencias.

¹⁰³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005): *La voie professionnelle*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/enspro/filiere.htm>

¹⁰³³ COMMISSION NATIONALE DE LA CERTIFICATION PROFESSIONNELLE: Nomenclature des niveaux de formation (1969). Approuvée par décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, le 21 mars 1969. Publicado en la página web oficial de la Comisión Nacional de Certificación Profesional (noviembre de 2005): http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_rncp_niveaux.htm

4.1.4. EVOLUCIÓN RECIENTE DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Entender y conocer la construcción y formación del actual sistema de FP francés requiere hacer una revisión cronológica. El transcurso de la historia en FPI supone estar al tanto de sus debates, textos legales y los elementos en juego. Percatándonos de esto seremos capaces de dilucidar una tendencia a lo largo de la línea temporal reciente; hecho que nos permite comprender el sentido del actual devenir de la FPI y de sus cambios¹⁰³⁴.

El sistema francés de Formación Profesional inicial también es poseedor de la tradición centralista de Francia¹⁰³⁵. El rol del Estado ha monopolizado la elaboración de diplomas profesionales y, por otra parte, ha liderado y controlado el diálogo social en materia profesional¹⁰³⁶.

En las últimas décadas se ha ido constatando que los saberes adquiridos en el sistema de Formación Profesional no se ajustaban a la vida laboral¹⁰³⁷. Faltaba mejorar el reconocimiento de los diplomas por parte de los empresarios; y el carácter terminal y escindido de la Formación Profesional inicial ampliaba las dificultades. Todo esto provocó el movimiento y los cambios que, poco a poco, iremos apreciando en este punto¹⁰³⁸.

Las reivindicaciones de mayo de 1968 y todo el movimiento social que supuso, cuestionaron considerablemente el modelo educativo en una dinámica generalizada de manifestación social. Esto -unido a la transformación industrial, ocasionada a raíz de las crisis del petróleo de los años setenta- propició el debate sobre la necesidad del reconocimiento de las competencias, desarrolladas a través de

¹⁰³⁴ AFFICHARD, J. y GENSBITTEL H. (1984): Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. En la revista *Formation Emploi*, nº 8, pp. 61-72.

¹⁰³⁵ CAMPINOS-DUBERNET, M. y GRANDO, J. M. (1988): Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens. En la *Revue Formation Emploi*, nº 22, abril-junio, pp. 5-29.

¹⁰³⁶ RICHARD, A. (2000): Formación Profesional y papel de las regiones en Francia. Los desafíos de la descentralización. En *Calificaciones y Empleo*, nº 25, pp. 1-4.

¹⁰³⁷ VOISIN, A. (1988): *Formation professionnelle en France*. Bruxelles. Office des publications officielles des communautés européennes.

¹⁰³⁸ RICHARD, A. y MÉHAUT, P. (1997): Politiques régionales de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993. *CÉREQ-BREF*, nº 128, pp. 1-4.

la experiencia, y la consecuente flexibilización del sistema de Formación Profesional¹⁰³⁹.

Unas de las consecuencias, más o menos directas, fue la Ley n° 71-575 del 16 julio 1971¹⁰⁴⁰, conocida como ley Delors, y el Plan sobre Formación de 1971¹⁰⁴¹. Este año lo consideramos como un punto de inflexión en la evolución de la FP. En concreto, esta ley organizaba la Formación Profesional continua en el marco de la educación permanente. La visión de la educación materializada en la FP empezaba a configurarse como una respuesta real a los problemas socio-laborales; como hemos recogido en un extracto del primer artículo de dicha ley:

“La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s’y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle continue fait partie de l’éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l’adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l’accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

L’Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d’enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l’assurer.”¹⁰⁴²

Sin embargo, con el tiempo se iba apreciando cómo la lucha tradicional contra el desempleo y la desigualdad social, que desde la enseñanza profesional se estaba realizando, ya no funcionaba.

¹⁰³⁹ CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm>

¹⁰⁴⁰ LOI n° 71-575 du 16 de juillet de 1971. *Organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l’éducation permanente*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 17 de julio de 1971.

¹⁰⁴¹ COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN (1971): *Rapports des commissions du sixième plan 1971-1975. Formation, qualification professionnelle*. Paris. Documentation française.

¹⁰⁴² *“La formación profesional permanente constituye una obligación nacional. Implica una formación inicial y las formaciones posteriores destinadas a los adultos y a los jóvenes, que ya hayan sido contratados. Estas formaciones posteriores constituyen la formación profesional continua. La formación profesional continua forma parte de la educación permanente. Tiene por objeto permitir la adaptación de los trabajadores al cambio de las técnicas y condiciones de trabajo, de favorecer su promoción social por el acceso a los distintos niveles de la cultura y la cualificación profesional y su contribución al desarrollo cultural, económico y social. El Estado, las colectividades locales, los establecimientos públicos, los establecimientos de enseñanza públicos y privados, las asociaciones, las organizaciones profesionales, sindicales y familiares, así como las empresas, contribuyen a garantizarlo.”* (Traducción del autor).

Se ponen en tela de juicio los métodos y técnicas escolares, claramente desvinculadas del medio productivo. La credibilidad de su conexión con el mundo laboral estaba en entredicho, por lo que se requería una nueva formulación para la transición profesional de los estudiantes¹⁰⁴³.

Ya en 1975 a la FPI se le diagnosticaron, de manera clara y específica, dos grandes ambigüedades¹⁰⁴⁴: por un lado, la permanente, aún hoy, problemática de la relación con el mundo laboral; y, otra disfunción más peculiar de aquella época, la integración coherente de una “lógica elitista” inspirada en el conjunto del sistema escolar.

En este sentido se reconsideran las relaciones entre la formación del sistema educativo y del mundo laboral, entre lo reglado y lo no reglado. Por lo que administraciones, sindicatos y empresas se involucraron en la formulación de programas de formación y de sistemas de homologación de certificaciones¹⁰⁴⁵.

El monopolio educativo del Estado había llevado a la implementación de un sistema homogéneo de enseñanza, a cargo del Ministerio de Educación; y en el ámbito de la FPI, esto había desembocado en un paralelismo con el modelo escolar.

Actualmente existe una fuerte integración de los itinerarios de la enseñanza general y de la Formación Profesional, que tiene un sentido lógico; pues ambos ya llevan mucho tiempo en manos del Estado¹⁰⁴⁶. Hoy día existe continuidad entre ambos itinerarios, con una doble finalidad de los títulos de FPI: habilitar para un empleo en el mercado laboral y abrir las puertas a la continuación de otros estudios del sistema escolar¹⁰⁴⁷.

En el documento del Centro Interamericano de Investigación y Documentación donde se hace referencia a la evolución de la Formación Profesional

¹⁰⁴³ KIRSCH, J. L. (1998): La enseñanza profesional en Francia ¿Nuevas orientaciones? En *Calificaciones y Empleo*, nº 18, pp. 1-5.

¹⁰⁴⁴ BERTRAND, O. y KIRSCH, J. L. (1994): El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: “el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional”. En *Calificaciones y Empleo*, nº 1, pp. 1-16.

¹⁰⁴⁵ CHARRAUD, A. M. (2000): La certification et la validation des acquis. En la revista *Actualité de la Formation Permanente*, nº167, juillet-août, pp. 29-32.

¹⁰⁴⁶ REMOND B. (1992): Décentralisation et formations professionnelles: un système équilibré. En la revista *Formation Emploi*, nº 40, pp. 5-18.

¹⁰⁴⁷ KIRSCH, J. L. (1998): La enseñanza profesional en Francia ¿Nuevas orientaciones? En *Calificaciones y Empleo*, nº 18, pp. 1-5.

inicial de Francia, se sintetizan claramente varias etapas y sucesos¹⁰⁴⁸. La década de los años setenta, destacaba por el predominio del modelo “tradicional”, donde el Estado tenía el monopolio de la elaboración y otorgamiento de los diplomas y demás gestiones. Mientras, el mundo laboral se caracterizaba por la promoción y movilidad interna en las empresas.

En las anteriores décadas venía aumentando el desempleo y la movilidad de los trabajadores. Venía existiendo una clara alienación escolar de la formación respecto al sistema productivo. La formación de los profesionales no se estaba aplicando en la vida laboral; se estaban enraizando otras disfunciones entre la formación y el empleo, como la falta de reconocimiento de los diplomas por parte de los empleadores y dificultades para la articulación de la certificación existente hacia niveles superiores¹⁰⁴⁹.

4.1.4.1. Gestación del sistema de Formación Profesional inicial

Ante esta situación aparecieron reacciones educativas de diferente índole; en especial, referenciar de la aparición de títulos muy significativos¹⁰⁵⁰:

“Certificado de Educación Profesional, creado en 1959, de una duración de un año, destinado a proveer a los empleos más simples de la industria;

Certificado de Aptitud Profesional (CAP) "sanciona el reconocimiento de competencias profesionales, tecnológicas y generales suficientes para ejercer una actividad profesional calificada..." (Decreto n° 87-852 del 19 de octubre 1987)¹⁰⁵¹;

Título de Estudios Profesionales (BEP) "sanciona el reconocimiento de competencias y conocimientos profesionales, tecnológicos y generales suficientes para ejercer una o varias actividades relacionadas con un sector profesional..." (Decreto n° 87-851 del 18 de octubre de 1987);

Título de Técnico, con el cual se obtiene "el título de técnico habilitado, o cualquier otra apelación en uso en la profesión considerada" (Decreto n° 64-42 del 14 de enero de 1964);

Bachillerato de Técnico, cuya posesión "confiere el grado de bachiller técnico y la cualidad de técnico o cualquier otra apelación en uso en la profesión considerada para definir un nivel equivalente" (Decreto n° 68-1008 del 20 de noviembre de 1968).

¹⁰⁴⁸ CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la OIT (octubre de 2004): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm>

¹⁰⁴⁹ BERTRAND, O. (1997): *Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles*. Paris. Institute International de Planification de l'Éducation-UNESCO.

¹⁰⁵⁰ BERTRAND, O. y KIRSCH, J. L. (1994:6): El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: “el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional”. En *Calificaciones y Empleo*, n° 1, pp. 1-16.

¹⁰⁵¹ El CAP tuvo su origen en 1911, el que se comenta en el texto se refiere a la última definición. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

En 1986, este diploma se convirtió en bachillerato tecnológico cuya posesión "confiere el grado de bachiller" y "certifica que sus titulares son aptos para ejercer una actividad de técnico" (Decreto n° 86-378 del 7 de marzo de 1986);

A este listado de títulos con sus objetivos correspondientes hay que añadirle el Bachillerato Profesional cuya creación fue en 1985¹⁰⁵². Se trata de un diploma que pretende formar a empleados altamente cualificados y responsables, como ya hemos comentado antes¹⁰⁵³.

En aquellos momentos se tenía la idea de cubrir cada categoría socio-profesional del sistema productivo con un título. Sin embargo, esta identificación de título por empleo nunca llegó a fraguar en la práctica. Es más, el Certificado de Educación Profesional jamás correspondió a un empleo concreto, y acabó desapareciendo en 1975¹⁰⁵⁴.

En el listado podemos apreciar una acumulación de títulos cuyas finalidades son muy parecidas, pero cuyas instituciones suelen ser distintas y poco conexas entre sí. Por un lado, está el beneficio de la diversidad de medidas, modalidades y objetivos para los diferentes estudiantes (alumnos, aprendices y asalariados). Y por otro lado, se configura una estructura muy compleja que provoca solapamientos y disfunciones; pues, la distinción entre los tipos de acción deviene cada vez más complicada y delicada. Para ello se han ido instaurando numerosos dispositivos e instituciones (más adelante los enumeraremos) que intentan regular el buen funcionamiento y, sobre todo, la inserción laboral de los franceses¹⁰⁵⁵.

4.1.4.2. Consolidación del sistema de formación profesional inicial

Durante la gestación y especialmente durante la consolidación del sistema de FP y su integración en el sistema educativo, el contexto era algo confuso e inestable. Por entonces, el "gaullismo" tenía cada vez más detractores y el enfrentamiento desembocó en el conocido "mayo del 68". La rebelión estudiantil y social de dicho

¹⁰⁵² DÉCRET n° 85-1267 du 27 novembre 1985. *Créant le baccalauréat professionnel et les lycées professionnels*. Diario Oficial de Francia del 29 de noviembre de 1985.

¹⁰⁵³ Ver apartado 4.1.2.2.

¹⁰⁵⁴ KIRSCH, J. L. (1998): La enseñanza profesional en Francia ¿Nuevas orientaciones? En *Calificaciones y Empleo*, n° 18, pp. 1-5.

¹⁰⁵⁵ GENSBITTEL, M. H. (1996): La formation professionnelle initiale: histoire, acteurs et enjeux. En la revista *Education and Formations* n° 45, pp. 11-21.

año afectó a muchos países industrializados, pero tomé un cariz especial y significativo en Francia; donde terminé por paralizar el conjunto del país¹⁰⁵⁶.

Finalmente la esencia de la política educativa parecía buscar un punto intermedio. Pues, por un lado, la democratización es un proceso palpable en la enseñanza y, por otro lado, se mantiene la política “gaullista” de las élites.

Durante los setenta la preocupación más constante era la relación de la formación y el empleo. Los problemas económicos aumentan las cifras de paro, que dejaba de ser coyuntural, y pasaba a ser un serio problema. En esos momentos se había llegado al punto de rendir cuentas a la educación, y la FP no fue una excepción¹⁰⁵⁷.

Comenzó una continua disminución de los empleos agrícolas, la preocupación por la productividad en la industria y el crecimiento de los servicios provocaron un aumento en la necesidad de mano de obra cualificada, que requería una preparación profesional intermedia; y a eso debía dar respuesta el sistema de FP¹⁰⁵⁸.

Durante esta época se legisló la creación de diferentes organismos e instituciones. A destacar la aparición de las Comisiones Profesionales Consultivas (CPC)¹⁰⁵⁹:

“Les commissions consultatives professionnelles formulent à partir de l'étude des qualifications professionnelles, des avis et propositions :

1. Sur la définition, le contenu et l'évolution des formations dans les branches professionnelles relevant de leur compétence ;

2. Sur le développement des moyens de formation en fonction de l'évolution des débouchés professionnels et des besoins de la branche d'activité considérée ;

3. Sur les questions d'ordre technique et pédagogique ayant trait à l'élaboration et à l'application des programmes, des méthodes de formation et à leur sanction.

Elles peuvent être saisies de toute question générale ou particulière touchant aux enseignements technologiques et aux formations relevant du ministre....”¹⁰⁶⁰

¹⁰⁵⁶ Documentado en la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores (2003): www.france.diplomatie.fr

¹⁰⁵⁷ BERTRAND, O. y KIRSCH, J. L. (1994:6): El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: “el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional”. En *Calificaciones y Empleo*, nº 1, pp. 1-16.

¹⁰⁵⁸ GENSBITTEL, M. H. (1996): La formation professionnelle initiale: histoire, acteurs et enjeux. En la revista *Education and Formations*, nº 45, pp. 11-21.

¹⁰⁵⁹ Artículo 2 del DÉCRET nº 72-657 du 4 juillet de 1972. *Commissions Professionnelles Consultatives*. Publicado en el JORF de Francia del 8 de julio de 1972. Ya modificado mediante el ARRÊTÉ du 16 de février de 2000. *Commissions professionnelles consultatives du ministère de l'emploi et de la solidarité pris en application des dispositions du décret nº 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 20 de febrero de 2000. Sin embargo, mantiene su finalidad original.

¹⁰⁶⁰ “Las comisiones consultivas profesionales emiten a partir del estudio de las cualificaciones profesionales, dictámenes y propuestas:

1. Sobre la definición, el contenido y la evolución de la formación en las ramas profesionales que son competencia suya;

Ya se ha dado el primer paso para que la formación fuese más coherente y cercana a las necesidades del mercado laboral. A partir del sistema de FP, excesivamente vinculado al sistema escolar, se empezaron a aumentar y reforzar lazos con el mercado laboral.

En esta línea cabe también destacar la creación del *Haut Comité Education-Economie* (Alto Comité Educación-Economía) que está encargado de establecer diálogo y acuerdo permanentes entre el sistema escolar y sus interlocutores económicos.

Otra institución que surgió con posterioridad, en 1986, fue el Dispositivo de la Educación Nacional para la Inserción de los Jóvenes (DIJEN); cuya misión es favorecer la inserción laboral, la orientación profesional y promover programas de formación adaptados. Este dispositivo está dirigido a los jóvenes que abandonan el sistema escolar con un nivel inferior al bachillerato y sin solución efectiva de inserción laboral¹⁰⁶¹.

En 1992 aparecía la institución de la Misión de Inserción de los centros escolares. En el texto legislativo que impone su creación, se hace hincapié en el objetivo de preparar a los jóvenes con vistas a la inserción laboral¹⁰⁶².

La Ley sobre la FP, n° 93-1313 de 20 de diciembre de 1993, que ya hemos tenido oportunidad de comentar anteriormente, instituyó el derecho a la Formación Profesional para el conjunto de los jóvenes antes de su salida del sistema escolar¹⁰⁶³.

En 1998 se promulgó la Ley de Orientación relativa a la Lucha contra la Exclusión. Esta ley trata de garantizar el acceso a jóvenes con dificultades y edades comprendidas entre los 16 y 25 años¹⁰⁶⁴.

2. *Sobre el desarrollo de los medios de formación y en función de la evolución de las salidas profesionales y necesidades de la rama en cuestión;*

3. *Sobre las cuestiones de carácter técnico y pedagógico relativas a la elaboración y a la aplicación de los programas, de los métodos de formación y de su sanción. Pueden atender a toda cuestión general o particular, en relación con las enseñanzas profesionales y a las formaciones que dependen del Ministro...*” (Traducción del autor)

¹⁰⁶¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

¹⁰⁶² CIRCULAIRE n° 92-143 du 31 de mars de 1992. *La mission d'insertion des établissements scolaires*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional del 23 de abril de 1992.

¹⁰⁶³ LOI n° 93-1313 du 20 de décembre de 1993. *Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 21 de diciembre de 1993.

¹⁰⁶⁴ LOI n° 98-657 du 29 juillet 1998. *Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions*. Publicada en el

Además, en mayo de 1999 se ponían en marcha los Programas “*Nouvelles Chances*”. Se plantearon para prevenir y reconducir a aquellos jóvenes que han interrumpido prematuramente su escolarización obligatoria¹⁰⁶⁵ o están en riesgo de interrumpirla. En este sentido, se marcaron cinco objetivos¹⁰⁶⁶: mejorar el conocimiento de los alumnos con las mencionadas características; prevenir las salidas prematuras del Colegio; inscribir el programa entre las iniciativas europeas; proponer vías formativas después del Colegio, adaptándola a cada caso, donde se considera una importante alternativa buscar conexiones con el CAP; y optimizar la oferta de formación de FP (CAP y BEP), mediante la colaboración con las empresas y las regiones, la densificación de la oferta y la calidad educativa.

Y por último, destacar la Ley de Modernización Social¹⁰⁶⁷ de 2002. Esta ley, que llegó a modificar el Código de Educación, se basa en un mayor control y participación de la formación y la validación de la experiencia de los trabajadores.

4.1.5. CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL PREVIA A LA REFORMA

Hoy día la Formación Profesional inicial se plantea como la salida de los alumnos que no han superado con éxito los estudios para continuar por la vía de enseñanza general. Gracias a su personal, sus equipos y sus métodos, los Liceos Profesionales ofrecen el éxito escolar no conseguido por la vía general, intentando invertir la espiral del fracaso (más de 200.000 alumnos obtienen todos los años un título profesional). Una vez cualificados, gran número de ellos encuentran empleo. La FPI llega así a desvelar talentos que la vía general no supo ver.

De esta manera, se reconoce la importancia de la FPI, entre otras cosas, por lo solicitada que está por las empresas, que requieren mano de obra cualificada. Debido

Diario Oficial de Francia del 31 de julio de 1998.

¹⁰⁶⁵ Por aquel entonces con una cifra del ocho por ciento. Dato extraído de ACADEMIE DE TOULOUSE: *Livret de Rentrée 1999-2000. De «nouvelles chances» pour les jeunes sans qualification*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Toulouse (octubre de 2005): <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/communication/livreaccueil/inserpro3.htm>

¹⁰⁶⁶ CIRCULAIRE n° 99-071 du 17 de mai de 1999. *Programme “Nouvelles Chances”*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 27 de mayo de 1999.

¹⁰⁶⁷ LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002. *Loi de modernisation sociale*. Publicada en el Diario Oficial del 18 de enero de 2002.

a su éxito, el Bachillerato Profesional está siendo uno de los aciertos de la educación francesa. Los últimos y numerosos convenios con asociaciones de una gran multitud de ramas profesionales (electricidad, electrónica, transportes, alimentación, artesanía, construcción, obras públicas, mecánica, etc.), ponen de manifiesto que esta enseñanza goza de un verdadero reconocimiento sociolaboral¹⁰⁶⁸.

Fue en 1998 cuando se marcó un punto de inflexión, un reciente salto de calidad en la FP. Ese año el rector William Marois presidió una mesa redonda compuesta por representantes de empresarios, asalariados, profesores y alumnos/padres; cuyas conclusiones se plasmaron en la Carta de la Formación Profesional Integrada; significando la consagración de una nueva perspectiva de la FPI¹⁰⁶⁹.

Al año siguiente, durante el coloquio de Lille del 29 y 30 de septiembre, se reunieron los representantes más eminentes de los interlocutores sociales: Nicole Notat, Secretario General del CFTD¹⁰⁷⁰; Bernard Thibault, Secretario General del CGT¹⁰⁷¹; Alain Deleu, Presidente del CFTC¹⁰⁷²; así como Bruno Lacroix, Vicepresidente del MEDEF¹⁰⁷³; y Pedro Gilson, Vicepresidente del CGPME¹⁰⁷⁴. Las convergencias manifestadas en este coloquio permitieron validar las grandes líneas de dicha carta¹⁰⁷⁵.

La aplicación de la semana de 35 horas para todos los alumnos, debía iniciarse a partir del uno de enero de 2000, marcándose de esta manera el punto de salida de la reforma. Al inicio del curso 2000-2001, los alumnos se encontraron (la reforma sigue

¹⁰⁶⁸ FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: Communication de M. Luc Ferry, ministre de l'éducation nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprod.htm>

¹⁰⁶⁹ MAROIS, W. (1998): *Développer l'information des élèves et des familles Dossier-Enseignement professionnel*. En *XXIe siècle - Le magazine du ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie*, nº 3. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/magazine/1998/3/default.htm>

¹⁰⁷⁰ Confederación Francesa Democrática del Trabajo.

¹⁰⁷¹ Confederación General del Trabajo.

¹⁰⁷² Confederación Francesa de Trabajadores Cristianos.

¹⁰⁷³ Movimiento de las Empresas de Francia.

¹⁰⁷⁴ Confederación General de las Pequeñas y Medianas Empresas.

¹⁰⁷⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

en proceso de instauración hoy día) con el planteamiento de enseñanza profundamente modernizada y renovada.

Estaba claro que la FP escolar debía estrechar lazos con el mercado laboral. Desde su creación en 1985, el Liceo Profesional ha demostrado que no podía concebirse al margen del mundo productivo. Tanto es así que está presente en todo el proceso de formación de su alumnado. Las empresas son imprescindibles para la consecución de los títulos del LP. El mundo empresarial es decisivo por la obligatoriedad de los períodos de formación en ese lugar y, por supuesto, por su decisivo papel en el equipo pedagógico¹⁰⁷⁶.

También los representantes del mundo empresarial están presentes en el jurado de examen, ya que es mixto (incluyen profesores del centro escolar y tutores de las prácticas). De esta forma, los LP se fundamentan en la pedagogía integrada que vertebra y guía la organización de sus estudios. Con tal perspectiva se alcanza algo más que una simple superposición entre enseñanza general, enseñanza profesional y formación en empresas. Para lograr este objetivo se establece una nueva organización pedagógica del Liceo Profesional a partir de su puesta en vigor en el curso 2000-01, en base a varios cambios sustanciales¹⁰⁷⁷.

Para que los alumnos encontraran una vida comparable a la del resto de los jóvenes de su edad, era necesario disminuir los cargados horarios semanales. Pero, a su vez, se mantienen los volúmenes de formación necesarios para que la cualificación preserve su valor en el mercado laboral.

Con esta reforma, los equipos pedagógicos disponen de libertad para organizar 200 horas por ciclo de formación, dedicadas anteriormente a la realización por los propios alumnos de proyectos de carácter profesional. Ahora estas horas vienen a completar el período en empresa con realizaciones prácticas y una iniciación concreta. Esta nueva lógica de formación de los alumnos implica, obviamente, un nuevo método de organización de trabajo de los profesores que modifica su estatuto.

¹⁰⁷⁶ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

CIRCULAIRE n° 2003-203 du 17 de novembre de 2003. *Convention-type relative aux périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger des élèves en formation professionnelle de niveaux V et IV*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 27 de noviembre de 2003.

COADOU, G. (2003): *Encadrement des Périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Reims (octubre de 2004): <http://www.ac-reims.fr/daticce/LPrenove/EPE/default.htm>

¹⁰⁷⁷ LOI DE FINANCES POUR 1998. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 31 de diciembre de 1997.

Finalmente se inicia la reflexión sobre la formación de los futuros profesores de Liceos Profesionales en los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), para que puedan verdaderamente capacitarse para la Formación Profesional Integrada. Su preparación implica experiencia en empresas, donde adquirir los conocimientos necesarios para aplicarlos a las prácticas profesionales que posteriormente exigirán a sus alumnos. Los nuevos títulos profesionales proporcionarán a los estudiantes de IUFM mayor experiencia práctica.

El Consejo Pedagógico de la FP Integrada, que ha sido creado tras esta reforma, es a la FP inicial lo que el Consejo Nacional de los Programas a la educación obligatoria. Por último, la validación de los diplomas en virtud de las competencias profesionales reducirá los procedimientos de trámite para agilizar la obtención de títulos oficiales a todos los que tienen experiencia profesional consolidada¹⁰⁷⁸.

Existen, desde hace tiempo, posibilidades de paso de la Formación Profesional hacia las enseñanzas más académicas. Hoy día los alumnos de la educación obligatoria, en la búsqueda de una cualificación, están dispuestos a reorientarse hacia la Formación Profesional; gracias a las nuevas disposiciones que tienen en cuenta el curso en educación general, y que permiten convalidación de las materias profesionales afines entre ambos itinerarios. Del mismo modo, ningún alumno o aprendiz se encierra en su estatus, posibilitándose la opción de pasar a la preparación de otro título¹⁰⁷⁹.

Especialmente CAP desempeña aún un papel de protección especialmente eficaz contra el desempleo y la exclusión. La preparación de este título tiende a proponerse a todos los jóvenes que dejan el sistema educativo, antes de alcanzar el nivel del Bachillerato¹⁰⁸⁰.

Sin embargo, la antigua normativa del CAP ya no se adaptaba. Por ello se ha configurado una renovación profunda (modalidades de certificación, horarios y

¹⁰⁷⁸ Información extraída de la entrevista mantenida con Isabelle Aliaga, profesora del Instituto Universitario para la Formación de Maestros de Montpellier, en dicha institución el 16 de julio de 2003.

¹⁰⁷⁹ FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: Communication de M. Luc Ferry, ministre de l'éducation nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprodp.htm>

¹⁰⁸⁰ DÉCRET n° 2002-463 du 4 de avril de 2002. *Certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 6 de abril de 2002.

contenido de formación particularmente en asignaturas de carácter general) con el objetivo de llegar a una nueva organización del CAP a partir de 2001¹⁰⁸¹.

La situación económica ha evidenciado en estos últimos años la escasez de mano de obra cualificada en sectores como construcción, mecánica y hostelería-restauración, entre otras. Así se entiende la reforma de la enseñanza profesional, cuya reorganización adecuada y efectiva se marca dos grandes objetivos a cumplir a partir de la entrada del curso 2002-2003¹⁰⁸²:

Por un lado, aplicar las prioridades sociolaborales del Dispositivo Reactivo Pilotado (DRP2), definidas en la Nota a los rectores del 7 de enero de 2002 y que figuran en la Nota del 15 de enero de 2001. Los DRP2 tienen toda su pertinencia en materia de orientación, asignación y adaptación de la oferta de formación en los distintos territorios y a las exigencias de nuestro tiempo en materia de cualificación.

Y por otro, proseguir la instauración de las innovaciones pedagógicas (el Proyecto Artístico y Cultural, el Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional y la Educación Cívica Jurídica y Social); desarrollando, en particular, la atención personalizada, las prácticas educativas pluridisciplinares y la formación del alumnado involucrado en el trabajo en equipo.

Para lograr estas finalidades los esfuerzos se han centrado en: mejorar la conexión entre los distintos niveles de cualificación, optimizar la oferta del CAP, introducir un proyecto profesional en Tercero de Colegio, responder a las necesidades emergentes de los sectores profesionales y mejorar la relación escuela-empresa.

Los medios dispuestos más destacados son: fortalecimiento del control y coordinación académicos, aplicación de los nuevos horarios y consolidación de las innovaciones mencionadas (donde debemos incluir serias transformaciones en los PFMP/PFE y en la EPS)¹⁰⁸³.

¹⁰⁸¹ No olvidemos que esta reforma, también afecta a los títulos del BEP y BP, como podremos estudiar en epígrafes posteriores.

¹⁰⁸² CIRCULAIRE n° 2002-077 del 11 de abril de 2002. *Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de abril de 2002.

¹⁰⁸³ Información extraída de la entrevista mantenida con D. Bernard Porcher, miembro de la *Direction de l'enseignement scolaire Bureau de la formation professionnelle initiale* en el 110, rue de Grenelle, Paris, el 18 de julio de 2003.

4.2. LOS LICEOS PROFESIONALES

Una adecuada comprensión de la posición de la enseñanza profesional inicial en el itinerario escolar, supone estudiar más allá de las estructuras administrativas. La nueva organización del currículum implica un punto de vista privilegiado para un análisis de la enseñanza y su reforma, así como también para conocer el funcionamiento interno de los centros educativos¹⁰⁸⁴.

En este capítulo, se analizan diferentes aspectos y parámetros de los Liceos Profesionales, con una atención especial, hacia las innovaciones. A su vez la duración de las distintas disciplinas del currículum, nos ayuda a conocer la relevancia que la nueva organización concede a los elementos más destacados de la reforma.

En los últimos años la vía profesional del sistema escolar francés ha sido objeto de estudio y de atención política y educativa¹⁰⁸⁵. Un punto de referencia en este sentido lo encontramos en el *Colloque "Un lycée pour le XXI^e siècle, l'enseignement professionnel intégré"*¹⁰⁸⁶. Se organizó a iniciativa de Claude Allègre, ministra de educación en ese momento, con idea de debatir y construir las nuevas ideas y tendencias de la Formación Profesional para el nuevo milenio.

Pero hay un evento previo de significativa importancia. Se trata de una conferencia de prensa relativa al "Liceo del siglo XXI". Donde se apuesta por una lógica pedagógica que combine la enseñanza general, la profesional y el medio laboral¹⁰⁸⁷:

¹⁰⁸⁴ Debemos matizar que el apartado tiene la denominación del centro escolar que incluye las tres titulaciones pertinentes, para evitar excesiva información y longitud en el título del apartado, manteniendo la rigurosidad científica.

¹⁰⁸⁵ CENTRE POUR LA RECHERCHÉ ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2005): *Analyse des politiques d'éducation 2004*. Paris. OCDE. (p. 146).

¹⁰⁸⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Colloque "Un lycée pour le XXI^e siècle. L'enseignement professionnel intégré"*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

¹⁰⁸⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXI^e siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>. En esta línea de actualización del sistema educativo ya sabemos de la preparación de una nueva reforma educativa: FERRER JULIÀ, F. (2005): Debate sobre el futuro de la escuela en Francia. En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 343, pp. 78-81

*“Elle permet ainsi aux élèves de recevoir une formation professionnelle tout en accédant à la culture que doit recevoir tout lycéen. Cette logique pédagogique fonde la spécificité et l'identité de l'enseignement professionnel.”*¹⁰⁸⁸

Desde entonces hasta ahora se ha trabajado mucho en esa dirección. Intentando en todo momento revalorizar y mejorar el itinerario profesional. Unas de las medidas que se han tomado para la modernización y reforma de la FP en Francia ha sido la instauración de los *Lycées des Métiers* (Liceos de los Oficios). Con estos centros se quiere simbolizar el dinamismo y la eficacia de la vía profesional en simbiosis con la vía tecnológica; y no tanto como premio a la excelencia de unos centros sobre otros¹⁰⁸⁹.

Aquellos liceos que ofrecen una FP de calidad consiguen la etiqueta de Liceo de los Oficios. No modifica el estamento jurídico inicial, supone el reconocimiento de un estilo de formación contrastado, constatado y permanente en el tiempo. Además, debe estar dirigido a todo tipo de destinatarios e incluir otros tipos de formación, como la continua, el Aprendizaje Profesional, validación de la experiencia laboral...¹⁰⁹⁰ En definitiva, llevar la FP a su máxima expresión en un centro educativo. Ya que implica una colaboración con diferentes centros escolares y una estrecha y diversificada cooperación con el mundo empresarial. También el Liceo de los Oficios desempeña un papel muy importante en el desarrollo local y regional, por su contribución en los servicios empresariales y en las transferencias de tecnología¹⁰⁹¹.

Realmente las aportaciones del Liceo de los Oficios son muchas otras¹⁰⁹², como asegurar la preparación de certificados de la rama profesional y tecnológica en los niveles europeos I, II y III. Este liceo debe estar abierto a estudiantes en formación inicial, a trabajadores de la FPC y, en su caso, a los aprendices. Otra

¹⁰⁸⁸ *“Permite así a los alumnos recibir una Formación Profesional accediendo al mismo tiempo a la cultura que debe recibir todo alumno de secundaria. Esta lógica pedagógica funde la especificidad y la identidad de la Formación Profesional.”* (Traducción del autor).

¹⁰⁸⁹ FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: Communication de M. Luc Ferry, ministre de l'Éducation Nationale.* Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprod.htm>

¹⁰⁹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *Le lycée des métiers, une offre de formation organisée autour d'un ensemble cohérent de métiers.* Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (septiembre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/enspro/dossier.htm>

¹⁰⁹¹ CIRCULAIRE n° 2001-261 du 17 de décembre de 2001. *Lycée des métiers.* Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 20 de diciembre de 2001.

¹⁰⁹² CIRCULAIRE n° 2003-036 du 27 février 2003. *Lycée des métiers.* Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 6 de marzo de 2003.

característica es su importante papel en la validación de la experiencia laboral, además de establecer dispositivos permanentes para personalizar itinerarios. Y finalmente, favorecer la participación en las actividades del liceo a personas con discapacidades¹⁰⁹³.

Sin embargo, este capítulo no se centra en este aspecto de la reforma. Si tuviésemos que señalar la esencia de la vía profesional en Francia y toda la modernización a la que se ve sometida, nuestra dirección iría encaminada a los certificados de los Liceos Profesionales, y ese es nuestro cometido.

Queremos comprender esta reforma y los efectos curriculares en las titulaciones del LP, considerando que son de suma importancia los diversos campos que abarca la problemática de la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza. Por lo que se aborda el estudio de las grandes tendencias teórico-metodológicas de la FP y sus componentes; la estructura y características del mismo en los diferentes niveles del LP, enfatizando las novedades recientes; así como la relación entre la teoría y la práctica en el desarrollo del currículum, cuya profundización se realizará en el capítulo siguiente. Ya avanzaba el Ministro de Educación de su momento, Luc Ferry, durante la implementación de los cambios que¹⁰⁹⁴:

“Il s'agit donc de valoriser et renforcer les formations qui conduisent aux diplômes professionnels : celles de la voie professionnelle (menant aux CAP, BEP, baccalauréats professionnels), mais aussi celles de la voie technologique ainsi que les formations professionnalisantes de l'enseignement supérieur (notamment les STS et IUT, puis les licences professionnelles)...”¹⁰⁹⁵

Como podemos apreciar en los párrafos precedentes, el esfuerzo por mejorar la Formación Profesional no es puntual. Se trata de un proceso extenso y laborioso, que ahora está dando sus frutos. Uno de los objetivos de la reforma actual ha sido el

¹⁰⁹³ KOUKIDIS, G. y SAINT VENANT, M. (2002): *Le lycée des métiers. Constats, enjeux, perspectives*. Paris. MEN. (pp. 7-13).

¹⁰⁹⁴ FERRY L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: communication de M. Luc Ferry, ministre de l'éducation nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2004): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprod.htm>

¹⁰⁹⁵ “Se trata pues de valorizar y de reforzar las formaciones que conducen a los títulos profesionales: las de la vía profesional (que conduce al CAP, BEP y Bachilleratos Profesionales), y también las de la vía tecnológica; así como las formaciones que profesionalizan la Enseñanza Superior (en particular, los STS e IUT, y en general las licencias profesionales)...” (Traducción del autor).

Liceo Profesional, centro del sistema escolar francés que enmarca la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria.

A continuación exponemos la nueva estructura y organización curricular de los Liceos Profesionales. Dividimos este apartado en tres puntos para tratar cada uno de los títulos específicos. Mencionamos las innovaciones y mejoras curriculares introducidas, pero hasta el epígrafe 4.3. no entraremos a profundizar en ellas.

4.2.1. EL CERTIFICADO DE APTITUD PROFESIONAL

Los Liceos Profesionales se organizan en ciclos plurianuales que hacen referencia a dos niveles, tanto de formación como de cualificación. El primer ciclo lo constituyen el CAP y el BEP, este último lo veremos más adelante¹⁰⁹⁶.

Concretamente, el Certificado de Aptitud Profesional es un título nacional otorgado por el Ministro de Educación que certifica un primer nivel de cualificación profesional, clasificado en el nivel V de la nomenclatura interministerial de los niveles de formación (ver apartado 4.1.4.).

El Certificado de Actitud Profesional fue creado en 1911 con el fin de preparar a los alumnos para una profesión. Hasta principios de este milenio han coexistido dos modalidades de CAP; el renovado (de dos años) y el CAP en vías de desaparición (de tres años). Este último se comenzaba una vez superado el quinto curso del Colegio. También existe la opción de hacer el CAP en un curso, en el caso de que los alumnos sean ya titulares de un CAP o un BEP del mismo ámbito profesional¹⁰⁹⁷.

El CAP está integrado en la enseñanza secundaria superior del sistema educativo francés y es parte de la Formación Profesional inicial. Prepara a los alumnos durante dos años generalmente y supone un estudio especializado, vinculado directamente a un determinado oficio¹⁰⁹⁸.

El nivel de cualificación que prepara el CAP es el de empleado y obrero cualificado. Una de las singularidades de este nivel radica en la especificidad de sus

¹⁰⁹⁶ DENQUIN, R.; ROYNETTE, A.; y SÉRÉ, A. (2002): *L'orientation vers le lycée professionnel: la scolarisation au lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale. (p. 15).

¹⁰⁹⁷ HÉE, B. (2004): *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2003. Note de Information 04.31 Novembre*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. (pp. 3-6).

¹⁰⁹⁸ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO>

conocimientos técnicos-prácticos que favorecen una incorporación inmediata al mercado laboral.

Concretamente, en algunos sectores como construcción, carpintería, hostelería, artesanía... el CAP garantiza y certifica el dominio de unas habilidades y conocimientos que responden a demandas empresariales.

Por otro lado, encontramos titulaciones del CAP en los campos de electrónica, administración... que necesitan cursar una Mención Complementaria o una Formación Complementaria de Iniciativa Local para ajustarse a las exigencias del mercado¹⁰⁹⁹.

Las condiciones de admisión en la práctica son similares en los LP a las de los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica. Los cursos que preparan para el CAP y para el BEP son accesibles a todos los alumnos, siempre que hayan superado el tercer curso del Colegio, en cualquiera de sus modalidades¹¹⁰⁰.

Con los datos actualizados al año 2001, encontramos aproximadamente 250 especialidades de CAP. Se prepara a los alumnos hacia empleos muy diversos en todos los sectores: en el terciario (cocina, peluquería...), en el secundario (mecánica, auxiliar de enfermería, electrónica...) y en el primario (vinícola, hortícola...)¹¹⁰¹.

La evaluación escolar es continua y está organizada según las disciplinas generales y profesionales. Está fijada por el reglamento particular de cada título, así como el contenido y la duración de las pruebas. La evaluación en el ámbito profesional es más compleja, ya que supone la intervención de la evaluación efectuada por los tutores en el medio profesional; donde el papel del equipo pedagógico es crucial, como así hemos podido comprobar in situ¹¹⁰².

¹⁰⁹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *Le certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2003): <http://www.education.gouv.fr/enspro/cap.htm>

¹¹⁰⁰ No olvidemos que en el curso Tercero del Colegio existen ya especializaciones que facilitan los itinerarios educativos, pero que no son determinantes.

¹¹⁰¹ EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO>

¹¹⁰² Gracias a las visitas en diversos liceos y en especial a la entrevista mantenida con Dña. Clotilde Masson, profesora de diferentes Liceos Profesionales, el 16 de julio de 2001 en Nantes Para información más detallada visitar la “*Base nationale des sujets d'examens de l'enseignement professionnel*” sita en la página web oficial de la Academia de Montpellier (febrero de 2005): <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/examens/consultation/index.asp>

Por otro lado, la evaluación en materias generales está referida a: Francés, Matemáticas, Ciencias Físicas, Vida Social y Profesional y Educación Físico-Deportiva (EPS); donde los profesores tienen un rol más tradicional y común¹¹⁰³.

La sanción con el título de CAP sólo se otorgará, siempre y cuando el alumno tenga una media no inferior a diez sobre 20 en el global; es decir, teniendo en cuenta los dos ámbitos de este nivel educativo, tanto el general como el profesional¹¹⁰⁴.

Una vez superado el CAP, el alumno tiene la posibilidad de continuar sus estudios en el LP. Ya sea para continuar en el Bachillerato Profesional, afín a su campo profesional, o bien para obtener otro título del primer ciclo de la enseñanza secundaria superior correspondiente a la enseñanza profesional; esto es, otro CAP o un BEP.

4.2.1.1. La renovación

El CAP estaba falto desde hace años de una renovación, necesitaba redefinir su lugar en la oferta de Formación Profesional en Francia dando respuesta a las demandas docentes, sindicales y empresariales. De hecho, los pequeños empresarios se expresaban insatisfechos por el insuficiente contenido práctico del CAP, minusvalorándose la titulación¹¹⁰⁵. Es por ello que el gobierno francés ha actuado en consecuencia. La reforma del CAP apuesta por una enseñanza que cubra principalmente el acceso al cien por cien de los alumnos a un título cualificado, además de poner todos los medios necesarios para que los estudiantes accedan a empleos cualificados¹¹⁰⁶.

Esta renovación del CAP se basa en la adquisición de competencias para ejercer un oficio y, por supuesto, una formación en conocimientos generales para la comprensión del mundo y el ejercicio de una ciudadanía plena.

Este título es muy versátil, se puede alcanzar desde diferentes caminos y posibilita su acceso a un público muy amplio. Se adapta a los egresados de la

¹¹⁰³ Evaluación también extensible a los cursos de BEP y BP.

¹¹⁰⁴ DÉCRET n° 2002-463 du 4 de avril de 2002. *Certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 6 de abril de 2002.

¹¹⁰⁵ GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona. Pomares. (pp. 176-177).

¹¹⁰⁶ DÉCRET n° 2002-463 du 4 de avril de 2002. *Certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 6 de abril de 2002.

educación obligatoria, aparece como formación continua y, además, como vía de validación de la experiencia de trabajadores reconocidos.

Con esta renovación se intenta aumentar el prestigio social del CAP; recuperar su papel en el sistema de Formación Profesional; reorganizar las relaciones con otras vías formativas, especialmente con el BEP; actualizar los programas de las asignaturas y de los títulos; optimizar la articulación entre las materias de enseñanza general y de formación técnica y profesional; y mejorar el sistema de evaluación y los procedimientos de certificación de los individuos¹¹⁰⁷.

Como bien avanzaba Luc Ferry, el objetivo es revalorizar el itinerario profesional del sistema escolar francés, y así la sociedad considere como se merece tanto a las titulaciones como a sus egresados¹¹⁰⁸:

*“Les formations professionnelles n'ont pas toujours l'image qu'elles méritent, et l'orientation vers cette voie se fait trop souvent à la suite d'échecs dans les enseignements généraux. Or ces formations sont essentielles pour donner à tous les élèves le maximum de chances de réussir. Il ne s'agit pas de faire du lycée professionnel un lieu spécialisé dans l'accueil des élèves en difficulté (l'identification entre formation professionnelle et échec scolaire a sans doute nui à l'image des lycées professionnels), mais plutôt de rappeler qu'une véritable diversification des voies de formation est indispensable pour permettre à tous de réussir, et que le modèle de l'enseignement général et du lycée classique n'est pas le seul possible”.*¹¹⁰⁹

Si analizamos todas las vías profesionales y estudiamos su número de estudiantes; podemos apreciar que el CAP es el nivel de cualificación profesional donde más efectivos hay. Debemos entender que el CAP implica, aparte a los jóvenes

¹¹⁰⁷ FERRY, L. (2002): *Réponses de M. Luc Ferry, Ministre de l'Education Nationale, à des questions relatives à la création et à la rénovation des diplômes dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives. Visioconférence avec les chefs d'établissement du 16 décembre 2002*. Publicado en la página web oficial del Estado francés sobre la documentación francesa (marzo de 2004): http://www.vie-publique.fr/dossier_polpublic/apprentissage/programmes_diplomes/ferry_cpc.shtml

¹¹⁰⁸ FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: communication de M. Luc Ferry, Ministre de l'Education Nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (marzo de 2004): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprod.htm>

¹¹⁰⁹ “Las formaciones profesionales no tienen siempre la imagen que merecen, y la orientación hacia esta vía educativa demasiado a menudo se debe tras los fracasos en las enseñanzas generales. Ahora bien estas formaciones son esenciales para dar a todos los alumnos el máximo de oportunidades. No se trata de hacer del Liceo Profesional un lugar especializado en la recepción de los alumnos con dificultades (la relación entre formación profesional y fracaso escolar perjudicó seguramente la imagen de los Liceos Profesionales), sino más bien de recordar que una verdadera diversificación de las vías de formación es indispensable para permitir éxito para todos; ya que el modelo de la Educación General y del instituto clásico no es el único posible.” (Traducción del autor).

escolarizados en el instituto profesional, los alumnos a los centros de aprendizaje y a los adultos. Y por ello su renovación se hacía más urgente que nunca¹¹¹⁰.

Resulta muy significativa la insistencia en la continuidad de la formación. Ya sea una vez superado algún CAP o después de alguna experiencia profesional, de ahí la viabilidad de continuar con otros títulos, como el BEP o el Bachillerato Profesional.

De manera simultánea, la renovación que se ha puesto en marcha en el CAP se hace extensiva a otros títulos profesionales. En las renovaciones de los títulos de enseñanza secundaria superior, la atención se ha centrado en las pasarelas que existen entre unos títulos y otros, y en la definición de las familias profesionales; intentando eliminar pruebas de acceso gracias a una mayor compatibilidad de los aprendizajes de unos y otros niveles educativos¹¹¹¹.

La renovación del CAP supone, entre otras cosas, una reformulación curricular muy avanzada. El cambio, más que aparente de los CAP, se ha hecho notar principalmente en los sectores de la producción y en una diferenciación formal de las competencias entre el BEP y el CAP; logrando una oferta formativa, más diversificada y más adaptada a las apremiantes necesidades locales y nacionales del mundo laboral¹¹¹². La renovación en su aspecto más tangible se muestra con la introducción de novedades materializadas en¹¹¹³:

- El Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional
- La Educación Cívica, Jurídica y Social
- El Proyecto Artístico y Cultural
- La Educación Física y Deportiva
- Y los Períodos de Formación en el Medio Profesional

¹¹¹⁰ Datos extraídos de diversas fuentes: CHASSAING y SÉRÉ (2002): *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*; ECKERT, H. y VENEAU, P. (1999): *Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa?*; y HÉE, B. (2002): *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel de niveaux III, IV et V. Session 2000*.

¹¹¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

¹¹¹² DENQUIN, R.; ROYNETTE, A. y SÉRÉ A. (2002): *L'orientation vers le lycée professionnel: la scolarisation au lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale. (pp. 19-20).

¹¹¹³ Las dos últimas disciplinas no se introducen como nuevas, pero sí sufren un cambio sustancial que requieren y merecen un estudio profundo. A estas habría que sumarle otras asignaturas que sufren ciertas modificaciones: Matemáticas, Física y Química, Vida profesional y social, Geografía e Historia, y Francés.

También debemos señalar que el estudio de un idioma moderno extranjero se generaliza a todos los CAP. Asimismo se homogenizan los horarios de los CAP, tanto respecto al número de horas, estableciendo un máximo y mínimo de enseñanza global, como por materias. También se especifica la formación en los centros de trabajo y se regulan los límites máximos de desdoblamiento¹¹¹⁴.

El CAP es objeto de una verdadera renovación que implica: desde el punto de vista legal, una nueva normativa de las modalidades de formación; desde el punto de vista pedagógico, una reformulación de los programas de estudio; y desde el punto de vista institucional, una reorganización de las enseñanzas y horarios para las formaciones en el CAP del sistema educativo. A modo de ejemplo exponemos el siguiente cuadro, donde podemos apreciar las horas de cada disciplina en base a un PFMP de 12 semanas; aunque también existen otras dos posibilidades más, porque hay CAP con PFMP de 14 y de 16 semanas¹¹¹⁵.

¹¹¹⁴ ARRÊTÉ du 24 de avril de 2002. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux CAP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de mayo de 2002.

¹¹¹⁵ Datos extraídos del MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Durée de la période de formation en milieu professionnel: 12 semaines*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0037/CAPHor1.pdf>

Tabla 14. Horario anual de los CAP con 12 semanas de PFMP

Indef.: Indefinido, por definir

	Segundo Curso					Curso Terminal					CICLO
	Horario anual sobre 30 semanas					Horario anual sobre 27 semanas					57 semanas
	Total	Grupo clase	Grupo reducido	Participación en el PPCP	Carga semanal	Total	Grupo clase	Grupo reducido	En módulos	Carga semanal	Horario Total
Francés, Geografía e Historia	105	45	45	15	3'5	94'5	40'5	40'5	13'5	3'5	199'5
Matemáticas y Ciencias	105	45	60	Indef.	3'5	94'5	40'5	54	Indef.	3'5	199'5
Lengua extranjera	60	30	30	Indef.	2	54	27	27	Indef.	2	114
Artes aplicadas y culturas artísticas	60	30	30	Indef.	2	40'5	27	13'5	Indef.	1'5	100'5
EPS	75	75	0	Posible	2'5	67'5	67'5	0	Posible	2'5	142'5
Vida social y profesional	30	0	30	Indef.	1	40'5	13'5	27	Indef.	1'5	70'5
Enseñanzas tecnológicas y profesionales	540	90	405	45	18	486	81	351	54	18	1026
ECJS	15	0	15		0'5	13'5		13'5		0,5	28'5
PPCP	990				33	891			108	33	1881
Ayuda individualizada	30				1						
Enseñanzas facultativas	120	120			4	108				4	228
PFMP	6 semanas					6 semanas					12 semanas

4.2.1.2. Aspectos curriculares de la renovación

La organización del CAP ha sido modificada por la profunda renovación instaurada en el Decreto n° 2002-463 del 4 de abril de 2002 relativo al Certificado de Aptitud Profesional. Desde el Ministerio de Educación se plantean y se especifican numerosos cambios que afectan, entre otros elementos de la organización, a los horarios de los CAP, especialmente en función a la duración de su formación en el medio laboral.

Una innovación en el CAP es la introducción del Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional (PPCP). Este proyecto es obligatorio y debe realizarse en los dos primeros cursos, así como también puede realizarse más de un proyecto, si es necesario. El tiempo destinado a uno o varios proyectos se reparte igualmente entre las asignaturas de enseñanza general y las asignaturas de enseñanza profesional y tecnológica¹¹¹⁶.

En este mismo sentido también se incluye como obligatoria en la ordenación del CAP, la Educación Cívica, Jurídica y Social; organizada de manera interdisciplinar. Básicamente, se incluye en la enseñanza de algunas asignaturas¹¹¹⁷. Como ya hemos mencionado, el CAP contempla dos áreas de formaciones teóricas definidas; por un lado, la educación general y, por otro, la educación profesional.

La enseñanza general se centra en la formación de asignaturas comunes y obligatorias para todos los CAP, referidas a un conocimiento mínimo para desenvolverse con autonomía en la sociedad. Esta cultura común supone adquirir competencias y destrezas sobre las siguientes disciplinas (ver Tabla 14): Francés, Historia-Geografía, Educación Cívica, Jurídica y Social, Matemáticas, Ciencias, Educación Física y Deportiva, Enseñanza Artística, Artes Aplicadas y Culturas Artísticas, Idioma extranjero (Inglés o Alemán, normalmente; aunque también aparecen Español, Italiano, Portugués, Hebreo y Árabe), y Vida Social y Profesional.

Esta educación general no sólo contribuye a una serie de conocimientos básicos sino que complementa la enseñanza profesional y tecnológica para la

¹¹¹⁶ CIRCULAIRE n° 2002-077 du 11 de avril de 2002. *Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de abril de 2002.

¹¹¹⁷ ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2001.

adquisición de competencias profesionales. También facilita la resolución de situaciones profesionales diversas que se pueden dar en el desarrollo del futuro empleo de los alumnos.

Estas asignaturas comunes colaboran en el desarrollo de un espíritu innovador y creativo. Facilitan la adaptación del CAP a las nuevas exigencias del mercado de trabajo y a los avatares socioeconómicos que puedan repercutir en su empleo, mutándolo y forzando una evolución profesional.

El nuevo CAP, en proceso de implantación, establece unas horas máximas de formación por jornada lectiva. De esta manera, cada alumno no puede superar al día las ocho horas de enseñanza, sea del tipo que sea: general, tecnológica, profesional o de prácticas. Tampoco puede sobrepasar en ningún caso la dedicación de treinta y cinco horas semanales de enseñanza, ni de otras actividades académicas¹¹¹⁸.

Otro aspecto de la organización es la distribución de alumnos por clase dependiendo de las asignaturas; y en este punto los documentos legales son bastante específicos. En la Orden del 24 de abril de 2002 queda determinado el número máximo de alumnos por aula, y en caso de superar dicha cifra el profesor está autorizado a desdoblarse las clases¹¹¹⁹. Por ejemplo, si la clase sobrepasa diecinueve alumnos en las asignaturas de Francés, Geografía e Historia, Matemáticas, Actividades de laboratorio de Física, Artes aplicadas y Culturas Artísticas, Vía Social y Profesional, y Educación Cívica, Jurídica y Social. El caso más restringido del desdoble, de seis alumnos por clase, es sólo para la enseñanza profesional y tecnológica en las especialidades de Transporte. Evidentemente estos desdobles también influyen en la dotación de horas del profesor para la realización del Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional.

Una vez descritos los aspectos más significativos del CAP, pasamos a hacer lo propio con el BEP y el BP; para luego entrar a estudiar en detalle las repercusiones más importantes de la reforma.

¹¹¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXI^e siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

¹¹¹⁹ ARRÊTÉ du 24 de avril de 2002. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux CAP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de mayo de 2002.

4.2.2. EL CERTIFICADO DE ESTUDIOS PROFESIONALES

Como ya hemos comentado anteriormente el *Brevet d'Études Professionnelles* (BEP) es el título menos modificado de los tres existentes en LP. Aún así el MEN aporta ocho tablas de horarios, de las que mostramos una más adelante (ver el ejemplo de la Tabla 16): constituyendo una teórica nueva organización curricular para el BEP, por ciclo y por disciplina (se refiere al conjunto de los BEP, a excepción de las especialidades de la mar y de los BEPA¹¹²⁰).

Estos horarios dependen de las especialidades que ofrezcan cada liceo y las asignaturas optativas. Así pues, el LP “Frédéric Bartholdi de Saint Denis”¹¹²¹ tiene para sus BEP¹¹²² unas asignaturas que, en un principio, no se plantean desde la administración nacional. Si comparamos estos horarios con los horarios proporcionados por el MEN, son similares, pero no idénticos; ya que el centro hace uso de su autonomía para adecuarse a su contexto.

Tabla 15. Ejemplo del horario semanal de un BEP

Asignatura	SEGUNDO Horas/Semana	TERMINAL Horas/Semana
Enseñanza técnica y profesional	15 a 17	16 a 19
Francés-Geografía e Historia	4	4
Matemáticas y Ciencias Físicas	3	2
Lengua extranjera	2	2
Comunicación y Gestión	3	3
Educación Física y Deportiva	2	2
Educación Estética	1	1
Vida Social y Profesional	1	1
Economía y Derecho	2	3
PPCP	2	3
PFE	1 mes	1 mes

¹¹²⁰ Sector específico de la agricultura y gestionado por el Ministerio de Agricultura y Pesca.

¹¹²¹ LYCÉE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELLE FRÉDÉRIC BARTHOLDI DE SAINT DENIS. *Le lycée prépare à l'obtention des diplômes professionnels suivants*. Publicado en la página web de dicho liceo (abril de 2002): <http://www.ac-creteil.fr/bartholdistdenis/francais/cadres.HTM>

¹¹²² En este ejemplo la especialidad es Contabilidad: dependiendo de la especialidad aparecen otras asignaturas con una dedicación específica, a discreción del centro.

Los horarios propuestos por el MEN tienen un carácter orientativo. Constituyen sólo un modelo de horario para los alumnos y están destinados a facilitar el trabajo de los centros educativos. Asimismo, proporcionan a los directores y a los equipos educativos un marco teórico para la puesta en marcha de las modalidades de formación, que se ven matizadas en función del proyecto de centro.

La clarificación de los desdobles de las asignaturas se formaliza a partir de un determinado número de alumnos, como ya comentásemos en el CAP¹¹²³. A continuación señalamos el número límite para el desdoblamiento de las clases del BEP. En enseñanza general a partir de 25 alumnos en Francés, Geografía e Historia, Matemáticas, Lengua Extranjera, Vida Social y Profesional. También en las actividades de laboratorio en Ciencias Físicas, a partir de 19 alumnos. Y en las actividades previstas en el marco de la enseñanza tecnológica y profesional los desdobles se fijan en base al trabajo práctico y el tipo de especialidad. El caso más restrictivo se da en los trabajos prácticos de las especialidades del automóvil, a partir de 11 estudiantes¹¹²⁴.

En cuanto al PPCP se distribuye un volumen de horas equitativamente entre las disciplinas de enseñanza general y las de tecnológica y profesional. El número de horas varía de 100 a 125, según los sectores y el centro¹¹²⁵. En el ejemplo expuesto el PPCP tiende a entrar en ese intervalo, pero no podemos determinarlo ya que no se concreta la cifra global¹¹²⁶.

Respecto a la ECJS se intercala en algunas materias preferentemente en Geografía e Historia y Vida Social y Profesional, como ocurre en el LP “Frédéric Bartholdi de Saint Denis”. En dicho liceo se reservan algunos huecos en el horario a fin de facilitar el enfoque interdisciplinario de esta educación; como la participación

¹¹²³ Comentado en el apartado anterior sobre el CAP (apartado 4.2.1.).

¹¹²⁴ ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *Organisation et horaires des enseignements dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux BEP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 21 de julio de 2001.

¹¹²⁵ CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000 (pp. I a XIX).

¹¹²⁶ Faltaría conocer el número de semanas lectivas, y saber si se mantiene constante ese horario para todo el año.

de colaboradores externos, la organización de salidas... y aprovechar así las treinta horas teóricas¹¹²⁷.

Otra de las materias imprescindibles son los Períodos de Formación en Empresa (PFE). Por lo que se refiere a los BEP del sector de la producción, corresponderá a las Comisiones Profesionales Consultivas determinar la duración precisa de los PFE. Este organismo se encarga de estudiar la capacidad de absorción del entorno empresarial respecto al alumnado en período de formación. En el resto de sectores, el CPC suele tener un carácter asesor.

A continuación presentamos un horario de un BEP completo, de los propuestos según la especialidad por la administración para asesorar y servir de modelo en los centros. En este caso, hace referencia a las especialidades relativas a Sanidad y Sociedad¹¹²⁸:

¹¹²⁷ ARRÊTÉ du 20 juillet de 2001. *Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 4 de agosto de 2001.

¹¹²⁸ Datos extraídos del MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *BEP "Carrières sanitaires et sociales"*. Anexo nº 7 de *Les grilles horaires applicables en BEP*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0037/BEPHor7.pdf>

Tabla 16. Horario anual de los BEP del sector "carreras sanitarias y sociales"

Indef.: Indefinido, por definir

	Segundo Curso					Curso Terminal					CICLO
	Horario anual sobre 34 semanas					Horario anual sobre 27 semanas					61 semanas
	Total	Grupo clase	Grupo reducido	En módulos	Carga semanal	Total	Grupo clase	Grupo reducido	En módulos	Carga semanal	Horario Total
Francés, Geografía e Historia	136	51	68	17	4	108	40'5	54	13'5	4	244
Lengua extranjera	68	34	34	Indef.	2	54	27	27	Indef.	2	122
Matemáticas y C. Físicas	153	85	68	Indef.	4'5	121'5	54	54	13'5	4'5	274'5
Vida social y profesional	34	0	34	Indef.	1	27	0	27	Indef.	1	61
Educación Estética	34	34	0	Indef.	1	27	27	0	Indef.	1	61
EPS	68	68	0	Posible	2	54	54	0	Posible	2	122
Enseñanzas tecnológicas y profesionales	510	187	289	34	15	405	135	216	54	15	915
ECJS	17	0	17		0'5	13'5		13'5		0'5	30'5
PPCP	1020			68	30 (2h)	810			108	30	1830
Ayuda individualizada	30				1						
Enseñanzas facultativas	204	170	34		6	162	135	27		6	
PFE	2 semanas					6 semanas					8 semanas

Una vez que conocemos la situación del liceo y su contexto empresarial entendemos la falta de cumplimiento de los PFE en su tiempo especificado¹¹²⁹. Y es que como vamos apreciando con la observación directa, la conexión centro educativo y mercado de trabajo no es tan intensa como gustaría¹¹³⁰.

4.2.2.1. Renovación de las enseñanzas generales

Gracias al BEP, los alumnos adquieren conocimientos y métodos indispensables para la adquisición de las competencias profesionales. Estas mismas enseñanzas también tienen por objeto desarrollar la autonomía y la capacidad de los alumnos para ejercer una reflexión crítica ante situaciones profesionales.

En el marco de las enseñanzas obligatorias y comunes debemos resaltar que en el curso terminal se pueden llegar a realizar varios PPCP. Estos proyectos que pueden encuadrar temas de la ECJS u otras disciplinas, como ocurre en liceos que hemos visitado¹¹³¹. A este respecto, nos detendremos un momento a observar algunas otras especificaciones sobre la disciplinas comunes¹¹³².

La enseñanza de Matemáticas y Ciencias tiene por finalidad ofrecer conocimientos básicos para, después del BEP, facilitar la entrada en la vida profesional o continuar los estudios, esta segunda opción reimpulsada con la reforma¹¹³³.

La especificidad de las materias estudiadas está, en la medida de lo posible, en función de la especialidad. De esta manera se centrará en técnicas industriales, biológicas, sociales o económicas¹¹³⁴.

¹¹²⁹ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées* Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹¹³⁰ Este último párrafo también es extensible al Bachillerato Profesional (4.1.3.).

¹¹³¹ Los Liceos Profesionales: "Leonard de Vinci" y "Jean-Bastipte Poquelin" en St. Germain y "Frédéric Bartholdi en St. Dennis".

¹¹³² LABROILLE IEN-ET, M. (2001): Les contenus de l'éducation civique, juridique et sociale dans les lycées professionnels. En Revol, R.; Labroille, M.; Menand, J.; y Pioch, C.: *Actes du séminaire national "Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel" (30 novembre-1^{er} décembre 2000): L'Éducation Civique, Juridique et Sociale*. Paris. MEN, pp. 39-41.

¹¹³³ CARRÉ, A. y BREITBACH, L. (2004) : *Relecture du BO: Programme de mathématiques des BEP*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Rouen (abril de 2003): http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/math_science/programmes/relecture.php

¹¹³⁴ Hay que tener en cuenta que no hay enseñanza de Ciencias Físicas en los BEP terciarios.

La enseñanza del francés en el BEP permite a los alumnos adaptarse a situaciones de comunicación variadas, desarrollar sus conocimientos lingüísticos y enriquecer su cultura poniéndose en contacto con textos y obras literarias. Para el conocimiento de la lengua, el programa propone asignar un tiempo significativo al desarrollo un determinado número de puntos con un doble objetivo. Por un lado, revisar y ajustar de los conocimientos lingüísticos, basándose en la evaluación inicial del curso de segundo y en el análisis de las producciones escritas diarias de los alumnos. Y por otro lado, profundizar sobre los fenómenos lingüísticos, con el fin de mejorar las capacidades de escucha, lectura, escritura y expresión oral y escrita¹¹³⁵.

En el LP “Leonard De Vinci” el conocimiento de los textos y obras se estima del todo necesario. Por ello los alumnos deben estudiar las obras destacadas de los últimos siglos, y también otras obras importantes de diferentes culturas.

Las actividades de motivación de la lectura (presentación de libros, intercambios entre alumnos, encuentros con bibliotecarios y escritores) ocupan un lugar importante en la formación. También recibe atención especial la puesta en perspectiva histórica de los textos estudiados y su relación con otras formas de expresión artística.

El programa de Historia se ajusta al conocimiento de los eventos más significativos y del complejo orden político y económico en las últimas décadas, favoreciendo una buena comprensión del mundo contemporáneo.

En Geografía, el programa se centra en el medio ambiente del hombre. Estudiando demografía, progreso, gestión de los recursos naturales, distribución administrativa, movimientos migratorios (éste es uno de los temas donde algunos liceos aprovechan para impartir nociones de ECJS)¹¹³⁶.

Los dos años de formación en Educación Estética (denominada antes Educación Artística, cuya designación aún podemos encontrar) permiten al alumno desarrollar la capacidad de observación en su medio ambiente diario (edificios,

¹¹³⁵ CIRCULAIRE 2003-050 du 28 de mars de 2003. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de abril de 2003.

¹¹³⁶ FLEURY, J. L. (2004): *Histoire et Géographie en BEP*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Nantes (Septiembre de 2004): http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/hist_geo/lp/coucoeur/Hgbep.htm

paisajes, mobiliario...) y favorecer la comunicación y su progreso artístico mediante medios plásticos¹¹³⁷.

Este factor, junto a la información recogida por parte de inspectores, profesores y alumnos; condujo a los diseñadores de los programas a poner el acento sobre la lengua “en general”. Aunque ésta se aborde por medio de apoyos vinculados a situaciones socio-profesionales. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el BEP tiene por primer objetivo la comunicación, es decir, da a los alumnos los medios necesarios para participar en intercambios orales y escritos con un nativo en situaciones de la vida corriente y profesional. La prioridad se concede pues a la instauración de una base lingüística sólida, condición indispensable para las especializaciones posteriores¹¹³⁸.

A este objetivo prioritario se añade una doble necesidad: iniciar a estos alumnos en el conocimiento de la civilización del país cuya lengua aprenden; y darles herramientas para que puedan forjarse un sistema lingüístico coherente, fundamental para el desarrollo de un determinado grado de autonomía lingüística.

La materia Vida Social y Profesional propone una reflexión sobre situaciones cotidianas, en particular, relacionadas con el mundo laboral; y lleva a los alumnos a conocer y administrar mejor su salud, su medio profesional y su consumo¹¹³⁹.

4.2.2.2. Renovación profesional

La renovación en la Formación Profesional inicial afecta de manera menos directa al BEP; aunque específicamente modifica algunas familias profesionales como la construcción.

Las enseñanzas necesarias para este título evolucionan muy rápidamente con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación. Dicha introducción modifica profundamente tanto las técnicas utilizadas para la representación de los sistemas técnicos; como las prácticas pedagógicas vinculadas a

¹¹³⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *L'éducation artistique au lycée*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2003): <http://www.education.gouv.fr/arts/lycee.htm>

¹¹³⁸ ARRÊTÉ du 23 de mai de 1997. *Les langues vivantes en BEP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de junio de 1997.

¹¹³⁹ LACOTE, M. (2002): *Vie Sociale et Professionnelle en B.E.P.* Publicado en la página web oficial de la Academia de Dijon (mayo de 2003): <http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/biotec/instruof/evalvsp2.pdf>

esta enseñanza, a causa de las potencialidades ofrecidas por los programas informáticos de nueva generación.

Las enseñanzas en especialidades como construcción, electrónica, madera, informática de sistemas... que venían aplicándose en el grupo-clase, se están beneficiando de una nueva pedagogía más personalizada y activa. Los nuevos horarios del BEP favorecen una enseñanza por grupos pequeños; tal como ocurre con las actividades de taller en particular, habida cuenta de la introducción, a todos los niveles, de las herramientas informáticas, principalmente.

Las asignaturas de cada especialidad se benefician ampliamente de los progresos de los alumnos en el análisis y la representación de los sistemas técnicos. Estos progresos facilita la comprensión de los documentos técnicos utilizados en las distintas especialidades (lectura de dibujos, esquemas, imágenes técnicas...), que en esta titulación tienen un uso más intenso y diferenciado respecto al CAP y al BP¹¹⁴⁰.

Todos los cambios e innovaciones expuestos suponen una reorganización que trasciende el nivel curricular. Los profesores deben ir más allá de su propia asignatura para formar a los alumnos.

Unas innovaciones que a priori se presentaban como acotadas y complementarias a la organización curricular existente, han supuesto una gran renovación del BEP, con la consecuente actualización respecto a las demandas laborales, educativas, políticas y, por supuesto, sociales en general.

4.2.3. EL BACHILLERATO PROFESIONAL

El BP es un título que sufre modificaciones sustanciales con la modernización de la vía profesional. En un principio, el nuevo desarrollo de las enseñanzas en Primero y Terminal del BP incluye modificaciones en las disciplinas obligatorias y facultativas.

La reciente creación del Bachillerato Profesional (1985) ha supuesto que dediquemos una atención específica a su aparición y situación en el panorama de la

¹¹⁴⁰ CIRCULAIRE n° 2002-077 du 11 de avril de 2002. *Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de abril de 2002.

Formación Profesional. A continuación desarrollaremos la creación del BP, su vinculación con el empleo y su renovación¹¹⁴¹.

4.2.3.1. Origen del Bachillerato Profesional

El progreso de los años sesenta y setenta -concretado en las innovaciones tecnológicas y la reestructuración socioeconómica a raíz de las crisis del petróleo- ha afectado de lleno a la organización del trabajo y al devenir del mercado de trabajo. Estas circunstancias provocaron que, a comienzos de los años ochenta, las carencias del mundo laboral pusieran en evidencia la necesidad de mano de obra cualificada. Tuvo que ser desde la patronal, la Unión de las Industrias Metalúrgicas y Mineras (UIMM), desde donde se planteara la necesidad de mejorar y adecuar sus demandas a los liceos existentes, específicamente al Tecnológico. Siguiendo las apreciaciones de Eckert y Veneau, podemos afirmar que las demandas se basaban en¹¹⁴²:

“La evolución de las relaciones entre servicios funcionales y producción - que vinculada al desarrollo de nuevos sistemas técnicos- exigiría nuevos conocimientos profesionales a los operadores: un buen nivel de cultura técnica general, una aptitud de los interesados en adquirir conocimientos y hacerlos evolucionar, y un equipaje pluridisciplinario que permita hacer fructificar los dos primeros aspectos.

La afirmación de la existencia de un amplio espacio de empleos entre los empleos de nivel obrero y los empleos del nivel técnico, susceptible de recibir a bachilleres. Este espacio no estaba más precisado, pero se hacía referencia a, por ejemplo, “aquellos cuya misión sería conducir máquinas y conjuntos automatizados”.

En base a esta situación sociolaboral, que se mostraba ya insostenible, se reunieron representantes del mundo empresarial y elaboraron un informe. En este documento se solicitaba una adecuada formación de los futuros jóvenes trabajadores que cubriera las necesidades de las empresas. Esto supuso el origen de la creación de un nuevo liceo, el Liceo Profesional, y de un nuevo título, el Bachillerato Profesional.

Las reformas que acontecieron en los ochenta, aportaron modificaciones esenciales para el buen devenir de este liceo. El concepto claro de formación de mano de obra cualificada, una orientación dirigida al empleo y una vida escolar impregnada

¹¹⁴¹ DENQUIN, R.; ROYNETTE, A.; y SÉRÉ, A. (2002): *L'orientation vers le lycée professionnel: la scolarisation au lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale. (p. 18-19).

¹¹⁴² ECKERT, H. y VENEAU, P. (1999:1): Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa? En *Cualificaciones y Empleo* del CEREQ, n° 22, pp. 1-4.

por prácticas pedagógicas innovadoras, hicieron del LP la institución que necesitaban las empresas¹¹⁴³.

Se pretendía formar a jóvenes para que fuesen capaces de ajustarse a los requerimientos del mercado. Los referenciales propuestos por las empresas daban una imagen más precisa de los objetivos asignados a los diferentes Bachilleratos Profesionales. La finalidad era la entrada directa en la vida activa al acabar su formación, y no tanto la de continuar estudiando¹¹⁴⁴.

El Secretario de Estado para la Enseñanza Profesional/Técnica en 1984, de manera contundente, afirmó la intención del gobierno de desarrollar enseñanzas tecnológicas y profesionales, e implantar formaciones de nivel de bachillerato en los Liceos Profesionales. Y así fue, en 1985 ya cursaron los primeros alumnos sus estudios, alrededor de 1300, en el LP¹¹⁴⁵.

Para una mejor y más efectiva vinculación entre los BP y el mundo del trabajo se crean las "Misiones educación-empresa". Estas misiones debían proporcionar al BP su denominación y forma definitivas. Las "Misiones Locales" y las "Mesas de Acuerdo, Información y Orientación" -creadas en 1982 por iniciativa del gobierno para ayudar a la inserción profesional de los jóvenes de 16 a 25 años más desfavorecidos- se convirtieron a la larga en un problema debido a su obsolescencia.

En la actualidad estas "Misiones Locales" tienen una situación muy ambigua debido a la transferencia a las regiones de las competencias en las formaciones correspondientes, decretada por la ley de 1993 sobre el Trabajo, el Empleo y la FP¹¹⁴⁶. Esto hace difícil su participación en programas como "TRACE" (programa sobre las vías de acceso al empleo), que pretenden ofrecer anualmente a más de sesenta mil jóvenes con dificultades ayudas personalizadas de una duración máxima de 18 meses¹¹⁴⁷.

¹¹⁴³ SOLAUX, G. (1996): Du collège d'enseignement technique au lycée professionnel: une intégration progressive dans le second cycle. En la revista *Education and Formations*, nº 45, pp. 27-35.

¹¹⁴⁴ IRIBARNE, A. DE y IRIBARNE P. DE (1999): El sistema educativo francés como expresión de una cultura política. En la *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 17, pp. 27-41.

¹¹⁴⁵ ECKERT, H. y VENEAU, P. (1999): Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa? En *Cualificaciones y Empleo* del CEREQ, nº 22, pp. 1-4.

¹¹⁴⁶ LOI n° 93-1313 du 20 de décembre de 1993. *Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 21 de diciembre de 1993.

¹¹⁴⁷ Información extraída de la entrevista mantenida con Dña. Valérie Michel, documentalista del Centro Regional de Documentación Pedagógica de Montpellier, el 22 de julio de 2003 en la citada institución.

Volviendo al papel del BP, en un principio suponen cursos de formación de dos años, después de formaciones profesionales iniciales y modalidades pedagógicas originales, que implican períodos de aprendizaje y trabajo en empresas. Sin embargo, la característica terminal mediante una formación concreta, específica y práctica en un área precisa del mercado laboral, ha devenido en un grado de secundaria superior como los otros bachilleratos, que puede abrir el acceso a estudios superiores¹¹⁴⁸.

4.2.3.2. Bachillerato Profesional y empleo

Como hemos comentado anteriormente, en 1985 sólo 1300 jóvenes empezaron en el LP; y ya en septiembre de 1993 eran más de 75.000. En los años iniciales del LP el crecimiento estudiantil fue muy acelerado (aproximadamente se multiplicó por siete entre 1985/86 y 1986/87). En el transcurrir de los años ha mostrado una tendencia moderada, llegando a un número de alumnos más o menos constante, entre 80.000 y 90.000 de media por año académico¹¹⁴⁹.

Evidentemente esta evolución no especifica el crecimiento en las diferentes especialidades. Apoyándonos en los datos del MEN¹¹⁵⁰, en el sector secundario hay gran número de títulos, pero el alumnado es inferior si lo comparamos con el sector terciario, donde el número de titulaciones es más limitado.

Cerca de un tercio de los jóvenes formados en BP trataban de sacar provecho de las posibilidades que se les ofrecían para continuar estudiando en la Enseñanza Superior. El resto intentaban buscarse su espacio en el mundo laboral. Conclusiones a las que se llegaban tras analizar las dos encuestas efectuadas por el *Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications* (CEREQ) a jóvenes egresados de estas formaciones¹¹⁵¹.

¹¹⁴⁸ HÉE, B. (2004): Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2003. *Note de Information 04.31 Novembre*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale. (pp. 3-6).

¹¹⁴⁹ Datos extraídos de diversas fuentes: CHASSAING y SÉRÉ (2002): *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003a): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*; ECKERT, H. y VENEAU, P. (1999): *Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa?*; y HÉE, B. (2004): *Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2003*.

¹¹⁵⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2003): ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/gchiffres_e2003/chiffre.pdf

¹¹⁵¹ El CEREQ realizó dos encuestas sucesivas a individuos egresados del Bachillerato Profesional, la primera en octubre de 1990 destinada a egresados de junio de 1988, la segunda en octubre de 1992 a egresados de junio de 1990. Estas encuestas se realizaron por correo en tres olas sucesivas, y a los que no respondieron después del

Estas encuestas permiten también apreciar las condiciones de inserción en el empleo de aquellos que iban directamente a la vida activa. Mientras, la situación en el mercado de trabajo evolucionaba favorablemente para los egresados en 1988, ya en 1990 tenían dificultades de estabilización en el empleo de duración indeterminada, en un mercado de trabajo que se degradaba progresivamente¹¹⁵².

Sin embargo, hoy día la coyuntura económica de la última década está influyendo para que los alumnos del BP prosigan sus estudios, y que no se preocupen tanto de una inserción laboral a corto plazo. Ciertamente es que dicha inserción sigue siendo más favorable que para los egresados con una cualificación profesional de nivel inferior¹¹⁵³.

4.2.3.3. Aspectos curriculares de la renovación

Con el fin de ayudar a los Liceos Profesionales en la aplicación de esta nueva definición global de los horarios de formación, se han publicado y distribuido numerosos textos legales. En ellos se propone, a título orientativo, la distribución anual de los horarios y, para las enseñanzas disciplinarias, su traducción a horario semanal medio, sin que este horario pueda considerarse como un horario modelo prescriptivo al conjunto de las semanas de formación en el centro educativo¹¹⁵⁴:

primer o segundo envío se les insistió una segunda o una tercera vez. De una encuesta a otra, la tasa de respuesta registra una ligera compresión, retrocediendo de 59% en 1990 a 53% en 1992.

¹¹⁵² ECKERT, H. y VENEAU, P. (1999): *Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa?* En *Cualificaciones y Empleo* del CEREQ, nº 22, pp. 1-4.

¹¹⁵³ Siguiendo los datos extraídos de las varias obras: CHASSAING, J. P. y SÉRÉ, A. (2002) : *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale. Y también de MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2003): ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/gchiffres_e2003/chiffre.pdf

¹¹⁵⁴ Datos extraídos del MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Baccalauréat professionnel "Restauration"*. Anexo nº 5 de *Les grilles horaires applicables en baccalauréat professionnel*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia <http://eduscol.education.fr/D0037/>

Tabla 17. Horario anual de los BP del sector “restauración”

Indef.: Indefinido, por definir

	Segundo Curso					Curso Terminal					CICLO
	Horario anual sobre 26 semanas					Horario anual sobre 25 semanas					51 semanas
	Total	Grupo clase	Grupo reducido	Dedicación en el PPCP	Carga semanal	Total	Grupo clase	Grupo reducido	Dedicación en el PPCP	Carga semanal	Horario Total
Formación profesional, tecnológica y científica	247	52	156	39	9'5	237'5	50	150	37'5	9'5	484'5
Técnicas Comerciales	13	13	0		0'5	12'5	12'5	0		0'5	25'5
Gestión Empresarial	65	26	26	13	2'5	50	12'5	37'5	Indef.	2	115
Ciencias aplicadas	52	52	0	Indef.	2	50	50	0	Indef.	2	102
Matemáticas	52	52	0	Indef.	2	50	50	0	Indef.	2	102
Francés	78	26	39	13	3	75	25	37'5	12'5	3	153
Geografía e Historia	52	52	0	Indef.	2	50	50	0	Indef.	2	102
Lengua extranjera	78	26	52	Indef.	3	75	25	37'5	12'5	3	153
Educación Artística	52	52	0	Indef.	2	50	50	0	Indef.	2	102
EPS	78	78	0	Posible		75	75	0	Posible	3	153
ECJS	13	13	0		0'5	12'5	12'5	0		0'5	25'5
PPCP	780			78	30	737'5			75	29'5	1517'5
Enseñanzas Facultativas	104	104			4	100	100	0		4	
FPE	10 semanas					8 semanas					18 semanas

Los nuevos horarios que aconsejan los diferentes textos legales, relativos a la organización y a la carga lectiva de las enseñanzas impartidas en el LP, constituyen la referencia reglamentaria del horario para completar un ciclo total por disciplina¹¹⁵⁵.

Los Bachilleratos Profesionales a los cuales se aplican las disposiciones de los decretos y normativas, con los que trabajamos en este apartado, no incluyen los BP del sector agrícola y de las culturas marinas, entre otras.

Estos horarios, que están destinados a facilitar la labor de los centros de trabajo, proporcionan a los directores y a los equipos educativos un marco para la implementación de las modalidades de formación.

Los desdobles de las clases se hacen con referencia a los alumnos matriculados en según qué disciplina, qué tipo de enseñanza y qué sector de especialización. De esta manera, nos encontramos que los trabajos prácticos, en los sectores de servicios y en las actividades de laboratorio en Ciencias Físicas y Ciencias Aplicadas, se desdoblan a partir de 19 alumnos. Mientras, en el sector de las especialidades de locomoción se establece en 11 alumnos¹¹⁵⁶.

En el Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional (PPCP) del BP (150 a 180 horas según los sectores), al igual que en los otros títulos del LP, el número de horas se distribuye equitativamente entre las disciplinas de enseñanzas generales y las de enseñanzas profesionales. Además, la clase debe estar dividida por la mitad para ofrecer una atención algo más personalizada¹¹⁵⁷. El Proyecto Artístico Cultural (PAC) puede también proporcionar a otros PPCP una ocasión de desarrollar una dimensión artística o cultural susceptible de enriquecer algunas de sus dimensiones. Los distintos proyectos pueden complementarse para fomentar la interdisciplinariedad¹¹⁵⁸.

¹¹⁵⁵ CIRCULAIRE n° 2003-050 du 28 de mars de 2003. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de abril de 2003.

¹¹⁵⁶ ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux baccalauréats professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 21 de julio de 2001.

¹¹⁵⁷ CIRCULAR n° 2000-094 del 26 de junio de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia n° 25 del 29 de junio de 2000.

¹¹⁵⁸ Información extraída de la entrevista mantenida con Dña. Clotilde Masson, profesora de diferentes Liceos Profesionales, el 16 de julio de 2001 en Nantes.

Los Periodos de Formación en el Medio Profesional (PFMP) se distribuyen sobre los dos años de duración, y en varios períodos. La duración y la planificación de cada período se dejan a discreción de los equipos pedagógicos¹¹⁵⁹. En los casos que hemos podido observar, los directores preferían que se hiciesen dos periodos de larga duración, que no varios periodos cortos. Los alumnos de una misma clase participan sucesivamente en los PFMP, distribuyéndose en la clase en una mitad de prácticas y la otra en los estudios de asignaturas generales¹¹⁶⁰.

Los alumnos que pertenecen al LP se benefician entonces, tanto en la enseñanza general como en la profesional, de periodos con clases reducidas. Como hemos observado en el Liceo “Jean-Baptiste Poquelin”, donde las aulas sólo tenían la mitad del alumnado, pues el resto estaba en las prácticas. Una vez analizado las características más interesantes y significativos de BP; y antes del CAP y el BEP; pasamos a continuación a centrarnos en los cambios más importantes de estas titulaciones, que ha originado la reforma en Francia.

¹¹⁵⁹ Por ejemplo: 4 periodos de 4 semanas, 5 semanas +3 semanas y 3 semanas+5 semanas...

¹¹⁶⁰ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia n° 25 del 29 de junio de 2000.

4.3. LA REFORMA

Como ya avanzáramos en el epígrafe anterior, en éste vamos a centrarnos en las innovaciones y mejoras que se han introducido en los títulos de los Liceos Profesionales franceses. Aunque ya las venimos tratando durante todo el documento, hemos reservado especialmente este espacio para hacer un profundo estudio sobre los ingredientes más significativos de la reforma.

Dicha reforma supone la modernización de la vía profesional, concepto más amplio que una simple mejora o que una innovación puntual. Nos detendremos a estudiar los cambios más importantes y sustanciales, que han configurado tal modernización profesional como la de mayor influencia sobre la organización curricular de los Liceos Profesionales en los últimos tiempos.

Recordamos que la reforma se basa en la Formación Profesional Integrada, manifestada y perfilada a partir del *Colloque "Un lycée pour le XXI^e siècle, l'enseignement professionnel intégré"*¹¹⁶¹, a iniciativa de la entonces ministra de educación, Claude Allègre.

Esta propuesta se ha afrontado desde una triple perspectiva: institucional, pedagógica y laboral. La primera dimensión hace referencia a un mayor acercamiento entre las distintas instituciones clave en la Formación Profesional del sistema educativo francés. La perspectiva pedagógica se basa en una optimización de la relación entre la formación general y la profesional. Finalmente, la dimensión laboral trata de relacionar mejor la FP con el sistema productivo, tanto en las prácticas como en las salidas al mundo de trabajo¹¹⁶².

Desde entonces se han ido introduciendo mejoras y renovaciones para impulsar la vía profesional del sistema educativo francés, como se puede corroborar

¹¹⁶¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Colloque "Un lycée pour le XXI^e siècle. L'enseignement professionnel intégré"*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

¹¹⁶² PEDRAZA LÓPEZ, B. (2005): *Desarrollo del capital humano: Reto para los sistemas de formación y cualificación profesional en el siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

en todos los documentos previos a la entrada de cada curso¹¹⁶³ y hasta para el actual curso¹¹⁶⁴. En este sentido, estamos obligados a mencionar los cambios introducidos en la última ley educativa¹¹⁶⁵, donde se mantiene y se refuerza la importancia de la Formación Profesional del sistema escolar; así como la renovación, eliminación e introducción de titulaciones de FP.

Una vez explicada la nueva organización en el currículum de los Liceos Profesionales franceses, nos gustaría aportar algunos análisis sobre las prescripciones teóricas y las situaciones reales.

La investigación documental, la observación y las entrevistas, que se pueden percibir a lo largo de todo el texto, han sido proyectadas desde la visión práctica que supone el hecho de convivir y relacionarse dentro del campo de estudio.

De esta manera, hemos querido aportar el desarrollo de los textos legales; acompañados de los comentarios oportunos, desde nuestra experiencia, y sobre el reflejo concreto de los centros.

4.3.1. EL PROYECTO PLURISDISCIPLINAR DE CARÁCTER PROFESIONAL

Habíamos adelantado que, el PPCP aparece en la renovación del Liceo Profesional como respuesta a la modernización de la enseñanza profesional. Se trata de una innovación pedagógica cuyo fin es favorecer la adquisición de conocimientos y saber hacer a partir de una realización concreta en circunstancias reales de trabajo.

¹¹⁶³ Citados ya en varias ocasiones: CIRCULAIRE n° 2004-015 du 27 de janvier de 2004. *Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 5 de febrero de 2004.

CIRCULAIRE n° 2003-050 du 28 de mars de 2003. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de abril de 2003.

CIRCULAIRE n° 2002-077 du 11 de avril de 2002. *Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de abril de 2002.

CIRCULAIRE n° 2001-094 du 30 de mai de 2001. *Préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 7 de junio de 2001.

¹¹⁶⁴ Información extraída de la entrevista mantenida con Dña. Clotilde Masson, profesora de diferentes Liceos Profesionales, el 26 de julio de 2005 en Nantes. Y también en la CIRCULAIRE n° 2005-067. *Préparation de la rentrée scolaire 2005*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 15 de abril de 2001.

¹¹⁶⁵ LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005. *D'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 24 de abril de 2005.

De esta manera, el PPCP se constituye o intenta constituirse en una de las técnicas pedagógicas modernas y adaptadas al medio laboral de mayor eficacia¹¹⁶⁶.

Todas las especialidades y sectores de las titulaciones del Liceo Profesional han introducido en su currículum el PPCP. Esto ha evidenciado la preocupación de la administración por reforzar la práctica pedagógica de la que ya disfrutaban otros títulos de la Enseñanza Superior y de la rama tecnológica¹¹⁶⁷.

La modernización de la formación está siendo rápida. Se implementa en todos los aspectos de la vida de los liceos, donde los alumnos deben encontrar múltiples espacios de trabajo. Profesores y alumnos se benefician del intercambio de información al trabajar en equipo¹¹⁶⁸.

Aumentar el ritmo de modernización exige la movilización de todos (profesores, alumnos y tutores de prácticas), para la puesta en marcha de las reformas, la formación de los discentes y su desarrollo¹¹⁶⁹.

Básicamente podemos encontrar tres grandes características del PPCP, como su propio nombre indica. La *pluridisciplinariedad* es una apuesta por la transversalidad, por la interdisciplinariedad. Con el PPCP se quiere conseguir que el alumno sea capaz de poner en juego el conocimiento de varias disciplinas. Se configura una estructura común del conocimiento, integrándolo y utilizándolo para realizar el proyecto elegido. La interdisciplinariedad debe cubrir el mayor número de formas de cooperación entre las distintas asignaturas, asociación con vistas a una realización común o de gestiones de tipo interdisciplinario¹¹⁷⁰.

¹¹⁶⁶ FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: Communication de M. Luc Ferry, ministre de l'Éducation Nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprodp.htm>

¹¹⁶⁷ CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹¹⁶⁸ CIRCULAIRE n° 2003-050 du 28 de mars de 2003. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de abril de 2003.

¹¹⁶⁹ BOUVIER, A. (2001): *Mieux enseigner grace aux TICE*. En la *Education Auvergne Revue institutionnelle grand public*, n° 4, marzo. Publicado en la página web oficial de la Academia de Clermont (abril de 2005): <http://www.ac-clermont.fr/Communication/Publication/Revues/EDA/eda4.pdf> (p.1).

¹¹⁷⁰ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Caractéristiques du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0047/default.htm>

Evidentemente, también es condición sine qua non que el proyecto tenga una dimensión *profesional*. Este ámbito se puede apreciar en el dominio de la técnica que requiere, en la naturaleza del problema planteado, en la situación práctica hipotética, en los recursos utilizados y en las dificultades del contexto (plazos, calidad, seguridad, costes...) ¹¹⁷¹.

El PPCP es una modalidad pedagógica que tiene en cuenta la doble necesidad de los alumnos del LP. Por una parte, desarrollar competencias generales; gracias a la adquisición de métodos de trabajo, al desarrollo del trabajo en equipo y al desarrollo del espíritu creativo ¹¹⁷². Y por otra parte, adquirir algunas competencias peculiares del título y de la especialidad cursada, implícitas en todas las disciplinas (profesionales como generales), mediante la realización de actividades concretas ¹¹⁷³.

Nunca hay que perder de vista que el PPCP es un trabajo interdisciplinario, un trabajo colectivo y transversal, un instrumento pedagógico que desarrolla la iniciativa y la creatividad, y una actividad planeada sobre un año como máximo. También la adquisición de conocimientos, en relación con el título estudiado, exige unas competencias profesionales y supone la realización concreta y escrita de un trabajo vinculado a una situación profesional. Es un proyecto formalizado. Y, por todo ello, hay que evitar a toda costa que sea un trabajo dirigido, un trabajo repetitivo o simplemente un proyecto a cargo de un tutor ¹¹⁷⁴.

En cuanto a la disposición temporal del PPCP, durante sus horas específicas se convocan los equipos implicados, y los alumnos realizan una actividad vinculada al PPCP. El horario de las clases para realizar las tareas correspondientes se puede consultar en los ejemplos de los horarios del apartado 4.2., según la titulación y la especialidad.

¹¹⁷¹ CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹¹⁷² BARRIÉ, F. (1999): Notes préliminaires sur la mise en œuvre d'un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. En la revista *Itineraries*, n° 4. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon (marzo de 2005): http://artic.ac-besancon.fr/lp_letters/publicad/itineraire/itineraire4/Notes PPCP.doc (pp. 1-4).

¹¹⁷³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

¹¹⁷⁴ AUBLIN, M.; LEROY, M.; y THIERRY, J. (2001): *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Publicado en la página web del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf> (p. 17).

Esta innovación pedagógica se introduce en el primer año del CAP; cuyos objetivos, organización y horarios de formación también han sido renovados. En el CAP se especifica claramente que ha de realizarse, al menos, un proyecto en cada curso; y son los equipos pedagógicos quienes definen concretamente las horas asignadas a cada disciplina, con la aprobación del director¹¹⁷⁵.

En el BEP también se está introduciendo el PPCP. Actualmente requiere de 100 a 140 horas, según las especialidades, sobre el curso Terminal. Una parte de este horario global puede reservarse a actividades de ayuda personalizada, destinadas a los alumnos que hayan encontrado dificultades¹¹⁷⁶. Por otro lado, el BP exige de 75 a 90 horas en sus dos cursos, Primero y Terminal¹¹⁷⁷.

El total mínimo de horas del PPCP, según las titulaciones, concretamente es del orden de 150 a 190 horas por ciclo de BP, de 100 a 140 horas en el curso Terminal del BEP y de 180 a 200 horas por el ciclo del CAP¹¹⁷⁸.

La finalidad del PPCP va en línea con la reforma en los liceos y la modernización de la vía profesional. Con esta disciplina se pretende articular e interconectar los conocimientos de diferentes asignaturas y, de esta manera, conseguir una formación más integral y global, imprimiendo a su vez un mayor grado de profesionalidad. En este sentido se plantean los objetivos específicos¹¹⁷⁹:

- d'acquérir des connaissances et des savoir faire...
- de mettre en relation des connaissances...
- de développer des capacités faisant appel à l'initiative, au sens de l'organisation, à la créativité...
- de renforcer le caractère professionnel de la formation...
- de développer la motivation de l'élève et de l'aider à mieux définir son projet professionnel...¹¹⁸⁰

¹¹⁷⁵ ARRÊTÉ du 24 de avril de 2002. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux CAP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de mayo de 2002.

¹¹⁷⁶ ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *Organisation et aux horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux brevets d'études professionnelles*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 21 de julio de 2001.

¹¹⁷⁷ CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹¹⁷⁸ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Les modalités de mise en oeuvre*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0047/PPPMOD02.htm%23A1>

¹¹⁷⁹ CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000. (Apartado II, *Les objectifs du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*).

¹¹⁸⁰ - *acquérir conocimientos y habilidades técnicas...*

Evidentemente según el título y la especialidad, el PPCP matiza sus objetivos. Por ejemplo, en el BEP tiene más tendencia a abrirse ampliamente a los campos de la comunicación, la cultura y la ciudadanía desde cada especialidad. En el BP, el PPCP contribuye más directamente al carácter profesional de la formación, movilizándolo simultáneamente las asignaturas de enseñanza general. El grado de exigencia y profesionalización del PPCP aumenta progresivamente del curso Terminal de BEP al Bachillerato Profesional, sin que ninguna disciplina esté al servicio de otra; puesto que todas contribuyen al éxito de los proyectos y a la profesionalización de los alumnos¹¹⁸¹.

En torno a un objetivo de producción o a una secuencia de servicio, se definen todos los conocimientos implicados: técnicos, profesionales, tecnológicos y generales. Los Proyectos Pluridisciplinares de Carácter Profesional pueden presentarse como¹¹⁸² actividades vinculadas a un tema, como la realización de un producto o de un servicio y como un conjunto de tareas profesionales.

La puesta en práctica de los PPCP suele suscitar inquietud debido al alto compromiso que supone para los equipos pedagógicos, a la incierta implicación de los alumnos y a los recursos y posibilidades en juego.

La calidad de los trabajos realizados, las presentaciones que de ellos se hacen, la dinámica creada y la inversión de todos los protagonistas, sobre todo, por parte de los alumnos; son de tal envergadura educativa que no se puede dudar del fundamento y éxito de esta nueva faceta pedagógica.

Un ejemplo de las perspectivas enumeradas más arriba, que puede enfocar el PPCP, es el que sigue. En el BEP electrónico del Liceo “Louis Feuillade de Lunel”, en la Academia de Montpellier, se realizó un estudio comparado en la producción de

-
- interrelacionar conocimientos...
 - desarrollar capacidades que recurren a la iniciativa, en el sentido de la organización, y a la creatividad...
 - reforzar el carácter profesional de la formación: la realización se inscribe en el campo de las actividades profesionales...
 - desarrollar la motivación del alumno y ayudar a definir mejor su proyecto profesional...(Traducción del autor).

¹¹⁸¹ AUBLIN, M.; LEROY, M.; y THIERRY, J. (2001): *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Publicado en la página web del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf> (pp. 3 y ss.).

¹¹⁸² DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Caractéristiques du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/D0047/default.htm>

energía eléctrica de Francia con Gran Bretaña; y en el que participaron la profesora de Vida Social y Profesional, Isabelle Méric, y el profesor de Electrotécnica, Daniel Laloy.

Otro ejemplo es el caso de un BP, también de electrónica, cuyo PPCP se centra en la gestión de la energía eléctrica en el hábitat humano. Realizado en el Liceo Profesional “Pierre Mendez France de Péronne” (Academia de Amiens); tutelado por los profesores de Electrotécnica, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias Físicas; y con la participación de la administración municipal y de los responsables de la central térmica de gas de Péronne. Evidentemente, este proyecto tiene evidentes y fuertes puntos de acción, especialmente, la aplicación del tema de estudio al medio ambiente local y la futura explotación didáctica del proyecto.

La elección y la realización del proyecto son responsabilidad del equipo pedagógico de cada especialización. Los alumnos formulan propuestas y, normalmente, su grado de implicación aumenta más si participan en la elección¹¹⁸³.

Previamente, los profesores de todas las disciplinas proceden a un intercambio y conocimiento de sus programas, a fin de lograr las interacciones y las complementariedades más adecuadas. Por su parte, los períodos en empresa constituyen también elementos de ayuda a la definición de proyectos.

Entre los distintos proyectos posibles, el equipo pedagógico elige realizaciones en las cuales las dimensiones profesionales, sociales y culturales (bajo formas variadas: técnica, artística, literaria, científica...) están estrechamente vinculadas¹¹⁸⁴. Para ello hay que tener en cuenta, siguiendo a Barrié¹¹⁸⁵, una serie de elementos: La asociación concertada de profesores de varias disciplinas; la metodología de proyecto; una conducta pedagógica activa; la transdisciplinariedad, valorando conocimientos técnicos en acciones transferibles de la enseñanza profesional; y un enfoque pedagógico inductivo y dialéctico.

¹¹⁸³ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Les modalités de mise en oeuvre*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?/D0047/PPPMOD02.htm%23A1>

¹¹⁸⁴ CIRCULAIRE n° 2001-172 du 5 de septembre de 2001. *Organisation administrative et responsabilités dans le cadre du PPCP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 13 de abril de 2001.

¹¹⁸⁵ BARRIÉ, F. (1999): Notes préliminaires sur la mise en œuvre d'un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. En la revista *Itineraries*, n° 4. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon (marzo de 2002): http://artic.ac-besancon.fr/lp_letters/publiacad/itineraire/itineraire4/Notes PPCP.doc (pp. 1-4).

El control del proyecto recae en dos tutores, un profesor de enseñanza general y otro de enseñanza profesional. Para cada proyecto, el equipo identifica a estos dos profesores referentes; cuyo papel se limita a la animación y seguimiento del proyecto¹¹⁸⁶.

En la organización del PPCP, se permite a los profesores intervenir, simultáneamente o en paralelo, con grupos distintos de alumnos¹¹⁸⁷. El equipo pedagógico elabora un documento descriptivo que precisa cuáles han de ser los objetivos, los datos y recursos, las actividades y producciones esperadas de los alumnos, y las modalidades de puesta en marcha, de control y de evaluación.

El proyecto es objeto de una programación, ya que un buen cronograma facilita apreciar la evolución del proyecto y los avances de los alumnos. El número y la duración de los proyectos están incluidos en las elecciones del equipo pedagógico, que suele dar preferencia a los proyectos más realistas. Todo proyecto debe terminarse al final del año escolar¹¹⁸⁸. Desde la práctica diaria nos presentan una propuesta para llevar a cabo un PPCP¹¹⁸⁹:

¹¹⁸⁶ LOUIS-ETXETO, D. (2004): *Bilan des PPCP 2003/2004*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Burdeos (junio de 2004): <http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/compedag/pedag/reformes/lp21s/ppcp/bilanppcp/0304.doc> (p. 4).

¹¹⁸⁷ AUBLIN, M.; LEROY, M.; y THIERRY, J. (2001): *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Publicado en la página web del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf> (pp. 9-10).

¹¹⁸⁸ CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹¹⁸⁹ LISSANDRE, N. (2000): *Les projets pluridisciplinaires a caractère professionnel*. Consultado en la página web de la Academia de Burdeos (febrero de 2002): http://www.ac-bordeaux.fr/DAET/Ien/T_EcoGes/PPCP/Exemples/Lissandre/Lissandre.htm

Tabla 18. Esquema de la elaboración de un PPCP



La evaluación de las adquisiciones y de los efectos producidos por el PPCP es una actividad compleja; pues son muy numerosos los puntos evaluables en este proyecto, dada la amplitud y el número de dimensiones que utiliza.

La evaluación del proyecto debe contrastar de un informe inicial, como si fuese una declaración de intenciones, con un informe final, mostrando el producto logrado. De esta manera, en el informe inicial se plasma en un documento descriptivo del proyecto, por parte de los tutores, y se añade la valoración del perfil, relevancia, pertinencia y elaboración del proyecto, por parte del equipo pedagógico. En el documento final, una vez concluido el proyecto, se redacta un balance y una comprobación de la eficiencia del proyecto¹¹⁹⁰.

El carácter profesional del proyecto es para el alumno un medio privilegiado de formación. El PPCP es un proyecto, donde cada alumno tiene que realizar, total o parcialmente, un objetivo de producción o una secuencia de servicio; pero siempre teniendo en cuenta las características del contexto profesional¹¹⁹¹.

El PPCP aparece como un nuevo espacio de participación en los beneficios de inversión en la formación de los jóvenes. Responde ciertamente a una necesidad, expresada por estos últimos, de una nueva dinámica de formación. No excluye los trabajos disciplinarios y a su vez integrando los campos de preocupaciones que les son propios; donde se sienten más afectados por las elecciones, las estrategias y las acciones llevadas a cabo¹¹⁹².

Este proyecto puede generar cambios en la vida de la clase y del alumno por las nuevas organizaciones del tiempo y del espacio que implica, las tomas de

¹¹⁹⁰ LOUIS-ETXETO, D. (2004): *Bilan des PPCP 2003/2004*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Burdeos (junio de 2004): <http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/compedag/pedag/reformes/lp21s/ppcp/bilanppcp0304.doc> (pp. 1-2).

¹¹⁹¹ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Les modalités de mise en oeuvre*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0047/PPPMOD02.htm%23A1>

¹¹⁹² CIRCULAIRE n° 2004-015 del 27 de janvier de 2004. *Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 5 de febrero de 2004.

decisiones, los métodos de funcionamiento, las actividades que rompen con las formas habituales y el enriquecimiento con las distintas experiencias¹¹⁹³.

Estos proyectos que dan a los jóvenes nuevos recursos para abordar su vida profesional, dan a la escuela una nueva dimensión que no dejará de apreciarse en todas las potencialidades que tienen (creatividad; iniciativa; responsabilidad; implicación; motivación; relaciones interpersonales entre los alumnos, entre los profesores, entre los alumnos y los profesores; competencias vinculadas a la comunicación escrita y oral; utilización de recursos...). Este proyecto se basa en la adhesión y en el compromiso del conjunto de los protagonistas. Y su fundamento se establece en todas las dimensiones del LP: formación, cualificación, certificación e inserción laboral¹¹⁹⁴.

4.3.2. LOS PERIODOS DE FORMACIÓN EN EMPRESAS

Los Períodos de Formación en las Empresas suponen un aliciente, una motivación añadida y un carácter esencial de las titulaciones que se ofertan en el Liceo Profesional. Son los momentos de experiencia-aprendizaje donde los alumnos imbrican teoría y práctica, escuela y mundo laboral.

El objetivo oficial de los periodos de formación en empresa lo extraemos de la primera página de la Circular nº 2000-095 del 26 de junio de 2000 “*Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*”¹¹⁹⁵:

*“Les périodes de formation en entreprise ont été conçues principalement pour faciliter l’acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en oeuvre que dans le cadre d’activités exercées dans le milieu professionnel.”*¹¹⁹⁶

¹¹⁹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

¹¹⁹⁴ AUBLIN, M.; LEROY, M.; y THIERRY, J. (2001): *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Publicado en la página web del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf> (pp. 10 y ss.).

¹¹⁹⁵ CIRCULAIRE nº 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000. (Párrafo segundo).

¹¹⁹⁶ “*Los Períodos de Formación en Empresa se concibieron principalmente para facilitar la adquisición y/o la validación de algunos conocimientos técnicos definidos en la certificación de los títulos, que no se aplican plenamente si no es en el marco de actividades ejercidas en el medio profesional.*” (Traducción del autor).

Debemos recordar que todos los títulos de los Liceos Profesionales implican actualmente Períodos de Formación en Empresa, cuya duración varía en función del certificado. Estos períodos son un complemento indispensable para la formación impartida en los LP. Dichos períodos de formación suponen un aumento en la calidad de las formaciones y un elemento facilitador de inserción profesional¹¹⁹⁷.

Son momentos esenciales que aportan ese alto grado de peculiaridad a la Formación Profesional, o dicho con las palabras de Coadou, delegado de Enseñanza Técnica de la Academia de Reims¹¹⁹⁸:

*Aujourd'hui, l'enseignement professionnel ne se conçoit qu'en partenariat avec les professions. Cet enseignement s'appuie sur une démarche pédagogique qui doit bénéficier à tous les élèves et tenir compte des rythmes et spécificités des différents métiers ainsi que du niveau de formation suivi. C'est pourquoi, il nous appartient, d'une part, de clarifier auprès des professionnels accueillant nos élèves les objectifs de leur séjour en entreprise. D'autre part, ces "périodes en entreprise" sont des moments pédagogiques à part entière, ce qui implique une continuité à assurer entre l'établissement scolaire et l'entreprise. Ce sont les modalités de mise en œuvre de cette continuité, dont la maîtrise appartient aux équipes pédagogiques...*¹¹⁹⁹

El interés y la eficacia de los períodos en empresa implican la instauración, por los equipos pedagógicos de cada centro, de tres fases bien definidas, con idea de sacarle el máximo provecho a esta oportunidad de aprendizaje¹²⁰⁰: La preparación de los períodos en la empresa, el seguimiento de estos períodos y la utilización pedagógica posterior.

Según la normativa vigente¹²⁰¹, los equipos pedagógicos tienen el control de esta continuidad pedagógica y la responsabilidad de garantizarla en todas sus fases.

¹¹⁹⁷ TANGUY, L. (1994) Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. En Ropé, F. y Tanguy, L. (Dir.): *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris. L'Harmattan, pp. 205-235.

¹¹⁹⁸ COADOU, G. (2003): *Encadrement des Périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Reims (octubre de 2004): <http://www.ac-reims.fr/daticce/LPrenove/EPE/default.htm> (párrafo inicial).

¹¹⁹⁹ "En la actualidad, la Formación Profesional no se concibe sin la asociación con las profesiones. Esta enseñanza se basa en un planteamiento pedagógico que debe beneficiar a todos los alumnos y tener en cuenta los ritmos y especificidades de los distintos oficios, así como del nivel de formación logrado. Ésta es la razón por la que, nos corresponde, por una parte, clarificar ante los profesionales que acogen a nuestros alumnos los objetivos de su estancia en la empresa. Por otra parte, estos "períodos en empresa" son momentos pedagógicos de pleno derecho, lo que implica una continuidad que debe garantizarse entre el centro escolar y la empresa. Son las modalidades de puesta en práctica de esta continuidad, cuyo control pertenece a los equipos pedagógicos..." (Traducción del autor).

¹²⁰⁰ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Définition et rôle des périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.eduscol.education.fr/D0046/default.htm>

¹²⁰¹ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

En el marco del vínculo entre el alumnado y las empresas, esta continuidad debe entenderse en un sentido amplio de seguimiento pedagógico en las distintas etapas clasificadas anteriormente.

A estos periodos de formación se les denomina “Periodos en empresa”. Sin embargo, hay que añadir que tienen matices distintos, dependiendo de diferentes características. Así, nos podemos encontrar con tres tipos de periodos: "Períodos de Prácticas", "Períodos de Formación en Empresa" (PFE) y "Períodos de Formación en Medio Profesional" (PFMP), según el papel que se les otorga y si han de ser evaluados o no¹²⁰².

El primero se diferencia de los otros dos, porque no se realiza ningún tipo de evaluación. Aunque dichas evaluaciones son obligatorias, no conllevan ningún tipo de examen; sólo persisten en algunos CAP, aún no renovados, y en algunos BEP.

Los PFE, obligatorios y evaluables, tienen la peculiaridad de su reducida duración. Este tipo de periodos en empresas se encuentran en aquellas titulaciones no terminales, esto es, aquellas cuyo carácter propedéutico les supone proseguir dentro del sistema escolar. Suelen ser el caso del BEP y de algunos CAP. La duración de los PFE oscila entre cinco y ocho semanas para los BEP¹²⁰³.

En cambio, los PFMP, obligatorios y evaluables también, tienen una duración más prolongada, en el caso de los CAP 12 y 16 semanas. Todo ello, según los sectores profesionales y distribuidos en el intervalo que comprende los dos años de formación¹²⁰⁴.

Siguiendo los datos presentados, estimamos que el número de períodos para los distintos títulos varía según la duración global. Los títulos tienen dos períodos, cuando su duración total es menor de nueve semanas. Son tres períodos cuando tienen una duración total de nueve a doce semanas. Y se recurren a cuatro períodos, siempre que la duración total sea de catorce a dieciocho semanas.

¹²⁰² ACADÉMIE DE ORLÉANS-TOURS (2002): *Enseignants contractuels. 10 questions avant d'entrer dans la classe*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Orleans-Tours (octubre de 2004): <http://www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/personnels/bienvenuecontractuels.htm#pfe>

¹²⁰³ Son muy pocas las especialidades del BEP que disfrutan de este horario.

¹²⁰⁴ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Définition et rôle des périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.eduscol.education.fr/D0046/default.htm>

Desde el Ministerio de Educación francés se propone aprovechar este espacio de aprendizaje, especialmente, para que el alumno también se haga eco de las distintas cuestiones relativas al sistema productivo. Ocasión para que el alumno consulte los textos de referencia: las circulares relativas a la organización de las formaciones en el LP; la nota de servicio (texto legislativo) relativa a la financiación de los gastos vinculados a los períodos en empresa, el decreto que modifica el estatuto de los trabajadores, las referencias de los recursos nacionales...

También es un momento propicio para conocer el personal, los recursos en las academias, los delegados académicos de las formaciones técnicas, los coordinadores académicos... que pueden ayudarles en este nuevo centro de “estudio”¹²⁰⁵.

Estos períodos forman parte integrante de la formación; son momentos privilegiados para precisar el proyecto profesional de los alumnos y hacerles vivir una situación real de trabajo. El papel de los períodos en empresa permite, sobre todo, descubrir el mundo de la empresa y aplicar en la vida profesional los conocimientos adquiridos en el liceo¹²⁰⁶.

La distribución de la FPE (presentación, elección de las empresas y servicios...) se define en estrecha relación y acuerdo con las empresas en cuestión. Y para su realización es condición sine qua non la firma de un convenio entre el centro escolar y el centro receptor del alumno. Desde el MEN se ha establecido un Convenio-Modelo para facilitar esta gestión administrativa. De esta manera podemos extraer literalmente del texto algunas consideraciones generales¹²⁰⁷:

*“La durée de travail des élèves mineurs ne peut excéder huit heures par jour et 35 heures par semaine. Le repos hebdomadaire des élèves mineurs doit avoir une durée minimale de deux jours consécutifs. La période minimale de repos hebdomadaire doit comprendre le dimanche, sauf en cas de dérogation légale ou réglementaire. Pour chaque période de vingt-quatre heures, une période minimale de repos quotidien doit être fixée à quatorze heures consécutives pour les élèves de moins de seize ans et à douze heures consécutives pour les élèves de seize à dix-huit ans.”*¹²⁰⁸

¹²⁰⁵ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹²⁰⁶ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Définition et rôle des périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.eduscol.education.fr/D0046/default.htm>

¹²⁰⁷ Artículo séptimo del anexo actualizado de la NOTE DE SERVICE n° 96-241 du 15 de octubre de 1996. *Convention type relative a la formation en milieu professionnel des élèves de lycées professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de octubre de 1996.

¹²⁰⁸ “La duración de trabajo de los alumnos menores no puede exceder ocho horas al día y 35 horas a la semana. El descanso semanal de los alumnos menores debe tener una duración mínima de dos días consecutivos. El periodo mínimo de descanso semanal debe comprender el domingo, salvado en caso de derogación legal o

Existen casos excepcionales que son dignos de mención. Se recoge la posibilidad de que, en el caso de que el alumno quiera, puede desarrollar su periodo de empresa fuera de Francia.

En los últimos años, especialmente desde el fortalecimiento del movimiento de convergencia europea en educación¹²⁰⁹, se está apostando enérgicamente por el aprendizaje de varias lenguas en los países de la UE¹²¹⁰.

Además, desarrollar esta posibilidad parece casi indispensable ante la globalización profesional existente. Por un lado, se cubren necesidades formativas y, por otro, se presentan nuevas motivaciones para el alumno.

La unión entre el aprendizaje de un idioma extranjero y una disciplina profesional puede manifestarse en proyectos particulares. Para ello se ofrecen las Secciones Europeas de formación en empresa en el extranjero, a la vez que se ofertan ayudas para la estancia del alumno en el nuevo país de residencia¹²¹¹.

Claro que este estudio debe serles propuesto bajo las formas específicas en cada centro. Las fórmulas de colaboración, que deben prepararse para el inicio de curso, dependen de los Liceos Profesionales y de las empresas participantes¹²¹². Evidentemente estos periodos suponen una mayor complejidad administrativa que

reglamentaria. Para cada período de veinticuatro horas, un período mínimo de descanso diario debe ser fijado sobre catorce consecutivas para los alumnos de menos de dieciséis años y sobre doce consecutivas para los alumnos de dieciséis a dieciocho años.” (Traducción del autor).

¹²⁰⁹ GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. y LLORENT GARCÍA, V. J. (2003): La formación del profesorado ante la convergencia europea. Capacidades y competencias docentes. En el CD de las *Actas de las VIII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada. Universidad de Granada.

¹²¹⁰ Hacemos referencia a la CIRCULAIRE n° 2003-050 du 28 de mars de 2003. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de abril de 2003; y también a la CIRCULAIRE n° 2004-015 du 27 de janvier de 2004. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 5 de febrero de 2004.

¹²¹¹ Como podemos extraer de diferentes textos oficiales: NOTE DE SERVICE n° 99-132 du 15 de septembre de 1999. *Parcours européen de formation “Europass-formation”*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 23 de septiembre de 2003. Así como de la ARRÊTÉ du 16 de avril de 2002. *La création de l’attestation Europro*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 30 de abril de 2002. Y también en la CIRCULAIRE n° 2002-063 du 20 de mars de 2002. *Modalités d’inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, et tableau annexé*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 28 marzo de 2002.

¹²¹² CIRCULAIRE n° 2001-094 del 30 de mayo de 2001. *Préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 7 de junio de 2001.

viene a ser resuelta por el equipo del centro escolar, en acuerdo con las empresas, todo detallado en el anexo pedagógico¹²¹³.

Los PFMP/PFE deben permitir al alumno aprender a movilizar sus conocimientos en una actividad real y, a su vez, a recordar y seleccionar la información que le es necesaria para trabajar; contextualizando su actividad en relación con sus compañeros, su tutor y su empresa.

Todo el equipo pedagógico se implica en los PFMP/PFE, bajo la responsabilidad de los profesores. Por su parte los alumnos pueden contribuir a la investigación de las empresas de recepción, según ciertas condiciones¹²¹⁴.

Cada período se ratifica en un reconocimiento establecido entre el tutor, el equipo pedagógico y el alumno. Dicho reconocimiento indica el inventario y la evaluación de las tareas confiadas al estudiante y los resultados realizados para cada una de las competencias desarrolladas.

La organización del período de formación debe ser objeto obligatoriamente de un tratado más especificado y de conformidad al Convenio-Modelo definido, entre el jefe de la empresa y su director del centro escolar¹²¹⁵.

Desde el Liceo Profesional se elaboran los recursos oportunos para el buen desarrollo de estos períodos. Por regla general, los equipos pedagógicos confeccionan un conjunto de ficheros o un cuaderno, denominado “vademécum”, donde se plasma una serie de ideas y principios básicos con vistas a facilitar y optimizar el aprendizaje en los PFE/PFMP. Así el “vademécum” comporta tres elementos fundamentales¹²¹⁶: las fichas destinadas a los alumnos con vistas a la preparación, seguimiento y explotación de los PFE/PFMP; las fichas destinadas a los profesores, donde se

¹²¹³ NOTE DE SERVICE n° 96-241 du 15 de octubre de 1996. *Convention type relative a la formation en milieu professionnel des élèves de lycées professionnels*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de octubre de 1996. (artículo segundo).

¹²¹⁴ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹²¹⁵ CIRCULAIRE n° 2003-203 du 17 de novembre de 2003. *Convention-type relative aux périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger des élèves en formation professionnelle de niveaux V et IV*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 27 de noviembre de 2003. Y también en la NOTE DE SERVICE n° 96-241 du 15 de octubre de 1996. *Convention type relative a la formation en milieu professionnel des élevés de lycées professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de octubre de 1996.

¹²¹⁶ VIAIN P. y FLEURENTDIDIER H. (2002): *Vade-mecum du stages dans entreprises*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Estrasburgo (octubre de 2004): <http://www.ac-strasbourg.fr/mallette/index.htm>

presentan aspectos reglamentarios y organizativos de la formación de los jóvenes en las empresas; y por último, unos documentos complementarios, que facilitan fuentes de información (desde referencias bibliográficas hasta listados de páginas web, pasando por recursos de videoteca...).

Al término de estos períodos de formación externa, el alumno recibe un expediente para su currículo, donde se le certifica su formación (duración y sector de actividad). En el acta de actividades se describe al alumno se le entrega¹²¹⁷: una breve presentación (dos páginas máximo) de cada uno de los lugares de formación, la empresa de recepción (sector económico, recursos humanos, medios técnicos) y el LP; además de una indicación de las actividades realizadas (seis fichas descriptivas). Este documento certifica que las actividades desarrolladas en el informe, corresponden a las confiadas al alumno para el curso de su formación en empresa y para el LP.

4.3.2.1. Coordinación Escuela-Empresa

Como ya comentamos al principio de este apartado, podemos diferenciar varias fases en la implementación de los períodos en empresa: la preparación para el período en empresa, el acompañamiento durante el período en empresa y la utilización pedagógica posterior.

El equipo educativo participa en el desarrollo de la relación escuela-empresa, relación que constituye una etapa preliminar a la inserción laboral, facilitando la búsqueda de las empresas de recepción. Corresponde a los profesores elaborar una estrategia pedagógica, para determinar la función y el lugar asignado a los períodos en empresa, de cara a lograr los objetivos de la formación¹²¹⁸.

El equipo pedagógico, bajo la autoridad del director, distribuye entre sus miembros las tareas vinculadas al seguimiento de los alumnos que varía en función de las distintas fases del marco pedagógico.

¹²¹⁷ NOTE DE SERVICE n° 96-241 du 15 de octobre de 1996. *Convention type relative a la formation en milieu professionnel des élèves de lycées professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de octubre de 1996. Ver también su anexo actualizado.

¹²¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Le coordonnateur et la cellule de partenariat dans l'établissement scolaire*. Paris. MEN. (pp. 13 y ss.).

A fin de garantizar el vínculo con el mundo laboral, se establece una función de coordinación con la empresa en todos los Liceos Profesionales¹²¹⁹. La labor de un equipo que coordine y trabaje la relación del liceo y la empresa es fundamental. De hecho, existen células de relación o células de colaboración, en definitiva, un grupo del Liceo Profesional que se encarga de buscar y facilitar las prácticas en las empresas.

Sobre el plan académico se suele proponer una estructura más o menos estable entre la Formación Profesional y las relaciones con las empresas. Se estima importante la creación de “Células de Colaboración” para asegurar la coordinación de las relaciones entre los distintos establecimientos¹²²⁰.

Transcurridos varios años desde la creación de las primeras células de relación escuela-empresa en los Liceos Profesionales podemos conocer algunas consecuencias. Así la Academia de Orleáns-Tours se auto-examina, mira hacia atrás y reconoce algunos objetivos logrados, como son¹²²¹: el censo de las condiciones de colocaciones, los modos de funcionamiento, las prácticas y los dominios de intervención; también el reconocimiento y puesta en común de las experiencias, puntos sensibles y ejes de progreso; y la facilitación de diversidad de las experiencias entre las empresas.

Sin embargo, los objetivos generales de las células de colaboración de los Liceos Profesionales franceses en la actualidad se centran en cuatro partes¹²²²: primero, iniciar y desarrollar relaciones seguidas con las empresas (locales, regionales e incluso europeas) con el fin de mejorar las condiciones de la Formación Profesional en empresa, de preparar la inserción profesional de los jóvenes, y de mantener el centro educativo en el desarrollo económico local. Segundo, coordinar y animar el

¹²¹⁹ CIRCULAIRE n° 2000-095 del 26 de junio de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹²²⁰ MAROIS, W. (1998): Développer l'information des élèves et des familles Dossier-Enseignement professionnel. En *XXIe siècle - Le magazine du ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie*, n° 3. novembre 1998. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/magazine/1998/3/default.htm>

¹²²¹ ACADÉMIE DE ORLÉANS-TOURS (2002): *Evaluation de la mise en place des cree*. Publicado en la página web de la Academia de Orleáns-Tours (mayo de 2003): <http://ww.ac-orleans-ours.fr/rectorat/professionnel/evaluationcree.htm>

¹²²² MARCHAL, J. P. (2000): *Structuration de l'enseignement professionnel intégré. Délégation Académique à l'Enseignement Technique*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Orleáns-Tours (mayo de 2005): www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/documentation/files/professionnel/epi.pdf (pp. 1-2).

conjunto de acciones y actores de la colaboración en el seno del establecimiento de formación. Tercero, participar en una red académica de las células de colaboración de empresas, bajo el impulso del centro académico. Y por último, analizar la naturaleza de las relaciones escuela-empresa en la propia empresa (acciones emprendidas por otros compañeros, su adecuación con el tejido local y la posible inserción).

4.3.2.2. Formación en la empresa

Al igual que distinguíamos tres partes en esta disciplina al comienzo del apartado, durante su desarrollo en la empresa también diferenciamos tres divisiones. Hacen referencia al cometido de cada agente implicado en el Período de Formación en la Empresa: son el papel de la empresa, personificada en el tutor asignado; el papel del alumno; y el papel del equipo pedagógico del liceo, representado por el tutor académico¹²²³.

El papel de la empresa debe tener en cuenta que el joven se forma en la empresa y su tutor en este establecimiento tiene una serie de cometidos como: asegurarse de que se respetan las condiciones de las prácticas definidas en el Anexo Pedagógico, enseñarle al joven las realidades del oficio, hacerle adquirir pericia, controlar la calidad del trabajo, estimularlo, ayudar al joven en su informe de prácticas y elaborar un informe en consideración al trabajo desempeñado durante este periodo.

El alumno, por su parte, debe informarse de la organización de este periodo; respetar las reglas de la empresa, horarios, planes y organización de servicios; participar de las actividades establecidas entre el liceo y la empresa; y acudir a los tutores y profesores para superar las dificultades que se presenten.

En cuanto al LP, éste debe definir el papel del alumno previamente al inicio de este periodo; detallar la colaboración con la empresa, objetivos, medios y actividades de las que dispone el discente; informar al tutor de la empresa de los pormenores del alumno; convenir la evaluación; y mantener el seguimiento de este periodo entre otras tareas¹²²⁴.

¹²²³ CIRCULAIRE n° 2000-095 del 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

¹²²⁴ RECTORAT DE LYON (2002): *Dossier d'animation des périodes de formation en entreprise*. Lyon. Académie de Lyon. (pp. 9 y ss.).

En el periodo concreto de la formación en la empresa, el alumno sigue las instrucciones y enseñanzas de su tutor. Aún así, desde el LP no se pierde contacto con el estudiante, pues los profesores y, en concreto su tutor académico, siguen de cerca la evolución del alumno. Los modos de organización difieren según las exigencias de la formación y el sector profesional.

El tutor del liceo y otros profesores responsabilizados con el periodo en empresa del estudiante, tienen la obligación de visitarlo con idea de efectuar el apoyo pedagógico necesario y realizar una evaluación formativa y formadora. En las primeras ocasiones, se trata de asegurar el buen desarrollo de la estancia, de precisar o rectificar, cuando proceda, los objetivos de la formación y hacer balance de las actividades del alumno¹²²⁵.

Los alumnos de prácticas pueden recibir una gratificación por iniciativa de la empresa. Si esta gratificación no sobrepasa un 30% del sueldo interprofesional mínimo, no se somete a cargos sociales patronales¹²²⁶. No se trata de una “remuneración”, pues este término se refiere a los asalariados bajo contrato de trabajo (como los aprendices, por ejemplo) y no a los alumnos; mientras que permanezcan bajo estatuto escolar, es decir, bajo la autoridad y la responsabilidad del director del establecimiento docente¹²²⁷.

Una vez concluida la fase desarrollada en la empresa queda el análisis y la verificación de las competencias adquiridas por los alumnos. Cada profesor suele hacerlo en su disciplina para calibrar la situación antes y después del periodo en la empresa. Esta consideración en las enseñanzas de las experiencias adquiridas por los alumnos sólo es posible si se fijaron algunos objetivos precisos antes de la salida del liceo¹²²⁸.

¹²²⁵ MARCHAL, J. P. (2000): *Structuration de l'enseignement professionnel intégré. Délégation Académique à l'Enseignement Technique*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Orleans-Tours (mayo de 2005): www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/documentation/files/professionnel/epi.pdf (pp. 3-6).

¹²²⁶ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Définition et rôle des périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.eduscol.education.fr/D0046/default.htm>

¹²²⁷ El Anexo Financiero precisa, en particular, las modalidades de reembolso de los gastos de periodo de prácticas y, eventualmente, la contribución de la empresa a la indemnización de los gastos del alumno.

¹²²⁸ Siguiendo el ejemplo esquemático que se propone la Academia de Reims para el PFE/PFMP. Publicado en la página web oficial de dicha academia (octubre de 2004): <http://www.ac-reims.fr/datice/LPrenove/Vademecum/page8.htm>

Finalmente se elaboran unos documentos para la formalización de la superación de la disciplina en cuestión. Aunque suelen elaborarse fichas descriptivas y valorativas que se adjuntan al expediente del alumno, como ya hemos comentado.

4.3.3. LA EDUCACIÓN CÍVICA, JURÍDICA Y SOCIAL

La Educación Cívica, Jurídica y Social en los Liceos Profesionales franceses intenta dar respuesta no sólo a las exigencias del mercado, cada vez más tendente a valorar el respeto, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la iniciativa propia, la autonomía... sino también a los requerimientos que surgen desde las propias políticas sociales básicas de la Unión Europea¹²²⁹.

Uno de los temas principales y más emblemáticos en el Tratado de Ámsterdam de 1997¹²³⁰, actual base jurídica y administrativa para la consolidación del pacto europeo, es el ciudadano y su relevancia como individuo en la sociedad europea. Concretamente la Sección II de este Tratado está dedicada a la Unión Europea y al ciudadano. Además, el capítulo VIII contiene disposiciones específicas en materia de ciudadanía europea.

En los documentos oficiales posteriores de la UE, se mantiene esa preocupación explícita por el ciudadano, por el desarrollo de los individuos y por la enumeración de sus derechos y sus deberes. Hasta en el último informe legislativo, el “Proyecto de Tratado por el que se instituye una constitución para Europa”, publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea nº C 169 de 18 de julio de 2003, se sigue dejando patente esa preocupación por el ciudadano¹²³¹.

En esta línea, los sistemas escolares europeos tratan de favorecer la construcción de la sociedad a partir de un ciudadano libre y, sobre todo, autónomo; capaz de desenvolverse en el mundo laboral sin caer en su maraña burocrática, especialmente acentuada en Francia. No podemos olvidar que Francia es uno de los

¹²²⁹ RIAL, A. (2000). La formación para el trabajo; nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En Monclús Estella. A. (Coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada. Comares, pp. 233-255.

¹²³⁰ PARLAMENTO EUROPEO (1997): *Tratado de Ámsterdam; por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos*. Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea nº C 340 de 10 de noviembre de 1997.

¹²³¹ PARLAMENTO EUROPEO (2003): *Proyecto de Tratado por el que se instituye una constitución para Europa*. Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea nº C 169 de 18 de julio de 2003. También en la Constitución Europea, aún en trámite.

países más centralizados y burocráticos del mundo y resulta sumamente importante una asignatura del Liceo Profesional que, precisamente, proporcione la base necesaria y suficiente para favorecer y agilizar el acceso al empleo y su desenvolvimiento en éste¹²³².

Así pues se establecen dos grandes ejes que estructuran y dan sentido a la formación en Educación Cívica, Jurídica y Social (ECJS) de los Liceos Profesionales¹²³³: La interrelación y la reorganización del currículum.

La *interrelación curricular* se centra en la continua exploración e investigación de pasarelas entre los temas de la ECJS, los temas de las enseñanzas generales, los de las enseñanzas profesionales y su aplicación práctica. El concepto “debate” es intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los alumnos como para los profesores, ya que fomenta la encrucijada de criterios, competencias, conocimientos, habilidades y actitudes.

La ECJS supone una *reorganización* más a nivel curricular y no tanto a nivel institucional, de competencias laborales y educativas. Se trata de unas modificaciones en el currículum, una nueva orientación más al estilo de la actual renovación curricular de los títulos del Liceo Profesional.

Lamentablemente estos ejes no son implementados como sería deseable para el buen hacer del LP. La práctica, como suele ser habitual en educación, no responde como se quisiera a las exigencias teóricas¹²³⁴.

Aún así el LP se impregna de la preocupación por la democracia y por su ejercicio efectivo de una manera más contundente. Exige un programa de enseñanza y, además, efectúa un control de los conocimientos sobre la educación cívica, jurídica y social que haya adquirido el alumno¹²³⁵.

¹²³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *L'éducation artistique au lycée*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (enero de 2003): <http://www.education.gouv.fr/arts/lycee.htm>

¹²³³ BARRIÉ, F.; LASSAGNE, M.; GRAY, F.; DEMORTIER, N.; y VESOUL, P. (2002): *Éducation Civique, Juridique et Sociale au LP. Un bilan d'étape dans l'Académie*. En la revista *Itineraries*, nº 7. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon: http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/publiacad/itin%C3%A9raire/itin%C3%A9raire7/BilanECJS.doc (p. 1).

¹²³⁴ REVOL, R. (2001): *Les enjeux de l'ECJS*. En Revol, R.; Labroille, M.; Menand, J.; y Pioch, C.: *Actes du séminaire national "Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel" (30 novembre-1^{er} décembre 2000): L'Éducation Civique, Juridique et Sociale*. Paris. MEN, pp. 36-39. Información destacada y repetida en numerosas entrevistas.

¹²³⁵ DUSSEAU, J. (2001): *Éducation à la citoyenneté: regards européens*. En CRDP de la Académie de Versailles: *Actes du séminaire académique*. Buc. CRDP de la Académie de Versailles, pp. 23-28.

Podemos decir que, lo más importante y destacado de este tipo de educación es que supone un punto de encuentro en dos niveles: curricular y social. Por un lado, curricular, ya que implica un trabajo interdisciplinar tanto para los alumnos como para los profesores. Asignaturas como Francés, Vida Profesional y Social, y Geografía e Historia enriquecen la ECJS y, a su vez, se benefician de esta relación del currículum. El otro nivel de encuentro se realiza a un plano más social, pues provoca una mayor conexión de los estudiantes entre el mundo laboral y su vida académica. En cuanto al punto de desarrollo, como ya hemos mencionado a lo largo de este apartado, la ECJS intenta aportar a los estudiantes una mayor expresión de su ciudadanía.

La ECJS en los Liceos Profesionales es una materia que favorece la construcción y el desarrollo un currículum integrado de la titulación e integrador, porque facilita la interconexión de las materias¹²³⁶.

El estudiante de LP no sólo debe tener una formación específica en una serie de destrezas y conocimientos técnicos; sino que también debe poseer unas nociones básicas como ciudadano y futuro trabajador de la sociedad, para poder desenvolverse con éxito en el mundo profesional.

La educación del ciudadano es uno de los fundamentos del sistema educativo francés. De este modo, para lograr que un ciudadano desarrolle toda su capacidad participativa en la sociedad se requieren los siguientes objetivos¹²³⁷: Aprender y conocer sus derechos y deberes; mantener un espíritu crítico; dialogar y discutir razonadamente; y, en definitiva, saber escuchar y participar en la vida ciudadana.

La ECJS, a través de la consecución de estos objetivos, tiene como fin último desarrollar al máximo la ciudadanía de los estudiantes y facilitar la cohesión social de Francia. Esta disciplina tiene la labor de formar a ciudadanos capaces de ejercer plenamente sus derechos y deberes. Cumpliendo los planes orquestados por el Ministerio de Educación Nacional, esta enseñanza se ha introducido en los LP durante el curso 2002-2003. En lo relativo al CAP, sólo se había iniciado en el primer

¹²³⁶ KIRSCH, J. L. (1998): La enseñanza profesional en Francia ¿Nuevas orientaciones? En *Calificaciones y Empleo*, nº 18. Publicado en la página web oficial del CEREQ: <http://www.cereq.fr/cereq/ce18.pdf> (pp. 1-5).

¹²³⁷ ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2002.

curso, mientras que en el BEP y el BP se fue instaurando en todas las secciones y cursos.

Experimentalmente, la ECJS se puso en marcha en el curso 1999-2000 en algunos estudios tecnológicos. Al siguiente curso se incorporó a las clases iniciales de enseñanzas generales y después a las clases terminales. Pasó a incluirse a los LP en el 2002-2003 y, por último, en el curso 2003-2004 se ha instaurado definitivamente en todas las especialidades¹²³⁸.

El contenido de la ECJS es el mismo para todos los itinerarios y para todos los liceos. Sin embargo, por las peculiaridades de los LP se han emitido dos textos oficiales diferenciados; por un lado, para el CAP y para el BEP y el Bachillerato Profesional, por otro¹²³⁹. Todos los alumnos, hasta Tercero de Colegio, reciben enseñanzas sobre educación cívica y deben poder proseguir este aprendizaje, sea cuál sea su posterior enseñanza reglada.

No obstante, no se trata de una asignatura definida, sino más bien un área transversal, como diríamos en España, a la que al menos hay que dedicarle media hora a la semana. En este punto surge una duda importante, la forma de cómo llevar a cabo esta enseñanza, sin olvidar que no hay un profesor definido. Éste se presenta de forma voluntaria, sin exigirle preparación específica y sin ningún otro requisito.

Técnicamente, desde una perspectiva educativa, la ECJS debe impregnar toda la formación, especialmente, en los LP. Sin embargo, la ECJS aún no ha entrado de lleno en la filosofía de estas vías educativas, mientras que está plenamente integrada en los colegios y las ramas de enseñanza general de los liceos¹²⁴⁰.

El tipo de enseñanza que sugiere la ECJS, tal como se ha previsto, parece bien adaptada a las titulaciones profesionales, tanto por sus métodos como por sus objetivos y contenidos.

¹²³⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation civique, juridique et sociale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (septiembre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/enspro/ecjs.htm>

¹²³⁹ Nos referimos a las órdenes básicas del Liceo Profesional en materia de ECJS: ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle*". Publicada en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2002. Y la ARRÊTÉ du 20 juillet de 2001, *Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 4 de agosto de 2001.

¹²⁴⁰ PIOCH, M. Le (2001) : ECJS et politique éducative de l'établissement. En Revol, R.; Labroille, M.; Menand, J.; y Pioch, C.: *Actes du séminaire national "Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel" (30 novembre-1^{er} décembre 2000): L'Éducation Civique, Juridique et Sociale*. Paris. MEN, p. 44.

La ECJS no se enseña de la misma manera en un centro que en otro; depende de la implantación que el liceo lleve a cabo, de su tradición y de la política educativa del centro. Con un solo programa se pueden utilizar métodos de manera diferenciada. La ECJS es una enseñanza adaptada a las realidades de los LP, a los alumnos, a su experiencia social e incluso profesional¹²⁴¹.

Dilucidamos que este tipo de educación quiere aportar experiencia sobre las situaciones sociales y, a su vez, sensibilizar a cada alumno sobre las problemáticas existentes y futuribles en el desempeño de su profesión; quedando explícito y claro el objetivo del desarrollo de una ciudadanía plena.

En la misma línea que Barrié y otros¹²⁴², destacamos que la ECJS es una enseñanza obligatoria para todos los alumnos de los LP. No constituye una nueva disciplina y, por tanto, no tiene ningún profesor específico asignado al efecto. Sin embargo, por lógica educativa y didáctica, las materias más vinculadas suelen ser Francés, Geografía e Historia, y Vida Social y Profesional. La organización de esta educación y del LP, en su conjunto, requiere una organización pluridisciplinar e interdisciplinar. Se impone, pues, un modelo de titulación basado en un proyecto global que dé cabida a la ECJS.

La ECJS no se puede concretar en temas, sino que se presenta una programación general para el curso¹²⁴³ y no un programa como el resto de las asignaturas. De esta forma se plantean unos términos de referencia: nociones fundamentales¹²⁴⁴, nociones fundamentales específicas¹²⁴⁵ y otras nociones¹²⁴⁶.

Todas ellas deben integrarse en el planteamiento de las demás asignaturas, si bien algunas son más afines y tienen más facilidad para conseguir una adecuación a

¹²⁴¹ REVOL, R. (2001): Les enjeux de l'ECJS. En Revol, R.; Labroille, M.; Menand, J.; y Pioch, C.: *Actes du séminaire national "Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel" (30 novembre-1^{er} décembre 2000): L'Éducation Civique, Juridique et Sociale*. Paris. MEN, pp. 36-39.

¹²⁴² BARRIÉ, F.; LASSAGNE, M.; GRAY, F.; DEMORTIER, N.; y VESOUL, P. (2002): Éducation Civique, Juridique et Sociale au LP. Un bilan d'étape dans l'Académie. En la revista *Itineraries*, nº 7. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon: http://artic.ac-besancon.fr/lp_letters/publicad/itin%C3%A9raire/itin%C3%A9raire7/BilanECJS.doc (p. 2).

¹²⁴³ Recordamos que la ECJS supone media hora semanal en el currículum del CAP, como mínimo.

¹²⁴⁴ Ciudadanía, Derechos del Hombre y del Ciudadano, Estado de Derecho, Nacionalidad y Representación.

¹²⁴⁵ Civismo y Participación.

¹²⁴⁶ Igualdad, Democracia, Libertad, Justicia, Derechos y Deberes Civiles, Políticos y Sociales, Ética, Derecho al Trabajo, Interés General, Integración, Cortesía, Laicidad y República.

los objetivos generales y operativos de la ECJS. Desde el texto legislativo que reglamenta la ECJS en el CAP¹²⁴⁷, se describen los principales objetivos a tratar¹²⁴⁸:

- *Citoyenneté et civilité. La vie quotidienne dans la cité fournit des occasions de réflexion sur la nécessaire civilité des rapports humains en tant que première condition de l'exercice de la citoyenneté...*
- *Citoyenneté et intégration. L'exercice de la citoyenneté suppose que les individus concernés participent à la vie sociale...*
- *Citoyenneté et travail. Dans des sociétés où le travail est un des principaux vecteurs de l'intégration sociale, chômage et pauvreté portent atteinte en même temps au lien social et au lien civique.*
- *Citoyenneté et transformations des liens familiaux. Le citoyen dispose de droits et est soumis à des obligations, y compris dans sa vie privée et familiale..*
- *Citoyenneté, représentation et participation politiques. L'exercice de la citoyenneté passe par la mise en place d'une organisation politique démocratique légitime. La légalité qui fonde l'État de droit en est le socle. Les Droits de l'Homme et du citoyen en forment les principes fondamentaux.¹²⁴⁹*

La elección de una cuestión que propicie el debate en uno o varios de estos cinco temas, permite entender el sentido que ha de darse a la ciudadanía. El mismo concepto puede abordarse partiendo de temas diferentes, y el mismo tema puede utilizarse de varias maneras.

Con el paso del tiempo, los argumentos elegidos podrán enriquecerse con materiales proporcionados por la actualidad, así como los provenientes de las prácticas e innovaciones de los profesores¹²⁵⁰. Estos cinco temas no constituyen un programa que debe tratarse de manera exhaustiva, sino que han de considerarse como ideas-base que impulsan los centros para hacer comprender a los alumnos el alcance y el significado de la “Ciudadanía”. Al tratar una o más cuestiones sugeridas por estos

¹²⁴⁷ Similares a los establecidos en el BEP y el BP.

¹²⁴⁸ Apartado II.3 sobre Orientation principale des thèmes del anexo de la ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2002.

¹²⁴⁹ *Ciudadanía y cortesía. La vida diaria en la ciudad proporciona numerosas ocasiones de reflexión sobre la necesaria cortesía de las relaciones humanas, en tanto primera condición del ejercicio de la ciudadanía...*
Ciudadanía e integración. El ejercicio de la ciudadanía supone que los individuos participan en la vida social...
Ciudadanía y trabajo. En sociedades donde el trabajo es uno de los principales vectores de la integración social; desempleo y pobreza afectan al mismo tiempo al vínculo social y al vínculo cívico...
Ciudadanía y transformaciones de los vínculos familiares. Los ciudadanos tienen derechos y obligaciones, incluso en su vida privada y familiar ...
Ciudadanía, representación y participación política. El ejercicio de la ciudadanía pasa por la instauración de una organización política democrática legítima. La legalidad que se funda el Estado de Derecho es la base. Los Derechos humanos y del ciudadano forman los principios fundamentales... (Traducción del autor).

¹²⁵⁰ Los distintos organismos educativos oficiales nacionales, regionales y locales (diferentes direcciones nacionales del MEN, academias, algunos centros concretos...) presentan temas de actualidad para trabajar sobre ellos. Así como también ofrecen materiales y recursos a disposición de liceos y profesores.

temas, se ponen de relieve los conceptos básicos que constituyen el cuerpo del programa.

No obstante, es concebible hacer que el respeto de las normas de vida en comunidad pueda constituir una práctica en el centro escolar. El reglamento interno se enarbola como una parte principal de todo proyecto educativo. Pero las prácticas ciudadanas no podrían limitarse a la cuestión del reglamento interno, o incluso a las elecciones de delegados y a su presencia en las instancias participativas. La participación en las elecciones de la vida colectiva requiere de la comprensión del sentido de las normas de la vida común y de la apropiación de los valores, para constituir la esencia de una educación para la ciudadanía; donde el desarrollo del espíritu crítico y el aprendizaje de la responsabilidad se erigen como pilares fundamentales¹²⁵¹.

Tanto por el alumnado que acogen como por el patrimonio pedagógico que desarrollan, los LP son especialmente aptos para aplicar esta nueva enseñanza, tanto por su contenido como por los métodos pedagógicos movilizados.

Los profesores deben practicar una pedagogía activa e inductiva, en general, para sacarle el máximo partido a su enseñanza, favoreciendo la expresión de sus alumnos y el trabajo interdisciplinario. Es más, este tipo de pedagogía se hace casi imprescindible para que los docentes consigan en los alumnos un aprendizaje real y profundo en ECJS.

La educación para la ciudadanía es un componente de la esencia del sistema educativo de Francia, y desempeña un papel esencial en la constitución del vínculo cívico en que se basa este país; pudiéndose entender así los temas y sus perspectivas que propone el programa oficial del MEN¹²⁵²:

Elle s'appuie sur l'idée que l'on ne naît pas citoyen mais qu'on le devient, qu'il ne s'agit pas d'un "état" mais d'une conquête permanente ; le citoyen se définit à la fois par la détention de droits fondamentaux, tant civils que politiques et sociaux, mais aussi par sa capacité avec tous les autres citoyens à exercer sa souveraineté. L'objectif de l'éducation à la citoyenneté est de favoriser la formation d'un citoyen responsable,

¹²⁵¹ FENOT, P. (2002): *L'Éducation Civique, Juridique et Sociale. Un nouvel enseignement en lycée professionnel*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Creteil (octubre de 2004): www.ac-creteil.fr/lettreshg-lp/Autrement/ECJS.pdf (pp.1-3).

¹²⁵² Apartado I.1 sobre *L'éducation à la citoyenneté* del anexo de la ARRÊTÉ du 20 juillet de 2001. *Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 4 de agosto de 2001.

autonome, capable d'exercer une pensée critique dans la vie de la cité, qu'elle soit sociale ou professionnelle...

...Ce processus contribue, à terme, à l'épanouissement d'un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement...¹²⁵³.

Los programas no pueden presentarse exclusivamente en forma de listas de contenido. Deben hacer hincapié en objetivos nocionales y metodológicos. La evaluación en los LP debe tener en cuenta el hecho de que la ECJS no supone aportar nuevos conocimientos.

Básicamente se trata de poner en juego los adquiridos en otras asignaturas, y supone una estrategia pedagógica particular la integración e interrelación del currículo del LP. Se trata de desarrollar una educación integral, donde la evaluación en clase se deriva de este planteamiento. La pedagogía de fondo recurre a la movilización del discente en distintas actividades escritas y orales de investigación y exposición.

Habitualmente encontramos un sistema de evaluación complejo, ya que se tiende a calibrar en dos dimensiones, una cualitativa y otra cuantitativa. Aunque no siempre es posible concretar los contenidos de la ECJS por cuestiones organizativas y prioridades profesionales, en la evaluación sí que se tiene una mayor coincidencia entre los distintos LP.

Siguiendo los consejos del comité de pilotaje académico¹²⁵⁴ de la Academia de Besançon¹²⁵⁵, la evaluación debe entenderse en tres fases o momentos. En la primera se hace referencia a la lectura de información y textos sobre un tema especificado, concretamente se evalúa el trabajo de investigación documental. Aquí los alumnos hacen gala de su capacidad de búsqueda de información relevante y oportuna.

El siguiente momento de la evaluación es la puesta en común, el debate. En este debate se manifiestan posturas y críticas sobre el tema, que se analizan y se

¹²⁵³ *Se basa en la idea de que no se nace ciudadano sino que se hace, que no se trata de un "estado" sino de una conquista permanente; el ciudadano se define a la vez por la detención de derechos fundamentales, tanto civiles como políticos y sociales, y por su capacidad con todos los demás ciudadanos para ejercer su soberanía. El objetivo de la educación para la ciudadanía consiste en favorecer la formación de un ciudadano responsable, autónomo, capaz de ejercer un pensamiento crítico en la vida de la ciudad, sea social o profesionalmente... Este proceso contribuye, a largo plazo, a la expansión de un ciudadano adulto, libre, autónomo, ejerciendo su razón crítica en una ciudad donde participa activamente...* (Traducción del autor).

¹²⁵⁴ El Comité académico consta de profesores, directores e inspectores.

¹²⁵⁵ COMITÉ DE PILOTAGE ACADÉMIQUE (2001): *L'Éducation Civique, Juridique et Sociale dans les lycées professionnels*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon (octubre de 2004): http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/p%C3%A9dagogiques/ecjs/outilsE/ECJSDocAcad.doc (pp. 6-9).

discuten. Aquí es donde se puede apreciar el grado de interés de los alumnos, las habilidades comunicativas, las actitudes asertivas...

Y por último, en cuanto a la evaluación cuantitativa, se puede apreciar la frecuencia de las visitas a centros de documentación e información, de los préstamos realizados, entre otros muchos datos más que podrían ser objeto de evaluación (participación, número réplicas durante el debate, así como el tiempo de consulta o las tutorías realizadas).

En definitiva, la valoración se realiza a partir de los siguientes criterios¹²⁵⁶: la investigación y análisis de la información; la calidad de las producciones (escritas, orales, audiovisuales...); la aptitud para discutir en un debate y la movilización de los conocimientos.

4.3.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

La tradición en el sistema educativo francés respecto a esta enseñanza ha tenido siempre una marcada importancia. En Francia queda lejos la falta de seriedad con la que pueda ser tomada este tipo de educación. La enseñanza de la Educación Física y Deportiva (EPS¹²⁵⁷) ha sido legislada y regulada a lo largo del tiempo, como podemos apreciar en diferentes textos legales. Ya en los ochenta se dejaba claro con la Circular n° 88-169 del 22 junio 1988 para la especificación de las pruebas y los baremos correspondientes¹²⁵⁸.

Posteriormente, en la Circular n° 95-253 del 21 de noviembre de 1995¹²⁵⁹ el proyecto pedagógico de Educación Física y Deportiva, supervisado por el rector de la academia, define cada año las modalidades de organización en cada curso. Precisa, en particular, la elección de las actividades seleccionadas para el programa de las clases de EPS, la determinación de las calificaciones y las modalidades de las pruebas.

¹²⁵⁶ MAURY, A.; PESQUIE M. F.; VERGARA, M.; SALVY, C.; y CHAMINADE, D. (2002): *L'autre c'est mon double*. Publicado en la página web oficial del Liceo Profesional Roland Garros (agosto de 2004): <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lp-roland-garros-toulouse/Maroc122.doc> (p. 10).

¹²⁵⁷ De sus iniciales en francés, *Éducation Physique et Sportive*.

¹²⁵⁸ CIRCULAIRE n° 88-169 du 22 juin de 1988. *Organisation de l'épreuve d'Éducation physique et sportive dans les examens des baccalauréats et des brevets de techniciens*. Publicada en el Boletín Oficial de Educación Nacional de Francia del 27 julio 1988.

¹²⁵⁹ CIRCULAIRE n° 95-253 du 21 de novembre de 1995. *Éducation physique et sportive-EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de diciembre de 1995.

También deroga la n° 94-007 de 12 de enero de 1994 y determina las modalidades de organización y el examen específico final previstos para la EPS en todos los liceos¹²⁶⁰. Como muy bien podemos observar en el artículo siete de la citada circular de 21 de noviembre de 1995¹²⁶¹:

*“...examen ponctuel terminal, celui-ci porte sur deux activités, choisies par le candidat parmi les activités dont la liste est arrêtée chaque année par le recteur d'académie. La pratique aussi large que possible de ces activités dans le cadre de l'enseignement scolaire doit être prise en compte... de même que leurs conditions matérielles d'organisation”*¹²⁶².

Hoy día la legislación ha sufrido algunas modificaciones más en la misma línea de reconocer la importancia de la EPS. Tanto es así que actualmente se ha fijado un nuevo y específico programa de EPS para la enseñanza profesional (CAP, BEP y BP).

La EPS tiene unas exigencias particulares que puede favorecer el éxito en algunas de las demás asignaturas. El dominio y la ejercitación motora suponen un complemento al aprendizaje adecuado de algunas especialidades estudiadas en los Liceos Profesionales. Pero ése no es el cometido original sino un valor añadido. Realmente con esta educación se pretende auspiciar la formación de un ciudadano sano, aportando otro valor más al ciudadano que el estado francés, a través de su sistema educativo, pretende conseguir.

Actualmente son cuatro las finalidades de la EPS para conseguir un ciudadano “cultivado, lúcido y autónomo”¹²⁶³: conocer el patrimonio deportivo, mejorar la eficacia de los alumnos, desarrollar y mantener la salud, y especializarse.

La EPS posibilita conocer el patrimonio constituido por la diversidad de las actividades físicas, deportivas y artísticas de la zona, en especial, y del país, en

¹²⁶⁰ CIRCULAIRE n° 94-007 du 12 de janvier de 1994. *Éducation physique et sportive - Epreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 20 de enero de 1994.

¹²⁶¹ CIRCULAIRE n° 95-253 du 21 de novembre de 1995. *Éducation physique et sportive - EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de diciembre de 1995.

¹²⁶² “... el examen final se referirá a dos actividades, de diferente carácter, elegidas por el candidato entre las actividades físicas de la lista aprobada por el Rector de Academia. La práctica lo más amplia posible de estas actividades en el marco de la enseñanza escolar debe tenerse en cuenta... así como sus condiciones materiales de organización” (Traducción del autor).

¹²⁶³ ARRÊTÉ du 25 de septembre de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les Baccalauréats Professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 4 de octubre de 2002.

general. Esta disciplina favorece el éxito académico, contribuyendo a la eficacia de la acción individual y colectiva. Ayuda a apreciar el resultado y el esfuerzo de cada uno, a manejarse en el medio ambiente y a desarrollar relaciones con los compañeros.

La búsqueda del bienestar, la buena salud y la forma física también forma parte de las tareas de la EPS. Gracias a los esfuerzos realizados y a los progresos alcanzados, los jóvenes comprenden los beneficios de la participación en una actividad física regular a lo largo de la vida.

Además, la EPS favorece la especialización en el ámbito de las actividades físicas, ya que la práctica escolar también incita a elaborar un proyecto de orientación profesional en las profesiones del deporte.

Las acciones de los profesores de EPS presentan muchas singularidades; pero también aparecen semejanzas notables entre las de los profesores que pertenecen a un mismo centro. Estas peculiaridades están vinculadas entre sí porque los profesores colaboran y construyen una "comunidad en la práctica"; es decir, un sistema de valores, de maneras de hacer, de herramientas, de normas, que se expresan en prácticas concretas¹²⁶⁴.

Estas convicciones y prácticas pedagógicas compartidas por la totalidad o parte de la comunidad de los profesores, constituyen una cultura profesional. Cada profesor participa potencialmente en la construcción de esta cultura, de la que cada uno es a su vez depositario¹²⁶⁵.

En materia de conocimientos, los programas de la clase de segundo y del ciclo terminal de los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica siguen siendo la referencia para la vía profesional¹²⁶⁶. En cuanto a las competencias que deben adquirirse, responden a una preocupación de progresión y continuidad entre los títulos: CAP, BEP y BP. Estas competencias se declinan en tres niveles (que veremos un poco más adelante), algunas de las cuales son mínimos obligatorios en los

¹²⁶⁴ DURAND, M. (1998): Teachers' action in physical education: A cognitive anthropology approach. En la *Cagigal Lecture at the AIESEP World Conference*. Adelphi, pp. 2-10.

¹²⁶⁵ LAVE, J. (1991): Situated learning in communities of practice. En Resnick, L., Levine, J.M., Teadley, S.D. (Eds.) (1991): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington. American Psychological Association, pp. 63-82.

¹²⁶⁶ ARRÊTÉ du 1 de juillet de 2002. *Programmes des enseignements d'éducation physique et sportive en classe de seconde générale et technologique*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de julio de 2002. Y también en el ARRÊTÉ du 1 de juillet de 2001. *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle terminal des séries générales et technologiques*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 30 de agosto de 2001.

distintos niveles de cada titulación. Estos tres niveles de competencias constituyen la base común de las competencias y conocimientos correspondientes que deben adquirirse en la EPS.

Los programas se organizan en nueve tipos de competencias que dan sentido a la formación y se agrupan según dos dimensiones, cultura general y metodología¹²⁶⁷. Hay cinco tipos de competencias de la dimensión cultural: realizar un resultado deportivo-físico establecido en un plazo dado, adaptar los desplazamientos a un medio ambiente diverso, realizar acciones con algún objetivo artístico o estético, desenvolverse en una competición individual o colectiva, y orientar los efectos de la actividad física para el mantenimiento de uno mismo.

Cada actividad planteada por los profesores debe conseguir alguno de estos tipos de competencias. Durante el curso en el Liceo Profesional, los jóvenes tienen la ocasión de construir competencias de los cinco tipos de las mismas relativas a la cultura. Mientras que, por otro lado, identificamos cuatro tipos de competencias en la dimensión metodológica: comprometerse con responsabilidad, concebir proyectos de adquisición o de destrezas, apreciar los efectos de la actividad física y enfrentarse a las normas de la vida colectiva.

El equipo pedagógico programa estos tipos de competencias que se desarrollan simultáneamente en cada actividad. Pero, en función del análisis de los contextos y de la especificidad de los grupos, algunas de ellas pueden constituir prioridades según el momento del aprendizaje.

Es importante recordar que las diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa son esenciales. El desarrollo de las competencias metodológicas sólo puede evaluarse verdaderamente teniendo en cuenta la evolución del progreso del alumno. Tarea difícil y, sobre todo, laboriosa para el profesorado¹²⁶⁸.

La enseñanza de los alumnos del CAP favorece la adquisición de los niveles uno y dos de competencia¹²⁶⁹. La enseñanza impartida para los candidatos a la

¹²⁶⁷ ARRÊTÉ de 25 de septembre de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les Baccalauréats Professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 4 de octubre de 2002.

¹²⁶⁸ COMMISSION ACADEMIQUE D'HARMONISATION DES NOTES DE LA ACADÉMIE DE CRÉTEIL (2003): *Procès verbal d'harmonisation du 10 juin 2003. BAC EPS, session 2003*. Consultado en la página web oficial de la Academia de Créteil (septiembre de 2004): <http://www.ac-creteil.fr/eps/Inspection/DocumentsCreteil/examens/RapportHarmonisationBAC2003.doc>

¹²⁶⁹ Niveles por deporte que redactamos más adelante.

consecución del BEP favorece la adquisición de los niveles uno y dos de las competencias. En la preparación al Bachillerato Profesional la enseñanza de la EPS favorece la adquisición de los niveles dos y tres de las competencias. Para que nos percatemos de los deportes y niveles, aquí aportamos un ejemplo sobre los deportes de equipo (Fútbol, Voleibol, Baloncesto, Rugby...) ¹²⁷⁰:

El Nivel 1 de competencia implica buscar la victoria de un encuentro por el desarrollo de un ataque constante, preciso y voluntario desde todas las zonas del campo. La defensa se organiza desde la pérdida de balón y se hace en equipo. Los estudiantes construyen colectivamente normas consustanciales al funcionamiento del equipo.

En el Nivel 2 se enseña a buscar la victoria de un encuentro a partir de una organización colectiva, con un ataque donde se emplee inteligentemente el terreno de juego (separación y escalonamiento de la figura táctica), ante una defensa que se organiza prioritariamente para recuperar la pelota y defender la meta.

Finalmente, en el Nivel 3 se debe buscar la victoria de un encuentro por la puesta en marcha de tácticas colectivas. Deben estar basadas en alternativas de ataque encaminadas a desfigurar el sistema defensivo oponente; creando incertidumbre lo más pronto posible, a fin de obstruir la instauración cómoda de la defensa y aumentando la velocidad de ejecución.

Se ofrecen más actividades con sus tres niveles de competencia como Escalada, Jabalina, Salta de Altura, Gimnasia, Hípica, Lucha y Boxeo Francés, entre otras que podemos encontrar en los Liceos Profesionales.

Las competencias adquiridas en la EPS, que constituyen las condiciones para la adquisición de una verdadera cultura del cuerpo, no tienen equivalente en otras enseñanzas. Sin embargo, las conexiones son posibles con algunas disciplinas generales de la vía profesional. El trabajo sobre los excesos o riesgos que se pueden dar en algunas actividades deportivas pueden, por ejemplo, constituir un vínculo con la Educación Cívica Jurídica y Social o los Periodos de Formación en Empresas;

¹²⁷⁰ ARRÊTÉ du 25 de septembre de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les Baccalauréats Professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 4 de octubre de 2002.

como ya comentaremos en las Consideraciones Analíticas sobre la Reforma, y que podemos apreciar en esta reflexión de unos profesores de EPS¹²⁷¹.

“Par ce courrier nous souhaitons réaffirmer la nécessité de voir l’EPS participer autrement à l’éducation et à la formation complète et équilibrée des jeunes. Les projets pluridisciplinaires et la concertation qu’ils nécessitent semblent être propices à la réalisation de cet objectif. De même nous encourageons les enseignants à participer aux visites de stages et à en tirer profit afin de proposer aux élèves une éducation physique la plus en phase avec les spécificités de la filière professionnelle qu’ils suivent”¹²⁷².

En las relaciones con otras enseñanzas generales y profesionales, los profesores de EPS participan en la elaboración colectiva y en la puesta en práctica de distintos proyectos, especialmente, pluridisciplinarios de carácter profesional.

Los exámenes de calificación de los alumnos del CAP, BEP y BP tienen como referencia específica al BO del 14 de diciembre de 1995. Los profesores definen claramente sus elecciones en cada nivel de calificación (CAP, BEP y BP) inspirándose en las competencias enunciadas anteriormente¹²⁷³.

Estos exámenes permiten una valoración del grado de adquisición de las competencias esperadas, según el nivel de cada deporte. El equipo pedagógico elabora las pruebas y los baremos. El profesorado de EPS vela para garantizar una equidad entre chicas y chicos. De esta forma, elabora baremos distintos o se adecua el nivel de exigencia para cada sexo.

Son muchos los años que la EPS lleva esforzándose para lograr ser considerada una disciplina de la enseñanza. El camino para conseguirlo no está siendo fácil. En línea con Delaunay¹²⁷⁴, admitimos que no se puede pasar de entender

¹²⁷¹ COSTANTINI, N.; DELTOUR, S.; PASTEUR, R.; GUEZET, B.; GALLET, J. C.; PEREZ, M.; MICHALLET, Y.; RIQUET, G.; y L’ EMEILLET C. (2003:9): *Rentrée scolaire 2003. Inspection pédagogique EPS*. Grenoble. Académie de Grenoble.

¹²⁷²“*Por este mensaje deseamos reafirmar la necesidad de ver la EPS participar de forma diferente en la educación y en la formación integral y equilibrada de los jóvenes. Los proyectos pluridisciplinarios y la concertación que requieren parecen ser propicios para la realización de este objetivo. Así mismo deseamos que los profesores puedan sacar provecho del trabajo de los períodos de prácticas que efectúan los alumnos con el fin de proponerles una educación física de mayor conformidad posible con las especificidades de la vía profesional que siguen.*” (Traducción del autor).

¹²⁷³ CIRCULAIRE n° 95-253 du 21 de novembre de 1995. *Éducation physique et sportive - EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de diciembre de 1995.

¹²⁷⁴ DELAUNAY, M. (2001): *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina*. Ponencia publicada en la web del Congreso Aragonés de Educación Física realizó en Jaca el día 21 de Septiembre de 2000 (mayo de 2004): <http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm>

la EPS como una práctica educativa de los deportes a concebirla como una asignatura “normal”, con programa y objetivos concretos.

En este sentido, estimamos que se ha avanzado mucho y que la situación de la EPS en Francia mejora. De hecho, como hemos podido apreciar en este texto, la EPS está siendo objeto de numerosos cambios que se unen a otras innovaciones curriculares de los Liceos Profesionales para la mejora de los títulos que integra.

4.3.5. EL PROYECTO ARTÍSTICO Y CULTURAL

La Educación Artística y Cultural se integra en las prácticas escolares como una dimensión fundamental en la formación de los alumnos. Se entiende que las artes son la puerta que da acceso a otros conocimientos y, al mismo tiempo, abre puertas hacia otras culturas e idiomas. El Plan para el Desarrollo de las Artes y de la Cultura en la Escuela del 14 de diciembre de 2000, acordado por los Ministros de Cultura y de Educación Nacional, reafirma con fuerza el sentido de esta educación, fijándole dos objetivos esenciales¹²⁷⁵.

Uno es la reducción de desigualdades en el acceso a las obras y a las prácticas artísticas, para ofrecer mayor formación de las nuevas generaciones y conseguir jóvenes más cultos y más abiertos a las artes y a la cultura. Y el segundo objetivo es procurar la expansión equilibrada de los alumnos, cuya inteligencia emocional debe desarrollarse al igual que la racional.

La Educación Artística y Cultural se basa no solamente en las enseñanzas artísticas, que el nuevo plan consolida con actividades artísticas y culturales facultativas; sino que enfoca las clases para realizar un Proyecto Artístico y Cultural (PAC).

Las clases del PAC se han establecido a partir del inicio del curso escolar 2001-2002 en Primaria, Secundaria y en el LP. Dichas clases representan un nuevo apoyo para una educación artística y cultural de calidad¹²⁷⁶.

¹²⁷⁵ LANG, J. (2000): *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. Conferencia de prensa de Jack Lang, Ministro de Educación Nacional en ese momento, del 14 de diciembre de 2000. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/sommaire.htm>

¹²⁷⁶ CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

Esta innovación curricular se basa en tres interesantes principios de acción¹²⁷⁷: el establecimiento de pasarelas entre un ámbito artístico-cultural y otros ámbitos de conocimiento, la asociación de profesores con expertos en arte (artistas, profesionales...) o en un ámbito cultural (conservadores, investigadores...), y la construcción de una sólida experiencia durante la escolaridad de los alumnos.

El arte y la cultura se intercalan en numerosas asignaturas y ponen en juego el trabajo de varios profesores. Desde la política educativa francesa se ha apostado por la generalización de la interacción y de la transversalidad en los temas, sobre todo, donde el ámbito cultural y artístico no iba a ser menos.

Se ha vuelto del todo perentoria que en la escuela obligatoria los alumnos se apropien de nociones básicas, y no tan básicas, del arte, la danza, el teatro... para que puedan tener un contacto formal con estos temas. Por ello ha de elaborarse un proyecto cultural o artístico, íntimamente vinculado al proyecto educativo¹²⁷⁸.

Podemos apreciar en el itinerario escolar francés, que todos los alumnos se benefician de las clases de arte y cultura antes de la secundaria (en la Escuela Maternal y en la Elemental), y de las clases de PAC en cada ciclo del Colegio. De esta manera, los alumnos de LP durante su escolaridad previa ya han disfrutado de cuatro experiencias sobre la cultura y el arte. Su importancia se hace patente más aún desde que se empezaron a introducir las clases del PAC durante el curso 2001-2002, de hecho, el Liceo Profesional ha sido un centro escolar prioritario en la implantación¹²⁷⁹.

En este sentido se pusieron en marcha los mecanismos oportunos. Los rectorados y las direcciones de ámbito nacional y regional de arte y cultura ya vienen elaborando la lista de expertos asociados a los asuntos culturales, quienes eligen un equipo de expertos para colaborar en el desarrollo y la evaluación de los PAC con los grupos académicos o departamentales. Los artistas y profesionales se seleccionan

¹²⁷⁷ ACADÉMIE DE CRÈTEIL (2004): *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicado en la web oficial de la Academia de Crèteil (octubre de 2004): <http://www.ac-creteil.fr/acl/enseignements/classepac.htm#lp>

¹²⁷⁸ ESTAVOYER, J. L. (2002): *Présentation de l'action culturelle en Franche Comté*. Publicado en la web oficial de la Academia de Besancon (diciembre de 2004): http://artic.ac-besancon.fr/action_culturelle/

¹²⁷⁹ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Mise en place des classes à projet artistique et culturel*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministère de l'Éducation Nationale (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0061/PAC.htm>

entre el personal del sistema educativo y del arte y la cultura, así como entre los protagonistas de la sociedad de reconocido prestigio¹²⁸⁰.

La base de su trabajo es la localización de los proyectos más creativos y más innovadores que, posteriormente, la autoridad competente solicita a las Direcciones Regionales de Asuntos Culturales (DRAC) con el fin de aportar una financiación complementaria¹²⁸¹.

Opinamos que es un factor de gran valor, pues, la financiación del MEN y los DRAC constituye una herramienta importante para el desarrollo cultural y artístico, concretamente, favoreciendo la construcción y el mantenimiento de asociaciones sólidas con las colectividades locales y con los servicios descentralizados de otros ministerios. Las colectividades locales¹²⁸² encuentran una nueva ocasión para movilizarse y contribuir, a partir de la fase de concepción de los PAC, en la puesta en práctica de los planes académicos y departamentales.

Los Liceos Profesionales son referencia prioritaria en el Plan para el Desarrollo de las Artes y de la Cultura¹²⁸³. Las dotaciones presupuestarias específicas se dispusieron para instalar unas 3000 clases para el PAC al inicio del curso 2001/2002¹²⁸⁴.

Debemos resaltar que el Ministerio de Cultura invierte gran parte de su presupuesto en esta finalidad. Las DRAC conducen numerosas acciones en contacto con los rectores y otros servicios regionales en todos los niveles educativos, incluido el universitario y otros centros educativos de diversa índole (guarderías, centros de ocio...). Se quiere conseguir que la oferta artística y cultural se enraíce en las

¹²⁸⁰ Información extraída de la entrevista mantenida con Dña. Valérie Michel, documentalista del Centro Regional de Documentación Pedagógica en la *Allée de la Citadelle* en Montpellier, el 22 de julio de 2003 en la citada institución..

¹²⁸¹ CIRCULAIRE n° 2003-173 du 22 de octubre de 2003. *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 30 de octubre de 2001.

¹²⁸² Cuyo interés por la formación artística y cultural, a menudo, está bien arraigado.

¹²⁸³ LANG, J. (2000): *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. Conferencia de prensa de Jack Lang, Ministro de Educación Nacional en ese momento, del 14 de diciembre de 2000. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/sommaire.htm>

¹²⁸⁴ MINISTÈRE DE CULTURE (2003): *Rôles et missions des DRAC*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Cultura (octubre de 2004): <http://www.culture.gouv.fr/culture/regions/role.htm>

actividades locales, relacionando centros escolares, asociaciones, colectividades territoriales...¹²⁸⁵

Por el contacto con las obras y los artistas, estas clases contribuyen al enriquecimiento y a la apertura de la formación. Permiten crear vínculos entre práctica profesional y práctica artística, cultura técnica y cultura artística.

El PAC es también para los alumnos, además de parte del proceso de aprendizaje profesional, un lugar de expresión personal y construcción de su personalidad. A esto habría que añadir el iniciado y permanente contacto con el mundo cultural y artístico, el cual favorecerá unos hábitos (visitar museos, participar en obras de teatro, ir al cine...) que aumentan el espíritu crítico, la sensibilidad y la cultura general. Simultáneamente, y como beneficio colateral añadido, estas inquietudes y costumbres alejan a los jóvenes de las abundantes horas de televisión o de otros hábitos poco favorables¹²⁸⁶.

Por su finalidad, el PAC se entiende como un refuerzo de las prácticas pedagógicas consustanciales al Liceo Profesional. Este proyecto se organiza con el fin de realizar una producción artística y/o cultural en la cual participan varias disciplinas¹²⁸⁷.

La especificidad pedagógica del PAC es el eje vertebrador por el cual se articulan adquisiciones que dependen de una o, preferiblemente, de varias disciplinas. También es la mejor ocasión para elaborar una producción artística y/o cultural que sobrepasa el marco habitual de las enseñanzas impartidas¹²⁸⁸.

Se trata de una nueva situación de enseñanza que se refiere a todos los alumnos; no se trata de una disciplina optativa o voluntaria. El PAC se integra en los horarios y se basa en los programas de enseñanza. La clase del PAC no sustituye los

¹²⁸⁵ CIRCULAIRE n° 2003-173 du 22 de octobre de 2003. *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 30 de octubre de 2001.

¹²⁸⁶ LANG, J. (2000): *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. Conferencia de prensa de Jack Lang, Ministro de Educación Nacional en ese momento, del 14 de diciembre de 2000. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/sommaire.htm>

¹²⁸⁷ CIRCULAIRE n° 2004-015 du 27 de janvier de 2004. *Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 5 de febrero de 2004.

¹²⁸⁸ CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

dispositivos previos (talleres de expresión artística, proyectos de acción educativa...). Se sitúa en la continuidad de la política de acción cultural efectuada en los establecimientos y se inscribe como un elemento esencial del aspecto cultural del proyecto educativo del centro¹²⁸⁹.

El concepto del PAC se enmarca dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje compuesto por tres elementos imprescindibles: la enseñanza artística propiamente dicha, los dispositivos transversales y las actividades complementarias.

El PAC vertebró estos elementos para alcanzar la educación artística de los alumnos, poniendo en ejecución tres perspectivas: práctica, cultural, y técnico-metodológica. Estos tres componentes, aquí separados para comprenderlos mejor, interaccionan y se imbrican en la acción educativa durante el PAC¹²⁹⁰:

“La composante pratique

Fondamentale et spécifique des domaines artistiques, elle donne lieu à des pratiques individuelles ou collectives, d'apprentissage, d'expérimentation, d'expression, de création. C'est la composante du faire.

La composante culturelle

Elle est centrée sur l'histoire et l'analyse des arts, des théories et des mouvements, la connaissance des auteurs et l'approche des œuvres relevant du patrimoine comme du contemporain. C'est la composante des savoirs.

La composante technique et méthodologique

Elle vise la maîtrise des gestes et des outils, traditionnels et modernes (numérique), l'exploration des procédures et des démarches de questionnement, d'expérimentation, de communication, de mise en œuvre progressive de projets. C'est la composante des savoir-faire.

Ces trois composantes sont opératoires, mais selon des modalités adaptées, à tous les niveaux du système, “de la maternelle à l'université”¹²⁹¹.

En este sentido, los PPCP son compatibles con las clases del PAC. Además, un PPCP implicado en una dimensión artística o cultural se inscribe perfectamente en

¹²⁸⁹ NOTE DE SERVICE n° 2001-103 du 11 de mai de 2001. *Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de junio de 2001.

¹²⁹⁰ Apartado 2.2.2 de la CIRCULAIRE n° 2003-173 du 22 de octubre de 2003. *Orientations pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 30 de octubre de 2001.

¹²⁹¹ *El componente práctico. Fundamental y específico de los ámbitos artísticos, da lugar a prácticas individuales o colectivas, de aprendizaje, experimentación, expresión y de creación. Es el componente “del hacer”.*

El componente cultural. Se centra en la historia y el análisis de las artes, de las teorías y movimientos, el conocimiento de los autores y el enfoque de las obras que depende del pasado y del presente. Es el componente “del saber”.

El componente técnico-metodológico. Contempla el control de los gestos y de las herramientas, tradicionales y modernas (numéricas), la exploración de los procedimientos y gestiones de cuestionamiento, experimentación, comunicación, de puesta en ejecución progresiva de proyectos. Es el componente del “saber hacer”.

Estos tres componentes son operativos, pero según modalidades adaptadas a todos los niveles del sistema, “de la guardería a la universidad” (Traducción del autor).

una clase del PAC, que puede también proporcionar a otros PPCP una ocasión de desarrollar una dimensión artística o cultural susceptible de enriquecer algunas de sus dimensiones¹²⁹².

También debemos señalar que el PAC supone un acceso y una toma de contacto con las artes y la cultura, con lo cual favorece el encuentro del alumno con el mundo de la creatividad y la sensibilidad. Con las cuatro ocasiones formales, a lo largo de su escolaridad, el Estado Francés ha apostado fuerte por el arte y la cultura. La política educativa del PAC, en palabras de Jack Lang (Ministro de Educación Nacional durante el interin 2000-2002), se puede concretar así¹²⁹³:

“Notre responsabilité est de faire en sorte que le droit à l’art soit reconnu réellement pour chaque enfant de France. Chaque enfant a droit aux tableaux, au théâtre, au cinéma comme à l’alphabet. Jean Vilar ne disait-il pas que le théâtre est un service public comme l’eau et l’électricité ? Nous avons besoin d’un véritable service public de l’éducation artistique et culturelle.

Nous avons encore besoin de faire et de parfaire l’alphabétisation aux arts à la culture, aussi bien à l’école que dans les lieux de culture. Catherine Tasca et moi, nous le croyons fortement et ensemble nous nous donnons des objectifs et des moyens pour réussir. Ainsi, cessera cette opposition dépassée entre les conceptions abstraites des uns et concrètes des autres, entre le goût du contemporain et celui de l’histoire pour elle-même. La culture et les arts sont uns.”¹²⁹⁴

El Proyecto Artístico y Cultural se desarrolla sobre la totalidad o parte del año escolar y en el marco de las enseñanzas obligatorias. Su organización no es necesariamente semanal, teniendo la posibilidad de reagrupar horas y adaptar el horario.

Este proyecto se basa en una asociación cultural, donde los socios externos son de origen variado como: instituciones del mundo de la cultura, artistas, miembros

¹²⁹² CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

¹²⁹³ Conclusiones de LANG, J. (2000): *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l’École*. Conferencia de prensa de Jack Lang, Ministro de Educación Nacional en ese momento, del 14 de diciembre de 2000. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/artconcl.htm>

¹²⁹⁴ *“Nuestra responsabilidad es procurar que el derecho al arte se reconozca realmente para cada niño de Francia. Cada niño tiene derecho a los cuadros, al teatro, al cine como al alfabeto ¿Jean Vilar (persona de reconocido prestigio del teatro francés) no dice que el teatro es un servicio público como el agua y la electricidad? Necesitamos un verdadero servicio público de Educación Artística y Cultural. Tenemos aún que hacer y que perfeccionar en cuanto a la alfabetización a las artes y a la cultura, tanto en la escuela como en los centros de cultura. Catherine Tasca (Ministra entonces de Cultura) y yo, lo creemos así y juntos nos proponemos objetivos y medios para conseguirlo. Así pues, cesará esta oposición superada entre las concepciones abstractas de las unas y concretas de las otras, entre el gusto por lo contemporáneo y por el de la historia. La cultura y las artes son uno.”* (Traducción del autor).

de asociaciones culturales, representantes del mundo profesional del sector de formación en cuestión, establecimientos culturales...

La asociación de personas externas permite, en particular, prever enfoques de ámbitos artísticos que no existen en la formación de los alumnos (por ejemplo, la música, que no es objeto de ninguna enseñanza en los Liceos Profesionales). La intervención de socios externos se incluirá al año entre ocho y 15 horas. El PAC se coloca bajo la responsabilidad de un profesor voluntario y su realización implica a un equipo de profesores¹²⁹⁵.

En definitiva, el PAC supone una organización pedagógica destinada a una creación o producción que puede revestir formas variadas, por ejemplo la realización de un espectáculo, de una exposición, de un documento escrito, de una exposición oral, de un documento de audio o de vídeo... Implica la colaboración con uno o varios socios externos y la interconexión generalmente de varias disciplinas. La organización pedagógica tiende o tiene la preferencia de relacionarse con el medio ambiente cultural y artístico de los alumnos y los centros; permitiendo a su vez poner al día las relaciones entre las evoluciones técnicas, científicas, artísticas y culturales¹²⁹⁶.

Los PAC suelen contemplar realizaciones que dependen de cualquier ámbito artístico y/o cultural, en particular, la cultura científica y técnica es un apoyo privilegiado para los proyectos establecidos en la Formación Profesional.

Un PAC no es un proyecto propuesto por una asociación o un establecimiento cultural, ni un proyecto sólo de profesores; sino que resulta de un trabajo real de preparación y de puesta en ejecución a través de una colaboración conjunta de todos los actores implicados.

Por lo que se refiere a los ámbitos más específicamente artísticos, el proyecto puede estar incluido en los diferentes ámbitos¹²⁹⁷: música en todas sus formas y épocas, danza y expresión corporal, práctica del lenguaje en su dimensión emocional

¹²⁹⁵ CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

¹²⁹⁶ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Les ateliers artistiques en collège et en lycée*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministère de l'Éducation Nationale (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0061/PAC.htm>

¹²⁹⁷ NOTE DE SERVICE n° 2001-103 du 11 de mai de 2001. *Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de junio de 2001.

y sensible (literatura, teatro y poesía), artes aplicadas y diseño, artes plásticas (cine, fotografía...), patrimonio, recursos museográficos, archivos y medio ambiente (arquitectura, paisaje...). Para fomentar la motivación de los alumnos se insiste en que cada proyecto se inscriba en, al menos, dos de estos ámbitos.

Al igual que cualquier otra actividad, el Proyecto Artístico y Cultural es objeto de una evaluación, que hace referencia también al proceso de realización del proyecto. En el marco de las asignaturas cada profesor evalúa los conocimientos técnicos adquiridos por los alumnos en la realización del proyecto artístico y cultural. Durante su desarrollo se valora, por el equipo pedagógico, el proceso de realización, incluyendo el nivel de implicación y la progresión de cada alumno. De ningún modo se procede a una evaluación de la dimensión artística y/o cultural¹²⁹⁸.

Así tenemos claramente tres grandes aspectos a evaluar en el PAC. Por un lado los conocimientos artísticos-culturales y el saber hacer. Por otro también el nivel de implicación, experimentación e innovación del proyecto. Y, por último, un componente imprescindible en la evaluación: la expresión personal en el seno del grupo¹²⁹⁹.

4.3.6. CONSIDERACIONES ANALÍTICAS SOBRE LA REFORMA

Tras recoger y analizar numerosos datos y abundante información sobre la FPI reglada de nuestra investigación en Francia, queremos aportar algunas consideraciones más sobre la reforma. Podemos decir que los cambios acaecidos en la FPI han sido eficientes y muy coherentes con su contexto. Ciertamente es que las titulaciones del LP requerían de una renovación y de una actualización de su currículum como de su oferta. Entendemos que la reforma francesa hacia una Formación Profesional Integral ha sabido tratar los temas claves.

Una de las características de esta reforma educativa ha sido su conexión con las demandas educativas y laborales. Dentro del gran plan que supone la modernización del vía profesional, se han tomado medidas comedidas y alcanzables. Se ha conseguido dar un giro más profesionalizador al CAP, en especial. Los otros dos

¹²⁹⁸ CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

¹²⁹⁹ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Les ateliers artistiques en collège et en lycée*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministère de l'Éducation Nationale (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0061/PAC.htm>

certificados del LP también han sido mejorados y su vinculación con el mundo laboral se ha revitalizado y reforzado.

En definitiva, se ha optimizado la oferta del CAP; se ha mejorado el currículum de las titulaciones del LP para responder, en la medida de lo posible, a las necesidades emergentes de los sectores profesionales; se ha fortalecido considerablemente la relación escuela-empresa; y también se ha aportado más fluidez a la conexión entre la vía profesional y la académica. Sin embargo, queremos añadir algunas reflexiones específicas detalladas sobre las innovaciones y los cambios más significativos de la reforma.

Respecto a los **Períodos de Formación en Empresas**, los Liceos Profesionales han evolucionado profundamente durante los últimos años. Sin embargo, se oye aún, en el discurso político o empresarial, la sempiterna fórmula de "la inadaptación de la Formación Profesional a las necesidades de las empresas".

Es necesario destacar algunas circunstancias de la realidad, que fundamentan lo contrario¹³⁰⁰. Las formaciones y los títulos se conciben en comisiones paritarias (administración pública y representantes del mundo empresarial). Los tutores de las empresas están presentes en evaluaciones del CAP, el BEP y el BP. Los representantes del sistema productivo están presentes en los procesos de renovación regular de los títulos: supresión de las formaciones expiradas (algunas especialidades de oficinista, secretaria, taquimecanógrafa, dibujante...), transformación de los programas de los títulos existentes y creación de nuevos títulos (Mantenimiento de los Sistemas Automáticos, Plásticos...). Y finalmente, la instauración y posterior generalización de la "formación en alternancia" (PFMP y PFE) no se trata, simplemente, de unos "períodos de prácticas". Durante varias semanas, la formación y la evaluación de esta parte práctica, imprescindible para la expedición del título, tienen como esencia el trabajo formativo en las empresas.

También resulta interesante señalar que la preparación y el seguimiento de los períodos en las empresas, suponen una parte importante del servicio de los

¹³⁰⁰ CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Le partenariat avec le monde professionnel*. Publicado en la página web pedagógica oficial del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0045/default.htm>

profesores. Y de tal manera es efectiva esta reforma curricular, ya que hemos constatado una verdadera implicación de los profesores de las disciplinas generales en todo el proceso educativo¹³⁰¹. Los profesores, con los que hemos establecido contacto directo, opinan que estos períodos en empresa son verdaderos momentos de formación.

Este acercamiento entre “el Liceo y la Empresa” es el fruto de acuerdos y compromisos entre los representantes de los empresarios y el Ministerio de Educación Nacional. La modificación y mejora de los Periodos de Formación en las Empresas en los Liceos Profesionales ha supuesto una mejora cualitativa, que acierta de lleno en la línea de flotación de la esencia de estos liceos.

En el marco de la renovación de la vía profesional, el **Proyecto Pluridisciplinar de Carácter Profesional** responde a una finalidad sociocultural esencial en el LP. Este proyecto permite valorar la actividad práctica a través de la observación, el descubrimiento y la creatividad. Simultáneamente, el PPCP hace del ambiente social y cultural del trabajo uno de los componentes principales de la FP de cada alumno.

En torno a un tema vinculado a situaciones concretas de actividades profesionales, los alumnos de los LP aprenden a desarrollar visión crítica, juicio personal y espíritu de iniciativa¹³⁰².

Así pues, el PPCP tiene por función poner al alumno entre los hechos concretos y una perspectiva abstracta, entre la especialización técnica y el marco cultural que rodea a su futuro oficio. Este proceso de discernimiento y enfrentamiento favorece la articulación paritaria abierta entre la enseñanza general y la enseñanza profesional. También impulsa los vínculos pedagógicos entre lo práctico y los referentes culturales que lo producen; asociación de lenguas sintácticas, icónicas o gráficas con un objeto técnico¹³⁰³.

¹³⁰¹ DÉCRET n° 2000-753 du 1 de août de 2000. *Portant modification du décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 5 de agosto de 2000.

¹³⁰² Información extraída de la entrevista mantenida con Isabelle Aliaga, profesora del Instituto Universitario para la Formación de Maestros de Montpellier, en dicha institución el 16 de julio de 2003.

¹³⁰³ LOUIS-ETXETO, D. (2004): *Bilan des PPCP 2003/2004*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Burdeos (junio de 2004): <http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/compedag/pedag/reformes/lp21s/ppcp/bilanppcp0304.doc> (pp. 2-3).

El PPCP implica una nueva estrategia educativa que tiene distintos fundamentos, como la asociación concertada de varios profesores de las disciplinas generales y profesionales, materializando la pluridisciplinariedad de este proyecto.

Otro elemento decisivo es la metodología basada en la tutoría. Por una parte, el tutor indica claramente diferentes direcciones de acción para elaborar un producto según el sector, el análisis de los medios, los recursos y las dificultades. El tutor también establece un calendario semanal que debe administrarse en el marco del año escolar. Por otra parte, esta metodología induce hacia una conducta pedagógica activa, en la cual el profesor coloca a cada alumno en situación de aprender, siendo el propio alumno el que va auto-desplegando sus capacidades¹³⁰⁴.

La interdisciplinariedad es otro componente básico del PPCP. Favorece la valoración de conocimientos técnicos en acciones transferibles de las enseñanzas profesionales a las enseñanzas generales, en un proceso bidireccional. La integración de las disciplinas es esencial, el éxito de un PPCP depende de la riqueza de las interacciones entre las enseñanzas de carácter general y las de carácter profesional.

Por último otro elemento esencial del PPCP es el dispositivo de asociación; es a la vez interno al centro (con otros profesores que dirijan asignaturas afines al PPCP) y a su vez externo (tutores de las empresas, miembros de colectividades locales y participantes de organismos sociales o culturales) con el tutor del proyecto como intermediario.

El PPCP prosigue y amplía el campo de las convergencias potenciales entre las materias generales y profesionales. Este proyecto implica reciprocidad de información y compromiso de formación a largo plazo, basado en la transversalidad, aportando así el aspecto más innovador del PPCP. Al inicio, la introducción de este proyecto ha supuesto mucho esfuerzo y el descontento generalizado entre profesores y alumnos. Aunque, con el tiempo, se está demostrando la utilidad y satisfacción que irradia este proyecto, sin que hayan desaparecido totalmente las fricciones interpersonales durante la realización del proyecto.

El objetivo del PPCP se concreta en servir de punto de apoyo al aprendizaje, movilizand o competencias y conocimientos de diferentes materias. Sin embargo, el

¹³⁰⁴ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Caractéristiques du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/D0047/default.htm>

PPCP no debe confundirse con una finalidad en sí misma, es un medio activo en el marco de la formación y la cualificación de los alumnos¹³⁰⁵. En estos momentos se deben combinar modestia y pragmatismo en función de los medios disponibles¹³⁰⁶.

En el curso 2001-2002 la **Educación Cívica, Jurídica y Social** se inauguró oficialmente en los Liceos Profesionales. Después de este corto espacio de tiempo, nos parece precipitado hacer un balance exhaustivo de la organización de esta enseñanza.

Sin embargo, sí podemos decir que la ECJS es una importante aportación, ya que ha supuesto una mayor implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A veces los temas son propuestos por ellos mismos. Se sienten encantados de poder expresarse sin temor de ser juzgados y de que se tomen en cuenta sus reflexiones y razonamientos.

Valoramos positivamente la oportunidad de una enseñanza que concede importancia a la comunicación oral, y permite desarrollar una opinión razonada en los jóvenes. Pero esta satisfacción es comedida, pues la organización de la enseñanza del ECJS, en algunos centros, no permite beneficiarse de las condiciones previstas por los textos oficiales. Encontramos numerosas dificultades en la gestión de los horarios; la búsqueda documental que, a veces, resulta complicada; los debates, a menudo son muy pobres; la pluridisciplinariedad, llega a ser inexistente en algunas ocasiones; la falta de planificación respecto a las salidas, a la invitación de colaboradores externos... y finalmente a la evaluación¹³⁰⁷.

En un principio una de las mayores dificultades que aparece en esta enseñanza es el atractivo de los temas a investigar. Por lo general, a los alumnos les resultan más interesantes los temas cercanos a su experiencia cotidiana.

El planteamiento más pertinente se sitúa seguramente entre dos ejes. Por un lado, partiendo de las experiencias y lo vivido por los alumnos; y por otra parte,

¹³⁰⁵ AUBLIN, M.; LEROY, M.; y THIERRY, J. (2001): *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Publicado en la página web del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf> (p. 23).

¹³⁰⁶ Como pudimos extraer de nuestras visitas y entrevistas, especialmente de la entrevista mantenida con D. Martial Mauger, documentalista del Centro Regional de Documentación Pedagógica de Paris, el 22 de julio de 2003 en el 37, rue Jacob de Paris.

¹³⁰⁷ REVOL, R. (2001): Les enjeux de l'ECJS. En Revol, R.; Labroille, M.; Menand, J.; y Pioch, C.: *Actes du séminaire national "Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel" (30 novembre-1^{er} décembre 2000): L'Éducation Civique, Juridique et Sociale*. Paris. MEN, pp. 36-39.

desarrollando asuntos referentes a derechos y deberes de los ciudadanos, tratados en debates de sensibilización¹³⁰⁸. Un elemento desencadenante del tema puede también basarse en una noticia reciente y polémica, como el apoyo de Francia a Irak en el periodo entreguerras, suficientemente distanciada del rumor o del sensacionalismo.

Otra serie de dificultades se refiere a la metodología documental. Independientemente del equipamiento del liceo o del centro de documentación e información más cercano; es la gestión de los canales de información y la superabundancia de las fuentes lo que plantea más problemas.

La mayoría de los alumnos saben que, a veces, es mejor que los profesores busquen los documentos en la prensa, los libros, la televisión o internet. Pero también es cierto que, en ocasiones, la información llega sin discernimiento selectivo ni clasificación coherente. Encontrar información pertinente responde a un pequeño trabajo de investigación vinculado a la comprensión del tema y a las opiniones que suscita, donde el profesor o los alumnos deben implicarse seriamente¹³⁰⁹.

La etapa más compleja consiste en pasar del tema de investigación al momento del debate. El apoyo exclusivo de las fuentes documentales basadas en una herramienta racional y metódica se sustituye por el uso de las prácticas lingüísticas donde cada individuo construye sus razonamientos, de cara a los otros compañeros y con la idea de convencer o de hacérselos llegar. La semiestructuración del debate favorece la diversidad de las interpretaciones entre la demostración (legitimidad científica) y la persuasión (acción de convencer al receptor). Entre estos dos extremos se elabora el análisis del tema previamente trabajado¹³¹⁰.

Por otro lado, debemos tener en cuenta la insistencia del sistema escolar francés, a lo largo del tiempo, sobre el mantenimiento y el desarrollo de la **Educación Física y Deportiva**. En este sentido, la carga lectiva y los niveles de exigencia en las

¹³⁰⁸ ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2002.

¹³⁰⁹ BARRIÉ, F.; LASSAGNE, M.; GRAY, F.; DEMORTIER, N.; y VESOUL, P. (2002): *Éducation Civique, Juridique et Sociale au LP. Un bilan d'étape dans l'Académie*. En la revista *Itineraries* nº 7. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon: http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/publiacad/itin%C3%A9raire/itin%C3%A9raire7/BilanECJS.doc (pp. 2-4).

¹³¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *L'éducation artistique au lycée*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (enero de 2003): <http://www.education.gouv.fr/arts/lycee.htm>

distintas clases, nos parecen lógicas y coherentes con la programación global de los CAP, BEP y BP¹³¹¹.

Una de las quejas en la implementación de la nueva organización del EPS en los LP gira en torno a la falta de la aplicación de los textos oficiales. Por ejemplo, se establece unas horas mínimas de actividades al aire libre que no se desarrollan. Muchas son las academias y centros que no han incluido las actividades de aire libre en sus decisiones organizativas por falta de medios.

Desde el Sindicato Nacional de Educación Física, se reivindica un mínimo de tres horas de EPS a la semana para todas las especialidades del LP. Tras la reforma, el Ministro delegado de Formación Profesional, Jean-Luc Melenchon, se comprometió a mejorar las condiciones de enseñanza de las disciplinas generales, grupo al que pertenece la EPS. Ahora las dificultades presupuestarias no permiten dichas mejoras; como se puede constatar de manera cuantitativa en la ausencia de nuevos y necesarios puestos de profesores de EPS en los LP¹³¹².

Sin embargo, los docentes de EPS tienen la posibilidad de participar en los PPCP y en el seguimiento de los alumnos durante sus PFMP y PFE, como respuesta a la reivindicación del Sindicato Nacional de Educación Física, para que la EPS alcance la magnitud real de asignatura y no la de una asignatura devaluada.

Aún así, la reforma curricular ha supuesto un fuerte impulso para el desarrollo de la EPS en los LP, y ha dado respuesta a numerosas demandas emitidas desde el entorno de dicha asignatura¹³¹³.

Respecto al PAC, son numerosos profesores los que se están comprometiendo en sus clases con el fin de favorecer una apertura cultural y cívica en el marco de la inserción social y profesional de los discentes. Los Proyectos Artístico-Culturales están dando lugar a notables producciones; tanto por la diversidad de su tema (teatro,

¹³¹¹ ARRÊTÉ du 25 de septembre de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les Baccalauréats Professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 4 de octubre de 2002.

¹³¹² SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE (2002): *Audience: enseignement professionnel. Première audience avec J.L. Mélanchon Ministre de l'enseignement professionnel, pour le SNEP: J. Lafontan, S. Chabrol, J. Fayemendie et D.Lenfle*. Publicado en la página web oficial del Sindicato Nacional de Educación Física de Francia (marzo de 2004): <http://www.snepfsu.net/peda/lp/archilp/audience.htm>

¹³¹³ DELAUNAY, M. (2001): *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina*. Ponencia publicada en la web del Congreso Aragonés de Educación Física celebrado en Jaca el día 21 de septiembre de 2000 (mayo de 2004): <http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm>

cooperación norte-sur, encuentros literarios con autores, realizaciones técnicas...), como por la riqueza de las competencias movilizadas¹³¹⁴.

Estos proyectos merecen ser conocidos y compartidos para sugerir, orientar, modificar y favorecer ideas de proyectos entre profesores y alumnos. Inevitablemente, los proyectos ya realizados no vuelven a entrar en el desarrollo del LP. Insistimos en que no hay un marco rígido fijado en el concepto del PAC. Se trata de una actividad de formación rica y novedosa, ya que fomenta el análisis y la distancia crítica de su práctica profesional¹³¹⁵.

Este proyecto favorece el trabajo de los alumnos en ámbitos poco conocidos y fomentados en la sociedad. Se intenta despertar el interés y el conocimiento por la cultura y el arte que, poco a poco, se está ganando un lugar relevante entre las distintas materias de los LP¹³¹⁶.

En la actualidad todos los LP de Francia, más de 1600 ofrecen educación artística y cultural; dos horas en el BP y CAP y una hora en el BEP. El número total de alumnos asciende a más de 700.000. Es por ello que los objetivos de las políticas educativas y culturales se centran en garantizar una presencia efectiva y consolidada de los PAC en los LP y los recursos necesarios para una oferta de calidad¹³¹⁷.

Los títulos de FP no siempre tienen el prestigio que se merecen y, a veces, sirven de refugio a los alumnos que han fracasado en la enseñanza general. Con esta reforma se intenta mejorar las condiciones de la vía inicial en el sistema escolar de FP, se percibe un claro **cambio de mentalidad respecto a la FP**. El propósito es reducir los alumnos que salen del LP sin título, más de 150.000, donde casi la mitad no tienen ningún tipo de cualificación. El objetivo a medio plazo es responder a las

¹³¹⁴ Comentarios de Natali André, la directora del Liceo Profesional Jean-Baptiste Poquelin.

¹³¹⁵ LANG, J. (2000): *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. Conferencia de prensa de Jack Lang, Ministro de Educación Nacional en ese momento del 14 de diciembre de 2000. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/sommaire.htm>

¹³¹⁶ CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

¹³¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005): *Éducation artistique et culturelle. Dossier de presse (03-01-05)*. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional (febrero de 2005): <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=200412311637>

necesidades que se avecinan; como son la aparición de siete u ocho millones de empleos, de nueva creación o por jubilación¹³¹⁸.

Hasta ahora los resultados de inserción laboral de los jóvenes con titulaciones en CAP, BEP, BP, BTS y otras similares; son muy halagüeños¹³¹⁹. En este sentido, la tendencia de Francia es clara: mejorar esta vía educativa en pos de un progreso y desarrollo socioeconómico estable en todo el país.

¹³¹⁸ FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: Communication de M. Luc Ferry, ministre de l'Éducation Nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprod.htm>

¹³¹⁹ Como podemos apreciar en diferentes notas informativas del MEN, de las que destacamos:
ORIVEL, E (2002): *Prospective de l'emploi à l'horizon 2010. Note de Information 02.29 Juin*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.
COLAS, E. y REBIÈRE, C. (2002): *Comparación entre l'insertion des apprentis et des lycéens sorties du système éducatif en 2001. Note de Information 02.49 Mars*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

ESPAÑA

CAPÍTULO V. ESPAÑA

5.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Como ya hicieramos en los casos de Inglaterra y Francia, en este apartado ofrecemos una visión global del contexto de la FP de nuestro estudio en España. Así aportamos información relevante y fundamental sobre el sistema escolar. Seguidamente añadimos manifestaciones de FP muy similares a nuestro objeto de estudio, comentando los distintos tipos dentro del marco educativo y laboral, especificando semejanzas y diferencias reveladoras. Finalmente cerramos el epígrafe comentando la evolución de la FP, para acabar exponiendo su situación previa a la reforma.

Comparado con el análisis realizado sobre Inglaterra y Francia, el caso español resulta ser algo menos extenso. Igualmente se incluyen todos los mismos elementos que el resto de países, necesarios para conocer realmente la FPI en el sistema educativo español, que describimos a continuación y nos sirve de base para profundizar sobre nuestra FP objetivo.

5.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO

El sistema político español se fundamenta en la Constitución de 1978. El Estado español se basa en una sociedad democrática con una monarquía parlamentaria¹³²⁰. La Constitución es la ley básica de la sociedad española, donde se establecen los principios de convivencia y de consolidación de los derechos de todos los ciudadanos.

La identidad de España está muy condicionada por ser una nación compuesta por diversas nacionalidades. El Reino de España está estructurado en comunidades autónomas, una de sus características más importantes. El artículo segundo de la Constitución reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las regiones que la

¹³²⁰ EURYDICE/CEDEFOP (2004): *Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. España 2003*. Publicado en la página web oficial de Eurydice (septiembre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html (p. 8).

integran¹³²¹. El Estado Español se divide en 17 comunidades autónomas, a su vez subdivididas en un total de 52 provincias.

La población de este país asciende a más de 43 millones de personas. Madrid es la capital y la ciudad más grande, con una población superior a cuatro millones¹³²². Por su extensión, España es el segundo país más grande de la UE con 505.990 Km². El empleo tiene una tasa media del 61'1% y el desempleo en España se está reduciendo por debajo del diez por ciento¹³²³.

Desde que se instaurase la Constitución de 1978, el Estado está transfiriendo competencias administrativas a las comunidades autónomas. En educación esta situación ha originado muchas crispaciones políticas y administrativas, exacerbadas en la actual legislatura.

La Constitución Española plantea un sistema educativo basado en varias ideas fundamentales. Primero, la superación de la dialéctica pasada de una escuela única republicana-laica frente a la escuela única nacional-católica, ahora se disfruta de una “escuela democrática”. Este nuevo modelo plantea el principio de igualdad ante la educación (todos los ciudadanos tienen derecho a la educación) y la libertad de enseñanza (libertad de elección, creación y dirección de centros...)¹³²⁴.

A partir de esta ley fundamental del Estado Español se desarrollan textos legislativos sobre los aspectos concretos. Concretamente el artículo 27 de la Constitución es el más específico en materia educativa¹³²⁵, y a partir de él poco a poco se fueron materializando las diferentes iniciativas educativas, como la Ley de

¹³²¹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978. Publicada en la página web oficial de la Constitución Española (octubre de 2005): <http://www.constitucion.es/constitucion/castellano/index.html>

¹³²² A uno de enero de 2004 la población española era de 43.197.684 habitantes, según el REAL DECRETO 2348/2004 de 23 de diciembre. *Por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la revisión del Padrón municipal referidas al 1 de enero de 2004*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 30 de diciembre de 2004.

¹³²³ Las cifras son las más actualizadas hasta el momento, ya que hemos consultado los documentos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística. Para más información acudir a la página web oficial de dicha institución: <http://www.ine.es/>

¹³²⁴ CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*. Madrid. Ariel educación. (p. 289).

¹³²⁵ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978. Publicada en la página web oficial de la Constitución Española (octubre de 2005): <http://www.constitucion.es/constitucion/castellano/index.html>

Reforma Universitaria (LRU, 1983)¹³²⁶ y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)¹³²⁷.

Pero hasta 1990 no llegó la primera ley, basada en la Constitución, que reorganizaba y reformulaba todo el sistema educativo español; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo¹³²⁸:

“1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.”¹³²⁹

Se intentaba dar una solución a problemas estructurales y específicamente educativos, a la vez que se continuaba con la reforma, ya iniciada con la LODE de 1985. Los cambios más significativos de la LOGSE fueron: ampliación de la educación básica obligatoria y gratuita hasta los 16 años, edad mínima para incorporarse al mundo laboral; reordenación de las etapas no universitarias; una educación secundaria muy peculiar; y una profunda reformulación de la Formación Profesional.

La estructura del sistema escolar español queda con tres etapas claramente delimitadas: Infantil (de cero a seis años), Primaria (de seis a doce años) y Secundaria (de doce a dieciocho). La enseñanza secundaria sufría serias modificaciones, las más significativas de la reforma después de la FP. En un primer momento encontramos la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que consta de cuatro cursos, y que junto a la Educación Primaria configuran la educación básica, obligatoria y común en todo el territorio español.

Queda claro que en la LOGSE se apostó por una idea de escuela basada en la educación comprensiva, frente a la concepción selectiva tradicional¹³³⁰. Una vez

¹³²⁶ LEY ORGÁNICA 11/1983, del 25 de agosto. *De Reforma Universitaria*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 1 de septiembre de 1983.

¹³²⁷ LEY ORGÁNICA 8/1985, del 3 de julio. *Reguladora del Derecho de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de julio de 1985.

¹³²⁸ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹³²⁹ Artículo segundo de dicha ley.

¹³³⁰ GÓMEZ LLORENTE, L. (2003): De dónde venimos y adonde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En Gimeno, J. y Carbonell, J.: *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona. Praxis. (p. 30).

superada la ESO, y siguiendo con la secundaria superior, los ciudadanos tienen la opción de seguir por la vía académica, el Bachillerato, o por la vía profesional, Ciclo Formativo de Grado Medio. Tras superar esa etapa los alumnos pueden elegir dentro del sistema reglado entre la universidad y el Ciclo Formativo de Grado Superior.

Las enseñanzas no universitarias se imparten en centros escolares, por lo general, denominados escuelas/colegios para infantil y primaria, e institutos para secundaria. Para hacernos una idea de las dimensiones del sistema escolar español exponemos el número de centros escolares para cada etapa en el curso 2004-2005: 3792 centros exclusivos para la Educación Infantil; 9644 dedicados a la Educación Primaria¹³³¹; 2631 para la Primaria y la ESO¹³³²; 4465 centros de secundaria, en cualquiera de sus modalidades (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos); 1255 centros donde se incluye Primaria, ESO y Bachillerato/FP; y finalmente 479 de atención exclusiva a la Educación Especial.

En la actualidad el alumnado total del sistema educativo español asciende a 6.901.510. Lo interesante de este dato no es sólo la cantidad, sino que se ratifica el crecimiento constante de pupilos en los últimos años, como podemos comprobar en la tabla 19¹³³³.

¹³³¹ Donde se puede encontrar también clases de Educación Infantil.

¹³³² Ídem.

¹³³³ Las cifras del sistema educativo español son las más actualizadas hasta el momento, ya que hemos consultado los documentos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística. Para más información acudir a la página web oficial de dicha institución: <http://www.ine.es/>

Tabla 19. Evolución del alumnado y del profesorado en el sistema escolar español¹³³⁴

	1995-96	2000-01	2002-03	2003-04	2004-05 ¹³³⁵	2005-06 ¹³³⁶
Alumnos	7.667.516	6.882.363	6.862.934	6.895.880	6.934.307	6.978.395
Docentes	478.915	547.357	531.195	562.510	575.542	583.892
Alumnos por docente	16'01	12'57	12'92	12'25	12'05	11'95

En España la política educativa es competencia del Ministerio de Educación, cuyo representante es el Ministro correspondiente. Para su mejor implementación contextual, y haciendo gala de las competencias regionales, los responsables de las Consejerías/Departamentos de Educación de cada comunidad autónoma tienen potestad para llevar a cabo su propia política educativa, en el marco nacional establecido.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)¹³³⁷ se responsabiliza de: promulgar legislación básica para el establecimiento del sistema educativo nacional; determinar los requisitos mínimos de los centros escolares; fijar las enseñanzas mínimas y los títulos profesionales válidos en toda España; y garantizar el derecho y el deber de conocer el idioma español, sin perjuicio de las lenguas propias de algunas comunidades.

¹³³⁴ Datos de centros escolares no universitarios. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005-2006*. Madrid. Secretaría Técnica General. Y complementado con la obra del MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Datos y cifras. Curso 2004/2005*. Madrid. Secretaría Técnica General. Además de la información extraída de la página web oficial del Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>

¹³³⁵ Cifras estimadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

¹³³⁶ Cifras avanzadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

¹³³⁷ En otras legislaturas denominado: Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación y Cultura, y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A discreción utilizaremos la actual y más extendida sigla: MEC.

Este ministerio se encarga de que el Estado Español salvaguarde la homogeneidad y unidad sustancial del sistema educativo y, a su vez, garantice las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales¹³³⁸.

Sin embargo, esto no impide que las distintas comunidades autónomas elaboren normativas particulares para el desarrollo de los textos legales del gobierno nacional. De manera más específica las distintas Consejerías/Departamentos de Educación de los gobiernos autonómicos tienen el derecho y la obligación de: ostentar la titularidad administrativa de los centros escolares en su territorio y sus funciones; crear, autorizar y administrar dichos centros; construir, reformar y dotar de recursos los centros escolares; programar las enseñanzas; y llevar a cabo planes de investigación e innovación pedagógica.

En el caso de las corporaciones locales, no se les reconoce como administración educativa; aunque sí tienen la capacidad de cooperar con las distintas administraciones en materia educativa. Básicamente su intervención se reduce a la provisión de superficies edificables, el mantenimiento, la vigilancia y las reparaciones de los centros escolares¹³³⁹.

Además de los distintos organismos educativos también existen otras instituciones que velan por el buen funcionamiento del sistema educativo español. En un principio tenemos que destacar el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), denominado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (INCESE) en la derogada Ley Orgánica de Calidad Educativa e Instituto de Evaluación en el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación¹³⁴⁰.

El INCE es un organismo dependiente del MEC, cuya función es la evaluación general del sistema educativo. Este instituto se centra en evaluar la adquisición de las enseñanzas mínimas y las reformas del sistema escolar. También tiene por misión elaborar un sistema nacional de indicadores de calidad, así como de

¹³³⁸ EURYDICE (2005): *El Sistema Educativo en España- 2003/04*. Publicado en la página oficial de Eurydice (diciembre de 2005): <http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/frameset.asp?country=SP&language=VO>

¹³³⁹ EURYDICE/CEDEFOP (2004): *Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. España 2003*. Publicado en la página web oficial de Eurydice (septiembre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html (p. 9).

¹³⁴⁰ LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre. *De Calidad de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 21 de diciembre de 2002. Actualmente con la Ley Orgánica de Educación.

sistemas de evaluación para las enseñanzas especificadas en la LOGSE. Entre otros muchos objetivos del INCE, destacamos los de cooperación y participación de procesos de evaluación del sistema educativo con distintos organismos internacionales, nacionales y autonómicos; además de la difusión de sus resultados¹³⁴¹.

Otra institución muy relevante en el marco escolar español es el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Su finalidad primordial es innovar y experimentar sobre el currículum de las enseñanzas, así como la elaboración y la publicación de materiales didácticos, que sirvan de apoyo al profesorado¹³⁴².

Existen otras instituciones importantes como el Instituto Superior de Formación del Profesorado y el Instituto Nacional de Cualificaciones. Este último lo estudiaremos con más detalle en el epígrafe 5.3.

5.1.1.1. Configuración administrativa

Las raíces de la actual configuración administrativa las podemos encontrar en los inicios del siglo XIX. La Constitución Española de 1812, ya planteaba una educación básica en *todos los pueblos de la Monarquía*¹³⁴³. En 1814 se aprobaba el Informe Quintana, donde se articulan los principios generales de la enseñanza, que debe ser universal, pública y gratuita. Este informe ha sido muy trascendente en la Historia de la Educación de España; de hecho en 1821 se redacta en forma de ley¹³⁴⁴ con algunas modificaciones¹³⁴⁵.

Aparecieron otras leyes secundadas por los distintos y cambiantes regímenes políticos de España, hasta que en 1857 se publicó la Ley de Instrucción Pública, más conocida por Ley Moyano¹³⁴⁶. Ciertamente dicho texto tenía claras influencias de otro anterior, el Plan General de Estudios de 1845. Sin embargo, destacamos la Ley Moyano por ser la primera ley que introducía el principio de obligatoriedad en la

¹³⁴¹ REAL DECRETO 928/1993 de 18 de junio. *Por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 6 de julio de 1993.

¹³⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación y Ciencia de España (noviembre de 2005): <http://www.mec.es/cide/index.htm>

¹³⁴³ Artículo 366.

¹³⁴⁴ Reglamento General de Instrucción Pública de 1821.

¹³⁴⁵ CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*. Madrid. Ariel educación. (pp. 10-14).

¹³⁴⁶ Claudio Moyano, encargado de la cartera de Fomento, redactó la reforma educativa.

enseñanza española, consolidaba el sistema educativo y normalizaba el ordenamiento general de la educación nacional durante más de cincuenta años. Desde entonces la enseñanza se estructuró en tres niveles: primaria, secundaria y superior¹³⁴⁷.

Posteriormente, y hasta la dictadura de Franco, la política educativa variaba en función del gobierno de turno y se centraba, por lo general, en textos legales para regular niveles educativos y otros aspectos más concretos, sin alterar la estructura básica.

Fue ya en 1970 cuando se promulgó la Ley General de Educación, que establecía una visión coherente, actualizada y global de todo el sistema educativo; donde se planteaban una ordenación y una organización en cuatro etapas: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria¹³⁴⁸. La FP aparecía como una vía alternativa y de poco prestigio, aunque en el borrador de la ley no se tenía previsto así¹³⁴⁹.

En 1985, ya disfrutando de la democracia, se publicaba la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, que allanaba el camino de una nueva ley global para el conjunto del sistema educativo. Finalmente en 1990 se aprobó la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta ley es la base del actual sistema educativo y es la que reconoce abiertamente los derechos y las obligaciones de las comunidades autónomas, descritas en la Constitución de 1978¹³⁵⁰.

En 1995 se redondeaba la democrática reforma educativa con la publicación de la Ley Orgánica relativa a la Participación, Evaluación y Gobierno del Sistema Educativo (LOPEGSE)¹³⁵¹.

Se han editado más leyes educativas relevantes, como la relativa a la nueva organización universitaria (Ley de Orgánica de Universidades¹³⁵²), cuyas

¹³⁴⁷ MURILLO, F. J. (Coord.) (1997): *Sistema educativo nacional-España*. MEC, CIDE y OEI. (pp. 2-3 del capítulo segundo).

¹³⁴⁸ LEY 14/1970 de 4 de agosto. *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 6 de agosto de 1970.

¹³⁴⁹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (pp.29-36).

¹³⁵⁰ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹³⁵¹ LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre. *De la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de noviembre de 1995.

modificaciones se están elaborando en estos momentos) y la interrumpida Ley Orgánica de Calidad Educativa¹³⁵³, cuya ley de sustitución (Ley Orgánica de Educación) está en proceso. Para nuestra investigación la ley más destacada de los últimos tiempos ha sido Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional¹³⁵⁴. Por su alto consenso y su pertinencia, no parece que entre en la dinámica cambiante de los partidos políticos; esta ley la estudiamos detenidamente en los siguientes epígrafes.

En la actualidad, como ya avanzábamos antes, cada comunidad autónoma tiene la capacidad de desarrollar las leyes educativas nacionales, a través de sus propios textos legales (decretos, órdenes...); y también tiene delegadas competencias para la regulación de los elementos o aspectos no básicos, además de la gestión ejecutiva y administrativa. No debemos pensar que estas competencias suponen sólo la gestión del sistema educativo, sino que las funciones y los servicios del Estado en materia educativa les son traspasados.

En un principio esta configuración administrativa podía haber supuesto un gran obstáculo para el desarrollo de nuestra investigación. Sin embargo, como ya comentábamos en el capítulo segundo sobre la delimitación del objeto de estudio, nos hemos centrado en las reformas de la FP, desde un ámbito nacional y global. No entramos a detallar aspectos concretos de cada autonomía, si acaso los mostramos como ejemplo para facilitar una mejor comprensión de la situación, y así optimizar el proceso comparativo.

5.1.1.2. Centros e itinerarios escolares

Al principio de este capítulo comentábamos la intención de ser breves y exponer de forma sucinta las nociones fundamentales del contexto educativo español. En este segundo y último apartado del contexto educativo vamos a poner de manifiesto el panorama escolar del sistema educativo, para evitar continuas referencias al mismo cuando tratemos específicamente la FP.

¹³⁵² LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre. *De Universidades*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 24 de diciembre de 2001.

¹³⁵³ LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre. *De Calidad de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 21 de diciembre de 2002.

¹³⁵⁴ LEY ORGÁNICA 5/2002 de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

Todos los centros escolares están impregnados del derecho de participación social en la programación de la enseñanza, establecido en la Constitución Española. En los centros docentes y en las propias administraciones educativas existen órganos colegiados que aseguran dicha participación. En los centros escolares la comunidad educativa interviene en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar, presente en todos los centros financiados con fondos públicos (centros públicos y centros concertados). También destacamos el Claustro, como órgano colegiado para la participación del profesorado. A todo esto debemos añadir los órganos unipersonales, que configuran el equipo directivo.

Los ciudadanos españoles tienen el derecho y la obligación de asistir a la escuela para recibir la educación prescrita desde los seis hasta los 16 años. Esto implica superar la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria¹³⁵⁵.

Evidentemente no son las únicas enseñanzas del sistema educativo, destacamos dos regímenes: general y especial, además de la Educación de las Personas Adultas. Las enseñanzas de régimen general están compuestas por la Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional de Grado Superior y Enseñanza Universitaria. En el régimen especial encontramos las Enseñanzas Artísticas (Música, Danza, Arte Dramático, y Artes Plásticas y Diseño), de Idiomas y de Técnicos Deportivos, todas ellas con sus propios niveles y cursos, siguiendo un proceso paralelo a las enseñanzas de régimen general¹³⁵⁶.

Atendiendo a estas últimas, vamos a detenernos brevemente en sus centros y sus itinerarios. La **educación infantil** está dedicada al intervalo de edad de cero a seis años. Suele encontrarse en centros específicos para su impartición, aunque a veces comparte espacio con la Educación Primaria. La Educación Infantil tiene dos ciclos de tres años cada uno. Esta etapa tiene carácter voluntario y debe ser impartido por maestros especialistas. La finalidad de esta etapa es contribuir al desarrollo global del niño¹³⁵⁷.

¹³⁵⁵ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹³⁵⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *El sistema educativo español-2002*. Madrid. Secretaría General Técnica. (pp. 15 y ss.).

¹³⁵⁷ Artículo octavo de la LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

La **educación primaria** supone el inicio de la educación obligatoria. Está compuesta de seis cursos académicos, desde los seis hasta los 12 años. Con este nivel se pretende conseguir que todos los ciudadanos adquieran los elementos básicos culturales y las capacidades lectora, de escritura y de cálculo aritmético.

Se compone de tres ciclos de dos años cada uno, con un claro carácter global e integrador. Siendo docentes los maestros especialistas en cada materia de esta enseñanza. Los centros escolares donde se oferta la Educación Primaria pueden ser específicos o compartir su ubicación.

En cuanto a la **educación secundaria** debemos diferenciar dos etapas: Educación Secundaria Obligatoria y la Enseñanza Secundaria Superior (Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Medio)¹³⁵⁸.

La *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) es la segunda parte de la educación obligatoria. Esta enseñanza se suele impartir en los centros de secundaria, denominados Institutos, donde comparten espacio con el Bachillerato y los Ciclos Formativos. La ESO prolonga la enseñanza de los 12 a los 16 años de edad y su finalidad es¹³⁵⁹:

“transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato”

La ESO consta de ciclos de dos años cada uno y los alumnos que superen esta etapa obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria. Éste faculta para continuar los estudios de Bachillerato y el Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Aquellos alumnos que no alcanzan los conocimientos mínimos de la ESO tienen la opción de cursar Programas de Garantía Social (PGS), donde reciben una formación básica y profesional que les permite incorporarse al mundo laboral o seguir con otras enseñanzas, generalmente, Ciclos Formativos de Grado Medio¹³⁶⁰.

¹³⁵⁸ CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): *Educación en la España contemporánea*. Madrid. Ariel educación (p. 313).

¹³⁵⁹ Artículo 18 de la LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹³⁶⁰ GUTIÉRREZ, S. L. (1997): Los Programas de Garantía Social como instrumento de integración sociolaboral. En CAMACHO, A. y DÍAZ, J. (Dir.): *Educación Popular y Desarrollo Local*. Sevilla. GISPS, pp. 247-258.

La opción escolar más extendida tras la ESO es el *Bachillerato*. Consta de dos cursos académicos, de los 16 a los 18 años, y de varias modalidades para permitir una formación especializada.

La superación de esta rama general, de carácter academicista, de la secundaria superior acredita para el título de Bachiller y capacita para el acceso a la Enseñanza Universitaria, al Ciclo Formativo de Grado Superior y a la vida activa¹³⁶¹.

La otra alternativa académica tras la ESO es el *Ciclo Formativo de Grado Medio*. Esta enseñanza es la primera parte de la Formación Profesional Específica (FPE) del sistema educativo español.

Una vez finalizado el CFGM los alumnos obtienen el título de Técnico en la especialización correspondiente, facilitando la inserción inmediata al mercado de trabajo. También tienen la opción de continuar sus estudios con la incorporación en el Bachillerato o de superar una prueba para acceder al Ciclo Formativo de Grado Superior.

Los CFGM se localizan en los Institutos de Enseñanza Secundaria. En estos centros suelen ofertarse ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos; aunque también existen centros específicos de FPE.

La **Enseñanza Superior** está compuesta del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) y la Enseñanza Universitaria; aunque la percepción social no es muy consciente de esta estructura y la organización académica del sistema escolar no parece corroborarlo, ya lo comentaremos más adelante cuando tratemos el tema de la situación del CFGS.

La segunda parte de la Formación Profesional Específica es el *Ciclo Formativo de Grado Superior*. Al igual que el CFGM tiene la finalidad de proporcionar a los alumnos una formación especializada en profesiones determinadas. Los alumnos que superan esta enseñanza obtienen el título de Técnico Superior¹³⁶². No queremos detenernos más en la FPE, ya que la trataremos específicamente en los dos epígrafes siguientes.

¹³⁶¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *El sistema educativo español-2002*. Madrid. Secretaría General Técnica. (pp. 15 y ss.).

¹³⁶² LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

En cuanto a la *Enseñanza Universitaria*, decir que consta de tres ciclos. Para el acceso a las universidades españolas se requiere Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Superior¹³⁶³ o la superación de una prueba de acceso¹³⁶⁴. Este tipo de enseñanza se imparte en centros específicos, en España hay 50 universidades públicas y 19 privadas, con sus diferentes titulaciones¹³⁶⁵.

Como ya avanzamos al inicio de este capítulo, hemos aportado una sucinta descripción del sistema educativo español, que nos va a servir para situar a la FP dentro del panorama educativo español. A continuación presentamos la tabla 20, donde esquemáticamente se expone la estructura del sistema escolar, centrada en las enseñanzas de régimen general, más habituales y extendidas.

¹³⁶³ En las titulaciones pertinentes.

¹³⁶⁴ Son las opciones más extendidas, aunque titulaciones equivalentes también permiten el acceso a la universidad, como puedan ser las conseguidas en las enseñanzas de régimen especial.

¹³⁶⁵ EURYDICE/CEDEFOP (2004): *Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. España 2003*. Publicado en la página web oficial de Eurydice (septiembre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html (p. 36).

Tabla 20. Esquema del sistema escolar español¹³⁶⁶

<p>> 18 años</p>	<p>ENSEÑANZA SUPERIOR Universidades y Ciclos Formativos de Grado Superior</p>	
<p>16-18 años</p>	<p>EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio</p>	
<p>11-16 años</p>	<p>Educación obligatoria (6-16)</p>	<p>EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR Educación Secundaria Obligatoria</p>
<p>6-10 años</p>		<p>EDUCACIÓN PRIMARIA</p>
<p>0-5 años</p>	<p>EDUCACIÓN INFANTIL</p>	

¹³⁶⁶ Elaboración Propia, a partir de esquemas del Ministerio de Educación y Eurydice, entre otros. Recoge el régimen general del sistema escolar.

5.1.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA EN ESPAÑA

La FP ha logrado un papel importante en el sistema educativo español, gracias a la implantación de la LOGSE. En ese momento histórico la FP tomaba un rumbo que la colocaba en el lugar más privilegiado que nunca había tenido en la Historia de la Educación de España. Como ya veremos con más detenimiento en el apartado 5.1.5., la LOGSE supone la introducción de profundos cambios en la FP¹³⁶⁷.

La LOGSE no sólo respondía a las demandas del mercado laboral, a las exigencias educativas y a las peticiones de expertos y especialistas¹³⁶⁸; también contribuía al cumplimiento de una ley anterior, la LODE, donde se le exige a la administración educativa garantizar un modelo de FP que facilite ciertas finalidades; concretamente, en materia de FP destacamos los siguientes subapartados del punto tercero del segundo artículo¹³⁶⁹:

“3. La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- c. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- d. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.”*

Todas estas finalidades se han tenido en cuenta en las leyes educativas posteriores. Desde el punto de inflexión que supuso la LOGSE para la FP, han sido muchos los esfuerzos por mejorar la situación de la FP en España. De hecho, la LOGSE se mantiene hoy día como texto básico de la FPI, sus finalidades básicas y su organización general obedecen a las directrices que dicha ley marcó en 1990. Si bien se han ido añadiendo textos legales en los años posteriores para introducir mejoras considerables¹³⁷⁰.

¹³⁶⁷ JIMÉNEZ, B. y MEGÍAS, R. (2002): Presentación. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis. (p. XV).

¹³⁶⁸ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 314).

¹³⁶⁹ LEY ORGÁNICA 8/1985 de 3 de julio. *Reguladora del derecho de la educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de julio de 1985.

¹³⁷⁰ Numerosos son los textos en relación al tema, entre los que destacamos: REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

Uno de los puntos más llamativos de la ley era la creación de un sistema de FP donde se viesan integrados los distintos tipos de FP que hay. Al igual que ocurría en los otros dos países estudiados, en España también existen en materia de FP diferentes centros, títulos, itinerarios educativos, organismos competentes...

Hoy día podemos distinguir tres subsistemas que coinciden con los tres tipos de modalidades de formación: Formación Profesional inicial, FP continua y FP ocupacional¹³⁷¹. Como así explicita la LOGSE en los apartados uno y dos del artículo 30 de la LOGSE¹³⁷²:

“1. 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. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional.

2. La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior.”

El subsistema de FP inicial (también denominada FP reglada) es competencia de las administraciones educativas y se desarrolla plenamente en el sistema escolar. Esta modalidad de formación tiene dos componentes especificados en el fragmento citado: la FP de Base y la FP Específica.

La FP de Base (FPB) hace referencia al conjunto de conocimientos, capacidades básicas y actitudes relativas a una gama de profesiones¹³⁷³. Proporciona la fundamentación básica para la profesionalización de los alumnos, garantizando formación polivalente y preparación para la Formación Profesional Específica. Su

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*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 8 de mayo de 1998.

REAL DECRETO 362/2004 del de 5 de marzo. *Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 26 de marzo de 2004.

¹³⁷¹ SOLER, S. (2002): Planificación y organización de los centros de formación profesional específica. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 92/1-92/37.

¹³⁷² LEY ORGÁNICA nº 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹³⁷³ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 310).

enseñanza se integra de lleno en el currículum de secundaria obligatoria y también en el Bachillerato, con su consecuente diferenciación según el nivel¹³⁷⁴.

Se sitúa la FPB como un elemento profesionalizador de la enseñanza secundaria obligatoria. También esta formación da un sentido homogéneo en todo el territorio nacional a dos objetivos de la enseñanza obligatoria, la continuación de estudios posteriores y el acceso al mundo laboral¹³⁷⁵.

La integración en la educación secundaria de la FPB era un objetivo esencial en la LOGSE, además de un factor imprescindible de la nueva y actual configuración del sistema de FP en España. Esta enseñanza pretende que los ciudadanos a través de la educación general, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato adquieran los conocimientos técnicos y profesionales básicos¹³⁷⁶.

El otro componente de la FPI en España es la Formación Profesional Específica. La LOGSE aporta una nueva visión de la FPE como¹³⁷⁷:

“...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 grado superior...”

Siguiendo este mismo texto a la FPE se le atribuye tres finalidades básicas: facilitar a los alumnos el acceso al mercado laboral, favorecer a la formación a lo largo de la vida de los ciudadanos y dar respuestas a las exigencias de cualificación del sistema productivo.

La organización y la estructura de la FPE están marcadas por dos tipos de ciclos formativos, que pueden ser de Grado Medio y de Grado Superior. Una vez superados estos ciclos el alumno consigue su título profesional.

El alumno que supera cualquier ciclo formativo está acreditado con alcance y validez nacional en base a dos puntos¹³⁷⁸: cualificación profesional para el desempeño

¹³⁷⁴ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹³⁷⁵ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 305).

¹³⁷⁶ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 310).

¹³⁷⁷ Apartado cuarto del artículo 30 de la LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

de un determinado grupo de empleos y una formación adecuada para su inserción profesional.

Las características que comparten todas las variedades de ciclos formativos, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, son tres¹³⁷⁹: una organización modular, que responde a áreas de conocimiento teórico-práctico en función de las distintas familias profesionales; una duración variable de un curso o dos; y dos módulos obligatorios -Formación en Centro de Trabajo (FCT) y Formación y Orientación Laboral (FOL)- de carácter obligatorio y con una duración mínima asignada por ciclo.

El diseño curricular de los ciclos formativos tiene como referencia principal las exigencias y demandas de cualificación del sistema productivo. Un ciclo supone un programa completo de preparación inicial para el ejercicio de una profesión, pero a su vez implica un conjunto de competencias profesionales enmarcadas en la organización empresarial. Así tenemos que la oferta formativa cubre dos dimensiones, una profesionalizadora y otra socioeducativa, que constituyen una referencia en los objetivos generales¹³⁸⁰.

La primera se consigue desarrollando actividades que están vinculadas a la consecución de un perfil profesional, dando así respuestas a las demandas del mercado laboral. Desde este punto de vista, se destaca el objetivo de la PFE de formar trabajadores bien preparados en competencias profesionales.

La dimensión socioeducativa está más relacionada con el tipo de familia profesional de cada ciclo formativo. El diseño curricular incluye un conjunto de objetivos y contenidos que completan las exigencias formativas con un carácter socioeducativo de la formación.

Una vez descritos los componentes de la FP reglada en España, podemos afirmar que ésta se completa con la FPB ofertada desde el itinerario académico y con

¹³⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC.

¹³⁷⁹ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 312).

¹³⁸⁰ SOLER, S. (2002): Planificación y organización de los centros de formación profesional específica. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 92/1-92/37.

la FPE desarrollada en los ciclos formativos. Evidentemente la FPE también se puede incluir como una opción más dentro de la educación permanente.

El **subsistema de Formación Profesional continua** se distingue claramente por la condición laboral de sus destinatarios. Como ya pasara con Inglaterra y Francia, desde los mismos organismos laborales se ofrece formación a sus empleados para la mejora del desempeño de sus tareas en la empresa (ver apartados 3.1.2. y 4.1.2.). Esta modalidad de FP tiene definidos muy bien sus objetivos para sus alumnos-trabajadores: recualificación profesional y actualización, renovación, reciclaje y mejora de las competencias profesionales.

La FPC en España goza de un modelo de gestión que se origina desde y para la realidad socioeconómica. Con este sistema se está inculcando una cultura empresarial basada en la formación, que promueve la integración de planes de formación en la estrategia global de las empresas¹³⁸¹. Además de que las empresas, como los trabajadores, tienen la posibilidad de aprovecharse del sistema de ayudas financieras de las administraciones¹³⁸².

Este subsistema de FP toma forma en base a dos importantes acuerdos que se vienen reeditando en los últimos años: El Acuerdo Tripartito de Formación Continua y el Acuerdo Nacional para la Formación Continua¹³⁸³.

El Acuerdo Tripartito estaba suscrito por las Organizaciones Empresariales (CEOE y CEPYME¹³⁸⁴) y Sindicales (UGT, CCOO y CIG¹³⁸⁵) y por el Ministerio de Trabajo, representando la administración¹³⁸⁶. Por su parte el Acuerdo Nacional para la

¹³⁸¹ GARCÍA BENGOA, J. L. (2004): El sistema de formación profesional continua. En la revista *Confebask*, nº 3, año XXI. Publicado en la página web oficial de la Confederación Empresarial Vasca (marzo de 2005): <http://www.confebask.es/Castellano/revista/0403/noticia09.htm>

¹³⁸² SAN JUAN URDIALES, M. (1999): El punto de vista de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales. En FORCEM: *Gestión bipartita de la formación continua*. Madrid. FORCEM-CINTERFOR/OIT, pp. 86-98.

¹³⁸³ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (pp. 35 y ss.).

¹³⁸⁴ Confederación Española de Organizaciones Empresariales y Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

¹³⁸⁵ Unión General de Trabajadores, Comisiones Obreras y Confederación Intersindical Gallega.

¹³⁸⁶ RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 2001. *Por la que se da publicidad al III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 15 de febrero de 2001.

Formación Continua estaba firmado por las organizaciones empresariales y los sindicatos más representativos¹³⁸⁷.

El subsistema de FPC actualmente está coordinado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo¹³⁸⁸. Desde el 1 de enero de 2004, la FPC viene regulada por el nuevo modelo tripartito del subsistema de Formación Profesional continua, donde se proponen tres tipos de iniciativas de Formación Continua¹³⁸⁹: Acciones de Formación Continua en las empresas, Contratos Programa para la formación de trabajadores, y Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la formación.

Las Acciones de Formación Continua en las empresas incluyen los Permisos Individuales de Formación y el Plan Amigo. Los Contratos Programa para la Formación de Trabajadores integran Planes Intersectoriales, Planes Sectoriales amparados en la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal, Planes para la Economía Social y Planes para los Trabajadores Autónomos¹³⁹⁰. Las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación tratan de financiar proyectos, cuyos objetivos estén relacionados con investigaciones del mercado laboral; priorizando aquellos que: ayuden a anticipar a los cambios, elaboren herramientas innovadoras en la FPC y que contribuyen al progreso económico del sistema productivo español¹³⁹¹.

El tercer subsistema viene marcado por la **Formación Profesional ocupacional (FPO)**. El sistema español de FP tiene una idiosincrasia derivada tanto

¹³⁸⁷ RESOLUCIÓN de 2 de febrero de 2001. *Por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 23 de febrero de 2001.

¹³⁸⁸ Desde el 24 de noviembre de 2004 la Fundación para la Formación Continua (conocida por la FORCEM) se ha reconvertido en la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo; entidad encargada de la organización, gestión, distribución de fondos y de la supervisión y justificación de las acciones formativas que se reflejan en los III Acuerdos de Formación Continua.

¹³⁸⁹ REAL DECRETO 1046/2003 de 1 de agosto. *Por el que se regula el subsistema de formación profesional continua*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 12 de septiembre de 2003.

¹³⁹⁰ ORDEN TAS/2783/2004 de 30 de julio de 2004. *Por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas mediante contratos programa para la formación de trabajadores, en desarrollo del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional Continua*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 16 de agosto de 2004.

¹³⁹¹ ORDEN TAS/2782/2004 de 30 de julio de 2004. *Por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a la realización de las acciones complementarias y de acompañamiento a la formación, en desarrollo del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 16 de agosto de 2004.

de una atribución institucional diferenciada como de una realidad educativa, laboral y social muy particular. Esta realidad social fue uno de los detonantes en la aparición de la FPO. Esta dimensión de la FP tiene su punto de origen en 1993, cuando se quiso dar respuesta exclusiva a la población desempleada, conformada por grupos sociales con escasa FPI, en el marco de unas exorbitantes tasas de desempleo¹³⁹².

La FPO se materializó con la regulación del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). Éste comprendía un conjunto de acciones de FP destinadas a los desempleados, cuyo objetivo era y es proporcionarles la cualificación profesional suficiente para insertarlos en el sistema productivo, siempre que su formación sea escasa, insuficiente o inadecuada¹³⁹³.

Siguiendo su carácter flexible y adaptativo, este plan ha sufrido algunas modificaciones en virtud de las nuevas exigencias del mercado de trabajo y las nuevas carencias de los destinatarios, manteniendo así su actualidad e inmediatez de respuesta¹³⁹⁴.

Existen otras iniciativas formativas que se pueden considerar dentro del subsistema de FPO, por compartir la misma tipología de destinatarios: las Escuelas Taller y de Oficios, los Talleres de Empleo... algunas de las cuales serán tratadas específicamente en posteriores apartados.

El organismo competente a nivel nacional de FPO es el Ministerio de Trabajo, donde el Instituto Nacional de Empleo es su institución-instrumento; aunque algunas comunidades autónomas ya tienen sus propias instituciones, tras haber hecho efectivas sus competencias¹³⁹⁵.

¹³⁹² TRAVESEDO DASI, J. (1999): La Formación Profesional ocupacional en España. En FORCEM: *Gestión bipartita de la formación continua*. Madrid. FORCEM-CINTERFOR/OIT, pp. 43-53.

¹³⁹³ REAL DECRETO 631/1993, de 3 de mayo. *Por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de mayo de 1993.

¹³⁹⁴ Especialmente señalar los textos legales más significativos y actuales:
REAL DECRETO 1936/2004, de 27 de septiembre. Por el que se modifica el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan nacional de formación e inserción profesional. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 2 de octubre de 2004.
ORDEN TAS/3309/2004 de 6 de octubre de 2004. *Por la que se modifica la Orden de 13 de abril de 1994, por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 15 de octubre de 2004.

¹³⁹⁵ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (pp. 34 y ss.).

Una vez comentada la estructura global sobre la Formación Profesional de España y expuestos los órganos competentes en materia profesional; nos vamos a centrar seguidamente en la FP inicial, reglada y postobligatoria.

Como ya hemos mencionado la FPI tiene dos modalidades la FPB y la FPE, la primera se imparte en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, y la segunda en los ciclos formativos. Vamos a comentar brevemente la primera modalidad por ser parte de la FPI y elemento de Base para la FPE. Aunque en la realidad educativa la segunda por sí sola “*está caracterizada por cumplir con los requisitos de la FPI*”¹³⁹⁶ en España.

5.1.2.1. Los centros escolares y la Formación Profesional de Base

La Formación Profesional de Base hace referencia a la formación básica de carácter profesional impartida en la ESO y el Bachillerato¹³⁹⁷. La FPB es el conjunto de conocimientos y destrezas relativas a un grupo de disciplinas que constituyen un área profesional. Se trata de proporcionar una base tecnológica y científica y una serie de destrezas comunes en la secundaria¹³⁹⁸. La denominación de los centros donde se imparte ESO y Bachillerato es Instituto de Educación de Secundaria¹³⁹⁹.

La FPB realmente supone un cambio sustancial en la educación secundaria. Se puede decir que era una de las más arriesgadas innovaciones de la LOGSE, quizás con demasiada ambición. La FPB es el primer paso en el itinerario de Formación Profesional, pero aún dentro de la educación obligatoria. Evidentemente tiene un corte propedéutico, se trata de una enseñanza de carácter generalista, pues debe servir de base tanto para continuar los estudios, por lo general, como para acceder con unos mínimos al mercado laboral¹⁴⁰⁰.

¹³⁹⁶ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003:148): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

¹³⁹⁷ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹³⁹⁸ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (pp.306-308).

¹³⁹⁹ REAL DECRETO 1537/2003, de 5 de diciembre. *Por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de diciembre de 2003.

¹⁴⁰⁰ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 310).

Desde su creación a partir de la LOGSE, la **Educación Secundaria Obligatoria** se define como la primera etapa de la Educación Secundaria y la etapa final de la enseñanza obligatoria. Durante los cuatro cursos que la componen la ESO debe transmitir a los alumnos elementos básicos de la cultura, formarlos como ciudadanos y prepararlos para la vida activa o continuar con la secundaria postobligatoria¹⁴⁰¹.

Sin embargo, en la ESO la FPB se imparte de manera más específica en la asignatura de Tecnología¹⁴⁰². Ésta es una disciplina obligatoria en el primer ciclo, primero y segundo. En el segundo ciclo es opcional en virtud del itinerario que el alumnado elija¹⁴⁰³. Actualmente los centros de secundaria para la ESO deben cumplir una serie de mínimos para que se pueda desarrollar la FPB de forma adecuada¹⁴⁰⁴.

El **Bachillerato** aporta una formación de carácter general y academicista, pero con gran amplitud que incluye una Formación Profesional básica. Se trata de mantener abiertas claramente las opciones a los alumnos para continuar sus estudios, tanto en la vía más académica (Universidad) como para la vía de carácter profesional (Ciclos Formativos de Grado Superior)¹⁴⁰⁵.

Al Bachillerato se le asignan varios objetivos concretados en diferentes disciplinas, pero en definitiva tiene una triple finalidad: preparar a los alumnos para la universidad, la Formación Profesional Específica y su entrada en el mundo laboral¹⁴⁰⁶.

Tampoco existe una clara asignación de la FPB en concreto; pues, como hemos dicho antes, esta formación se integra inherentemente en todo el título. Aún así

¹⁴⁰¹ REAL DECRETO 116/2004 de 23 de enero. *Por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de febrero de 2004.

¹⁴⁰² CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 307).

¹⁴⁰³ EURYDICE (2005): *El Sistema Educativo en España- 2003/04*. Publicado en la página oficial de Eurydice (diciembre de 2005): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SP&language=VO>

¹⁴⁰⁴ REAL DECRETO 1537/2003, de 5 de diciembre. *Por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas escolares de régimen general*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de diciembre de 2003.

¹⁴⁰⁵ OTERO C.; MUÑOZ A. y SÁNCHEZ A. M. (2000): *El sistema de formación profesional en España*. Madrid. CEDEFOP. (pp. 44 y ss.).

¹⁴⁰⁶ EURYDICE (2005): *El Sistema Educativo en España- 2003/04*. Publicado en la página oficial de Eurydice (diciembre de 2005): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SP&language=VO>

podemos identificar varias asignaturas especialmente vinculadas a la FP, dentro de los tres itinerarios de Bachillerato¹⁴⁰⁷.

En definitiva, podemos afirmar que la Formación Profesional inicial en su dimensión no específica es la FPB, que queda inserta en la esencia de la ESO y el Bachillerato. La FPB proporciona la base científico-tecnológica y las habilidades comunes para la adaptación al cambio y a la versatilidad profesional¹⁴⁰⁸. En la ESO se ofrece tecnología básica y optativas, y en el Bachillerato modalidades semiespecializadas, un enfoque profesionalizador de los contenidos y optativas de carácter profesional¹⁴⁰⁹. La FPB intenta lograr que los alumnos adquieran una formación básica para su incorporación al mundo laboral y sobre todo para la continuación de los estudios en los ciclos formativos; pero es poco perceptible en realidad.

5.1.2.2. Los centros escolares y la Formación Profesional Específica

Como ya avanzamos en el punto anterior, la Formación Profesional Específica se puede integrar de forma independiente con la ESO y el Bachillerato en el mismo centro, cuya denominación sigue siendo Instituto de Educación Secundaria.

Sin embargo, si en un centro sólo se imparte FPE, se denomina Instituto de Formación Profesional¹⁴¹⁰. De esta manera, podemos localizar en España un tipo de centros específicos de FPI, al igual que ocurría con los Liceos Profesionales de Francia.

La FPE se viene denominando al conjunto de habilidades y conocimientos profesionalizadores, que está estructurado de forma modular en ciclos formativos de duración variable. Se enseña una formación básica sobre el tronco general de la

¹⁴⁰⁷ REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio. *Por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de julio de 2003. CORRECCIÓN de errores del Real Decreto 832/2003 de 27 de junio. *Por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 8 de agosto de 2003.

¹⁴⁰⁸ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹⁴⁰⁹ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 307).

¹⁴¹⁰ REAL DECRETO 1537/2003, de 5 de diciembre. *Por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de diciembre de 2003.

familia profesional y una formación específica para los empleos correspondientes a la titulación; con el valor añadido de una formación en situaciones reales¹⁴¹¹.

Los ciclos formativos están organizados en módulos profesionales teórico-prácticos y divididos en 20 familias profesionales diferentes. El currículum de cada ciclo formativo viene dado desde la administración educativa nacional, en un 55% establecido para las autonomías con lengua co-oficial y en un 65% al resto de autonomías. Los módulos profesionales comunes a todos los ciclos formativos son “Formación y Orientación Laboral” y “Formación en Centros de Trabajo”, que supone entre 300 y 700 horas.¹⁴¹²

Los centros docentes de FPE implementan las enseñanzas profesionales mediante el desarrollo de proyectos y programaciones curriculares cuyos objetivos, contenidos, criterios de evaluación, temporalización y metodología responden a las particularidades de su alumnado y a las necesidades formativas del contexto socioeconómico¹⁴¹³.

Las enseñanzas mínimas de la FPE incluyen en cada ciclo las características básicas del currículum que siguen¹⁴¹⁴: objetivos generales de ciclo formativo, módulos profesionales imprescindibles para cada ciclo, criterios de evaluación básicos de cada módulo y, por último, contenidos fundamentales de los módulos profesionales relacionados con las unidades de competencia, de los módulos base y del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral.

Una vez comentadas las características comunes a todos los Ciclos Formativos de la FPE, debemos recordar que la FPE se concreta en los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior. La reforma de estos ciclos formativos son la unidad de comparación en España de nuestra investigación. Por este motivo en el punto 5.2. detallaremos muchos más aspectos de estos niveles educativos y luego seguiremos con la reforma llevada a cabo en los mismos.

¹⁴¹¹ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 317).

¹⁴¹² EURYDICE (2005): *El Sistema Educativo en España- 2003/04*. Publicado en la página oficial de Eurydice (diciembre de 2005): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SP&language=VO>

¹⁴¹³ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹⁴¹⁴ Artículo 10 del REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

Ahora vamos a presentar otras modalidades de FPI en el sistema educativo español, que nos ayudará a configurar un esquema de la FP y a situar contextualmente a la FPI específica y postobligatoria en el sistema escolar de España.

5.1.3. EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

El sistema de aprendizaje no tiene una existencia regular como Formación Profesional específica, a excepción de la tradicional formación gremial, que comentaremos en el punto 5.1.4. sobre la evolución reciente de la FPI¹⁴¹⁵.

Podemos localizar la expresión inicial de Aprendizaje Profesional moderno en 1985, con el inicio de las Escuelas Taller y Casas de Oficios, que más adelante detallaremos.

Sin embargo, las primeras medidas reformistas se regularon en 1993¹⁴¹⁶ y se completaron en 1994¹⁴¹⁷. Estos textos legislativos tenían como objetivo favorecer las posibilidades de formación-empleo de la población a través de tres modalidades de contratación de prácticas, de formación y a tiempo parcial¹⁴¹⁸; que nosotros entendemos como Aprendizaje Profesional.

El contrato de trabajo en prácticas tiene como destinatarios a quienes poseen un título universitario o de FP de Grado Medio o Superior. Se da mucha importancia al título porque debe habilitar para el ejercicio profesional, con una duración máxima de cuatro años, por lo general¹⁴¹⁹.

El contrato de formación pretende que los aprendices adquieran una formación, tanto teórica como práctica, necesaria para capacitarlos adecuadamente en un empleo específico con un nivel de cualificación determinado¹⁴²⁰.

¹⁴¹⁵ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (p. 171).

¹⁴¹⁶ REAL DECRETO-LEY 18/1993 de 3 de diciembre. *Medidas urgentes de fomento de la ocupación*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 7 de diciembre de 1993.

¹⁴¹⁷ LEY 14/1994, de 1 de junio. *Por la que se regulan las Empresas de Trabajo Temporal*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 2 de junio de 1994.

¹⁴¹⁸ Ambos textos legislativos han ido sufriendo diversas modificaciones y han aparecido otros nuevos que los han influido.

¹⁴¹⁹ DECRETO LEGISLATIVO 1/1995, de 24 de marzo. *Por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 29 de marzo de 1995.

¹⁴²⁰ REAL DECRETO 488/1998, de 27 de marzo. *Por el que se desarrolla el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores en materia de contratos formativos*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 9 de abril de 1998.

El contrato de trabajo a tiempo parcial supone un acuerdo referente a la prestación de servicios durante un número de horas al día, a la semana, al mes o al año. En comparación la jornada de estos alumnos-trabajadores será siempre inferior a la jornada de trabajo de un trabajador a tiempo completo¹⁴²¹.

Poco a poco se van asentando entre el tejido empresarial español y cada vez gozan de mayor aceptación. Ahora vamos a comentar otro tipo de FPI, aunque se suele englobar en la FPO.

5.1.3.1. Las Escuelas Taller y las Casas de Oficios

En el marco del Aprendizaje Profesional o el Aprendizaje en el Trabajo, surge con fuerza esta modalidad formativa para dar respuesta a las altas tasas de desempleo juvenil de los ochenta.

Las Escuelas Taller y las Casas de Oficios integran formación y experiencia laboral, a la vez que se les informa a los aprendices sobre técnicas de búsqueda de empleo y autoempleo¹⁴²². Así que los alumnos una vez que concluyen el programa y que durante el mismo no hayan logrado un empleo están en disposición de obtenerlo; pues egresan con certificación educativa, experiencia laboral y conocimientos necesarios para encontrar o generar empleo¹⁴²³.

Las Escuelas Taller y las Casas de Oficios tienen un eminente carácter ocupacional, por lo tanto, se engloban en la FPO. Pero a su vez se trata de FPI, en parte la entendemos así porque se trata de una formación para jóvenes menores de 25 de años y que además intenta prolongar la FPB¹⁴²⁴.

El programa de Escuelas Taller y las Casas de Oficios es una medida de fomento de empleo juvenil a través del aprendizaje en el trabajo. Este programa es competencia del Instituto Nacional del Empleo (INEM) y está relacionado con

¹⁴²¹ LEY 12/2001, de 9 de julio. *Medidas urgentes de reforma del mercado de trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 10 de julio de 2001.

¹⁴²² INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1997): *Escuelas Taller y Casas de Oficios*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fondo Social Europeo.

¹⁴²³ INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2004): *Historia del programa y características*. Publicado en la página web oficial del citado organismo (enero de 2005): <http://www.inem.es/ciudadano/etco/etco2.html>

¹⁴²⁴ Como ya avanzábamos antes, la FPO es un subsistema bastante peculiar, pues se trata de una alternativa a la Formación Profesional reglada y a la FPC. Sin embargo, eso no quita que comparta características con ambas.

actividades de rehabilitación del patrimonio histórico y cultural, del medio ambiente y del entorno urbano, así como de la recuperación de oficios artesanales¹⁴²⁵.

La actual actividad del programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios comenzó en 1985, con carácter experimental. De hecho, fue en 1982 cuando se puso en marcha la primera experiencia de trabajo-formación en España, de manos del arquitecto José María Pérez¹⁴²⁶. Esta idea tuvo el suficiente apoyo del Ministerio de Trabajo en 1985 y se extendió por el resto del país¹⁴²⁷.

Tuvieron que pasar varios años hasta que esta iniciativa tuvo una mayor regulación legislativa para su financiación. En 1988 aparecía la Orden Ministerial del 29 de marzo que planteaba nuevas formas de financiación y establecía una duración de tres años para estos proyectos.

En 1993 ya se consideraba el Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios como un instrumento excelente para la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, y además un programa de formación y de fomento de empleo e iniciativas empresariales¹⁴²⁸.

Según pasaban los años estas experiencias proliferaban, al igual que los cambios socioeconómicos del país. De esta manera, se hacía necesaria una adaptación de la regularización de las Escuelas Taller y Casas de Oficios. Casi una década después de su aparición se pretendía optimizar esta iniciativa que tan buenos resultados estaba dando.

Así se presentaron en la Orden Ministerial de 3 de agosto¹⁴²⁹ unas modificaciones que se centraron especialmente en los aspectos formativos de los

¹⁴²⁵ REAL DECRETO 1593/1994, de 15 de julio. *Por el que se da nueva redacción a determinadas disposiciones del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo y del Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, en materia de Escuelas Taller y Casas de Oficios*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 30 de julio de 1994.

¹⁴²⁶ Afrontando la restauración del monasterio de San Benito de Valladolid, este ingenioso arquitecto se ayudó de un grupo de jóvenes en paro, marcando el inicio del programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios.

¹⁴²⁷ SACO COYA, R. (2002): El programa de Escuelas Taller. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 71-77.

¹⁴²⁸ FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (2002): La Formación Ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 79-90.

¹⁴²⁹ ORDEN de 3 de agosto de 1994. *Por la que se regulan los programas de escuelas taller y casas de oficios, las unidades de promoción y desarrollo y los centros de iniciativa empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 30 de septiembre de 1994.

programas y, entre otras cosas, recortaron a dos años de duración máxima de este aprendizaje profesional.

Siguiendo este texto legislativo, podemos apreciar que se exprime el rendimiento de estos programas. No sólo se reafirmaba su papel de formación y de empleo, sino que además se constataba su condición de espacio favorable para la implementación de iniciativas empresariales. De hecho, se regulaba la creación de Unidades de Promoción y Desarrollo y de Centros de Iniciativas Empresariales.

Las Unidades de Promoción y Desarrollo hacen referencia a unos módulos de intervención que asesoran, ayudan y evalúan los proyectos de Escuelas Taller y Casas de Oficios. De esta manera, se puede favorecer la elaboración de planes integrales de intervención, que facilitan la inserción laboral de los jóvenes en el ámbito comarcal y regional, reactivando el sistema productivo de la zona¹⁴³⁰.

Los Centros de Iniciativas Empresariales, por su parte, tienen una función asesora para los aprendices. Su finalidad es favorecer a los alumnos-trabajadores la creación de su propio empleo. En este sentido, los centros dedican sus esfuerzos en detectar e impulsar iniciativas emprendedoras; prestar asistencia técnica a los jóvenes y facilitarles locales y servicios comunes, para la fase inicial de su actividad empresarial; y ayudarles a encontrar trabajo por cuenta ajena, colaborando con otros servicios e instituciones¹⁴³¹.

En cuanto a la formación en sí, el núcleo del currículum tanto de las Escuelas Taller como de las Casas de Oficios se compone de dos tipos de acciones imprescindibles e inseparables¹⁴³²: Formación Profesional y experiencia laboral.

Por un lado, la Formación Profesional tiene por objetivo proporcionar a los alumnos conocimientos y destrezas teórico-prácticas, para que adquieran una cualificación profesional en un empleo específico.

¹⁴³⁰ RESOLUCIÓN de 7 de julio de 1995, de aplicación y desarrollo de la Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 3 de agosto de 1994. *Por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.* Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 23 de septiembre de 1995.

¹⁴³¹ SACO COYA, R. (2002): El programa de Escuelas Taller. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos.* Barcelona. Praxis, pp.79-90.

¹⁴³² ORDEN de 14 de noviembre de 2001. *Por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.* Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de noviembre de 2001.

Y por otro lado, la experiencia laboral consiste en la realización de obras y otros servicios de utilidad pública y/o social, que deben estar supeditadas al tipo de formación de los alumnos.

A estos dos tipos de formación hay que añadir la formación en otros; concretamente el currículum del proyecto se completa con tres tipos de formación complementaria¹⁴³³.

Una es la formación y adiestramiento en técnicas de búsqueda de empleo o preparación para generar uno propio. El segundo tipo de formación complementaria intenta preparar en pos de la consecución de titulaciones básicas, como la ESO. Se trata de facilitar un instrumento para la reincorporación al sistema escolar y volver a entrar en la promoción académica. Esta opción supone una alternativa de corte escolar a la inserción laboral. Y finalmente, la tercera formación complementaria se centra en la prevención de riesgos laborales y la utilización de medidas de seguridad en el trabajo.

Una vez concluida la participación en las Escuelas Taller y en las Casas de Oficios, cada aprendiz recibirá un certificado expedido por la entidad promotora. En éste se reflejarán las horas de formación profesional y de experiencia laboral, así como las que corresponden a las distintas fases y módulos integrantes en cada uno. Dicho título podrá ser convalidado por un Certificado de Profesionalidad¹⁴³⁴.

Estos programas mixtos de empleo y formación pueden ser promovidos por diversas entidades sin ánimo de lucro, que deberán tener la capacidad y competencia suficiente para llevarlos a cabo: administraciones, entidades locales, consorcios, corporaciones, asociaciones, fundaciones...

¹⁴³³ INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2004): *Historia del programa y características*. Publicado en la página web oficial del citado organismo (enero de 2005): <http://www.inem.es/ciudadano/etco/etco2.html>

¹⁴³⁴ ORDEN de 3 de agosto de 1994. *Por la que se regulan los programas de escuelas taller y casas de oficios, las unidades de promoción y desarrollo y los centros de iniciativa empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 23 de septiembre de 1994.

Y complementada con la ORDEN de 6 de octubre de 1998. *Por la que se modifica la de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo, y los Centros de Iniciativa Empresarial, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 29 de octubre de 1998. Actualizados por el REAL DECRETO 1506/2003 de 28 de noviembre. *Por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 18 de diciembre de 2003.

A pesar de unos destinatarios, objetivos y métodos comunes las Escuelas Taller y las Casas de Oficios tienen unas divergencias significativas, que radican en las actividades productivas y en la duración total del programa¹⁴³⁵.

Las Escuelas Taller centran su atención en la recuperación o promoción del patrimonio artístico histórico, cultural o natural; la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la recuperación o creación de infraestructuras públicas; y cualquier otra actividad de utilidad pública o social. La temporalización de estos programas oscila entre un año como mínimo y dos años como máximo.

Por su parte las Casas de Oficios se implican en actividades relacionadas con el mantenimiento y cuidado de entornos urbanos, rurales o del medio ambiente; y la mejora de las condiciones de vida de pueblos y ciudades a través de la prestación de servicios sociales y comunitarios¹⁴³⁶.

5.1.4. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Estos programas se presentaron como una alternativa educativa al fracaso escolar. Los alumnos que no logren los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se les ofrecen programas específicos de garantía social¹⁴³⁷.

No se pueden considerar dentro del sistema escolar, puesto que no forman parte de ningún nivel, etapa, ciclo o grado de éste. Aunque son competencia de la administración educativa, se potencia la colaboración con otras entidades, especialmente con los ayuntamientos.

Los Programas de Garantía Social son programas de formación para jóvenes sin ningún tipo de cualificación entre 16 y 21 años (o 25 según la comunidad autónoma) que no han superado la ESO y no tienen ninguna titulación. Los PGS se

¹⁴³⁵ INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1997): *Escuelas Taller y Casas de Oficios*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fondo Social Europeo.

¹⁴³⁶ ORDEN de 14 de noviembre de 2001. *Por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de noviembre de 2001.

¹⁴³⁷ LEY ORGÁNICA nº 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

proponen mejorar la formación de los alumnos y ofrecerles una oportunidad para lograr una cualificación¹⁴³⁸.

Se plantean como el último recurso tras haber agotado todas las medidas de atención a la diversidad de la ESO, como unos programas caracterizados por posibilitar la inserción profesional o la reinserción en el sistema escolar.

Ciertamente, los PGS no empiezan de cero, sino que aprovechan experiencias previas. Centran sus esfuerzos en la formación básica para desenvolverse en el mundo laboral, como objetivo prioritario y, en la práctica, casi el único. El objetivo secundario sería la vuelta al sistema reglado. De todas formas, nos encontramos con dos tipos de énfasis formativo claramente identificados y complementarios, la Formación Profesional y la recuperación de aspectos básicos de la educación obligatoria¹⁴³⁹.

Su duración varía, por lo general, entre 720 y 1800 horas (uno o dos cursos) de formación distribuidas entre 26 y 30 horas a la semana. Algunas modalidades se pueden compatibilizar con un trabajo y hasta se puede posibilitar prácticas en empresas¹⁴⁴⁰.

Estas iniciativas educativas se estructuran en cinco áreas¹⁴⁴¹: formación profesional específica, entre 15 y 18 horas semanales; formación básica, entre seis y nueve horas semanales; formación y orientación laboral, entre dos y tres horas semanales; actividades complementarias, dos y tres horas; y tutoría, al menos una o dos horas por semana.

¹⁴³⁸ GUTIÉRREZ, S. L. (1997): Los Programas de Garantía Social como instrumento de integración sociolaboral. En CAMACHO, A. y DÍAZ, J. (Dir.): *Educación Popular y Desarrollo Local*. Sevilla. GISPS, pp. 247-258.

¹⁴³⁹ MARTÍNEZ MORALES, I. (1998): Los PGS: una experiencia en marcha. En Martínez Morales, I. (Comp.): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana. Valencia. Universitat de València, pp. 5-17.

¹⁴⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Programas de Garantía Social*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (abril de 2005): <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=196&area=sistema-educativo>

¹⁴⁴¹ ORDEN de 12 de enero de 1993. *Por la que se regulan los programas de garantía social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 19 de enero de 1993.

Actualmente, existen cuatro modalidades de PGS¹⁴⁴²: Iniciación Profesional, Formación-Empleo, Talleres Profesionales y Programas para alumnos con necesidades educativas especiales.

Los PGS no pretenden ser una vía exclusivamente de carácter terminal, sino más bien lo contrario. Permiten la reentrada en el sistema escolar a través de los Ciclos Formativos de Grado Medio, como continuación natural¹⁴⁴³.

Sin embargo, la práctica actual parece indicar otra realidad. Los PGS tienen una situación bastante ambigua dentro del sistema educativo español, que le ha provocado disfunciones, no consiguiendo ser la alternativa educativo-laboral que se pretendía. De esta manera, Marhuenda plantea una serie de características de los PGS que marcan su ambigüedad¹⁴⁴⁴.

No son un nivel, ni una etapa dentro del sistema escolar, ni siquiera se adscriben a ninguna de ellas de forma directa; a pesar de que se regulan en el capítulo dedicado a la educación obligatoria¹⁴⁴⁵. Además, tampoco se les sitúa dentro de la educación postobligatoria. Su vinculación con la educación reglada limita que se impartan en centros no escolares, tanto por entidades locales como por las organizaciones sin ánimo de lucro.

Los PGS quedan fuera de los mecanismos de regulación de los demás elementos del sistema escolar. Además de tener una normativa basada en Órdenes y Resoluciones, son gestionados por dos administraciones conjuntamente, educación y trabajo, situación que no sufren ninguna de las otras manifestaciones de FP. El currículum, su evaluación y sus enseñanzas mínimas no están reguladas; no pudiéndose hablar de red de centros de PGS por falta de continuidad de la oferta, al igual que de títulos.

¹⁴⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1999): *Programas de Garantía Social*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (diciembre de 2004): <http://www.mec.es/cesces/4.6.e.htm>

¹⁴⁴³ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (p. 156).

¹⁴⁴⁴ MARHUENDA, F. (1998): La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En Martínez Morales, I. (Comp.): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana. Valencia. Universitat de València, pp. 67-96.

¹⁴⁴⁵ Capítulo tercero de la LEY ORGÁNICA nº 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

A pesar de que una característica de estos programas es su carácter terminal y profesionalizador; cumplen una función compensatoria, dificultando la consecución de otros objetivos de la enseñanza obligatoria.

Finalmente, los PGS carecen de una titulación reconocida o, al menos, valorada en el sistema productivo. Aunque se pueden señalar más condiciones y elementos problemáticos, con los ya expuestos justificamos suficientemente la complicada situación de los PGS.

De hecho, Salvador Gutiérrez determinaba en su Tesis Doctoral una serie de cambios en los PGS para mejorar su funcionamiento; dando respuestas a las ambigüedades enunciadas más arriba. Evidentemente, la normalización y regulación por parte de la administración educativa era una de las demandas más justificadas, necesarias y apremiantes¹⁴⁴⁶.

Sin embargo, todos estos factores, junto a muchos otros, han propiciado que una nueva ley educativa plantee una serie de programas para evitar el “vacío educativo y laboral” de los PGS¹⁴⁴⁷.

5.1.5. EVOLUCIÓN RECIENTE DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

En este punto vamos a conocer el desarrollo, las incidencias y las respuestas de la FP en la historia más reciente de España. La construcción de una visión actual de la FP requiere de estudios sobre situaciones y cambios anteriores¹⁴⁴⁸. Como ya pasara en Inglaterra y Francia¹⁴⁴⁹, entre otros países, la estructura del sistema actual de FP no se ha configurado hasta finales de siglo XX. Sin embargo, la aparición de diferentes iniciativas o niveles educativos en el ámbito de la FP se remonta muchos años atrás.

¹⁴⁴⁶ GUTIÉRREZ, S. L. (2001): *Evaluación de los programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

¹⁴⁴⁷ Como la interrumpida la Ley de Calidad de la Educación. Igualmente, la Ley Orgánica de Educación, que presumiblemente se publicará en el año 2006, propone en su anteproyecto la introducción de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en detrimento de los PGS. Los nuevos programas ya facilitarán titulaciones dentro del marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, evitando así el vacío mencionado.

¹⁴⁴⁸ CORTS GINER, I. (1996): Presentación. En Montero Pedrera, A. M.: *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857 - 1900): desde la promulgación de la Ley Moyano hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública*. Sevilla. GIPES, pp. 9-10.

¹⁴⁴⁹ Para más detalle ver los apartados 3.1.2.5. y 4.1.2.5. de este informe.

La FP era ya impulsada en el siglo XVIII, apoyada por los gremios¹⁴⁵⁰ en talleres artesanales y en las “Reales Fábricas”. Basándose en estas experiencias, surgieron las denominadas Escuelas Técnicas, germen de los actuales Institutos de FP¹⁴⁵¹.

Sin embargo, la primera manifestación clara, específica y genérica de FP a nivel nacional se origina en el siglo XIX, con la creación de las Escuelas de Artes y Oficios. A pesar de querer hacer un breve acercamiento a la evolución de la FP, volvemos a recordar la Ley de Instrucción Pública de 1857, donde la FP se aparece definida en dos niveles¹⁴⁵².

Siguiendo la estructura del sistema planteado por dicha ley, la “segunda enseñanza” comprendía estudios generales y estudios profesionales (dibujo, aritmética mercantil y otros de aplicaciones industriales y laborales). Y en el nivel superior del sistema educativo también se localizaban enseñanzas profesionales, de carácter universitario¹⁴⁵³.

Podemos localizar el surgimiento embrionario de la actual FP en España con la Ley sobre Aprendizaje Industrial en 1911, desarrollada bajo el soporte jurídico del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924; cuya relevancia en la práctica estuvo muy limitada y su permanencia fue reducida, sólo cuatro años¹⁴⁵⁴.

Verdaderamente el punto de inflexión en la evolución de la FP lo establecemos en 1928, con la promulgación del Estatuto de Formación Profesional¹⁴⁵⁵. Fue el 21 de diciembre de ese año cuando se institucionalizaba la FP en España; de hecho, configuró los centros educativos relativos a la FP¹⁴⁵⁶.

¹⁴⁵⁰ Pero si cabe, en España las cofradías fueron el antecedente inmediato del gremio, donde ya se regulaban diferentes aspectos socioeconómicos a nivel local. Para más detalles: ROCES VELASCO, R. (2002): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, nº 80, pp. 121-128.

¹⁴⁵¹ JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002): *Plan de Formación Profesional de Castilla y León*. Salamanca. Junta de Castilla y León. (p. 43).

¹⁴⁵² MEGÍAS IGLESIAS, R. (2002): Evolución histórica de la Formación Profesional Reglada. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 3-23.

¹⁴⁵³ CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la educación en España*. Madrid. Dykinson. (p. 101).

¹⁴⁵⁴ JATO SEIJAS, E. (1998): *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel. (p. 212).

¹⁴⁵⁵ Cuya denominación completa es REAL DECRETO 2451/1928, de 21 de diciembre, por el que el Ministerio de Trabajo y Previsión aprueba el Estatuto de la Formación Profesional.

¹⁴⁵⁶ PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 96-98).

A raíz de este estatuto surge en España un nivel educativo destinado a cubrir las necesidades formativas de los sectores artesanal e industrial. Los cambios económicos y laborales de la época exigían una serie de medidas, sirviendo de inspiración las coetáneas tendencias europeas de los países más industrializados.

Poco a poco se fue configurando la primera red centros de FP, gestionada por el Ministerio de Trabajo y organizada a nivel provincial. Se prescribieron dos tipos de centros, Escuelas Elementales de Trabajo y Escuelas Superiores de Trabajo, cuya enseñanza era competencia de los Patronatos¹⁴⁵⁷.

El Estatuto de FP de 1928 creaba de manera oficial centros escolares donde se ofertaban dos tipos de titulaciones tipificadas: Oficial y Maestro; que suponían una alternativa formativa seria para quienes no tenían aún la edad mínima legal para trabajar¹⁴⁵⁸.

La actualidad y valía del Estatuto de FP de 1928 le supuso una vigencia prolongada de casi treinta años. Una de sus modificaciones posteriores más llamativas fue que los centros pasaran en 1931 a ser competencia del entonces Ministerio de Educación, el Ministerio de Instrucción Pública¹⁴⁵⁹.

Por aquella época la FPI no formal también empezaba a ser regulada. A raíz de la conclusión de la Guerra Civil proliferan en España diferentes modelos y cursos de FP, como son¹⁴⁶⁰: el Servicio de Extensión Agraria, la Formación Profesional Acelerada, la Formación Intensiva Profesional, la Promoción Profesional Obrera, la Promoción Profesional Obrera en el Ejército y el Patronato de Protección del Trabajo.

El Servicio de Extensión Agraria se materializaba en cursos impartidos por el Ministerio de Agricultura y proporcionaba una cualificación en materia agraria. La Formación Profesional Acelerada se imparte por la Organización Sindical, y tras su renovación se amplió a todos los sectores industriales. La Formación Intensiva Profesional integraba cursos desarrollados por las universidades laborales

¹⁴⁵⁷ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 60-61).

¹⁴⁵⁸ LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla. Sevilla. (p. 147).

¹⁴⁵⁹ ZULOAGA, I. G. e IDÍGORAS, B. (1990): *Datos sobre la Formación Profesional en España (70-90)*. Madrid. Editorial Complutense. (pp. 47 y 48).

¹⁴⁶⁰ RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1997): *La formación profesional en España (1939-1982)*. León. Junta de Castilla y León. (pp. 21-24).

conjuntamente con otras instituciones. El Ministerio de Trabajo ofertaba cursos de cualificación, que podíamos considerar como los primitivos de los actuales cursos de FPO, entonces englobados en la iniciativa de la Promoción Profesional Obrera. Una variante de ésta se centrada en los militares, la Promoción Profesional Obrera en el Ejército. También debemos destacar el Patronato de Protección del Trabajo, en cuyo sentido más restrictivo hacían referencia a los cursos impartidos por empresas, organizaciones estatales y otras instituciones.

Todas estas iniciativas señaladas son de carácter no reglado desde el campo de la FP. Sin embargo, era necesario resaltarlas por su repercusión e importancia sociolaboral del momento. Además, este maremagno de titulaciones no era ajeno a la FPI reglada, donde también ocurría algo similar.

Hasta el año 1955 podíamos encontrar cinco modalidades en materia de FP en el sistema escolar español¹⁴⁶¹: Las Escuelas de Artes y Oficios, que datan del siglo XIX; el Bachillerato Laboral, propugnado por la Ley de Bases de Implantación y Regulación de la Enseñanza Media y Profesional de 1949; las Escuelas de Trabajo, elementales y superiores, creadas a raíz del Estatuto de 1928; la Formación Profesional Inicial, amparada bajo la Ley de Bases de la Organización Sindical de 1940; y la Formación Profesional Agraria, competencia del Ministerio de Agricultura.

La situación estaba bastante desorganizada. A pesar del gran impulso que supuso el Estatuto de 1928 para la FP reglada, aún era necesaria una normalización de mayor calado escolar, que integrase una respuesta en forma de un esquema global y nacional¹⁴⁶².

5.1.5.1. Gestación del actual sistema de Formación Profesional inicial

La situación previa se regularizó y normalizó con la ley de 1955, la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial. Los veintiocho años pasados desde la promulgación del Estatuto de 1928 y los cambios políticos, económicos y

¹⁴⁶¹ CONSEJO NAVARRO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (2001): *Plan navarro para el desarrollo de la Formación Profesional 2001-2004*. Publicado en la página web oficial del Gobierno de Navarra (marzo de 2005): <http://www.navarra.es/nr/navarra/asp/redirect.asp?sUrl=http%3A%2F%2Fwww%2Ecnavarra%2Ees%2Fplanfp%2F&f=True>

¹⁴⁶² CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (1997): La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. En la *Revista de Educación*, nº 312, pp. 173-190.

estructurales tras la Guerra Civil influyeron consecuentemente en todo este itinerario educativo¹⁴⁶³. Rescatamos algunas líneas del Prólogo de dicha ley¹⁴⁶⁴:

“Adecuar y actualizar el Estatuto de 1928, introduciendo profundas modificaciones en... los centros docentes y sistemas de enseñanza, cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta faceta importante de la educación, que por primera vez se apoya sobre un fuerte soporte económico, resultado de la progresiva industrialización del país”

La ley y su espíritu activista que la secunda provocaron un gran cambio en la FP de España. Este texto implicaba una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP, a la vez que se preocupaba por aumentar las conexiones con el mundo empresarial¹⁴⁶⁵.

La mencionada ley mantenía las directrices elementales del Estatuto de 1928 en cuanto a la disposición organizativa de la FP, distinguiendo de esta manera cuatro etapas¹⁴⁶⁶: Preaprendizaje o Iniciación Profesional, Aprendizaje de Oficialía, Maestría y Perfeccionamiento o Especialización.

El Preaprendizaje o Iniciación Profesional se caracterizaba por ser un periodo que servía de base profesional, donde se desarrollaban conocimientos teórico-prácticos durante dos cursos. El segundo nivel, el Aprendizaje de Oficialía constaba de tres cursos, en algunos casos, los dos últimos años se podían completar en régimen de formación mixta. Esta etapa estaba dirigida a cualificar profesionalmente en empleos como oficial de carrera en situación preferente. La Maestría era un nivel que intentaba cualificar a los alumnos en los trabajos intermedios de las empresas, tenía prevista una duración de tres cursos. Finalmente la cuarta etapa, denominada de Perfeccionamiento o la Especialización, hacía referencia a la formación de oficiales y maestros seleccionados por las escuelas y las empresas.

Sin embargo, todas estas modalidades de FP presentadas no duraron mucho en la práctica. De hecho, no llegó a implantarse en su totalidad. A partir de un Decreto

¹⁴⁶³ PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. (pp. 101-106).

¹⁴⁶⁴ LEY ORGÁNICA de 20 de julio de 1955. *Sobre Formación Profesional Industrial*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de julio de 1955.

¹⁴⁶⁵ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (pp. 20-28).

¹⁴⁶⁶ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 161).

de marzo de 1958 se planteó una nueva estructura configurada por dos grados formativos: el de Aprendizaje y el de Maestría¹⁴⁶⁷.

El primero suponía tres años de duración a partir de los 14 años de edad y certificaba el título de Oficialía Industrial. Abarcaba 15 ramas profesionales: artes gráficas, textil, electricidad, construcción, madera, metal...

El grado formativo de Maestría tenía una duración de dos años y tenía como requisito imprescindible de acceso estar en posesión del título anterior. Una vez concluidos los estudios se otorgaba el certificado de Maestría Industrial en unas 12 ramas profesionales, en línea con las anteriores. Estos títulos se ofertaban en centros que fueron adquiriendo diferentes nombres en el transcurso del tiempo, Escuelas de Maestría Industrial y Universidades Laborales¹⁴⁶⁸.

La Ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955 tuvo mucha acogida, entre otras cosas, porque respondía a las demandas económicas del momento y ponía orden a la reclamada organización educativa. No obstante, nos gustaría añadir tres aciertos específicos de esta ley¹⁴⁶⁹: la implicación de las empresas, la reglamentación de las titulaciones y la coordinación interministerial.

Con esta ley se otorgó a las empresas un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. No sólo coparticipaban en los gastos económicos con el gobierno, sino que además eran agentes de formación. Los trabajadores seguían formándose en los centros docentes y en los puestos de trabajo.

La reglamentación de las titulaciones facilitó a la larga un mayor interés por la FP. La certificación de formación suponía en algunos casos un requisito mínimo y en otros un mérito de preferencia, convirtiéndose así en un incentivo educativo y laboral.

La coordinación interministerial supuso un gran avance en referencia al carácter monopolista de los tradicionales órganos de gobierno. La conexión entre los diferentes agentes gubernamentales favoreció una respuesta más coherente y global de la FP.

¹⁴⁶⁷ JATO SEIJAS, E. (1998): *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel. (pp. 212-213).

¹⁴⁶⁸ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 62-65).

¹⁴⁶⁹ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 162).

Siguiendo las afirmaciones de Acero, debemos decir que esta ley de 1955 no fue buena, sino muy buena para la época en la que se promulgó. Desde un punto de vista cualitativo se consiguieron buenos oficiales y buenos maestros¹⁴⁷⁰.

El desarrollo de la ley de 1955 fue configurando un sistema real de FPI en España, que se vio claramente secundado y fortalecido con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970.

Este nuevo texto se puede considerar como uno de los intentos más ambiciosos en la FP de España, especialmente proviniendo de políticas educativas conservadoras. Sin embargo, estuvo muy influida por circunstancias coyunturales de su elaboración e implementación.

Su mayor artífice, Villar Palasí, apostó por una FP cualificada y revalorizada. Pero su dimisión como Ministro de Educación supuso que parte de su ideario se perdiera, debilitando el respaldo hacia una FP en línea con las directrices que se estaban unificando en el contexto europeo¹⁴⁷¹.

Esta ley estaba impregnada, como no podía ser de otra forma, de los planteamientos educativos de la época. Por entonces latía aún la teoría del capital humano -que brevemente desarrollábamos en el apartado 1.2 sobre la Educación y la Economía- además de un momento de expansión económica¹⁴⁷², en el marco de una dictadura en su fase más lánguida¹⁴⁷³.

La ley de 1970, también conocida como Ley Villar Palasí, estaba dirigida a todo el sistema educativo y reorganizaba la FPI, de manera específica. El modelo de FP planteado tenía como finalidad específica la formación integral para una profesión o rama concreta¹⁴⁷⁴. Como así extraemos del texto de dicha ley¹⁴⁷⁵:

¹⁴⁷⁰ ACERO SÁEZ, E. (1993): *Crónica de la Formación Profesional española*, Tomo 1. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales. (p. 191).

¹⁴⁷¹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (pp.29-36).

¹⁴⁷² MORALES LOZANO, J. A. (2001): Formación y trabajo. Nuevos retos y oportunidades. En el CD del *I Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca. Universidad de las Islas Baleares, Cibereduca.com y la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares.

¹⁴⁷³ Si bien el desarrollo de la ley tuvo que sufrir las circunstancias provocadas por las crisis del petróleo de principios de los setenta. Además de desarrollarse plenamente en democracia.

¹⁴⁷⁴ ALONSO, T.; GÓMEZ, C.; e IZAGUIRRE, A. (2001): *La formación profesional reglada en España a través de tres de sus comunidades autónomas, Cantabria, Madrid y Valencia: situación actual y perspectivas inmediatas*. Publicado en la página web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (abril de 2005): <http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/espana.PDF> (p. 5).

“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 del empleo”.

Incluida en las Enseñanzas Medias, la FP inicial se dividía en tres tipos que se identificaban con tres niveles educativos: FP de Primer Grado o FP 1, FP de Segundo Grado o FP 2 y FP de Tercer Grado o FP 3.

Se manifiesta claramente que la FPI es un nivel educativo en el capítulo II de la citada ley. Se define en el capítulo III como una salida educativa de la EGB en el caso de la FP 1; así como una posibilidad tras el BUP en el caso de la FP 2. La FP 3 hubiese adquirido el rango de primer ciclo de Enseñanza Superior, de haberse desarrollado¹⁴⁷⁶.

La FP de Primer Grado constaba de dos cursos posteriores a la enseñanza obligatoria, desde los 14 a los 16 años. Para su acceso no era necesario el Graduado Escolar, sólo haber estado escolarizado los años prescritos. Este primer grado de FP certificaba el título de Técnico Auxiliar. Su currículum constaba de tres áreas de conocimiento¹⁴⁷⁷: Formativa Común, Ciencias Aplicadas y Conocimientos Técnicos y Prácticos.

Por su parte la FP de Segundo Grado podía durar entre dos o tres cursos, dependiendo de la modalidad, y otorgaba el título de Técnico Especialista. El acceso a este nivel desde el anterior requería de la superación de tres áreas complementarias (Lenguaje, Social y Antropológica, y Científica). El currículum de este segundo grado de FP estaba compuesto por dos tipos de conocimientos: Formación Básica y Ampliación de Conocimientos, de carácter eminentemente práctico¹⁴⁷⁸.

En cuanto al nivel superior de FP no llegó a implantarse, pero se hubiese localizado entre el último curso de la secundaria (Curso de Orientación Universitaria) y la universidad o como un primer ciclo de Enseñanza Superior.

¹⁴⁷⁵ LEY 14/1970 de 4 de agosto. *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 6 de agosto de 1970.

¹⁴⁷⁶ ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (p. 171).

¹⁴⁷⁷ Como trataremos detenidamente en el capítulo destinado al análisis comparado propiamente dicho, tiene mucha similitud con las actuales innovaciones curriculares de Francia.

¹⁴⁷⁸ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (pp. 76-106).

Con esta ley parece dejarse claro que debería haber tres niveles de FPI, que vertebrarían el sistema de FP del momento, que luego influyeron en el actual. Así tenemos una primera etapa de FP que viene a complementar la enseñanza obligatoria y le aporta un cariz profesional. Por otro lado, la FP 2 supone una especialización profunda en una rama profesional concreta. El alumno parte de una base científica y cultural bastante fundamentada, recordemos que ha pasado por la EGB y, por lo general, la FP 1 con unos complementos. La FP 3, nunca implementada, se habría identificado por una FPI de carácter superior con fuertes vínculos con los estudios universitarios.

Ante este panorama y tras muchos años de vigencia de la ley, la situación de la FPI reglada estaba falta de una mayor vinculación con el mundo laboral y una formación más actualizada con los tiempos.

Esta FP escolar, con dificultades reales de establecer un régimen de alternancia empleo-formación, era muy poco viable y escasamente funcional. Además de incorporarse como un elemento débilmente integrado en el sistema educativo, que más bien parecía ser un nivel superpuesto sin apenas identidad. Finalmente la FPI reglada así entendida acabó convirtiéndose en una alternativa de exigua e insuficiente Formación Profesional¹⁴⁷⁹.

5.1.5.2. Consolidación del actual sistema de Formación Profesional inicial

La consolidación del nuevo modelo de FPI nacional se constituye en el marco generado por la LOGSE, junto con otros textos legales posteriores. El proceso puede describirse cronológicamente según la aparición de determinantes consensos, acuerdos y disposiciones.

Sin embargo, nos gustaría reseñar algunos eventos importantes previos a la situación desatada a partir de la LOGSE, que contextualizaba y llenaba de mayor coherencia esta ley¹⁴⁸⁰; como por ejemplo el Acuerdo Económico y Social de 1984,

¹⁴⁷⁹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (p. 36). Y también CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (1993): La tortuosa marcha de la formación profesional en España. En la *Revista de Educación*, nº 302, pp. 193-212.

¹⁴⁸⁰ FLAVIÁN BLANCO, C. y LOZANO VELÁZQUEZ, F. J. (2001): La nueva formación profesional: una alternativa estratégica para el desarrollo socioeconómico de Teruel. En la *Revista Proyecto Social*. Publicado en la página web oficial de la Universidad de Zaragoza (marzo de 2005): http://teruel.unizar.es/ceut/investigacion/10_11/pdfs_10_11/10-06.pdf (p. 8).

donde se plasmaba una descripción de los objetivos prioritarios en materia de toda la FP en España.

Igualmente relevante fue la elaboración del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP) en 1985, que incluía la formación de los trabajadores en activo¹⁴⁸¹. Y otro evento significativo en FP, previo a la LOGSE, se materializó en 1986¹⁴⁸², cuando se constituyó el Consejo General de Formación Profesional de carácter tripartito¹⁴⁸³; formado por representantes de las administraciones educativa y laboral, de las organizaciones sindicales y empresariales y, desde 1997, por los representantes de las Comunidades Autónomas. La misión de este consejo era la elaboración de un programa de Formación Profesional, que salió a la luz en 1993, como en líneas posteriores comentamos.

El proceso de reforma de la Formación Profesional tiene su precedente a la LOGSE en el libro de 1988, “Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional”¹⁴⁸⁴. El Capítulo Cuarto de la LOGSE, de dedicación exclusiva a la FPI, marca las nuevas características a seguir¹⁴⁸⁵.

Sin embargo, no podemos describir la FPI de España sin mencionar la evolución del sistema al completo. Es por ello que mencionamos algunos puntos relevantes de las otras modalidades de FP, pues el recorrido de la FPI se entiende dentro del devenir del sistema global de FP.

Por su parte, la FP continua encontraba un momento de consenso, que se configuró como referencia estable en los I Acuerdos Nacionales de Formación Continua (Acuerdo Nacional de Formación Continua y Acuerdo Tripartito de Formación Continua), firmados el 16 de diciembre de 1992. Consistían en un pacto

¹⁴⁸¹ IBÁÑEZ, J. (1992): La nueva formación profesional. En Segovia, J.; Vera, J.; Blas, P. de; Ibáñez, J.; y Redondo, A.: *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid. Fundación Hogar del Empleado y Editorial Popular. (pp. 101-125).

¹⁴⁸² LEY 1/1986. *Por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de enero de 1986. Y Real Decreto 365/1987, de 27 febrero. *Por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 14 de marzo de 1987.

¹⁴⁸³ Hay representantes del gobierno, de la empresas y de los trabajadores (sindicatos)

¹⁴⁸⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. Madrid. MEC.

¹⁴⁸⁵ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

entre los agentes sociales (CEOE¹⁴⁸⁶, CEPYME¹⁴⁸⁷, UGT¹⁴⁸⁸, CCOO¹⁴⁸⁹ y CIG¹⁴⁹⁰) y el gobierno, donde se regulaba la gestión y la financiación de la FPC¹⁴⁹¹.

El discurso de la FPC que se oficializaba en este pacto nacional estaba marcado por la perspectiva de racionalidad económica. Los ejes vertebradores de este modelo de formación eran la competitividad, la adaptabilidad y la iniciativa empresarial. La FPC tomaba un cariz eminentemente técnico-productivo y quedaba inserta en acciones de formación dentro del proceso de trabajo, en el marco de la actividad empresarial¹⁴⁹². Claramente especificado en el artículo primero del Acuerdo Nacional de Formación Continua, donde se define ésta como:

“...el conjunto de acciones formativas que desarrollan las empresas a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados que permitan hacer compatibles la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.”

Un elemento interesante a destacar de estos acuerdos es la separación entre la FP continua y ocupacional. Se deja constancia oficial en el ámbito nacional de un sistema de FP dividido en tres claros subsistemas¹⁴⁹³.

Este consenso entre los diferentes agentes sociales facilitó que, en apenas tres meses, se concretara el Primer Programa Nacional de Formación Profesional¹⁴⁹⁴. Este programa planteaba la nueva estructura del sistema de FP de España, se creaban las bases para la construcción de un gran sistema de FP, articulado en tres subsistemas: FPI¹⁴⁹⁵, FPC y FPO.

¹⁴⁸⁶ Confederación Española de Organizaciones Empresariales.

¹⁴⁸⁷ Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa.

¹⁴⁸⁸ Unión General de Trabajadores.

¹⁴⁸⁹ Comisiones Obreras.

¹⁴⁹⁰ Confederación Intersindical Gallega.

¹⁴⁹¹ PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001): La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. En la *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 31, pp. 91-113.

¹⁴⁹² CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (p. 142).

¹⁴⁹³ REAL DECRETO 631/1993 de 3 de mayo. *Por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de mayo de 1993.

¹⁴⁹⁴ CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1993): *Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

¹⁴⁹⁵ Especialmente hace referencia a la FP reglada.

Poco después, ya en 1993, se regula la FPO que, a través de un Real Decreto, establecía el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. Este plan comprendía un conjunto de acciones formativas dirigidas a la población en paro. Se pretendía proporcionar unas cualificaciones requeridas desde el sistema empresarial, y así facilitar la inserción o reinserción laboral de estos desempleados¹⁴⁹⁶.

A raíz de todos estos pactos se originó la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), ahora la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, que se encargaba y se encarga de recoger, impulsar y difundir la información¹⁴⁹⁷ entre las empresas y los trabajadores, así como también era y es la institución competente para gestionar y repartir las ayudas de FPC.

En ese mismo año se establecían las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de FPE con el Real Decreto 676/1993. Este texto venía a regular el tercer subsistema en discordia, el reglado¹⁴⁹⁸.

Podemos decir que 1993 es un año de referencia para la FP, en cuanto que quedaron establecidos los acuerdos, programas y textos legales que sirvieron de base para la consolidación y el desarrollo del sistema actual de FP.

Después hubo varios acontecimientos relevantes en materia de FP que enumeramos brevemente. En 1994 se creó la Unidad Interministerial de Cualificaciones en base al Acuerdo de Consejo de Ministros de 18 de febrero de dicho año¹⁴⁹⁹. En 1995 se promulgaba la ley que regula la organización, la participación y la evaluación de los centros del sistema educativo español, que evidentemente afecta a los centros escolares de FPI¹⁵⁰⁰.

¹⁴⁹⁶ MORALES, J. A. y BERMEJO, B. (2001): Referentes Conceptuales y Políticos en Formación y Trabajo. En MORALES, J. A.; BERMEJO, B.; y HERVÁS, C.: *Introducción a la Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos*. Sevilla. Universidad Internacional de Andalucía (Edición digital).

¹⁴⁹⁷ A través de estudios como el de ROQUERO, E (Coord.) (2003): *VQT-Dialogue. Cualificaciones profesionales en el marco del diálogo social: presentación de resultados, conclusiones finales y recomendaciones*. Publicado en la página web oficial de Fundación Tripartita de Formación en el Empleo (marzo de 2005): http://www.fundaciontripartita.org/docs/proyectos/VQT_esp.pdf

¹⁴⁹⁸ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹⁴⁹⁹ PEDRAZA LÓPEZ, B. (2001): La Nueva Formación Profesional en España ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales? En el *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, nº 149, pp. 167-184.

¹⁵⁰⁰ LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre. *De la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de noviembre de 1995.

En junio de 1996 el gobierno español logró un acuerdo de gran trascendencia, sobre las bases para una nueva política de FP; con el que se promovió la reorganización del Consejo General de FP y la elaboración de un nuevo programa nacional de FP¹⁵⁰¹. Así es que en 1997 se modificó la composición del Consejo General de Formación Profesional, se renovaron algunos aspectos, siendo lo más significativo la introducción de representación de las comunidades autónomas en este consejo¹⁵⁰².

5.1.6. CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL PREVIA A LA REFORMA

La actual configuración del sistema de FPI no se puede entender aisladamente de los otros dos subsistemas de FP, como así lo planteaba el II Programa Nacional de Formación Profesional ya en 1998. Establecía las medidas globales que marcaron la nueva etapa del sistema de Formación Profesional y las innovaciones del futuro. Incluía una novedad interesante, que señalamos antes, como era la participación de las comunidades autónomas en la toma de decisiones¹⁵⁰³.

El II Programa Nacional de Formación Profesional parte de dos acuerdos previos que sustentaban la negociación del mencionado programa: el Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional, cuyo objetivo era coordinar las estrategias a seguir; y también el primer Acuerdo Tripartito de Formación Continua, ambos firmados el 16 de diciembre de 1996. Se volvía a insistir en la confluencia de los tres subsistemas de FP en sus diversas manifestaciones. Un punto muy importante que perseguían todos los agentes sociales era el acercamiento entre la Escuela y la Empresa¹⁵⁰⁴.

Este nuevo programa se fundamentaba en base a la consideración de la FP como una inversión en capital humano. También eran premisas elementales la

¹⁵⁰¹ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

¹⁵⁰² LEY 19/1997, de 9 de junio. *Por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de junio de 1997.

¹⁵⁰³ PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001): La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. En la *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 31, pp. 91-113.

¹⁵⁰⁴ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (pp. 166-167).

aparición estable de la FP en las políticas activas de empleo; la participación de las administraciones estatales y autonómicas, sindicatos y patronal; y la necesidad de crear un sistema nacional de cualificaciones. En línea con estas ideas base, el II Programa Nacional de FP se planteaba seis objetivos¹⁵⁰⁵: crear el Sistema Nacional de Cualificaciones con participación de las comunidades autónomas; profesionalizar la inserción a través de empresas; desarrollar un sistema integrado de información e inserción profesional; garantizar la calidad de la FP, su evaluación y seguimiento; contextualizar la dimensión europea de la FP; y finalmente, programar la oferta a grupos con necesidades específicas.

Este texto marca las pautas actuales del modelo de FPI y del sistema de FP en España; por este motivo nos gustaría añadir cuales son los objetivos principales del subsistema de nuestro estudio: desarrollar una formación de calidad que favorezca su dimensión profesionalizada; promover experiencias de innovación para su aplicación generalizada; incentivar la cualificación de los recursos humanos como factor prioritario de transformación y mejora de la FP; dotar de recursos materiales adecuados a los objetivos del programa; y potenciar los Programas de Garantía Social e incrementar su oferta, relacionándolos con las políticas de formación y empleo¹⁵⁰⁶.

Se trata de impulsar la FPI desde ciertos aspectos relacionados con los problemas que viene adoleciendo, como son la deteriorada adecuación al mercado laboral, la falta de reconocimiento laboral y el desprestigio social.

Para ello también hay que resaltar un hito importante en la historia de la FP en España, la fundación del Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL)¹⁵⁰⁷. Se creó mediante el Real Decreto 375/99 de 5 de marzo, que lo define como *"instrumento técnico de carácter independiente, para apoyar al Consejo General de Formación*

¹⁵⁰⁵ Descritos con detalle a lo largo del segundo capítulo en la obra del CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

¹⁵⁰⁶ PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001): La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. En la *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 31, pp. 91-113.

¹⁵⁰⁷ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (p. 38).

*Profesional"*¹⁵⁰⁸. Posteriormente se han modificado algunos aspectos de esta institución, que veremos en el epígrafe 5.3.

Como ya hemos estudiado¹⁵⁰⁹, las circunstancias laborales tanto en el ámbito internacional como en el nacional, están cambiando en relación a las innovaciones tecnológicas y a las modificaciones organizativas de la estructura productiva¹⁵¹⁰. La respuesta de la FP está intentando adaptarse a estos acontecimientos. Y es el INCUAL una institución clave para generar, dirigir e implementar el cambio hacia la mejora que se exige para la FP.

¹⁵⁰⁸ Apartado segundo del primer artículo del REAL DECRETO 375/99, de 5 de marzo. *Por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 16 de marzo de 1999.

¹⁵⁰⁹ Ver el capítulo primero, especialmente. También se puede contemplar en los apartados 3.1.2. y 4.1.2.

¹⁵¹⁰ Información extraída de la entrevista con Enrique Ventosa Carulla, Asesor de Formación Profesional de la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La entrevista se celebró el 6 de mayo de 2005 en dicha sede sita Calle Santo Tomás de Aquino s/n, Córdoba.

5.2. LOS CICLOS FORMATIVOS

En este apartado, como en los homólogos de Inglaterra y Francia (3.2. y 4.2., respectivamente), vamos a detallar las titulaciones de nuestra investigación. Hasta ahora en España hemos analizado el contexto y la situación previa que enmarca la realidad de estos estudios. En este epígrafe profundizamos sobre los aspectos y los elementos fundamentales que nos ayudan a entender y valorar la reforma investigada.

La LOGSE supuso un gran avance en la consolidación y la optimización de la FPI reglada en España. Dicha ley debemos entenderla como una reforma educativa con un carácter creativo, innovador y flexible, con la capacidad suficiente para cambiar y adecuarse a las dudas y decisiones que la propia reforma originaba¹⁵¹¹. La organización curricular de la FP propuesta en esta ley tenía tres grandes objetivos fundamentales¹⁵¹²: establecer un sistema único de educación general y Formación Profesional básica, mejorar la Formación Profesional Específica y crear un sistema integrado de competencias en la FPE.

Con el fin de establecer un sistema único de educación y FP básicas, se plantea crear una red unificada de centros de enseñanza secundaria con una finalidad doble: preparar a los alumnos para la Enseñanza Superior (vía Bachillerato) y para el acceso al mundo laboral (vía Ciclos Formativos de Grado Medio).

A raíz de la LOGSE se introdujo el término de FPE, que supone otro pilar básico del proceso de profesionalización en España¹⁵¹³. Se intenta impartir una Formación Profesional reglada actualizada y de calidad. Esto supone dar un cambio radical a la FP que se venía impartiendo desde 1970. La nueva FP de la LOGSE pretende configurarse como un instrumento de formación terminal para los jóvenes y,

¹⁵¹¹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (p. 90).

¹⁵¹² CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 303).

¹⁵¹³ Información extraída de la entrevista con Bartolomé Delgado Cerrillo, Profesor y en ese momento director del Instituto de Educación Secundaria “La Fuensanta”. Dicha entrevista se celebró el 7 de mayo de 2003 en el Instituto de Educación Secundaria de la Consejería de Educación, en Avda. Calderón de la Barca, s/n Córdoba.

al mismo tiempo, de mejora de las cualificaciones profesionales y de reinserción educativa para la población laboral.

Finalmente, la LOGSE plantea alcanzar un sistema integrado de competencia y responsabilidad de los distintos agentes sociales implicados en la FPE. Se les quiere comprometer y hacer partícipes de la formación y de la inserción laboral de los alumnos, favoreciendo la adaptación a los diferentes sectores.

Siguiendo la denominación de Cano, López y Ortega¹⁵¹⁴, la FPE es el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes más profesionalizadoras que culminan a la FP. La LOGSE describe las aportaciones de la FPE en los siguientes términos¹⁵¹⁵:

“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 peculiaridades básicas que diferencian a la FPE, como una nueva formulación de la FP, son dos. Por un lado, sus contenidos, esta enseñanza proporciona al alumno conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para el desempeño de una ocupación específica. Por otro lado, su finalidad, preparar a los discentes con una formación integral en tareas propias de un campo profesional, a la vez que posibilita la formación continua y la reinserción laboral de los ciudadanos.

La FPE se ordena en ciclos formativos, de Grado Medio y Grado Superior, con un carácter exclusivamente profesionalizador. Esta organización curricular establece un engarce entre el sistema escolar y la formación en un puesto de trabajo. Los ciclos formativos son un puente entre el sistema escolar y el mercado de trabajo; en este sentido incluyen una formación en situaciones reales del mundo laboral¹⁵¹⁶.

La estructura de la FPE se diseñó en ciclos formativos para agilizar una enseñanza técnica y profesional más productiva para los alumnos, las empresas y la sociedad.

¹⁵¹⁴ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 309).

¹⁵¹⁵ Artículo 30.5 de la LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹⁵¹⁶ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana. (p. 49).

La actual confirmación de la FP reglada interrelaciona tres conceptos esenciales en el sistema productivo: perfil profesional, unidades de competencia y capacidades profesionales. Esta tríada se establece como un referente fundamental de los títulos profesionales. De esta manera, se provoca la necesidad de un estudio constante de los títulos para facilitar su continua adaptación al mercado de trabajo.

La agilidad y versatilidad de los ciclos formativos les dota de una “rápida” respuesta frente a los vertiginosos cambios tecnológicos, laborales y sociales -de los que hablábamos en el capítulo primero de este informe- además de conseguir una mayor interrelación con el mercado laboral. La idea de fondo de los ciclos formativos hace referencia a la competencia profesional, que se viene manifestando a través de un perfil, definido en relación a un sector productivo y a un campo profesional.

Esta vinculación determina un perfil profesional, que está asociado a cada título y que se organiza en unidades de competencia. Éstas son un conjunto de realizaciones profesionales, es decir, acciones profesionales con importancia en el trabajo. Concretamente, la unidad de competencia¹⁵¹⁷:

“...constituye una de las grandes funciones para el desempeño profesional de la ocupación. Representa una parte significativa y fundamental de la misma y puede reflejar una gran etapa del proceso o una técnica fundamental que dé lugar a un producto acabado o un servicio concreto”.

A su vez las capacidades profesionales suponen el desarrollo y la destreza en¹⁵¹⁸: capacidades técnicas, organización de las actividades laborales, comprensión de los aspectos económicos, adaptación a las mutaciones en su trabajo y cooperación e interrelación con su contexto laboral.

Pero la reforma educativa de España de 1990 implica mucho más. Aún hoy está siendo acometida y no alcanza la plenitud de sus posibilidades. Si retomamos las líneas vertidas en el primer apartado del artículo 30 de la LOGSE¹⁵¹⁹, debemos apreciar una nueva conceptualización de la FP, se trata de una visión más integradora.

¹⁵¹⁷ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003:64): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

¹⁵¹⁸ INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2001): *Guía de la Formación de Profesionales en España*. Madrid. INEM. (p. 48).

¹⁵¹⁹ “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. Las Administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional”.

También podemos señalar que la preocupación por la inserción laboral de los alumnos imprime una decidida orientación hacia el fortalecimiento de los lazos con el mundo productivo, como así promulga en el segundo apartado del artículo 30 de la LOGSE¹⁵²⁰.

Todos estos aspectos de la FPE requieren un estudio más detenido de la organización curricular de los ciclos formativos. Por ello, vamos a aportar más información sobre el diseño curricular de los ciclos, los módulos profesionales, la estructura y organización de títulos, la evaluación de la FPE, y los nuevos catálogos que ha exigido la actual organización curricular de la FPE.

5.2.1. DISEÑO CURRICULAR

El diseño curricular de la FPE está compuesto por las enseñanzas mínimas de ciclo formativo, cuyos contenidos corresponden al 55% (65% en comunidades sin lengua co-oficial) de la duración global del ciclo formativo. De esta manera, se está asegurando una misma Formación Profesional específica, básica y común para todos los alumnos de España.

Los contenidos de cada título alcanzan el 100% de su duración con el particular añadido de las comunidades autónomas. Cada comunidad puede establecer el currículum propio para adecuarlo a las circunstancias espacio-temporales de las necesidades laborales de la comunidad; a la vez que el centro escolar dispone de un margen de un diez por ciento optativo para completar el currículum¹⁵²¹.

Las enseñanzas mínimas de los títulos de la Formación Profesional Específica, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, vienen incluyendo los siguientes aspectos básicos¹⁵²²:

- a. Los objetivos generales del ciclo formativo.*
- b. Los módulos profesionales necesarios para cada ciclo, de acuerdo con lo establecido en el anterior artículo.*
- c. La duración total del ciclo formativo.*

¹⁵²⁰ “La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida...”

¹⁵²¹ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (2002): El currículo y los ciclos formativos. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 203-255.

¹⁵²² REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

d. Los objetivos, expresados en términos de capacidades, y los criterios de evaluación básicos de los módulos profesionales del ciclo formativo.

e. Los contenidos básicos de los módulos profesionales asociados a una unidad de competencia, de los módulos profesionales de base o transversales y del módulo profesional de formación y orientación laboral, que en ningún caso requerirán más del 55 o del 65% del horario total previsto para el ciclo formativo, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 4.2 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Por su propia naturaleza, que requiere su adaptación y ajuste a las necesidades y disponibilidades del entorno socioeconómico, los contenidos del módulo de formación práctica en centros de trabajo serán establecidos en su totalidad por las Administraciones educativas.”

Esta definición de enseñanzas mínimas de la FPE ha sufrido ciertas innovaciones a raíz del Real Decreto sobre su ordenación general¹⁵²³, que aún están por implementar definitivamente.

La correcta definición curricular de los ciclos formativos y sus correspondientes módulos depende de un fluido y actualizado conocimiento de las necesidades del mercado laboral. Labor en la que trabajan, especialmente, el Consejo Nacional para la FP y las Comisiones Provinciales de FP¹⁵²⁴. Ambos organismos están compuestos por representantes de la administración, de las organizaciones empresariales y de los sindicatos, y en el caso de las Comisiones Provinciales también de los propios centros educativos. Todos estos miembros dotan de una muy enriquecedora bidireccionalidad a la información sobre la oferta y la demanda del trabajo y de la formación¹⁵²⁵.

Concretamente los aspectos reguladores del currículum en el ámbito nacional quedan establecidos en los textos legislativos correspondientes; y se ciñen a los requisitos académicos de acceso a ciclos, al sistema de convalidaciones con otro tipo de estudios, al sistema de correspondencia con la práctica en situaciones reales de trabajo, y al sistema de cualificación y acreditación del alumno.

En el siguiente nivel de competencia educativa, cuando intervienen las administraciones educativas de las comunidades autónomas, se regulan algunas características como: las instalaciones y equipamiento de material y medios, las pruebas de acceso para los que no cumplen los requisitos de acceso directo, las

¹⁵²³ REAL DECRETO 362/2004, de 5 de marzo. *Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España de 26 de marzo de 2004.

¹⁵²⁴ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 309).

¹⁵²⁵ ORDEN MINISTERIAL de 21 de junio de 1990. *Creación de las Comisiones Provinciales de Formación Profesional Reglada*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España de 22 de junio de 1990.

normas de admisión y procedimiento de matrícula, la concreción de los horarios, las condiciones en la implementación de la FCT, los criterios de evaluación y la implantación de ciclos (siguiendo una selección de centros y títulos en relación a las necesidades y demandas, así como al contingente de alumnado máximo y sus necesidades)¹⁵²⁶.

Una vez elaborado el currículum básico de las actuales titulaciones, publicado en parte por el mencionado Real Decreto 676/1993¹⁵²⁷, cada centro escolar dispone el proyecto curricular de centro, que marca un estilo propio. Se trata del segundo nivel de concreción curricular: el diseño concreto del currículum, su contextualización, las características del centro y la comunidad; y, en definitiva, el pleno desarrollo del currículum. El proyecto curricular para cada ciclo formativo pone de relieve la importante relación de la adecuación del currículum de cada título con el entorno sociolaboral¹⁵²⁸.

En relación con este tercer nivel de concreción curricular, debemos señalar los aspectos básicos que se deben tener en cuenta como las líneas generales de metodología; la coordinación de los contenidos; las actividades generales, básicas y complementarias; la provisión y uso de los materiales e instalaciones; la configuración de espacios; la distribución del horario; la concreción y asignación de las responsabilidades del cuerpo docente y otro tipo de personal; la evaluación de alumnos; las estrategias frente a las diferencias; las implicaciones con y de la comunidad; y la coordinación entre centros.

Este nivel de concreción curricular es responsabilidad del profesorado, lo que viene denominándose programación del módulo por el docente. Todo el currículum detallado anteriormente toma cuerpo en la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores lo articulan para los alumnos siguiendo una secuencia

¹⁵²⁶ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana. (pp. 50-56).

¹⁵²⁷ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹⁵²⁸ CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): *Manual de formación en centros de trabajo*. Madrid. MECD-Programa Leonardo da Vinci. (pp. 80 y ss.).

ordenada de las unidades de trabajo de los módulos, poniendo en juego la organización, la temporalización y la evaluación de los contenidos prescritos¹⁵²⁹.

Una vez reseñada la organización curricular de la FPE, vemos necesario dar un paso más y profundizar sobre la unidad mínima de FPE, el módulo profesional. Este elemento supone un bloque didáctico básico que facilita la versatilidad de la actual FPE.

5.2.2. MÓDULOS PROFESIONALES

La organización de la nueva FPE en ciclos formativos es uno de los elementos más característicos que impulsó la LOGSE. En línea con los párrafos anteriores, debemos añadir que los ciclos formativos se erigen en una estructuración de las enseñanzas agrupadas en bloques coherentes, módulos profesionales, que no asignaturas o disciplinas.

La estructura de todo ciclo formativo tiene entre siete y diez módulos por ciclo y se clasifican en tres tipos¹⁵³⁰: módulos profesionales asociados a una unidad de competencia, módulos profesionales asociados a varias unidades de competencia y el módulo de Formación y Orientación Laboral.

Los módulos profesionales asociados a una unidad de competencia derivan de forma directa de una unidad de competencia. No suponen la aglomeración de todos los conocimientos necesarios para la unidad de competencia, ya que se suelen complementar con otros módulos similares o de los otros dos tipos.

Los módulos profesionales asociados a varias unidades de competencia se pueden separar en dos tipos: transversales y el módulo de Formación en Centros de Trabajo. Los módulos transversales hacen referencia a las capacidades terminales, criterios de evaluación y/o contenidos comunes a más de una unidad de competencia. Y el módulo de FCT implica una formación en situaciones reales de empleo, integrando al alumno-aprendiz en el mundo productivo, con todas sus implicaciones técnicas y sociolaborales. En cuanto al módulo de Formación y Orientación Laboral,

¹⁵²⁹ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana. (pp. 29-34).

¹⁵³⁰ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (p. 101-102).

añadir que se asocia con objetivos socioeducativos y no a competencias profesionales.

Los módulos profesionales tienen una serie de características comunes. Todos ellos constituyen un bloque coherente de formación para cada ciclo, sin ser excesivamente prologando y cuyo contenido se corresponde con la Formación Profesional específica de la profesión.

De hecho, los módulos se organizan en familias profesionales por afinidad formativa. Gracias a su especificidad, los módulos profesionales llegan a configurarse como preparación básica en sí misma para el ejercicio de una profesión, siendo útiles para la reconversión profesional de los trabajadores en activo¹⁵³¹.

Asimismo la estructura curricular de los módulos profesionales se configura en base a cuatro componentes¹⁵³²: objetivos generales, objetivos terminales, contenidos y orientaciones didácticas.

Los objetivos generales marcan las capacidades exigidas a los alumnos al finalizar el módulo. Hacen referencia tanto a los conocimientos teóricos como a las habilidades prácticas y a las actitudes. Los objetivos terminales fijan los aprendizajes esperados a la conclusión del ciclo formativo, de esta manera orientan los criterios de evaluación sumativa y final. Para ello, los contenidos se configuran en todo el conjunto de conocimientos que favorecen la consecución de los objetivos. Y las orientaciones didácticas se disponen para potenciar la docencia, implementar las actividades y favorecer la autonomía del alumnado.

Evidentemente cada módulo requiere de otros aspectos relacionados con la organización curricular, como son: titulación del profesorado, requisitos mínimos de las instalaciones, itinerario de los ciclos, acceso directo a la universidad, convalidaciones con la FPO, correspondencias con las profesiones del mundo laboral... Ahora pasamos a detallar los dos únicos módulos comunes en todos los títulos de FPE.

¹⁵³¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC. (pp. 15 y ss.).

¹⁵³² MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (p. 104).

5.2.2.1. Formación y Orientación Laboral

La íntima relación de los ciclos formativos con el mundo laboral vaticina una rápida incorporación hacia un puesto de trabajo, como objetivo esencial de esta vía escolar. Por este motivo el módulo de FOL tiene la responsabilidad educativa y social de preparar a los alumnos en dimensiones básicas para el buen desempeño de un empleo.

De este modo, se considera necesario que los estudiantes de los ciclos formativos adquieran conocimientos y herramientas suficientes que les ayuden a introducirse en el mercado laboral y adaptarse a él. Por ello este módulo tiene por finalidad proporcionar¹⁵³³:

“El conocimiento de la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales que les permita resolver las diversas situaciones que se les pudieran plantear a lo largo de su vida laboral.

La adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo, y concienciarles de la importancia que tiene la protección de la salud laboral.

La formación necesaria para comprender la organización del sector correspondiente así como los mecanismos de inserción profesional, incluyendo tanto técnicas de búsqueda de empleo como de creación de la propia empresa.”

Este módulo está sujeto a objetivos socioeducativos -no estando asociado a la competencia profesional específica del título- y forma en temas como: legislación y derecho laboral; higiene, prevención de riesgos laborales y salud laboral; técnicas y métodos de acceso al mundo laboral; y nociones de economía y organización empresarial¹⁵³⁴.

Por lo general, los temas son tratados desde la práctica con continuas referencias a situaciones reales y comentarios de apoyo. Después de cada tema se proponen ejercicios y casos prácticos, para afianzar los conocimientos y facilitar la apreciación pragmática de los contenidos¹⁵³⁵.

¹⁵³³ GARCÍA, C.; LÓPEZ, S.; y RUIZ, E. (2004): Presentación del libro Formación y Orientación Laboral. Grado Superior. Publicado en la página web oficial de la editorial del libro, McGraw-Hill (mayo de 2005): http://www.mhe.es/cf/transversales/castellano/formacion_orientacion_laboral/informacion/presentacion.html

¹⁵³⁴ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana. (pp.52-56).

¹⁵³⁵ Como podemos apreciar en los manuales utilizados como, por ejemplo: ALEGRE, M.; MOLINES, S.; SALAZAR, M. D.; SENENT, M.; y VALLÉS, A. (2003): Formación y Orientación Laboral. Grado Superior. Madrid. Santillana. Y también GARCÍA, C.; LÓPEZ, S.; y RUIZ, E. (2004): Formación y Orientación Laboral. Grado Superior. Madrid. McGraw-Hill.

El desarrollo de este módulo supone una parte importante de la formación para el empleo; dando a conocer instrumentos, técnicas y medidas que facilitan el acceso y el desenvolvimiento en el mundo laboral.

5.2.2.2. Formación en Centros de Trabajo

El módulo profesional de FCT se constituye en la formación que permite la consecución de capacidades profesionales en situaciones laborales reales. Su proceso de enseñanza-aprendizaje está integrado en el sistema productivo tanto en el ámbito laboral como en el sistema de relaciones técnico-sociales de la empresa.

El objetivo fundamental de este módulo es poner en práctica lo aprendido, evidenciar el dominio de las competencias adquiridas en el centro educativo, y evaluarlo¹⁵³⁶. Desde un punto de vista globalizador, la FCT plantea diferentes finalidades como complementar los conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos, adquiridos durante la formación en el centro escolar; y así proporcionar altos niveles de cualificación técnica y profesional.

Otra finalidad es ofrecer la oportunidad de adquirir nuevas técnicas y habilidades; especialmente, aquellas cuya naturaleza y circunstancias exigen del medio productivo para su desarrollo. También la FCT fomenta una serie de actitudes valiosas en el mercado laboral como son la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, el respeto, la iniciativa... No olvidemos que uno de los principales objetivos de la FCT es conseguir que el alumno sea capaz de afrontar y resolver cuestiones profesionales que aparezcan en la realidad laboral.

Esta experiencia en el medio profesional facilita al alumno la transición entre el sistema escolar y el mercado de trabajo. El módulo de FCT se presenta, especialmente, como una oportunidad para dar a conocer la organización y las relaciones laborales del sector productivo o sectores productivos ligados a su titulación. Así el alumno puede apreciar personalmente los tipos de puestos correspondientes a su título, las formas de trabajo, la relación de distintas tareas

¹⁵³⁶ CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): *Manual de formación en centros de trabajo*. Madrid. MECD-Programa Leonardo da Vinci. (p. 62).

laborales, el reparto de responsabilidades, métodos de control de calidad y comprobar un horario o turno laboral real¹⁵³⁷.

Y, por supuesto, la FCT tiene la finalidad de evaluar al alumno en situaciones reales de trabajo y saber hasta qué punto domina las competencias profesionales exigidas en su perfil profesional. La obligatoriedad del módulo de FCT se establece, legislativamente, a partir de la LOGSE¹⁵³⁸:

“El currículo de las enseñanzas de formación profesional específica incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la cual podrán quedar total o parcialmente exentos quienes hayan acreditado la experiencia profesional según se establece en el apartado b) del artículo 32.2 de esta ley. Con este fin, las Administraciones educativas arbitrarán los medios necesarios para incorporar las empresas e instituciones al desarrollo de estas enseñanzas”

Aunque en la Ley de Educación de 1970 se proponía la colaboración con asociaciones, colegios profesionales y empresas para mejorar la formación de los alumnos; las prácticas no se desarrollaban bajo convenio, estando poco institucionalizadas¹⁵³⁹.

La Doctora Martínez Usarralde, remontándonos en la historia, hace referencia a 1981 como el año en que se empezaron a llevarse a cabo las primeras experiencias en este sentido. Si bien hasta la etapa de experimentación de la LOGSE, la formación en las empresas no comienza a configurarse como una realidad formativa. De hecho, gracias a dicha etapa experimental se aprecian todos los beneficios del módulo de FCT y se llega a institucionalizar y difundir en todo el territorio español¹⁵⁴⁰.

Cierto es que la formación en estos módulos funciona de manera diferente entre las distintas comunidades autónomas, de hecho Asís de Blas estima que se

¹⁵³⁷ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993. Y completado con ideas de CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 323).

¹⁵³⁸ Apartado segundo del artículo 34 de la LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹⁵³⁹ LEY 14/1970 de 4 de agosto. *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 6 de agosto de 1970.

¹⁵⁴⁰ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (p. 136).

requiere mayor apoyo por las cámaras de comercio para ampliar las posibilidades de la FCT¹⁵⁴¹.

Sin embargo, se consigue pasar de un modelo tradicional de “prácticas en alternancia” a una formación práctica en centros de trabajo, actual módulo FCT. Se rompe con la dinámica de la ley educativa anterior de 1970 adoleciente de una formación práctica real y no voluntaria¹⁵⁴².

La situación varía a partir de la reforma de la FP en 1993, cuando el MEC define este nuevo modelo de formación práctica. En el texto previo, el Plan de la Reforma de la Formación Profesional, se describe así este módulo¹⁵⁴³:

Una de las dimensiones de la formación concertada -la realización de prácticas formativas en centros de trabajo- tiene como función que el alumno asuma la realidad profesional en sus vertientes técnica y socio-laboral, a fin de completar la formación recibida en el centro educativo, realizando cometidos propios de la profesión de técnico, acordes con la responsabilidad y el nivel profesional que se espera desarrolle en su futuro empleo. Asimismo, debe suministrar conocimientos y habilidades que... sólo es posible adquirir en los centros de trabajo. En fin, fomenta el sentido de la iniciativa y creatividad profesional...

Los cambios de FP en 1993 marcaron unos objetivos que tenían que implementarse para el curso 1993/94. Estos objetivos se establecieron en base a tres grandes ejes: definición curricular de la FCT, definición por los órganos de las administraciones educativas y gestión de la formación¹⁵⁴⁴.

La definición curricular del módulo profesional viene dada por el Real Decreto correspondiente a cada título profesional específico. Se definen los objetivos y sus enseñanzas mínimas. El resto de la expresión curricular es desarrollado por las autoridades educativas de cada comunidad autónoma, en su caso.

La gestión de la formación práctica en los centros de trabajo implica todo el proceso de identificación, selección y homologación de los centros de trabajo en disposición de ofertar puestos de aprendices. Se estudian los requisitos exigidos a las empresas, el control de cumplimientos de los programas de formación, la evaluación conjunta...

¹⁵⁴¹ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁵⁴² ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU. (pp. 326-328).

¹⁵⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992:16): *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC.

¹⁵⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC.

En la actualidad esta planificada división, expuesta desde 1993, podemos apreciarla en cada título concreto. Por ejemplo, el real decreto de un título específico establece una serie de capacidades terminales. En el caso del Técnico Superior en Instalaciones Electrotécnicas se regulan siete capacidades terminales (una de ellas es: *Actuar de forma responsable y respetuosa en el entorno de trabajo*) y a cada una le corresponden varios criterios de evaluación¹⁵⁴⁵. El segundo gran eje del diseño del currículum de este título en el ámbito de las competencias del MEC¹⁵⁴⁶ es el real decreto específico. Siguiendo con el ejemplo anterior, la normativa define los contenidos mínimos, con una duración de 380 horas, donde uno de los temas principales es: *Mejoras del plan de calidad de una empresa de instalaciones electrotécnicas*¹⁵⁴⁷.

Este título se ha implantado en los centros donde se cumplieran una serie de características del contexto sociolaboral, además de las propias del centro escolar, como en el caso del Instituto Maimónides de Córdoba.

Sin embargo, la identificación y la determinación de las empresas para el desarrollo del módulo de FCT no es tarea fácil, requiere de todo un complejo proceso. En un principio se valora el centro de trabajo en virtud de los objetivos de la FCT y se plantean los diferentes criterios de evaluación, como las posibilidades de desarrollo de las actividades relativas al número de ocupaciones relacionadas con el perfil profesional. También es fundamental analizar la disponibilidad de recursos, especialmente tecnológicos y personales.

Por supuesto, se tiene en cuenta el interés socioeconómico de la empresa, las posibilidades de inserción laboral de los discentes y la posición y papel del crecimiento económico dentro del ámbito local y provincial. Otro criterio de evaluación es la acreditación de los puestos formativos adecuados para el módulo de

¹⁵⁴⁵ Anexo I, apartado 3.4 del REAL DECRETO 621/1995 del 21 de abril de 1995. *Por el que se establece el título de Técnico superior en Instalaciones Electrotécnicas y las correspondientes enseñanzas mínimas*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de agosto de 1995.

¹⁵⁴⁶ Para las comunidades autónomas con competencias tienen su propia normativa legal, regulada por la Consejería /Departamento de Educación.

¹⁵⁴⁷ Anexo I, Módulo de Formación en Centros de Trabajo apartado g) del REAL DECRETO 192/1996 del 9 de febrero de 1996. *Por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Instalaciones Electrotécnicas*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de marzo de 1996.

FCT. Se estudia si tiene tales puestos y si se adecúan a los objetivos y características de la FCT¹⁵⁴⁸.

La evaluación de los centros de trabajo es el primer paso, luego queda lo que propiamente dicho es el proceso de aplicación. Dicho proceso podemos describirlo en siete partes¹⁵⁴⁹: ámbito de aplicación, convenios, relaciones alumno-centro de trabajo, programación del FCT, criterios de seguimiento y evaluación, periodos de realización e informes del centro escolar y la dirección provincial.

Una vez creado el marco de referencia, los elementos recíprocos de trabajo “escuela-empresa” y concertada la formación; se completan a nivel institucional los requisitos necesarios para realizar la FCT. Los centros, dentro de los convenios marco de la administración y los agentes empresariales¹⁵⁵⁰, establecen un convenio específico.

Esta firma de colaboración compromete a los centros educativos y a las empresas a designar un tutor en cada lugar, para el seguimiento y la evaluación del estudiante. Además, en este convenio se refleja el Programa Formativo, donde se contemplan las actividades que han de realizar los alumnos en la empresa; si bien la FCT no implica relación laboral de los discentes con la empresa¹⁵⁵¹.

Los tutores velan por el desarrollo de las actividades del Programa Formativo. El tutor-profesor del centro educativo imparte unas clases antes del comienzo del módulo y también visita periódicamente a los alumnos en la empresa. Por su parte, el tutor de la empresa coordina las actividades de los alumnos en la situación laboral real, dirigiendo y aconsejando oportunamente durante el proceso formativo¹⁵⁵².

A todo esto debemos añadir otras características del módulo de FCT que hacen referencia a su duración y a su periodo de aplicación. Aunque cada

¹⁵⁴⁸ CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española. (p. 324).

¹⁵⁴⁹ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (pp. 142-148).

¹⁵⁵⁰ También existe la figura de agentes intermedios, como las cámaras de comercio o los patronatos, que facilitan la colaboración entre centros educativos y empresas.

¹⁵⁵¹ CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): *Manual de formación en centros de trabajo*. Madrid. MECD-Programa Leonardo da Vinci. (pp. 157 y ss.).

¹⁵⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003). *Formación en Centros de Trabajo*. Publicado en la página web oficial del MEC (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=61&area=formacion-profesional>

administración educativa fija estos aspectos en virtud de competencias, presentamos unas tablas orientativas¹⁵⁵³:

Tabla 21. Distribución de los módulos de FCT

Ciclos cortos: un curso escolar (3 trimestres) + FCT, con un total de 1200/1400 horas, de las que 300/400 son de FCT.

CENTRO EDUCATIVO			EMPRESA
1º	2º	3º	FCT
Octubre-Diciembre	Enero-Marzo	Abril-Junio	Septiembre-Diciembre
1º curso escolar			2º curso escolar

Ciclos largos: dos cursos escolares (6 trimestres) incluida la FCT, con un total de 1800/2000 horas, de las que 300/400 son de FCT.

CENTRO EDUCATIVO					EMPRESA
1º	2º	3º	4º	5º	FCT
Octubre-Diciembre	Enero-Marzo	Abril-Junio	Octubre-Diciembre	Enero-Marzo	Abril-Junio
1º curso escolar			2º curso escolar		

Ciclos largos: dos cursos escolares (6 trimestres), incluida la FCT, con un total de 1800/2000 horas, de las que 700 son de FCT.

CENTRO EDUCATIVO				EMPRESA	
1º	2º	3º	4º	FCT	
Octubre-Diciembre	Enero-Marzo	Abril-Junio	Octubre-Diciembre	Enero-Marzo	Abril-Junio
1º curso escolar			2º curso escolar		

La evaluación de la formación es una tarea muy compleja e igualmente importante. Persigue determinar el desarrollo de la competencia profesional del título por parte del alumno; el nivel de integración en su puesto de “trabajo”; el nivel de ejecución de sus capacidades, prácticas, tareas y actividades profesionales más

¹⁵⁵³ Cuadros extraídos de la obra del CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): *Manual de formación en centros de trabajo*. Madrid. MEC-Programa Leonardo da Vinci. (pp. 74-75).

significativos de la competencia profesional; y la calidad pedagógica de la formación del centro de trabajo.

Podemos destacar dos tipos de evaluación diferenciados, si bien también interrelacionados¹⁵⁵⁴: desde el centro educativo, centrada en valorar la ejecución del programa formativo, actividades y demás; y desde la empresa, focalizada en analizar el nivel de competencia profesional de los discentes en su puesto de “trabajo”. La evaluación definitiva del módulo de FCT la emite el tutor-profesor del centro escolar, teniendo en cuenta el informe valorativo del tutor de la empresa¹⁵⁵⁵. Finalmente, este módulo profesional y el resto de módulos se agrupan y se estructuran en los dos ciclos ya mencionados, que pasamos a comentar.

5.2.3. EL CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO

Una vez superada con éxito la educación obligatoria, los ciudadanos tienen dos opciones principales, si desean continuar sus estudios, el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). Sin embargo, esta última no es la única vía para acceder a esta opción formativa de la vía profesional.

En el caso de no tener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, existen varios requisitos académicos que posibilitan el acceso directo a estos ciclos¹⁵⁵⁶: haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), estar en posesión del título de Técnico o de Técnico Auxiliar y equivalentes¹⁵⁵⁷.

Por supuesto, queda la opción de acceder indirectamente al Ciclo Formativo de Grado Medio mediante una prueba regulada por las administraciones educativas. El aspirante deberá acreditar conocimientos y habilidades suficientes para formarse en este ciclo con unos mínimos de éxito. Podrá realizar la prueba siempre que se

¹⁵⁵⁴ PINEDA, P. (2002): *La formación en las organizaciones y la Formación en Centros de Trabajo*. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 297-318.

¹⁵⁵⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003). *Formación en Centros de Trabajo*. Publicado en la página web oficial del MEC (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=61&area=formacion-profesional>

¹⁵⁵⁶ 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*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 8 de mayo de 1998.

¹⁵⁵⁷ El segundo ciclo experimental de la reforma de las enseñanzas medias; el tercer curso del plan de 1963 o el segundo de las Enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos; y otros estudios similares a efectos académicos.

cumpla alguna de estas condiciones¹⁵⁵⁸: tener cumplidos los 18 años, al menos, en el mismo año en que se realiza la prueba; haber superado algún Programa de Garantía Social; y acreditar que tiene la experiencia suficiente, un año como mínimo. La prueba de acceso a los ciclos formativos de grado medio se convoca anualmente. Consta de dos partes, en base a los objetivos generales y a los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria¹⁵⁵⁹: sociocultural y científico-tecnológica.

La primera está centrada en la comprensión y expresión de textos escritos en español y en el conocimiento de historia, geografía, patrimonio cultural y valores sociales. Y la parte científico-tecnológica hace referencia al dominio de matemáticas, tecnología y razonamiento lógico.

Las horas de este ciclo formativo oscilan entre 1300 y 2000, donde la FCT tiende a ser el 25% del cómputo global del ciclo; como ya hemos mostrado en la Tabla 21 del apartado anterior¹⁵⁶⁰. Superado el Ciclo Formativo de Grado Medio el alumno obtiene la titulación de Técnico en la especialidad escogida.

Las salidas tras este título son muy variadas. Sin perder de vista la más directa y coherente, el acceso al mercado laboral, al alumnado se les presentan diversas opciones académicas y profesionales¹⁵⁶¹ como la continuación académica en: otros ciclos de grado medio; Ciclos Formativos de Grado Superior, superando las pruebas correspondientes; el Bachillerato, con las convalidaciones pertinentes; y estudios no reglados.

Sin embargo, la principal finalidad de los ciclos formativos es formar integralmente a los alumnos para que desempeñen con eficacia un empleo. El carácter propedéutico de otras alternativas escolares, como el Bachillerato, queda excluido de los ciclos formativos, fuertemente cargados de una naturaleza esencialmente profesionalizadora.

¹⁵⁵⁸ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹⁵⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Acceso a los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Específica*. Publicado en la página web oficial del MEC (mayo de 2005): <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=41&area=formacion-profesional>

¹⁵⁶⁰ INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2001): *Guía de la Formación de Profesionales en España*. Madrid. INEM. (pp. 49-50).

¹⁵⁶¹ SÁNCHEZ, F.; NEGRO, A.; y SÁNCHEZ, J. (2005): *Cuaderno informativo de orientación académica y profesional 2005*. Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. (p. 77).

Los Técnicos pueden y deben incorporarse a cualquier empresa vinculada a la Familia Profesional en la que se han titulado. Pueden trabajar por cuenta ajena, integrándose en un equipo de trabajo, con más o menos responsabilidad y autonomía en función del tamaño y actividad de la empresa. Y, por supuesto, tienen la opción de iniciar su propio negocio, gestionando un taller o una empresa.

5.2.4. EL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR

Este ciclo formativo se está configurando como un exponente de formación y empleo en el sistema educativo y el mundo productivo en España. Tras la secundaria superior, especialmente después del Bachillerato, está siendo una opción cada vez más elegida y cuyo alumnado viene aumentando constantemente desde finales del siglo pasado¹⁵⁶².

El acceso directo al Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) requiere del título de Bachiller, aún así existen otras condiciones en virtud de la formación acreditada de los aspirantes como haber superado el Curso de Orientación Universitaria, ostentar el título de Técnico Especialista, Técnico Superior o equivalentes a efectos académicos, así como una titulación universitaria o similar¹⁵⁶³.

Los módulos profesionales del CFGS elegido tienen establecidas sus convalidaciones con las materias del Bachillerato en el Anexo IV del Real Decreto 777/1998 de 30 de abril. Las convalidaciones de módulos entre ciclos formativos están determinadas en la Orden de 20 de diciembre de 2001¹⁵⁶⁴.

Evidentemente el acceso directo a este ciclo no es la única opción. Como ya pasara con el Ciclo Formativo de Grado Medio, también existe la posibilidad de un

¹⁵⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Cifras y datos. Curso 2004/2005*. Madrid. Secretaría Técnica General.

¹⁵⁶³ 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*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 8 de mayo de 1998.

¹⁵⁶⁴ ORDEN de 20 de diciembre de 2001. *Por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de febrero de 2002. Ver también la corrección de errores en la Orden ECD/1842/2002 de 9 de julio. *Por la que se rectifican errores advertidos en la Orden de 20 de diciembre de 2001 por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 19 de julio de 2002.

acceso mediante prueba, siempre que se tengan cumplidos los 20 años de edad¹⁵⁶⁵. Y también está la opción de tener cumplidos los 18 años de edad, estar en posesión de un Título de Técnico en Grado Medio de la misma familia profesional y superar la prueba de acceso¹⁵⁶⁶.

Existen unos criterios de admisión en el caso de la demanda de estos ciclos sea superior a las plazas ofertadas por los centros escolares. Aunque cada Comunidad Autónoma propone sus propios criterios, a modo de ejemplo, en el marco de las competencias del MEC se establece la siguiente proporción¹⁵⁶⁷: acceso directo, 74%; acceso mediante prueba, 20%; minusvalía, 3%; y estudios extranjeros, 3%.

Al igual que el Ciclo Formativo de Grado Medio, la formación del CFGS tiene una duración variable, que oscila entre 1300 y 2000, donde la FCT tiende a ser el 25% del cómputo global del ciclo; como ya hemos mostrado en la Tabla 21. Una vez cursado el CFGS y superados todos sus módulos se obtiene el título de Técnico Superior¹⁵⁶⁸.

En línea con el carácter fundamental de la FPE y a su vez igual que el CFGM, el CFGS tiene un carácter profesionalizador que también marca las salidas laborales y académicas de los egresados. Esta titulación está elaborada con vistas a la inmediata incorporación de sus estudiantes al sistema productivo, ya sea por cuenta ajena o de autónomo¹⁵⁶⁹.

Sin embargo, el título de Técnico Superior también habilita para el acceso directo a los estudios universitarios. En el ámbito nacional se debe reservar entre un 15 y un 30 por ciento de las plazas universitarias para el ingreso en estudios de primer

¹⁵⁶⁵ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹⁵⁶⁶ También teniendo en cuenta que la prueba de acceso al CFGS acredita al alumno sobre la madurez que posee en relación con los objetivos del Bachillerato y sus capacidades asociadas al campo profesional en cuestión. De este último aspecto quedan exentos quienes certifiquen la experiencia laboral pertinente. Dicha prueba constará de dos partes diferenciadas: Una parte general y una parte específica.

¹⁵⁶⁷ ORDEN de 31 de julio de 1998. *Por la que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional específica de grado superior*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 14 de agosto de 1998.

¹⁵⁶⁸ INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2001): *Guía de la Formación de Profesionales en España*. Madrid. INEM. (p. 50).

¹⁵⁶⁹ SÁNCHEZ, F.; NEGRO, A.; y SÁNCHEZ, J. (2005): *Cuaderno informativo de orientación académica y profesional 2005*. Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. (p. 81).

ciclo sólo. En el caso de que fuesen estudios de primer y segundo ciclo, la orquilla de reserva se reduce hasta el mínimo del siete por ciento¹⁵⁷⁰.

5.2.5. LA EVALUACIÓN EN LOS CICLOS FORMATIVOS

Realmente la evaluación es un aspecto muy importante de la educación y más, si cabe, en la FPI. De hecho, en su momento ya tratamos este tema de manera específica cuando comentábamos la FPI en Inglaterra y en Francia.

El proceso de evaluación global de la Formación Profesional Específica pone en juego la interrelación de diferentes elementos. El certificado de competencia expedido por la administración educativa competente, implica la superación de todos los módulos que componen la organización curricular de un título¹⁵⁷¹.

La evaluación de los ciclos formativos es continua y se realiza por módulos. Por ello, cuando se estructura el currículum, se planifica el módulo de Formación en Centros de Trabajo como el último; pues, antes del comienzo de éste ya se han evaluado los otros módulos. De esta manera los alumnos tienen la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en el centro escolar¹⁵⁷². Para una más clara comprensión, a continuación detallamos el proceso de evaluación en la FPE, temporizado en tres fases¹⁵⁷³: evaluación de cada módulo profesional, antes de comenzar la Formación en Centros de Trabajo y después de la FCT.

Como en otras enseñanzas del sistema escolar español, las sesiones de evaluación se realizan en reuniones del profesorado implicado. El tutor las organiza y las dirige con objeto de contrastar las estimaciones de cada docente. Se valora de manera conjunta el progreso de aprendizaje de los discentes.

Antes de comenzar la FCT se evalúan todos los módulos profesionales. Al concluir dicho módulo se aplica otra evaluación, teniendo en cuenta el informe del

¹⁵⁷⁰ REAL DECRETO 69/2000 de 21 de enero. *Por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de enero de 2000.

¹⁵⁷¹ REAL DECRETO 362/2004 de 5 de marzo. *Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 26 de marzo de 2004.

¹⁵⁷² MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (p. 149).

¹⁵⁷³ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana. (p. 161).

tutor de la empresa. Finalmente, se manifiesta la evaluación del ciclo formativo completo.

En caso de no aprobar algún módulo profesional el alumno tiene la posibilidad de presentarse a la evaluación de un mismo módulo como máximo cuatro veces. En caso contrario, el estudiante logra el título del ciclo formativo, Técnico o Técnico Superior.

Por otro lado, las especialidades de FP también están en constante evaluación para atender las necesidades de los diferentes sectores productivos, hoy por hoy en incesante cambio. La evaluación y readaptación de los ciclos formativos debe marcar una retroalimentación capaz de adecuar la práctica docente y el propio currículum de los títulos para facilitar la inserción laboral, la adaptación profesional y la productividad económica.

Por este motivo el Real Decreto de 676/1993 marca un periodo de actualización de títulos en la FPI, obedeciendo al nuevo marco legislativo de la LOGSE y a las circunstancias sociolaborales bastantes diferentes de los títulos establecidos desde la ley de educación de 1970¹⁵⁷⁴.

Dicho Real Decreto ya ha sido derogado, para actualizar la respuesta de la FPI, por el ya comentado de 2004, que da pie a muchas innovaciones curriculares. Resulta evidente que se modifiquen aspectos curriculares de los títulos y los ciclos formativos; y ambos en sí mismos para adaptarse a las nuevas demandas educativas, profesionales, laborales y sociales¹⁵⁷⁵.

Todos estos cambios e innovaciones se traducen en la aparición, transformación y eliminación de los ciclos formativos, que se ajustan a las necesidades del contexto. Su implantación se solicita desde las instituciones mencionadas, desde las comunidades autónomas y también desde los propios centros escolares. En la actualidad hay 135 ciclos formativos pertenecientes a 21 familias

¹⁵⁷⁴ REAL DECRETO 676/1993 del 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

¹⁵⁷⁵ REAL DECRETO 362/2004 del 5 de marzo. *Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 26 de marzo de 2004.

profesionales, pero tras la publicación del Real Decreto 295/2004 se han prescrito 97 ciclos más, que se agrupan en un total de 27 familias profesionales¹⁵⁷⁶.

¹⁵⁷⁶ REAL DECRETO 295/2004, de 20 de febrero. *Por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de marzo de 2004.

5.3. LA REFORMA

Después de haber estudiado en los anteriores epígrafes de este capítulo la evolución, el contexto y la situación de la FPI en España; podríamos aducir numerosas razones para justificar la reforma en la FPE y sus continuas reformulaciones para ajustarse a las circunstancias de este nuevo siglo.

En el marco de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LCFP), estudiamos a continuación las ineludibles innovaciones y cambios de los ciclos formativos a principios de este milenio¹⁵⁷⁷.

La FPE configurada en la LOGSE variaba enormemente el panorama de la oferta formativa del sistema completo de FP, del mismo modo que los itinerarios posibles de la FPI. Ésta ha cambiado su estructura para basarse en módulos profesionales y en un nuevo catálogo de títulos de nivel medio y superior. También es un punto esencial de la FP el carácter terminal de las titulaciones, organizadas a partir de una redefinición de la oferta¹⁵⁷⁸.

Desde la LOGSE se planteaba una serie de principios que marcan el devenir de los diferentes niveles educativos no universitarios y característicamente de la FP¹⁵⁷⁹: democratización de la enseñanza, descentralización, rentabilidad económica, calidad del servicio, fundamentación pedagógica y didáctica de la enseñanza, actualización de los conocimientos, nueva organización del trabajo y la obligatoriedad de la FCT.

Evidentemente, las innovaciones en la dirección y estructura de las empresas ayudan a entender la aparición de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, desde el sistema productivo se complementa la formación con un carácter

¹⁵⁷⁷ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003): El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 379-390.

¹⁵⁷⁸ MERINO PAREJA, R. (2006): ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 37 pp. 55-69. CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 84-85).

¹⁵⁷⁹ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (2002): El currículo y los ciclos formativos. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, 203-255.

más práctico, más vinculado a la realidad laboral. Con la plena instauración de la obligatoriedad del módulo de FCT ya se disfruta de una formación en situaciones reales de trabajo.

El conjunto de principios, aún vigentes, provocaron una situación de constante ajuste en la Formación Profesional Específica y en el resto de los niveles escolares, donde las necesidades y exigencias de la sociedad en sus diferentes aspectos no eran ajenas a la escuela¹⁵⁸⁰. Todo esto causó una nueva ordenación de la FPE. Su diseño curricular ha sufrido grandes cambios en la organización de las titulaciones, los contenidos y la estructura de la formación. La LOGSE ha aportado un nuevo modelo de FPE, no es una modificación de la Ley de Educación de 1970, es otra configuración¹⁵⁸¹. La reforma de la FP planteada en la LOGSE tenía la finalidad de dar respuesta a necesidades inmediatas de los sistemas productivo y educativo. Sin embargo, en la práctica los efectos de esta reforma son claramente perceptibles a largo plazo.

Ante los turbulentos cambios organizativos y profesionales del sistema productivo se requieren soluciones e innovaciones a corto y medio plazo. La tercera opción, a largo plazo, es bastante arriesgada cuando no susceptible de obsolescencia, a no ser que venga acompañada de una modificación global del sistema de FP en todo el país¹⁵⁸², como así está ocurriendo. Siguiendo el análisis sobre la FPE y sus variados elementos realizados en los capítulos anteriores, entendemos con mayor claridad las acciones que se vienen realizando para responder a los retos y desafíos presentes en esta sociedad de hoy.

Estamos haciendo referencia fundamentalmente a la situación socioeconómica; el inalcanzado pleno empleo; las modificaciones y readaptaciones del mercado laboral; el aumento de la importancia del sector servicios; la aparición, eliminación y renovación de campos y puestos de trabajo; el vertiginoso desarrollo tecnológico y la generalización de las tecnologías de la información y de la

¹⁵⁸⁰ ROCES VELASCO, R. (2002): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, nº 80, pp. 121-128.

¹⁵⁸¹ GONZÁLEZ MORALES, O. (2003): Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro. En la *Revista de Educación*, nº 331, pp. 533-559.

¹⁵⁸² CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 141-142).

comunicación; la nueva organización del trabajo; el nuevo y consolidado marco europeo; y la movilidad de los trabajadores¹⁵⁸³.

También debemos mencionar que en la última década y, más concretamente desde 1993, se han producido fuertes cambios en la economía española. Ha sido un periodo expansivo para diferentes sectores, especialmente el de servicios, como en el resto de la UE¹⁵⁸⁴. Sin embargo, la diferencia con otros países de nuestro entorno europeo se mantienen por varios motivos¹⁵⁸⁵: excesiva importancia de la agricultura, el peso de los sectores industriales menos innovadores y con una demanda baja, la influencia de los servicios con aumentos de productividad reducidos, escasez de los sectores productivos más innovadores y de mayor demanda, y la poca relevancia de los servicios con alta productividad.

Estamos describiendo un sistema económico poco versátil y muy estático, y ésta es la situación de España. Está claro que es el momento de aunar esfuerzos en pos de una mejora entre los diferentes subsistemas de FP, desarrollando una dimensión adaptativa en la FP ante las demandas del sistema de producción y de la organización del trabajo¹⁵⁸⁶.

Estas necesidades económicas y laborales favorecen la elaboración de una nueva organización de la FP. La estructura de la FPE tiene implícita un conjunto de novedades que sigue provocando cambios y reformas en los últimos años¹⁵⁸⁷.

Con la LOGSE se consiguió ajustar los dos ciclos formativos, medio y superior, a los niveles establecidos por la Unión Europea. El CFGM se corresponde con el nivel dos de cualificación de la UE y el CFGS con el nivel tres, como ya habíamos comentado¹⁵⁸⁸.

¹⁵⁸³ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (2002): El currículo y los ciclos formativos. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 203-255.

¹⁵⁸⁴ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

¹⁵⁸⁵ PÉREZ INFANTE, J. I. (2001): El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 36-41.

¹⁵⁸⁶ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 166-169).

¹⁵⁸⁷ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (2002): El currículo y los ciclos formativos. En Jiménez, B. y Megías, R. (Coords.): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis, pp. 203-255.

¹⁵⁸⁸ Ver Tabla 1 sobre las cualificaciones de la UE.

Por su parte, la ESO y el Bachillerato se configuran como un sustrato imprescindible para el acceso a la FPE, según el ciclo elegido, medio y superior respectivamente. Esta necesaria formación previa aumenta el prestigio de la vía profesional.

Además, con la nueva FPE se eliminan numerosas obsolescencias de la FP formulada en la Ley de Educación de 1970, consiguiendo una actualización y renovación a los estudios profesionales reglados, en beneficio de su reputación.

El abanico de campos de formación y sus correspondientes títulos es más amplio y específico. Y la duración de la formación es más breve, entre 1300 y 2000 horas, donde se incluye la FCT.

Entre otras novedades del momento, se flexibiliza la oferta formativa que en la actualidad sigue en proceso de actualización continua. Con el fin de que el acceso al mundo laboral se pueda facilitar al máximo.

La nueva organización curricular de la FPE en España se intenta vincular a los recientes planes de empleo, a la vez que conecta con el fundamento constructivo de la formación que promovía en el proceso de Luxemburgo¹⁵⁸⁹. Incuestionablemente las políticas educativas y formativas no se vienen materializando en la medida de lo estimado¹⁵⁹⁰.

*“Es un hecho evidente que la educación en España necesitaba una reforma en profundidad con el fin de reducir el fracaso escolar, subsanar y corregir las disfunciones de las leyes que regulan nuestro sistema educativo”*¹⁵⁹¹

Hay que tener en cuenta el contexto y las nuevas corrientes predominantes en materia educativa y laboral, para adaptar la educación y la formación a las directrices de la UE, en línea con las demandas de la nueva sociedad neoliberal del conocimiento, de la información y de la comunicación. También un punto caliente de la convergencia europea es la preocupación por una mayor transparencia de las cualificaciones, que facilite la movilidad laboral entre los países de la UE¹⁵⁹².

¹⁵⁸⁹ Para más información ver el capítulo primero, especialmente los apartados dos, tres y cuatro.

¹⁵⁹⁰ PÉREZ INFANTE, J. I. (2001): El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 36-41.

¹⁵⁹¹ ROCES VELASCO, R. (2002:128): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, nº 80, pp. 121-128.

¹⁵⁹² FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (p. 39).

El gobierno español, en base a todo esto, toma una serie de medidas que dan como resultado tres leyes educativas (relativas a la universidad¹⁵⁹³, la educación obligatoria¹⁵⁹⁴ y la FP¹⁵⁹⁵). Desde la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional se plantea la creación de un coherente Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Se ha puesto en marcha con la introducción de nuevas cualificaciones; pero su actividad es incipiente, su articulación es poco visible por ahora y aún se espera mucho más de este sistema.

Junto a esta innovación, se manifiestan diferentes dificultades en forma de instrumentos varios de acreditación que hacen pervivir distintos documentos no homologables: certificaciones profesionales, títulos de FPE, títulos de FPO... La variedad de la denominación (en proceso de unificación), de los procesos de evaluación, de los tipos de enseñanza, de las metodologías... dificulta la creación de un sistema de cualificaciones coherente, transparente y creíble; pero lo hace necesario a su vez¹⁵⁹⁶.

Los cambios acaecidos en FPE en los últimos tiempos responden a las necesidades educativas y laborales de este reino. Y todo lo mencionado en el párrafo anterior ha complicado en exceso la configuración de una estrategia conjunta para la lucha contra el empleo y la mejora de la FP. Y en base a esta situación se han tenido en cuenta varios factores¹⁵⁹⁷: dimensión europea; transparencia, información y orientación; reconocimiento de competencias y cualificaciones; y garantía de calidad.

En España los cambios más significativos desde el inicio de este siglo coinciden con los aspectos que acabamos de comentar. Se da respuesta a los

¹⁵⁹³ LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre. *De Universidades*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 24 de diciembre de 2001.

¹⁵⁹⁴ LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre. *De Calidad de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 21 de diciembre de 2002. Interrumpida por el cambio de signo político en el gobierno, pero encontrándose en pleno proceso otra, la Ley Orgánica de Educación.

¹⁵⁹⁵ LEY ORGÁNICA 5/2002 de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

¹⁵⁹⁶ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València. (pp. 183-187).

¹⁵⁹⁷ Aspectos que se pueden profundizar en el capítulo primero.

compromisos tomados en el Consejo de Lisboa¹⁵⁹⁸ y se anticipa a las decisiones del Consejo de Barcelona¹⁵⁹⁹.

De hecho la LCFP de 2002 se elabora en línea con la estrategia europea de eliminar los obstáculos para la movilidad de los ciudadanos; especialmente en los ámbitos educativos y laborales, donde la FP reglada se imbrica a la perfección¹⁶⁰⁰. Hemos podido apreciar que las estrategias europeas y españolas están muy vinculadas¹⁶⁰¹.

El inicio de este milenio va parejo al comienzo de la reforma española de FP, plasmada en la publicación de dicha ley¹⁶⁰². A continuación vamos a estudiar las innovaciones, los cambios y, en definitiva, la reforma que supuesto el desarrollo de esta ley en materia de la FPI específica y postobligatoria.

14.1. LA LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Esta ley configura un marco ordenador de las distintas cualificaciones, de su reconocimiento y de la acreditación; en base a la formación que el mercado laboral está demandando. Pretende estructurar la cualificación de los ciudadanos por su capacidad y competencia, sin influir la modalidad de formación (FPE, FPC o FPO)¹⁶⁰³.

La finalidad de esta ley tiene por objeto la ordenación de un sistema integral de FP, teniendo en cuenta las cualificaciones y las acreditaciones. Se busca construir un sistema que dé respuesta a las exigencias y demandas socioeconómicas del país

¹⁵⁹⁸ CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 marzo 2000)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

¹⁵⁹⁹ CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002): *Conclusiones de la Presidencia (Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf Para más información leer el capítulo primero.

¹⁶⁰⁰ COMUNIDAD ESCOLAR (2002): Dimensión Europea para la Formación Profesional. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XX, nº 711. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2005): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/711/info1.html>

¹⁶⁰¹ Para contrastar ambas estrategias recomendamos revisar el capítulo primero.

¹⁶⁰² ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁶⁰³ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

con eficacia, transparencia y transferibilidad entre los distintos sistemas de formación¹⁶⁰⁴.

Con la LCFP se quiere favorecer la educación a lo largo de toda la vida y la coordinación de las políticas activas de empleo y de libre circulación de trabajadores en la UE¹⁶⁰⁵. Las circunstancias que se cernían a finales del siglo XX hacían precisa una ley para la FP. Destacamos las situaciones más relevantes y más condicionantes de dicha ley, en línea con quien fuese vicepresidente del Consejo General de Formación Profesional¹⁶⁰⁶.

La creciente demanda de competencias de las autonomías de España es un elemento contextual muy importante en estos momentos. La configuración política española está en un proceso de desconcentración del poder administrativo y político¹⁶⁰⁷. Evidentemente, las regiones van introduciendo diferencias en virtud de sus competencias y en respuestas a las circunstancias asunto de la zona. La situación de la FP es muy compleja en este aspecto, si tenemos en cuenta la amplitud del mercado laboral y la movilidad de los estudiantes y trabajadores. Por este motivo es muy importante conjugar estos elementos sin que vean limitados a causa de la ambición política de las autonomías. Así se erige fundamental la colaboración y la compenetración entre el Estado y las comunidades autónomas.

La convergencia europea y el proceso de unificación de criterios, cualificaciones, títulos y demás elementos de la FP suponen un gran esfuerzo para todos los países miembros. Por los factores que ya señalábamos antes (mercado de trabajo y movilidad estudiantil y laboral, en ambos casos desde una perspectiva europea), se requería de un firme impulso en España para crear instrumentos y procedimientos que faciliten la homologación y el reconocimiento de las competencias.

¹⁶⁰⁴ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁶⁰⁵ LEY ORGÁNICA 5/2002 de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

¹⁶⁰⁶ CASTILLO RODRÍGUEZ, M. Del (2002): Una ley para la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 343-347.

¹⁶⁰⁷ Porque en realidad la descentralización a nivel estatal, está suponiendo la centralización autonómica, en definitiva; delegando el poder desde la capital del Estado, a las capitales de las comunidades.

A su vez las necesidades del sistema productivo requerían de una respuesta legislativa, que facilitase soluciones ante la creciente demanda de obreros cualificados de nivel medio. Por otro lado, los trabajadores necesitaban de un sistema de acreditación de su experiencia y los estudiantes querían una formación que se adecuase al sistema productivo.

El contexto tenía la singular necesidad de actualización y renovación del sistema de FP. A pesar de la “reciente” reforma de la FP desde la LOGSE, este sistema venía exigiendo una actualización constante que le diese la capacidad de variar en armonía con el mercado laboral. Y, tras aproximadamente una década, se ha resuelto que los títulos y su sistema de acreditación se revisen.

Ante toda esta situación es comprensible y necesario que el camino de la LCFP de 2002 no haya sido corto. Ya en junio de 2000 la Ministra de Educación anunció la elaboración de una ley de FP. Tras trabajar conjuntamente representantes de los Ministerios de Educación y de Trabajo y demás componentes del Consejo General de la FP¹⁶⁰⁸, se presentó a finales de 2000 las “Bases para la ley” de FP.

Una vez recogidas las observaciones oportunas de las comunidades autónomas se presenta el primer borrador y se suceden reuniones y observaciones, donde juegan un papel imprescindible todos los miembros del Consejo General de FP. En mayo de 2001 se publica el Borrador del Anteproyecto de Ley, al que le siguen más reuniones, debates y observaciones. En virtud de los trámites correspondientes de una ley, finalmente se consigue la publicación de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional¹⁶⁰⁹.

En todo este proceso de promulgación se mantienen una serie de principios o ideas fundamentales, comentados más arriba, que marcan la línea de actuación en materia de FP en España, donde se materializa en los siguientes objetivos¹⁶¹⁰: consolidar un sistema integrado de FP, fomentar la FP como instrumento funcional de inserción laboral y mejora de las condiciones de los trabajadores, impulsar una formación de calidad y estrechar la colaboración con las empresas.

¹⁶⁰⁸ Representantes de las comunidades autónomas, de los sindicatos y de las confederaciones empresariales.

¹⁶⁰⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002): *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Proceso de debate*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2005): www.mec.es/mecd/legislacion/files/tramitaeyfp.pdf (pp. 1-3).

¹⁶¹⁰ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

Con este nuevo sistema se quiere conseguir la estructuración y vertebración efectiva y funcional del *Sistema de Cualificaciones y de la Formación Profesional* (SNCFP). Evidentemente, se está poniendo en juego la cooperación y dimensión territorial, con la participación activa de todas las comunidades autónomas. Simultáneamente se toman medidas que faciliten la convergencia de las políticas europeas de educación, formación y movilidad laboral.

Las *políticas de la UE* en materia de FP se elaboran con vistas a luchar contra el desempleo y facilitar empleo estable, por ello, se debe tener en cuenta a la FP como instrumento funcional de inserción laboral y mejora de las condiciones de los trabajadores.

Con el objetivo de impulsar una *formación de calidad* se quiere afrontar el proceso de introducción en el mercado laboral de los jóvenes. Y a su vez se quiere fomentar la reinserción laboral de los adultos con dificultades de incorporación en nuevos trabajos.

Las *empresas* se perciben como agentes profesionalizantes, cualificantes, decisivos para una Formación Profesional integral y de calidad. Por este motivo se impulsa la ampliación de la relación con el mundo productivo desde el subsistema de FPI, especialmente, para preparar mejor a los alumnos hacia un empleo.

La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la FP, presenta respuestas a demandas que desde los diferentes agentes sociales se venían generando durante mucho tiempo. Realmente se ha apostado fuerte por un sistema integrado y orientado a facilitar el desarrollo profesional y social de las personas, a la vez que aporta soluciones a exigencias del mercado laboral. También se ha detallado la creación de un Catálogo de Cualificaciones Profesionales, junto a un sistema de reconocimiento, evaluación, acreditación y un registro de las competencias y de las cualificaciones profesionales¹⁶¹¹.

Otro punto fuerte de la LCFP es la relación directa establecida con los niveles de cualificación de la UE y la creación de canales fluidos de comunicación con el resto de estados miembros. Finalmente se han previsto mecanismos, medidas e

¹⁶¹¹ PEDRAZA, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

instrumentos de información, asesoramiento y orientación laboral, así como procesos de evaluación y garantes de la calidad de la formación¹⁶¹².

Con esta ley se pretende cualificar a los ciudadanos y organizar sus conocimientos en base a un sistema de reconocimiento y acreditación. Lo importante es formar a los ciudadanos a partir de competencias profesionales que adquieran por la experiencia laboral, el aprendizaje reglado o el no reglado¹⁶¹³.

Lógicamente no es tan decisivo el “dónde” o el “cuándo”, sino que las personas dominen esas competencias y les sean validadas. La transparencia del mercado laboral a través de la identificación de competencias y cualificaciones, cualesquiera que sea su vía de adquisición, estimula la promoción y la movilidad profesional, a la vez que facilita la adaptación de la oferta a la demanda¹⁶¹⁴.

El sistema de reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia profesional de la población activa es un factor imprescindible y fundamental para mejorar la claridad, la transparencia y la calidad del mercado laboral. Siguiendo el modelo de cualificaciones profesionales, se van a expedir títulos y acreditaciones fiables, homologadas, rigurosas y válidas en todo el ámbito nacional¹⁶¹⁵.

5.3.2. EL INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES

El establecimiento del SNCFP exige la fundación del Instituto Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, como instrumento específico que le aporte capacidad necesaria para el desarrollo de las funciones básicas de dicho sistema, rigor técnico e independencia de criterios¹⁶¹⁶. La institución que se responsabiliza del buen funcionamiento del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es el INCUAL.

¹⁶¹² GRANADOS, E. (2003): Formación Profesional y Universidad: Un itinerario atractivo y eficaz. En *Educaweb*, nº 72, noviembre de 2003. Publicado en la página web oficial de Educaweb (septiembre de 2004): <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/121807.asp>

¹⁶¹³ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

¹⁶¹⁴ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

¹⁶¹⁵ SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2002): Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 365-378.

¹⁶¹⁶ CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Actualmente uno de los caballos de batalla de la FP, en general, es consensuar la metodología de homologaciones y correspondencias. Por ello, el papel decisivo del INCUAL es aumentar la transparencia, la credibilidad y, en definitiva, el prestigio de los títulos de Formación Profesional.

El INCUAL se creó en 1999 como una herramienta técnica del Consejo General de Formación Profesional y se planteaba desde su inicio los siguientes objetivos¹⁶¹⁷: observar la evolución y funcionamiento de las cualificaciones profesionales, determinar y definir las cualificaciones, acreditar las diferentes cualificaciones, desarrollar la integración de las cualificaciones, y estudiar y evaluar el Programa Nacional de Formación Profesional.

Sin embargo, con el tiempo estos objetivos se han ido modificando. Este órgano técnico del Consejo General de Formación Profesional vio aumentadas sus obligaciones con la publicación de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002, de tal forma que es el responsable de la vigencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y del Catálogo Modular de Formación Profesional¹⁶¹⁸. Y así se ratifica en el Real Decreto para la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales¹⁶¹⁹:

“El Instituto Nacional de las Cualificaciones, de acuerdo con lo que se establece en el artículo 5.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, es el responsable de elaborar y mantener actualizado el Nacional de Cualificaciones Profesionales y el catálogo modular de formación profesional, y, a tal efecto, presentará la oportuna propuesta al Consejo General de Formación Profesional.”

Siguiendo la disposición legislativa que dio pie a la creación del INCUAL, su estructura orgánica está compuesta por cuatro departamentos o unidades de funcionamiento¹⁶²⁰: observatorio profesional, investigación metodológica y

¹⁶¹⁷ Artículo 4.2 del REAL DECRETO 375/99 de 5 de marzo de 1999. *Por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 16 de marzo de 1999.

¹⁶¹⁸ LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

¹⁶¹⁹ Apartado segundo del noveno artículo del REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

¹⁶²⁰ REAL DECRETO 375/99 de 5 de marzo de 1999. *Por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 16 de marzo de 1999.

articulación del sistema nacional de cualificaciones, diseño de las cualificaciones e información y gestión de recursos.

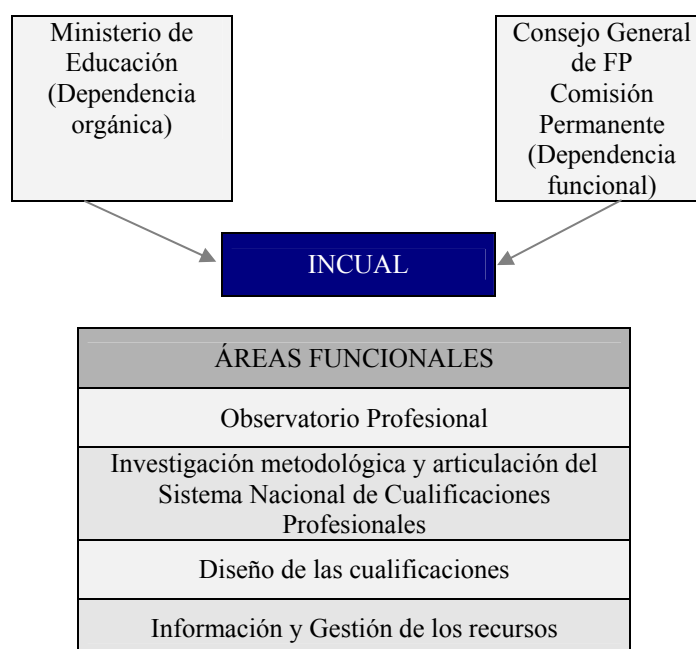
Las tareas más básicas del INCUAL le atribuyen el papel de coordinador de los contenidos y de los criterios de evaluación de los Certificados de Profesionalidad, potenciador de los centros de formación con sus tareas de orientación e inserción laboral y reconocedor de las cualificaciones, facilitando la dimensión europea de la FP española. En el II Programa Nacional de FP, ratificadas en el Real Decreto de su creación, se proponían una serie de funciones decisivas para el INCUAL¹⁶²¹, como proponer y gestionar el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como todo un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.

Otra función del INCUAL es el establecimiento de criterios que definen características, contenidos y requisitos de las cualificaciones profesionales. También determina la metodología para definir el modelo base que debe cumplir una cualificación para incluirla en el SNCFP y, en línea con esto, desarrollar un procedimiento para coordinar las instituciones homólogas de las comunidades autónomas y los agentes sociales en la elaboración del SNCFP. Finalmente, otra función importante es la regulación de los criterios de evaluación de las competencias para la concesiones de las acreditaciones.

Para liderar el INCUAL en el cumplimiento de sus objetivos y de sus funciones se propone a un director, cuyo rango es de Subdirector General de la administración. La dirección del INCUAL se encomienda bajo Orden del Ministerio de Educación, previa conformidad con el Ministerio de Trabajo y con el informe preceptivo del Consejo General de Formación Profesional.

Las competencias del director son: elaborar y presentar propuestas de las actividades anuales ante la Comisión Permanente del Consejo General de FP; desarrollar los planes aprobados; elaborar los informes solicitados por dicha Comisión Permanente; y representar y actuar en nombre del INCUAL. En definitiva, la estructura del INCUAL queda descrita gráficamente de la manera que sigue:

¹⁶²¹ CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (pp. 24-25).

Tabla 22. Estructura del INCUAL¹⁶²²

Hasta hoy la labor de este instituto aún es incipiente, pero poco a poco está conformándose en el instrumento deseado. La configuración del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional ha comenzado, ya se están dando los pasos oportunos para diseñar y elaborar una oferta integrada a nivel nacional de la Formación Profesional en España.

5.3.3. EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Este sistema supone de un marco nacional para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde entran los tres subsistemas de FP y los aprendizajes informales. La ley crea el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en base a: la igualdad de acceso a la FP, la cooperación y participación de los agentes sociales y la adecuación de los criterios de la UE, especialmente en línea con el fomento de la libre circulación de los trabajadores.

¹⁶²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2005): *Dirección, Áreas y Estructura del INCUAL*. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=13&area=incual>

Unido a este interés de colaboración de los diferentes agentes sociales y de coordinación entre diversos organismos del resto de países de la UE, también se ha realizado un esfuerzo por promover la participación de las empresas, las universidades, las comunidades autónomas y otras instituciones y organismos¹⁶²³.

“El desarrollo de un marco nacional de calificaciones sirve a los intereses de las empresas y de los trabajadores porque facilita la educación permanente, ayuda a las empresas y a las agencias de empleo a armonizar la demanda con la oferta y orienta a las personas en la elección de una formación y una carrera. Este marco debería comprender varios componentes, a saber: normas de competencia apropiadas, profesionales, transferibles, de carácter amplio y vinculadas a la industria, adoptadas por los interlocutores sociales y que reflejen las calificaciones que precisan la economía y las instituciones públicas, así como las calificaciones de orden académico y profesional, y un sistema fiable, justo y transparente de evaluación de las calificaciones y competencias adquiridas, independientemente de cómo y dónde se han adquirido, por ejemplo dentro del marco de la educación y la formación formales e informales, la experiencia profesional y la formación en el empleo.”¹⁶²⁴

Resulta muy importante ofrecer a todo ciudadano los mecanismos necesarios para disfrutar del derecho a reconocer su experiencia y sus competencias, adquiridas en el trabajo. Y para esto es imprescindible plantear programas de formación en el amplio marco social, que integren necesidades de los sistemas productivo y educativo, incluyendo un sistema fiable de certificación de cualificaciones transferibles y reconocidas en los diversos sectores¹⁶²⁵.

En línea con estos principios y siguiendo la Ley de Cualificaciones y de Formación Profesional en su segundo artículo, el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional debe promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, y también en lo referente a la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales¹⁶²⁶.

Los principios básicos que rigen dicho SNCFP, plasmados en el mencionado artículo segundo de la ley, son: una FP orientada al desarrollo personal y profesional que simultáneamente responda a las necesidades del sistema productivo, igualdad de

¹⁶²³ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (p. 39).

¹⁶²⁴ ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2000: párrafo 17): *Resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 88ª reunión*. Publicado en la página web oficial de la Organización Internacional del Trabajo (mayo de 2005): <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc88/resolutions.htm#III>

¹⁶²⁵ PEDRAZA, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

¹⁶²⁶ Artículo segundo de la LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

acceso para todos los ciudadanos, participación y cooperación de los agentes sociales y administraciones públicas, convergencia europea en materia formativa y de cualificaciones, y promoción del desarrollo económico. Como podemos deducir, todo muy en la línea con la corriente actual con las políticas de educación y formación de la UE¹⁶²⁷.

Pero más interesantes aún para nuestro estudio son las finalidades del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional¹⁶²⁸: capacitar a los individuos en actividades profesionales, en base a satisfacer las necesidades individuales y las del sistema productivo; potenciar un sistema formativo con ofertas actualizadas y compenetradas de calidad, siempre teniendo en cuenta tanto a los ciudadanos como al mercado laboral; facilitar información y orientación adecuada sobre la FP y las cualificaciones para el ejercicio de un empleo; potenciar la formación para facilitar el acceso y el desenvolvimiento en el mundo laboral, fomentando el espíritu empresarial y emprendedor; evaluar las competencias y acreditar las cualificaciones profesionales; y, por supuesto, fomentar la inversión en la cualificación de los trabajadores y la optimización de la FP y sus recursos.

Los fines asignados al SNCFP son coherentes y consecuentes con la política general de la UE en materia de educación y formación. Donde una de las prioridades es la transparencia; que facilita la garantía de calidad de la FP y el reconocimiento de las competencias, las certificaciones y las cualificaciones. Además, por esto se fomenta imprescindiblemente la información y la orientación relativas al sistema global de FP¹⁶²⁹. En este sentido, el SNCFP pone en juego una serie de instrumentos para llevar a cabo el proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones¹⁶³⁰.

¹⁶²⁷ Para más detalle acudir al capítulo primero, especialmente en su tercer apartado.

¹⁶²⁸ Artículo tercero de la LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

¹⁶²⁹ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2004): *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Asturias de la Formación Profesional (mayo de 2005): <http://web.educastur.princast.es/consejofp/scripts/encuentrosconsejos.asp> (p. 6).

¹⁶³⁰ INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES (2003): *Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid. INCUAL. (pp. 145-146).

Todo lo anterior ya se planteaba en el II Programa Nacional de FP¹⁶³¹, donde se aportaban propuestas para la integración de los tres subsistemas a partir de un referente común, materializado en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).

En 1993 se publicó el Primer Programa Nacional de FP donde, por primera vez, se demanda este sistema, y el Segundo Programa Nacional ratifica esta necesidad y se marca como objetivo principal la creación del SNCFP. Si bien no se consigue su concreción real hasta la publicación de la Ley de las Cualificaciones y de la FP de 2002. Durante casi diez años de proceso de configuración y maduración han ido proliferando los debates, los artículos y los pronunciamientos institucionales coincidentes en la necesidad y la oportunidad de la creación de este sistema¹⁶³².

El SNCFP se sirve del citado catálogo de CNCP para cumplir sus objetivos. Pero también aparecen otros elementos como el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que incluye a su vez el Catálogo Modular de Formación, y el procedimiento de reconocimiento, acreditación y registro de competencia¹⁶³³.

En definitiva, toda esta corriente de convergencia y unificación tiene como finalidad coordinar la oferta de la FP a nivel nacional y, a su vez, que facilite las homologaciones en la UE¹⁶³⁴.

Pero la creación de este sistema nacional de FP no es un hecho aislado. Se trata de la consecución de un maduro proceso, acompañado por otra serie de innovaciones como la siguiente.

¹⁶³¹ CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

¹⁶³² ASÍS DE BLAS, F. (2003): La evaluación y la certificación de la competencia profesional en la Ley de Cualificaciones y de FP. En la *Revista de Pedagogía-Bordón* vol. 55, nº 3, pp. 391-394.

¹⁶³³ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003): El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 379-390.

¹⁶³⁴ INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES (2003): *Sistemas de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid. INEM. (p. 131).

5.3.4. EL CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES

La Ley de Cualificaciones y de Formación Profesionales configura el nuevo CNCP que deberá tener en cuenta las medidas que se establecen en el Plan Nacional de Acción para el Empleo¹⁶³⁵.

Este catálogo se presenta como un instrumento útil y eficaz para afrontar la adecuada integración de los diferentes tipos de FP en un sistema global y de éste con el mercado laboral. A su vez aporta versatilidad para que el gobierno español dé respuestas a otras exigencias sociales de la actualidad como son el aprendizaje a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la homologación a nivel nacional¹⁶³⁶. En virtud de este, las características básicas de este catálogo son su composición modular y su flexibilidad.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el eje sobre el que se articulan las finalidades de la Ley de 2002 de FP. Este catálogo sienta las bases para la organización de la información y de la orientación, así como para la coordinación de los procesos de evaluación de la calidad¹⁶³⁷.

Los objetivos del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales quedan especificados claramente en el Real Decreto 1128/2003 por el que se regula dicho catálogo¹⁶³⁸:

- a) Facilitar la adecuación de la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo.*
- b) Promover la integración, el desarrollo y la calidad de las ofertas de formación profesional.*
- c) Facilitar la formación a lo largo de la vida mediante la acreditación y acumulación de aprendizajes profesionales adquiridos en diferentes ámbitos.*
- d) Contribuir a la transparencia y unidad del mercado laboral y a la movilidad de los trabajadores.”*

¹⁶³⁵ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (p. 39).

¹⁶³⁶ Artículo séptimo de la LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

¹⁶³⁷ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

¹⁶³⁸ Apartado primero del tercer artículo del REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

Siguiendo con el texto del mismo artículo, para alcanzar estos objetivos del catálogo se plantean una serie de funciones como identificar, definir y organizar las cualificaciones profesionales, a la vez que se estipulan los contenidos formativos.

También resulta imprescindible la función de evaluar, reconocer y acreditar las competencias profesionales. Y para facilitar la coherencia del sistema de FP se debe homologar bajo un mismo referente, papel que desempeña el CNCP, tanto la experiencia profesional como la formación, reglada o no.

Finalmente el CNCP sirve para ser fuente de información y orientación en materia de FP y empleo. Asimismo se debe encargar de adecuar los procesos de evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, para que se adapten las ofertas formativas a las necesidades específicas de la sociedad.

Este catálogo nacional se constituye de las cualificaciones identificadas en el mundo laboral y de la formación vinculada a éstas. Su organización se basa en los módulos profesionales; unidades de formación utilizadas como la unidad mínima de formación reconocible¹⁶³⁹.

El catálogo ordena las cualificaciones basándose en criterios de carácter sectorial, funcional y de nivel; con lo que se conjugan ingredientes decisivos para la adaptabilidad y el progreso profesional¹⁶⁴⁰.

En cuanto a la estructuración de las cualificaciones según el sector y la funcionalidad, se hace referencia al campo ocupacional en cuestión. De ahí que se clasifiquen las titulaciones y los módulos por afinidad a la competencia profesional. En la actualidad se estructura el catálogo en base a 26 familias profesionales y en un nivel de cualificación comprendido entre uno y tres¹⁶⁴¹.

En el Real Decreto relativo al Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales se tienen en cuenta los siguientes aspectos para elaborar y organizar las

¹⁶³⁹ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (p. 39).

¹⁶⁴⁰ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2004): *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Asturias de la Formación Profesional (mayo de 2005): <http://web.educastur.princast.es/consejofp/scripts/encuentrosconsejos.asp> (p.7).

¹⁶⁴¹ Información extraída de la entrevista con Enrique Ventosa Carulla, Asesor de Formación Profesional de la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La entrevista se celebró el 6 de mayo de 2005 en dicha sede sita Calle Santo Tomás de Aquino s/n, Córdoba.

familias profesionales y los títulos¹⁶⁴²: datos socioeconómicos, empleos y actividades económicas asociados, y formación específica y actualizada¹⁶⁴³.

El CNCP hoy por hoy es provisional, ya que está sujeto a la supresión, modificación y creación de títulos. Evidentemente está constituido por las cualificaciones profesionales más significativas, extraídas en el sistema productivo, y clasificadas siguiendo los criterios del Real Decreto que regula el CNCP, mencionado en el párrafo anterior. A la hora de incorporar cualificaciones profesionales al Catálogo Nacional deberán contener, al menos, la descripción de los siguientes componentes¹⁶⁴⁴: datos de identificación, competencia general, unidades de competencia, entorno profesional y formación asociada.

Los datos de identificación de la cualificación profesional expresan el nombre oficial, la familia profesional a la que pertenece, el nivel de cualificación (de uno a tres¹⁶⁴⁵) y un código alfanumérico. La competencia general de la cualificación, como ya hemos mencionado en otras ocasiones, hace referencia de forma general al campo de acción y las funciones básicas de la correspondiente titulación profesional. Otro componente básico es la descripción de las unidades de competencia que corresponden a la cualificación, ya comentadas anteriormente. El entorno profesional indica el ámbito laboral y profesional de la titulación, incluyendo los sectores productivos y los puestos de trabajo relacionados, de manera orientativa. Y la formación asociada implica la enumeración de los módulos formativos correspondientes, que en un conjunto ordenado componen titulaciones. Así tenemos que la construcción del CNCP ineludiblemente necesita de un catálogo de módulos¹⁶⁴⁶.

¹⁶⁴² Anexo II del REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

¹⁶⁴³ PEDRAZA, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

¹⁶⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Bases para la elaboración del Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página oficial del MEC (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/BasesMetodo.pdf> (p. 8). Y luego, ratificado en el Real Decreto 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

¹⁶⁴⁵ Para más detalle el REAL DECRETO 295/2004, de 20 de febrero. *Por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de marzo de 2004.

¹⁶⁴⁶ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003): El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 379-390.

5.3.4.1. El Catálogo Modular de Formación Profesional

En el CMFP se agrupan todos los módulos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales. Como citábamos más arriba las cualificaciones están marcadas por unas unidades de competencia y concretadas en unos módulos formativos; con este catálogo se pretende enumerar y elaborar las módulos formativos asociados a determinadas competencias, a su vez vinculadas a la cualificación necesaria para un puesto de trabajo¹⁶⁴⁷.

El Catálogo Modular de Formación Profesional actúa como referente de calidad para todos los tipos de formación oficial. Con este catálogo se está creando un marco de orientación para la oferta de las diferentes administraciones públicas, que también participan proponiendo competencias específicas en virtud del contexto productivo.

Para crear un sistema coherente de cualificaciones es necesario contar con una unidad común y acreditable de formación. A partir de esta unidad de formación, el módulo profesional, se establecen los títulos y certificados reconocidos oficialmente. Por ello, es importante que desde la base de la formación se cuente con módulos profesionales con un formato normalizado y siguiendo los datos identificativos que se establecieron para los títulos, más arriba detallados, como son: la denominación, el nivel de la cualificación al que se vincula, un código alfanumérico, la unidad de competencia a la que está asociado y la duración de la formación expresada en horas¹⁶⁴⁸.

Las peculiaridades de cada módulo y de cada título se detallan en las capacidades, los criterios de evaluación y los contenidos correspondientes para lograr la formación necesaria; a lo que hay que añadir la formación en el contexto laboral real y los requisitos básicos para desarrollar una formación de calidad. Todos estos factores están presentes y detallados en cada módulo y título. De esta manera, se

¹⁶⁴⁷ REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

¹⁶⁴⁸ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2004): *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Asturias de la Formación Profesional (mayo de 2005): <http://web.educastur.princast.es/consejofp/scripts/encuentrosconsejos.asp> (pp. 10-11).

manejan unidades de formación homogéneas, normalizadas y comunes en todo el territorio español¹⁶⁴⁹.

5.3.4.2. Elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

En este apartado vamos a presentar las fases del proceso para la elaboración de las cualificaciones profesionales del INCUAL. Nos basamos en las palabras de la Directora del INCUAL¹⁶⁵⁰, difundidas tanto en artículos como en conferencias, en referencia a la metodología utilizada para construir el CNCP. Se identifican claramente cinco fases¹⁶⁵¹: preparación de datos y confirmación del grupo de trabajo, diseño de la cualificación, definición de la formación asociada, contraste externo de la competencia de la cualificación y la formación asociada, y aprobación de las cualificaciones.

En la primera, *fase de preparación* de datos y confirmación del grupo de trabajo, el objetivo es iniciar el proceso de identificación de las competencias profesionales. Se recoge, se analiza y se estudia información relativa a un conjunto concreto de oficios del sistema económico; que tiene afinidad laboral, tecnológica y profesional, y se define como Campo de Observación. Cada grupo se compone de miembros con unos perfiles concretos en relación a los procesos productivos, procesos formativos y otros aspectos decisivos en los mencionados Campos de Observación. Evidentemente también se identifican las instituciones públicas y privadas que participan y cotejan las decisiones de cada etapa.

El *diseño de la cualificación*, segunda fase, supone un análisis funcional para identificar las competencias fundamentales y necesarias de los trabajadores en el óptimo desempeño de sus labores. Se toma como punto de referencia las exigencias planteadas desde el sistema productivo. De esta manera, se consigue cierta aproximación del perfil de las cualificaciones y se esboza su estructura en unidades de competencia y con su entorno laboral.

¹⁶⁴⁹ Información extraída de la entrevista con Enrique Ventosa Carulla, Asesor de Formación Profesional. Dicha entrevista se celebró el 6 de mayo de 2005 en la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la Calle Santo Tomás de Aquino s/n.

¹⁶⁵⁰ Francisca Arbizu Echávarri.

¹⁶⁵¹ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003): El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 379-390.

Otra fase decisiva es la *definición de la formación asociada*. La formación que se asocia a cada cualificación se estructura en módulos profesionales. Esta etapa requiere que los representantes de los agentes sociales colaboren con el grupo de trabajo en el proceso de determinación de las cualificaciones y definición de la formación asociada.

En la cuarta fase sobre el *contraste externo* de la competencia de la cualificación y la formación asociada, se analiza lo conseguido a través de colaboradores externos como asociaciones empresariales, sindicales, administraciones y organismos profesionales.

Finalmente en la última etapa *se aprueban las cualificaciones*. Éste es el paso terminal para hacer efectiva la cualificación profesional con la formación que le corresponde. Llegamos de esta manera a la publicación de un conjunto de cualificaciones ordenadas por nivel y agrupadas por familias profesionales.

En la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, como otros elementos en los que se ve involucrada la FP, la cooperación de los distintos agentes sociales y de las administraciones es una constante que favorece la armonía y efectividad del trabajo¹⁶⁵².

En un primer momento se parte de las cualificaciones actuales para elaborar los nuevos títulos y certificados de profesionalidad. Ya ha salido la primera hornada, publicada en el Real Decreto 295/2004¹⁶⁵³. Evidentemente este catálogo no es el definitivo, es reflejo de los esfuerzos vertidos durante muchos años por la administración, sindicatos y organizaciones empresariales. A su vez sirve de referencia para seguir regulando más cualificaciones profesionales.

Así, distintas comunidades autónomas están colaborando con sus instituciones competentes en el proceso de elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Desde Andalucía se trabaja sobre la familia Agraria, en Canarias sobre Hostelería y Turismo, en Castilla-León sobre Transporte y Mantenimiento de Vehículos, en Galicia sobre las cualificaciones de carácter Marítimo-Pesqueras, en

¹⁶⁵² PARRA, E. (2001): El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La concurrencia de competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en formación y empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 20-27.

¹⁶⁵³ Para más detalle el REAL DECRETO 295/2004, de 20 de febrero. *Por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de marzo de 2004.

Navarra sobre Energía y Agua, en el País Vasco sobre Fabricación Mecánica y también sobre Instalación y Mantenimiento, y en la Comunidad Valenciana sobre diferentes grupos de Madera, Mueble y Corcho y de Vidrio y Cerámica¹⁶⁵⁴.

5.3.5. OTROS ASPECTOS DE LA REFORMA

Concretamente se han puesto en marcha otros procesos que se hacen imprescindibles para el coherente desarrollo del SNCP. En concreto la reforma, materializada en la LCFP, contempla dos elementos necesarios: el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones, y la información y orientación oportunas.

5.3.5.1. Procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales

Este elemento, aún en proceso de consolidación, es decisivo para generar capacidad empresarial, incrementar la transferencia de las competencias logradas por los trabajadores en el mercado laboral, y elevar la motivación de los empleados con vistas a promocionar y certificar de manera válida, fiable y homologada la competencia laboral de los ciudadanos¹⁶⁵⁵.

Efectivamente, en el octavo artículo de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional se manifiesta el carácter oficial y nacional de los títulos. Además, éstos tienen correspondencia y reconocimiento en los demás países de Europa que compartan el sistema nacional de reconocimiento aprobado por la UE (ver Tabla 1)¹⁶⁵⁶.

Por eso es tan importante la creación del nuevo Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional; ya que sirve de referente en España, de órgano coordinador y organizador del marco de las cualificaciones y de la FP. En

¹⁶⁵⁴ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2004): *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Asturias de la Formación Profesional (mayo de 2005): <http://web.educastur.princast.es/consejofp/scripts/encuentrosconsejos.asp> (p. 9).

¹⁶⁵⁵ SOBRADO, L. (2002): Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 365-378.

¹⁶⁵⁶ LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

base a este sistema se articula el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias y las cualificaciones.

Nos avanza Arbizu Echávarri, que el SNCFP requiere de este procedimiento en el conjunto de dispositivos, normas, procedimientos y registros para establecer y permitir el reconocimiento, la evaluación, la certificación y la acreditación de la competencia de los ciudadanos; todo ello conjugándolo con los principios de validez y fiabilidad. La finalidad, en línea con el espíritu de la ley, es promover la integración de las diversas maneras de acreditar competencias adquiridas a través de la formación reglada y no reglada, y de la experiencia laboral¹⁶⁵⁷.

Y es que este reconocimiento de las competencias de los ciudadanos es necesario para determinar los procesos de evaluación, las pruebas, la sistematización... además de las condiciones para la certificación y la validación de la competencia¹⁶⁵⁸.

5.3.5.2. Información y orientación

La efectiva y eficiente articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional exige la creación de una red de información y orientación profesional. De nuevo se está trabajando por conseguir una integración de las cualificaciones entre sí y éstas con el sistema productivo, concretamente la información y la orientación tienen como finalidad¹⁶⁵⁹:

“1. Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida.

2. Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.”

Está claro que esta iniciativa, al igual que la ley al completo, coincide con las tendencias y corrientes actuales de la Formación Profesional. Como Rodríguez

¹⁶⁵⁷ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003): El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, nº 55 (3), pp. 379-390.

¹⁶⁵⁸ SOBRADO, L. (2003): Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 365-378.

¹⁶⁵⁹ Artículo 14 de la LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

Moreno¹⁶⁶⁰ reconoce, la información profesional es una parte significativa de la formación para acceder, desplazarse y promocionar en el mercado laboral. La información y la orientación profesional facilitan el desarrollo de las potencialidades del individuo. La formación del empleado o futuro trabajador; junto con sus competencias, cualificaciones profesionales, intereses, ambiciones, expectativas, aptitudes... es optimizada por una adecuada orientación e información.

En estos momentos está entrando en funcionamiento una red de material informativo y orientación profesional¹⁶⁶¹. De hecho, el Punto Nacional de Referencia de Cualificaciones, con sede en el INCUAL, se ha creado con el fin de facilitar y coordinar información transparente sobre la FP¹⁶⁶². Concretamente debe señalar y describir los recursos nacionales de información, en todo lo relativo a la estructura y el contenido del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Además de otros objetivos del Punto Nacional de Referencia de las Cualificaciones es colaborar, cooperar y participar con instituciones y redes europeas de información; como también facilitar información para promover la movilidad y la transparencia a particulares, instituciones, agentes sociales y otros Puntos Nacionales de Referencia europeos.

Otra finalidad de este organismo es ofrecer información sobre sistemas de calificación y suplementos de certificado¹⁶⁶³, con vistas a favorecer la aplicación de propuestas relativas a la transparencia de las cualificaciones en el territorio español.

Esta faceta necesaria de la FP recibió un fuerte impulso desde el Forum Europeo sobre las Transparencia de las Cualificaciones de Formación Profesional. La información, la orientación y la transparencia son aspectos concretados en la estrategia de la UE en materia de empleo y formación. A finales del año 1999 dicho

¹⁶⁶⁰ RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2003): Las funciones de la orientación y de la información profesional ante la nueva ley de Formación Profesional y de las cualificaciones, de 2002, en España. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 409-424.

¹⁶⁶¹ Información extraída de la entrevista con Enrique Ventosa Carulla, Asesor de Formación Profesional. Dicha entrevista se celebró el 6 de mayo de 2005 en la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la Calle Santo Tomás de Aquino s/n.

¹⁶⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2005): *Funciones del Punto Nacional de Referencia de las Cualificaciones*. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (mayo de 2005): <http://www.mecd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=1252&area=incual>

¹⁶⁶³ Se trata de una descripción pormenorizada de una cualificación, que posee un ciudadano titular de un Certificado de Profesionalidad o de un Título de Formación Profesional. Para más detalle acudir a la página web oficial del INCUAL: <http://www.mecd.es/educa/incual/index.html>

Forum propuso y aprobó por consenso entre los estados miembro dos acciones principales¹⁶⁶⁴.

Por un lado, todos los países tenían que establecer, como así nos consta que se está haciendo, un sistema coherente para que todo certificado nacional oficial vaya acompañado de una traducción del certificado y un suplemento del certificado. Y por otro lado, se aprobó crear un Punto Nacional de Referencia, que funcione como centro de orientación, información y asesoramiento en cada país, actualmente activos en casi todos los países de la UE.

El objetivo de esta estrategia es conseguir un entramado a nivel europeo, gestionado por cada estado, de información y transparencia que facilite la movilidad de los trabajadores. Evidentemente nos encontramos en uno de los muchos pasos que se necesitan para lograr un mutuo reconocimiento de las cualificaciones de FP en la UE¹⁶⁶⁵.

Llegados aquí y una vez expuestos todos los cambios e innovaciones más sobresalientes que la reforma en la FP ha supuesto en España, pasamos a presentar algunas reflexiones sobre todo ello.

5.3.6. CONSIDERACIONES ANALÍTICAS SOBRE LA REFORMA

Una vez estudiados los diferentes elementos y factores de los ciclos formativos y de la reforma de toda la FP en España, pasamos en este punto a destacar las consideraciones más relevantes.

La ley de FP ha surgido como tal, entre otras cosas, por la necesidad de darle fuerza legal y política a los Programas Nacionales de FP. La nueva política en materia de FP requería instrumentos legislativos potentes, para facilitar su materialización y aumentar la eficacia de las decisiones tomadas en los Programas Nacionales¹⁶⁶⁶.

Como ya comentábamos en el apartado 5.1.5., los Programas Nacionales estudiaban, debatían y proponían mejoras e innovaciones en la FP. La falta de eficacia real y de voluntad para llevar a cabo un trabajo interesante y beneficioso,

¹⁶⁶⁴ HOMS, O. (2001): *La transparencia de las cualificaciones en Europa*. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 10-13.

¹⁶⁶⁵ MORALES, J. A. y DÍAZ, J. C. (2002): Las políticas integrales y los servicios públicos de empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 21-27.

¹⁶⁶⁶ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

hizo que el gobierno optara por promulgar una ley sobre las Cualificaciones y la Formación Profesional.

Esta nueva ley se fundamentaba en la LOGSE, no la modifica, sino que la complementa. La LOGSE provocó un gran cambio en la FP, que aún se está asimilando, plasmado especialmente en la nueva estructura formada por dos ciclos cortos.

Merino Pareja¹⁶⁶⁷ resalta las dos grandes innovaciones que la reforma educativa de 1990 introdujo en materia de FP. Por un lado, el requisito de la ESO para acceder a la FP; y, por otro, la escisión entre la FP de cualificación básica y la de cualificación especializada. De tal forma que hay un itinerario más corto, el Ciclo Formativo de Grado Medio, que suele ser dos cursos tras la ESO; y luego está el itinerario más largo, el Ciclo Formativo de Grado Superior, porque exige el título de Bachiller para ingresar, aunque en sí mismo la duración ronda dos cursos¹⁶⁶⁸.

Otra gran innovación de la reforma de 1990 se haya en la modificación del currículum de la FPI específica y postobligatoria; que se configura en base a la especialidad de la titulación, siendo el currículum totalmente específico¹⁶⁶⁹. Esta estructura curricular tampoco se ha tocado en la actual reforma; que ha trabajado desde un sentido más global, atendiendo a la FP como sistema y no emitiendo cambios curriculares concretos.

En línea con estos datos recordamos las palabras de Bartolomé Delgado, quien fuera director del IES Fuensanta de Córdoba, sobre el éxito de la nueva estructura de la Formación Profesional, “*la FP es el buque insignia de la LOGSE*”¹⁶⁷⁰. Esto es, la gran beneficiada con la LOGSE fue la FP; de hecho son los resultados en este itinerario los que hacen exitosa la reforma de 1990.

Con ésta se mejoró mucho el prestigio de la FP, aunque creemos que todavía no goza de la valoración que se merece. Quizás sea la falta de concienciación social

¹⁶⁶⁷ MERINO PAREJA, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

¹⁶⁶⁸ ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana. (pp.48-53).

¹⁶⁶⁹ LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del sistema educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

¹⁶⁷⁰ Información extraída de la entrevista con Bartolomé Delgado Cerrillo, Profesor y en ese momento director del Instituto de Educación Secundaria “La Fuensanta”. Dicha entrevista se celebró el 7 de mayo de 2003 en el Instituto de Educación Secundaria de la Consejería de Educación, en Avda. Calderón de la Barca, s/n Córdoba.

en cuanto a la relevancia de la Formación Profesional, lo que no permita una apuesta permanente y un convencimiento de los ciudadanos, *la formación profesional sigue padeciendo un estigma de clase en nuestra sociedad*¹⁶⁷¹. Y coincidiendo con Puelles, pensamos que en la sociedad española se valora más la posesión de títulos que las cualificaciones profesionales.

*“Es muy difícil que la formación profesional adquiera más consideración social si es rechazada por las clases medias o si, cuando se dirige a las clases populares, tiene funciones más asistenciales que formativas. La reforma de la FP ha hecho disminuir esta función asistencial, que ha pasado a la ESO, pero el rechazo al trabajo manual como vía de promoción sociolaboral continúa afectado buena parte de la sociedad”*¹⁶⁷².

Con idea de revalorizar y prestigiar a la Formación Profesional Específica, la LOGSE reforzó los vínculos y los prerrequisitos con el sistema escolar. Respondiendo al deseo de dignificar la FP se ha acrecentado la academización de las titulaciones, especialmente en cuanto a las exigencias previas, y se han prodigado los centros mixtos (titulaciones académicas y profesionales), provocando por otro lado cierto alejamiento del mundo empresarial¹⁶⁷³.

Por otra parte, la relación de los Ciclos Formativos con la Universidad es compleja. El grado superior puede entenderse como una alternativa real a la universidad¹⁶⁷⁴. De hecho, existe un sector del profesorado que defiende la mejor preparación de los técnicos superiores respecto a los ingenieros técnicos en el acceso al sistema productivo. Pero esta postura es quizás algo exagerada. Ventosa¹⁶⁷⁵ la corrige, comentando que se trata de un nivel intermedio entre el Bachillerato y la Enseñanza Universitaria. El Ciclo Formativo de Grado Superior se encuadra dentro del Nivel 3 europeo, asignado para técnico cualificado:

¹⁶⁷¹ PUELLES, M. DE (2004:12): Los cambios educativos (2002-2004): nuevos desafíos, viejos remedios. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 11-13.

¹⁶⁷² MERINO PAREJA, R. (2003:23): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

¹⁶⁷³ PUELLES, M. DE (2004): Los cambios educativos (2002-2004): nuevos desafíos, viejos remedios. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 11-13. TORREIRO, M. T. (2006): Formación Profesional: atracción total. En *Padres y maestros*, nº 300, pp. 23-27.

¹⁶⁷⁴ GONZÁLEZ MORALES, O. (2003): Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro. En la *Revista de Educación*, nº 331, pp. 533-559.

¹⁶⁷⁵ Información extraída de la entrevista con Enrique Ventosa Carulla. Dicha entrevista se celebró el 6 de mayo de 2005 en la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la Calle Santo Tomás de Aquino s/n.

“Esta actividad concierne principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y/o comporta responsabilidades de encuadramiento y de coordinación”¹⁶⁷⁶.

Sin embargo, la idea de que es una titulación universitaria la que proporciona un empleo mejor está bien arraigada en la mentalidad social.

“Siguen siendo minoría los alumnos que se decantan por cursar formación profesional, pese a que muchas de sus titulaciones cuentan con buenos niveles de inserción laboral, porque la sociedad sigue valorando mucho más la universidad que la formación profesional”¹⁶⁷⁷.

Respecto al prestigio y la consideración social de los ciclos formativos encontramos notables diferencias. Los Ciclos Formativos de Grado Medio se alejan de la FP 2 de antes y algunos profesores piensan que es peor que la FP 1. La consideración de estos módulos está bastante depreciada, entre otras cosas por la baja inserción laboral.

La valoración más alta es para el CFGS, ya que maneja dos ingredientes muy suculentos: alumnos más seleccionados y formados (no olvidemos el requisito del título de Bachillerato) y una inserción laboral fluida.

Ese requisito del Bachillerato implica una revalorización sustancial de la FP. Es más, cuando se planteó a principios de este milenio la introducción de un curso puente entre los grados medio y superior, el “pánico educativo” se generalizó. El sentimiento global era que se iba a perder una de los mejores resultados de la LOGSE, revalorizar la FP. Resulta cuando menos paradójico que para dar más prestigio a la FP haya que recurrir a un mayor peso desde la vía académica, haciendo más restrictiva y selectiva la FP.

Cierto es que las posibilidades laborales están muy limitadas para los titulados como Técnicos (Grado Medio), ya que obtienen puestos de baja cualificación y su promoción laboral es muy complicada. Aunque otros ven en el CFGM una alternativa al paro directo de los egresados de la ESO.

Una opción académica a este problema podría plantearse en proponer un Bachillerato Profesional en vez del CFGM, pero manteniendo el CFGS. Sería un

¹⁶⁷⁶ DECISIÓN DEL CONSEJO EUROPEO de 16 de julio de 1985 (85/368/CEE). *Relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. Publicado en el Diario Oficial n° L 199 de 31/07/1985, pp. 0056 – 0059.

¹⁶⁷⁷ FERRER DUFOL, J. (2002:40): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR.

bachillerato más laboral, más práctico y dentro de la vía profesional; al estilo francés. Este cambio quizás rompa con la dinámica de especialización del itinerario profesional, pero quizás sea más viable para los alumnos y el mercado laboral¹⁶⁷⁸.

De todas formas, parece evidente que la revalorización de las FP y de los ciclos formativos se está elevando. Prueba de ello es el permanente crecimiento del número de alumnos. En algunas comunidades autónomas (La Rioja y Navarra) superan el 50% de alumnos de secundaria. A esto es sumar las altas cotas de inserción profesional, entre el 70 y el ciento por ciento¹⁶⁷⁹. Está más que constatada la creciente evolución de los alumnos de la Formación Profesional Específica en los últimos años que también se observa entre el sector activo de la población.

Por lo general, han disminuido los trabajadores con estudios inferiores y el empleo ha aumentado entre los que tienen estudios técnico-profesionales y universitarios. A pesar de esta evolución, el porcentaje de trabajadores ocupados con estudios primarios o inferiores ronda el tercio del total, superior al porcentaje de los técnicos-profesionales trabajadores¹⁶⁸⁰.

Está claro que hay que seguir invirtiendo en la FP, pero no en detrimento de la vía académica, Bachillerato-Universidad. La reforma de la FPI en España se debe encaminar, y este parece su cometido actual, a facilitar la formación de todos los ciudadanos; y de esta forma, mejorar su empleabilidad, a la vez que se consigue responder a las necesidades del sistema productivo. En las líneas siguientes reflexionamos brevemente sobre las mejoras y las posibles futuras repercusiones de la ley.

Las mejoras de la ley

Podemos decir tras realizar nuestro estudio que “...una de las transformaciones más grandes (y más silenciosas) de nuestro sistema educativo: la formación profesional”¹⁶⁸¹.

¹⁶⁷⁸ MERINO PAREJA, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

¹⁶⁷⁹ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁶⁸⁰ PÉREZ INFANTE, J. I. (2001): El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 36-41.

¹⁶⁸¹ MERINO PAREJA, R. (2003:6): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

Ante este proceso de continua mejora del itinerario profesional la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional presenta innovaciones importantes. Sin embargo, quizás por la magnitud de sus intenciones o por cierta ambición en sus propósitos, esta ley puede no desarrollarse en toda su plenitud. Puelles estima que esta ley lleva camino de ser inoperante; que ni un gobierno, ni otro, ni los diferentes agentes sociales saben darle toda la importancia y dedicación que se merece¹⁶⁸².

La LCFP tiene una importancia decisiva en el sistema educativo español, que no sólo escolar. Y es su finalidad la que le otorga tanta relevancia. Pues trata de crear, ordenar y articular un sistema integral de FP, donde se coordinen las políticas activas de empleo, el derecho a la libre circulación de trabajadores en la UE, el desarrollo profesional, las demandas sociales y las exigencias del sistema productivo¹⁶⁸³.

Ineludiblemente la integración de los tres subsistemas de FP reducirá la duplicidad de recursos y esfuerzos. El Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional optimizará el sistema global de FP, así como dichos subsistemas. La cooperación, el consenso y el diálogo entre el Estado y las diferentes comunidades autónomas están siendo esenciales para una adecuada funcionalidad del SNCFP¹⁶⁸⁴.

La nueva ley ha sabido mejorar la dirección de la FP dentro del marco educativo-laboral de la sociedad. Ahora se tienen que poner los recursos y los esfuerzos para saber tomar estos nuevos cauces de autonomía y vinculación bilateral escuela-trabajo dentro de la FP.

El interés de dicha ley por las cualificaciones y la certificación de las competencias profesionales son dos elementos positivos, que están ayudando a crear un verdadero sistema nacional de FP. La acreditación de conocimientos profesionales, que se han adquirido en el sistema productivo, ha aportado al conjunto de la FP un carácter muy valioso.

¹⁶⁸² PUELLES, M. DE (2004): Los cambios educativos (2002-2004): nuevos desafíos, viejos remedios. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 11-13.

¹⁶⁸³ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (p. 9).

¹⁶⁸⁴ ROCES VELASCO, R. (2002): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, nº 80, pp. 121-128.

También resulta un aspecto positivo que el marco de referencia sea la Unión Europea. El acento de la ley en crear mayor homogeneidad entre las titulaciones y los diferentes subsistemas de FP, está favoreciendo la movilidad laboral en el ámbito nacional e internacional. Es decisivo que esta homogeneidad se haya hecho con vistas al macrosistema de la UE, ampliando de esta manera las posibilidades de los trabajadores y empleadores españoles¹⁶⁸⁵.

Sin embargo, para algunos la ley ha provocado desencanto, ya que entienden que la ley “*ha constituido un fiasco y una oportunidad histórica perdida*”¹⁶⁸⁶. A lo mejor esta posición tan negativa se deba a la contrariedad que ha supuesto no satisfacer las expectativas previas¹⁶⁸⁷. De hecho, el autor de la cita anterior piensa que la ley en realidad perpetúa la división de los subsistemas de FP, de la que hace gala desde hace años. Por su parte, Ferrer Dufol estima que la ley puede aportar ese impulso que le faltaba a los Programas Nacionales de FP y ha propuesto las medidas oportunas para ello¹⁶⁸⁸.

Por nuestra parte opinamos que se están dando los pasos adecuados para conseguir que la ley tenga el desarrollo que se merece, alcanzando los objetivos marcados, que ya desde la década de los noventa se venían exigiendo. Para ello se han publicado varios Reales Decretos:

- 942/2003 de 18 de julio. *Por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional Específica.*
- 1046/2003 de 1 de agosto. *Por el que se regula el subsistema de Formación Profesional Continua.*
- 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Y donde se incluye la regulación del Catálogo Modular de Formación Profesional.*

¹⁶⁸⁵ PUELLES, M. DE (2004): Los cambios educativos (2002-2004): nuevos desafíos, viejos remedios. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 11-13.

¹⁶⁸⁶ ASÍS DE BLAS, F. (2004:57): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁶⁸⁷ ASÍS DE BLAS, F. (2002): Proyecto de Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 12-15.

¹⁶⁸⁸ FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR. (pp. 39-ss.).

- 1506/2003 de 28 de noviembre. *Por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad.*
- 362/2004 de 5 de marzo. *Por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional Específica.*

Aunque analizando el Real Decreto 1128/2003¹⁶⁸⁹ puede parecer que el verdadero objetivo de la política educativa y formativa es la obtención y acreditación de los títulos y los certificados; quizás en detrimento del objetivo fundamental de la FP, la homologación y la acreditación de la formación, las competencias y las cualificaciones profesionales¹⁶⁹⁰.

Con la nueva ley sobre la FP se presentaron ciertas innovaciones como la creación de los centros de referencia y de los centros integrados. Respecto a los primeros se menciona que¹⁶⁹¹:

“La innovación y experimentación en materia de formación profesional se desarrollará a través de una red de centros de referencia nacional, con implantación en todas las Comunidades Autónomas...”

En cuanto a los centros integrados se hace referencia a la aglutinación en un mismo centro de las diferentes titulaciones y certificados de profesionalidad:

“El Gobierno, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, establecerá los requisitos básicos que deberán reunir los centros que impartan ofertas de formación profesional conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad.”

*“Se considerarán Centros Integrados de Formación Profesional aquellos que impartan todas las ofertas formativas a las que se refiera el artículo 10.1 de la presente Ley.”*¹⁶⁹²

Pero si nos detenemos en estos hechos nos percatamos de que realmente no son tan novedosos. Como afirma Asís de Blas¹⁶⁹³, los centros de referencia ya fueron puestos en marcha antes de la ley, con la denominación de Centros de Formación,

¹⁶⁸⁹ REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

¹⁶⁹⁰ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁶⁹¹ Apartado séptimo del undécimo artículo de la LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional.* Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

¹⁶⁹² Ídem, apartados primero y cuarto del artículo 11 de la LEY ORGÁNICA 5/2002.

¹⁶⁹³ ASÍS DE BLAS, F. (2002): Proyecto de Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 12-15.

Innovación y Desarrollo; pero por falta de financiación desaparecieron. Por otro lado, están los centros integrados que llevan varios años en funcionamiento en el País Vasco y Galicia¹⁶⁹⁴. En todo caso son iniciativas que pueden aportar mucho en virtud de la creación de un auténtico sistema nacional de FP.

Una de las mejoras que aporta la ley es el desarrollo de un sistema coherente, nacional y multidireccional de información. Inspirándonos en ideas sobre servicios públicos relativos al empleo de Morales y Díaz¹⁶⁹⁵; y en línea con la importancia y el interés de la información, a su vez constatados en la LCFP; son varios los motivos y los beneficios de un buen sistema de información para mejorar la eficacia del sistema de FP, y en definitiva de la FPE, como la recogida de información relevante sobre nuevas profesiones y nuevas especialidades.

También un claro beneficio ha sido fomentar una mayor implicación de empleadores privados, entidades, organizaciones... Así como la atención más individualizada para quienes ofertan y demandan, la coordinación del flujo de comunicación entre los diferentes actores del mercado laboral y, finalmente, la integración de procesos activos como información, orientación, formación...

En lo referente a la información y la orientación profesional, debemos añadir que la fluidez en la comunicación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo no es la adecuada. Resulta interesante, y a su vez paradójico, apreciar como el Punto Nacional de Referencia sobre Cualificaciones está mejor conectado con los ministerios de educación de Francia, Inglaterra, Alemania... que con el propio Ministerio español de Trabajo¹⁶⁹⁶.

En cuanto a uno de los obstáculos más importantes y menos vinculados con la esencia de la FPE; podía entenderse el peso de las comunidades autónomas en la toma de decisiones. Ciertamente es que han participado activamente en el proceso de

¹⁶⁹⁴ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁶⁹⁵ MORALES, J. A. y DÍAZ, J. C. (2002): Las políticas integrales y los servicios públicos de empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 21-27.

¹⁶⁹⁶ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

elaboración de la ley. De hecho, se pueden considerar cortos los plazos para un buen debate y consenso, pero este asunto ya se superó¹⁶⁹⁷.

Concretamente, esta coordinación entre las administraciones favorece la unidad, coherencia y eficacia de la planificación y ordenación especialmente en materia de homologación, transparencia y efectividad de las cualificaciones. Todo ello necesario para equiparar las formas de acreditación de las competencias y de las cualificaciones desde una perspectiva interna o nacional; favoreciendo a su vez el diseño y el desarrollo para sentar las bases de un sistema reconocido a nivel externo o europeo¹⁶⁹⁸.

Como no podía ser de otra manera, con la elaboración de la ley surgieron los conflictos competenciales. Si cabe en el tema que nos atañe en nuestra investigación, la FPI específica y postobligatoria, imbrican numerosos aspectos que superponen competencias y requiere de un trato exquisito para evitar confrontaciones entre las administraciones.

La FP implica la convergencia de diferentes temas con diferentes ajustes constitucionales. Así la nueva ley de FP pone de relieve dos ordenamientos jurídicos diferentes, el ámbito laboral y el ámbito educativo, con distinto tratamiento jurídico, constitucional y autonómico.

Como claramente cita la Constitución en los apartados 149.1.7 y 148.1.13, se declara la exclusiva competencia del Estado en legislación laboral y se les atribuye a las comunidades autónomas las competencias relativas al desarrollo económico, siempre dentro de la política nacional. Mientras, en materia de educación la situación varía significativamente¹⁶⁹⁹, según el apartado 149.1.30, el Estado se encarga en este caso de:

“La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, así como, el promulgar las normas básicas...”

La identificación de todas las cualificaciones profesionales en la geografía española no implica necesariamente que sea el Estado Español en exclusiva el

¹⁶⁹⁷ PUELLES, M. DE (2004): Los cambios educativos (2002-2004): nuevos desafíos, viejos remedios. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 11-13.

¹⁶⁹⁸ ROCES VELASCO, R. (2002): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, nº 80, pp. 121-128.

¹⁶⁹⁹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978. Publicada en la página web oficial de la Constitución Española (octubre de 2005): <http://www.constitucion.es/constitucion/castellano/index.html>

encargado de la definición, introducción, modificación o supresión de las cualificaciones. De esta manera, el Catálogo Nacional también es tarea de las administraciones autonómicas y de los agentes sociales y económicos, como así se está elaborando en estos momentos. Este catálogo se considera como un documento abierto y susceptible de modificaciones, ya sean requeridas por el sistema escolar o laboral, desde cualquier comunidad autónoma¹⁷⁰⁰.

En línea con el espíritu de la Constitución, especialmente con los apartados 148.1.13, 149.1.7 y 149.1.13¹⁷⁰¹, la garantía de las cualificaciones del Catálogo por parte del Estado, pasa inexorablemente por la participación y la cooperación de las comunidades autónomas. Los diferentes sectores económicos, con mayor énfasis los regionalizados, junto con las administraciones autonómicas y locales, en su caso, colaboran activamente para darle mayor sentido y funcionalidad al CNCP. Un importante papel en este campo lo aportan los diferentes institutos y agencias autonómicas de las cualificaciones con sus estudios y planes.

Las comunidades autónomas y los agentes sociales aportan un valor imprescindible y decisivo en la canalización y racionalización del CNCP. Éste no se va a convertir en un listado donde cualquier título se pueda incluir. Esto contrae el riesgo de caer en una “maraña” de cualificaciones, al estilo de Inglaterra, como ya comentamos¹⁷⁰².

Para ir cerrando este punto debemos añadir que entendemos que la reforma de la FPI específica y postobligatoria del sistema escolar español va en línea con las necesidades detectadas en este nivel educativo, como algunas de las que señalaba en su estudio González Morales¹⁷⁰³: elaboración de currículos más modernos, más actualizados y mejor adaptados a las demandas del mercado laboral; dotación de estructuras de apoyo, asesoramiento y coordinación, que le aporten agilidad y

¹⁷⁰⁰ Información extraída de la entrevista con Enrique Ventosa Carulla. Dicha entrevista se celebró el 6 de mayo de 2005 en la Delegación de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en la Calle Santo Tomás de Aquino s/n.

¹⁷⁰¹ CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978. Publicada en la página web oficial de la Constitución Española (octubre de 2005): <http://www.constitucion.es/constitucion/castellano/index.html>

¹⁷⁰² PARRA, E. (2001): El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La concurrencia de competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en formación y empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 20-27.

¹⁷⁰³ GONZÁLEZ MORALES, O. (2003): Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro. En la *Revista de Educación*, nº 331, pp. 533-559.

dinamismo, para favorecer innovaciones y cambios de mejora; y la creación de cauces de comunicación bidireccionales entre el sistema formativo y el sistema productivo. Resulta muy importante que desde el mundo laboral se expliciten el tipo de formación deseado para sus empleados.

En definitiva, se intenta dinamizar en su conjunto el sistema de FP para mejorar sus vínculos con el mercado de trabajo. La reforma planteada en la ley favorece el desarrollo de una buena sintonía entre ambos campos sociales y la armonía, en la medida de lo posible, entre el sistema escolar y el acceso a un empleo, reduciendo el actual salto temporal¹⁷⁰⁴; al menos si nos hacemos eco de los razonamientos sobre inserción laboral de Romero¹⁷⁰⁵, entre otros.

Estamos en la creencia de que la reforma de la FP en España ha contribuido y va a contribuir a resolver los problemas existentes en el sistema de FP y a mejorar aspectos inherentes al mismo. Se está elaborando un catálogo de títulos, actualizados, consensuados y adaptados a su contexto laboral, el CNCP. Se han introducido una serie de instrumentos y medidas, que ya hemos comentado, para mejorar la coherencia y la funcionalidad del sistema de FP: el SNCFP; el Catálogo Modular de FP; el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales; los centros integrados... También se ha renovado o impulsado el papel del INCUAL que, en definitiva, se constituye en el cuerpo institucional que da forma a las políticas y decisiones del Consejo General de FP.

Y por otra parte se han aportado una serie de medidas para mejorar los cauces de comunicación, como el Punto Nacional de Referencia, y también para optimizar las conexiones entre el mundo del trabajo y el formativo, como es el cometido de la red integrada de información y orientación profesional que se está construyendo.

De hecho, si se lleva a cabo la ley en toda su plenitud se podrá conseguir que los ciclos formativos no sólo sean una alternativa real a la vía academicista, sino que

¹⁷⁰⁴ PEDRAZA, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

¹⁷⁰⁵ ROMERO, S. (2002): La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 425-432.

además la FP se configure como un sistema permanente de capaz mejorar la empleabilidad de los todos ciudadanos¹⁷⁰⁶.

La tarea de la LCFP no es fácil. La coherencia, integración y transparencia de las cualificaciones supone abordar un reto de gran magnitud, acoger en un sistema elementos que se ven influidos y condicionados por tres campos sociales: educativo, laboral y económico. A su vez esto se complica con el distinto tratamiento constitucional y jurídico¹⁷⁰⁷.

Es por ello que el esfuerzo de las administraciones y de los diferentes agentes sociales debe ser mayor, y que las discusiones y los desencuentros sean continuos. Sin embargo, no debemos perder la perspectiva y tener en mente la importancia para la economía y el empleo y las repercusiones formativas nacionales y europeas de este gran proyecto que supone la ley; o en palabras de Parra¹⁷⁰⁸:

“Quiere decirse, con todo ello, que el tema requiere ser tratado con buen sentido y con talante cooperador, sin perder el norte de la unidad de mercado y de la cohesión social que deben garantizarse sin reservas y sin olvidar que el Estado de las Autonomías reserva un espacio competencial a las Comunidades Autónomas en materia educativa y en políticas de desarrollo que interesa precisar.”

Y hasta este punto del conflicto de las competencias, entendido como obstáculo a priori, puede considerarse como un aspecto positivo por parte de las administraciones y agentes sociales. Ha predominado el bien común frente a los intereses partidistas y electorales, porque de una manera u otra ha imperado el compromiso por construir un buen plan global en materia de FP. Todo ello con vistas a crear un verdadero sistema integral con la mejora de la FPE, la FPC y la FPO y, en definitiva, del empleo y del bienestar social.

¹⁷⁰⁶ MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

¹⁷⁰⁷ ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

¹⁷⁰⁸ PARRA, E. (2001:27): El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La concurrencia de competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en formación y empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 20-27.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN
DE LA COMPARACIÓN

**CAPÍTULO VI.
YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN**

Llegados a este punto de la investigación vamos a comparar los datos recogidos-elaborados y a analizar e interpretar los resultados. En el presente capítulo queremos aportar un estudio exhaustivo de los puntos más significativos en relación con los objetivos y las hipótesis de nuestra investigación. Basándonos en los apartados pertinentes de cada país podemos percatarnos de que existen notables diferencias y similitudes referentes a la Formación Profesional inicial, reglada, específica y postobligatoria.

En el transcurso de la investigación hemos podido apreciar la existencia de una gran diversidad de titulaciones y de instituciones competentes que confunden a los propios nativos del lugar, cuando no a un investigador extranjero. Si bien, la dificultad que plantea esa alta variedad de títulos y de centros y la falta de regulación global de un sistema coherente por parte de la administración; se vio compensada por una intensa investigación basada en un amplio estudio documental, observaciones directas, variadas entrevistas personales y numerosas visitas a centros escolares e instituciones oficiales.

La identificación de nuestro objeto de estudio supuso una dificultad realmente considerable, que superaba nuestras expectativas iniciales. Tras nuestras primeras pesquisas creíamos haber localizado o, al menos, tener claro cuál era nuestro objeto de estudio; nos encontramos con serias limitaciones para perfilar la definición concreta del objeto de estudio. Así en un principio quisimos centrarnos en las titulaciones que se consiguen en los centros donde se imparte Formación Profesional de manera específica.

Como hemos podido apreciar de forma detallada en los apartados 3.1.2., 4.1.2. y 5.1.2.; estos centros no eran homogéneos en los tres países de nuestra investigación. De esta manera, encontrábamos que la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria en el sistema escolar francés se desarrolla generalmente en los Liceos Profesionales.

En el caso de España también empezamos a encontrar ciertas dificultades, ya que el sistema escolar oferta este tipo de enseñanza en los Institutos, pero no necesariamente todos los institutos de secundaria imparten Ciclos Formativos, ya

empezábamos a encontrar dificultades. Finalmente en Inglaterra se disfruta de un sistema escolar en el que participan de diferentes centros con pequeñas variantes, que ofertan “indiscriminadamente” títulos relativos a la FP siguiendo criterios propios.

En el país anglosajón nos percatamos de la presencia de los Colegios de Educación Complementaria, las Escuelas de la Sexta Forma, los Colegios de la Sexta Forma y otros muchos centros, que también ofertan Formación Profesional a alumnos egresados de la educación obligatoria. Además de que hay centros que en su denominación no tienen explicitado a qué tipo de centro pertenece; pudiendo formar parte de uno de los tres tipos comentados, sin estar especificado.

Analizados los diferentes centros escolares, nuestra investigación no pudo basarse en la ubicación de nuestro tipo de enseñanza seleccionada. Por ello, la presente Tesis Doctoral se ha basado en los títulos en sí y no tanto en su lugar de impartición. Así nos situamos ante una realidad más complicada si cabe, deberíamos discriminar con precisión de “cirujano”, entre todas las titulaciones de cada sistema escolar, los certificados diseñados en base a una Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria.

Para ello, estudiamos los sistemas escolares y los sistemas formativos de Inglaterra, Francia y España. De esta manera, nos centramos en aislar, delimitar y encontrar una titulación de características comunes en los tres países, fiel a nuestra finalidad investigadora.

A continuación vamos a presentar diferentes tablas comparativas relativas a datos significativos de los tres sistemas escolares de nuestra investigación; desde las cifras de los alumnos escolarizados hasta esquemas del sistema escolar, pasando por todo tipo de información relativa a las titulaciones estudiadas y las reformas en los umbrales del siglo XXI.

En la primera parte de este capítulo hemos introducido algunos datos laborales que nos sirven para conocer más aún la situación de la FP, como ya explicamos en su momento. Las demandas del mercado laboral influyen en el desarrollo de este tipo de educación, por ello creemos que resulta muy interesante analizar y comparar datos sobre el empleo en los tres países.

No queríamos comenzar sin añadir que los datos de las diferentes tablas, están extraídos de los diferentes organismos oficiales de cada país¹⁷⁰⁹: la Oficina para las Estadísticas Nacionales del Reino Unido¹⁷¹⁰, el Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos de Francia¹⁷¹¹ y el Instituto Nacional de Estadística de España¹⁷¹². Además de complementarlos con la información disponible en la Oficina de Estadísticas de las Comunidades Europeas (EUROSTAT)¹⁷¹³ y los datos publicados por los tres Ministerios de Educación.

¹⁷⁰⁹ Para una información actualizada acudir a las páginas web oficiales de cada institución, ofrecidas a continuación.

¹⁷¹⁰ Página web oficial: <http://www.statistics.gov.uk/default.asp>

¹⁷¹¹ Página web oficial: <http://www.indices.insee.fr/bsweb/servlet/bsweb>

¹⁷¹² Página web oficial: <http://www.ine.es/>

¹⁷¹³ Página web oficial: <http://europa.eu.int/comm/eurostat/>

6.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Hemos estimado de suma importancia detenernos a analizar datos relativos al contexto socioeducativo de los tres países de nuestro estudio. Ya comentamos el valor añadido que supone conocer la situación que enmarca la reforma y la FPI reglada, específica y postobligatoria.

En este apartado queremos resaltar aspectos de la realidad de cada país, que complementan decisivamente los resultados de la presente Tesis Doctoral. Así, por ejemplo, presentamos datos sobre las tasas de empleo y de desempleo en Inglaterra, Francia y España en los últimos años. Se tratan de datos objetivos, que nos revelan fortalezas y debilidades de los sistemas productivos. Evidentemente, no podemos reflexionar extensamente sobre la economía de cada país con las dos tablas expuestas al respecto, pero son las más representativas, y de manera muy directa y simple nos ayudan a entender por encima cada panorama nacional. Una tasa de desempleo elevada irremediablemente es señal de claras deficiencias económicas. Al igual que una tasa de empleo muy alta nos indica una economía fuerte y saneada.

De manera similar son importantes los demás apartados y tablas presentadas en este punto del capítulo sexto. Todos ellos nos ofrecen una visión muy contextualizada de la realidad que hemos estudiado, facilitándonos la comprensión de los diferentes argumentos elaborados y expuestos, con especial precisión, en este capítulo.

Aunque ya sabido por todos los expertos en Educación Comparada, el reparto de poder de las administraciones educativas de estos tres países, y en especial en esta investigación, supone un elemento muy importante en el análisis por la peculiaridad del objeto de estudio. Finalmente aportamos datos más precisos sobre éste, en el marco del sistema educativo, para conocer algunas dimensiones escolares relevantes. Las reflexiones emanadas en este apartado son bastante significativas y sirven de apoyo a argumentos posteriores sobre los que descansan las conclusiones alcanzadas.

6.1.1. EMPLEO Y DESEMPLEO EN INGLATERRA, FRANCIA Y ESPAÑA

Entendemos que los datos sobre el empleo ayudan a comprender, en parte, la posición de la FP, así como las decisiones tomadas sobre ella. Si cada vez más se afianza la FP como una respuesta educativa a problemas de inserción sociolaboral; parece lógico que conociendo datos sobre demandas laborales en estos contextos, podamos prever y prevenir situaciones futuras desde el sistema educativo.

Tabla 23. Tasas de empleo¹⁷¹⁴

	2000		2004	
	15 a 24 años	15 a 64 años	16 a 24 años	16 a 64 años
REINO UNIDO¹⁷¹⁵	56'2	70'8	55'4	71'6
FRANCIA	28'2	61'7	30'4	63'1
ESPAÑA	31'0	55'2	34'2	61'1

Tabla 24. Tasas de desempleo¹⁷¹⁶

	16 a 24 años			16 a 64 años		
	1995	2000	2005	1995	2000	2005
REINO UNIDO	15'5	12'3	12'7	7'8	5'8	4'7
FRANCIA	23'2	20'6	22'3	11'7	10'3	9'7
ESPAÑA	41'9	27'8	20'6	22'7	14'9	9'6

¹⁷¹⁴ Datos presentados en tantos por ciento.

¹⁷¹⁵ Debemos recordar que el Reino Unido incluye a Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Según las estimaciones propias los datos de Inglaterra son aún más favorables, pero no varían en exceso con los presentados. Apreciaciones válidas en las dos tablas.

¹⁷¹⁶ Datos presentados en tantos por ciento.

Analizando las tablas expuestas sobre el empleo en general, podemos apreciar que los datos son menos favorables en España y Francia. La “salud” económica y laboral de Inglaterra, siguiendo las cifras ofrecidas, parece ser la mejor de los tres países.

Como podemos observar en la Tabla 23 sobre la tasa del empleo, localizamos en el Reino Unido los datos más sobresalientes. Tiene una tasa de empleo muy elevada que le ayuda a establecerse como una de las economías más fuertes del mundo. En España se sufre la tasa más baja de empleo entre la población activa, pero en el intervalo juvenil es el caso de Francia, país que ofrece las cifras inferiores en la actualidad.

Atendiendo a la tasa de empleo de 2004 nos percatamos de que la fuerza laboral de Inglaterra es muy fuerte con respecto a los otros dos países. De hecho la tasa de empleo del Reino Unido en el intervalo de 15-24 años es de una magnitud tan elevada como la tasa de la media poblacional en Francia y España. Esto nos da a entender que Inglaterra, respecto a los otros dos países, ofrece menores dificultades laborales para los jóvenes.

Los datos de la Tabla 24 siguen evidenciando la “buena salud” laboral del Reino Unido, que se erige como el país con mejores tasas de desempleo de los tres estudiados. Eso sí, en España se desarrolla una mayor aceleración en el aumento del empleo. Quizás justificado por las ayudas económicas de la Unión Europea y porque sus datos, siendo muy inferiores en la fecha inicial, tienen más capacidad de subida. Aunque éste sería un interesante elemento de análisis, no vamos a entrar en detalle a estudiarlo por no ser nuestro cometido en este informe.

En cuanto a los cifras sobre el desempleo juvenil, Francia y España mejoran con algunos enteros, en la evolución temporal seleccionada. Ciertamente es que el Reino Unido sigue teniendo una tasa muy elevada de empleo, cercana a la media nacional de los otros dos países, como ya hemos comentado.

Siguiendo la Tabla 24, sobre la tasa de desempleo, localizamos que en 1995 en España había un índice de paro muy elevado. Con el tiempo ha ido reduciéndolo de forma considerable, concretamente en diez años se ha bajado más de trece puntos en la tasa de desempleo.

En Francia el índice de paro ha disminuido, pero muy poco. Apenas en la última década se han reducido dos puntos. En este sentido, podemos entender que la situación laboral general está disfrutando de un periodo de estabilidad, o de una mejora muy ralentizada.

El país anglosajón a pesar de tener, ya de por sí, un índice de paro muy bajo, ha conseguido en los últimos diez años reducirlo. De hecho, ha disminuido aún más que el país galo.

En general podemos decir que las tres naciones tienen una evolución descendente generalizada y constante del porcentaje de desempleo. Ante estos datos hay que añadir algunos comentarios reveladores. Resulta bastante llamativo el gran descenso de paro sufrido en España; país que más ha reducido el desempleo en más de trece puntos, tanto que ha mejorado el indicador de Francia, que ya era relativamente “saludable” en 1995.

Otro dato interesante es el bajo porcentaje de paro en Inglaterra. Ya no sólo era bajo hace diez años, más que los actuales índices en Francia y España, sino que la cifra es ahora mucho más pequeña.

Al observar los datos sobre el desempleo juvenil (Tabla 24), nos percatamos de que los índices de paro de la juventud son muchos más acusados que los globales. Con respecto a las cifras de paro del conjunto de la población activa, el intervalo juvenil es aproximadamente el doble en cada país.

España vuelve a ser el país con más desempleo en 1995, en esta ocasión las cifras son aún más dramáticas, casi la mitad de los jóvenes del mencionado intervalo estaba en paro. Si bien la reducción ha sido muy acelerada en estos diez últimos años, que ha disminuido la cifra en más de veinte enteros.

Por su parte, el país galo tiene también una tasa de desempleo juvenil que supone más del doble que la media nacional, pero ciertamente no es excesivamente elevada. Como ya pasara con los datos globales, parece que el desempleo se mantiene constante; aunque se aprecia una ligera tendencia a la baja, y es que las diferencias apenas se han reducido con el paso de los años.

En el Reino Unido también se disfruta de unas cifras muy bajas en el intervalo de 16-24 años. Evidentemente son superiores a la media global, aunque la reducción de desempleo ha sido muy similar, rondando los tres puntos en la última década.

De forma general, debemos destacar que en España el paro juvenil ascendía a 41'9% en 1995. En estos diez últimos años se ha reducido a la mitad. Esta disminución ha sido de tal magnitud que se ha vuelto a mejorar los datos con respecto a Francia. De nuevo en el Reino Unido se observan las cifras más bajas en los tres años descritos. E igualmente interesante, resulta comparar que el desempleo de 1995 en Inglaterra sea inferior al de Francia y España en 2005.

Tras el análisis de estos datos sobre la situación laboral de cada país y con la especificación de la población juvenil, podemos llegar a algunas reflexiones interesantes. Especialmente queremos destacar los buenos datos de Reino Unido que, como ya comentamos, son aún mejores si nos ceñimos a Inglaterra. Sus elevadas tasas de empleo y sus reducidas tasas de paro, hacen de Inglaterra un país donde las medidas para combatir el desempleo no son excesivamente prioritarias. En comparación con Francia y España, Inglaterra no tiene que dirigir tanto esfuerzo en mejorar la formación inicial de los ciudadanos. El sistema económico goza de “buena salud” y requiere de menores políticas de empleo relacionadas con la inserción laboral. Evidentemente siguen siendo necesarias, pero no tanto como en los otros dos países.

De hecho, estos índices sobre el empleo nos ayudan a comprender, en parte, la razón de que las reformas sobre la FP en Inglaterra no estén tan influidas por el mercado laboral como esperábamos. A la vista de los datos de estas tablas tiene sentido que las políticas activas de empleo, relativas a FP, no sean una preocupación prioritaria.

Focalizando aún más nuestra atención en la etapa juvenil, observamos que sus índices laborales hacen que tengan una situación muy privilegiada respecto a Francia y España. Además, parece lógico que la reforma estudiada en Inglaterra, el Currículum 2000, no esté tan marcada por la influencias del sistema productivo. Entendemos que si no hay un gran problema no se requieren grandes soluciones. Éste es uno de los elementos que justifican una reforma centrada más en la reordenación y reorganización académica de la etapa postobligatoria, que en las respuestas al mercado laboral y a la inserción juvenil, aunque también están presentes.

En el otro extremo está España, sus datos en 1995 eran muy preocupantes. El paro era realmente elevado, castigando de manera brutal el intervalo de 16-24 años.

Desde entonces las réplicas políticas están siendo muy frugales en los distintos sistemas de la sociedad. En el sistema de FP se fueron prodigando respuestas formativas muy particulares. Los agentes sociales aunaron fuerzas, firmaron acuerdos y ejecutaron diferentes programas de formación. Se viene realizando un gran esfuerzo y se ha conseguido una considerable mejora en la situación laboral de España.

Entendemos que ese impulso en la FP, junto a otras iniciativas económicas y sociales, ha ido revertiendo en el empleo. Se ha aprovechado tanto esta sinergia de apoyos y perfeccionamiento, que se ha logrado una optimización muy acusada; de tal manera, que los datos sobre el empleo han superado a Francia. De hecho este repunte de los últimos diez años ha propiciado una dinámica permanente de mejora; apreciable en el sistema de FP con la iniciada integración de los diferentes subsistemas y programas de FP.

En definitiva, Inglaterra tiene un escenario laboral bastante fructífero y saneado, parece evidente que desde el mundo productivo no se “exija” al sistema FP respuestas concretas y rápidas. Como ya avanzábamos en las consideraciones analíticas de este país, parece que la reforma responde a postulados académicos, especialmente, pedagógicos y organizativos.

En cambio, en Francia las cifras sobre el empleo no venían siendo malas, pero tampoco se han aumentado de forma considerable. La preocupación por la FP no se puede decir que fuese muy significativa. Al igual que los índices sobre el empleo, la FP ha mantenido más o menos su posición y ha mejorado levemente. Ante esta situación de “anquilosamiento” laboral y económico, la pequeña o coyuntural crisis económica de final de siglo en Francia se intenta paliar también desde el sistema de FP. Se ha impulsado la modernización de la FP. Con esta iniciativa se quiere reactivar la FP y sus relaciones con el mundo productivo, además de hacer lo propio desde otros ámbitos sociales. En Francia la situación no era alarmante y no se han tomado medidas muy radicales, pero esa falta de actualización constante del sistema de FP se ha ido acumulando, hasta que se ha hecho necesaria la renovación de la FP para reactivar, en parte, el sistema económico y el contexto laboral.

En España el estado del trabajo era dramático y el panorama de inserción laboral era crítico. Durante los años noventa se fueron tomando serias decisiones e impulsando iniciativas para combatir esta situación, y poco a poco han ido fraguando

hasta mejorar enormemente. Pero no sólo se han “arreglado” las cifras relativas al empleo, se ha entrado en un proceso continuo de optimización formativa y laboral.

6.1.2. EL REPARTO DE PODER ENTRE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

El contexto y la historia de los tres países también tienen claras connotaciones en el conjunto del sistema educativo. Por eso describimos algunos aspectos particulares de cada sociedad antes de adentrarnos en el estudio de las reformas.

Tabla 25. Administraciones educativas y reparto de poder

	Tradicición	Tendencia
INGLAT. ¹⁷¹⁷	<u>Localista</u> Amplio poder de las autoridades locales	<u>Desregionalización</u> Unificando y homogeneizando criterios, exigencias...
FRANCIA	<u>Centralista</u> Centralización estatal	<u>Descentralización</u> Delegando poderes en organismos regionales
ESPAÑA	<u>Centralista</u> Centralización estatal	<u>Desconcentración</u> Centralización en las comunidades autónomas

Como ya comentamos en el capítulo tercero, la regionalización inglesa responde a la idiosincrasia del país. Especialmente desde la Ley de Educación de 1944, las LEA asumen mucho poder de decisión en los centros escolares de su circunscripción. Esta autonomía implica competencias tales como gestión presupuestaria, contratación docente, organización...

La situación privilegiada de las LEA se limitó seriamente a partir del giro “desregionalizador” que dio el sistema escolar inglés en 1988. La Ley de Reforma de la Educación introdujo numerosos aspectos homogenizadores en la escolaridad obligatoria.

¹⁷¹⁷ Hemos utilizado esta abreviatura para referirnos a Inglaterra por razones de organización espacial y estética.

Hoy día se sigue apostando por una tendencia homogeneizadora. Se trata de poner en juego mecanismos, instrumentos y reglas que faciliten el desarrollo de un sistema escolar más uniforme; donde no existan diferencias significativas entre las enseñanzas de unos centros escolares con otros, y donde todos los ingleses compartan unos conocimientos comunes y elementales.

La próxima reforma educativa de secundaria camina en este sentido. La uniformidad de criterios, contenidos, objetivos... y demás aspectos curriculares básicos, es la tendencia del actual sistema educativo inglés, de arraigada tradición localista.

Por el contrario el sistema escolar francés se destaca por su centralismo histórico, quizás sea uno de los sistemas educativos de mayor estabilidad en sus estructuras. La organización administrativa general también afecta a la educación y, evidentemente, a los Liceos Profesionales. La jerarquía vertical está muy presente en el sistema escolar; aunque bien es cierto que en los años ochenta se impulsó decididamente un proceso de descentralización. Hay que añadir que se siguen transfiriendo competencias a las autoridades educativas representativas de las diferentes circunscripciones, pero la tradición centralista de la sociedad y del sistema escolar es muy resistente al cambio.

En el caso de la toma de decisiones dentro del marco de los Liceos Profesionales, se está logrando cada vez más participación de agentes implicados de la zona. A través del Consejo Regional, las comisiones paritarias y otros órganos de gestión educativa, se da cabida a los diferentes representantes de la comunidad educativa de los LP, incluido los del mundo empresarial. Gracias a la tendencia paulatina hacia la descentralización del sistema escolar francés, se está consiguiendo una mayor participación de las colectividades regionales de la zona de influencia de los LP.

En España también se viene disfrutando de una tradición centralista en la administración educativa. Pero quizás esta centralización no está tan arraigada como en Francia, al menos la delegación de poder estatal se está logrando con más eficacia.

Sin embargo, hoy por hoy no se puede decir que la tendencia sea “descentralista”. Ya que las competencias educativas están pasando a las autoridades autonómicas, que mantienen una estructura fuertemente centralizada y jerarquizada.

Por ello, preferimos hablar en España de “desconcentración” de poder. Las tomas de decisiones educativas, casi completamente, han pasado de la capital del Estado a la capital de cada comunidad autónoma. Las competencias se han delegado en los organismos de las comunidades, pero se mantienen prácticamente las mismas para las colectividades territoriales de influencia en cada centro escolar.

Concretamente, de Inglaterra y de Francia podemos decir que hay una inclinación de intensidad similar, y de signo contrario, para situar las competencias y las características escolares entre una homogeneización nacional de los aspectos claves y una adecuación a la diversidad local.

Parece ser que los tres sistemas educativos intentan encontrar ese punto medio entre, por un lado, la normalización y la uniformidad básica del sistema escolar y de las titulaciones estudiadas; y por otro, la pluralidad de los contextos de enseñanza-aprendizaje, con la ineludible influencia del mercado laboral.

En esta línea introducimos el siguiente apartado, donde nos detenemos a analizar la situación de la FP estudiada. Con las tablas incluidas en el mismo, intentamos favorecer una mejor comprensión sobre la situación de las titulaciones objeto de estudio, y así entenderlas desde su relación con las demás titulaciones escolares.

6.1.3. SITUACIÓN DE LAS TITULACIONES ESTUDIADAS EN CADA SISTEMA ESCOLAR

Tabla 26¹⁷¹⁸. Situación de las titulaciones estudiadas en el sistema escolar inglés¹⁷¹⁹

> 18 años	ENSEÑANZA SUPERIOR (Universidades y otras instituciones de Enseñanza Superior)	EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA (Colegios de Educación Complementaria, de Terciaria, de la Sexta Forma, de especialistas y centros de educación de adultos)	
16-18 años	ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR Centros con Niveles Avanzados (GNVQ)		
11-16 años	Educación obligatoria (6-16)	EDUCACIÓN SECUNDARIA (Escuelas comprensivas, de gramática, técnicas...)	<i>Senior School</i>
5-11 años		EDUCACIÓN PRIMARIA (Escuelas de primaria) ¹⁷²⁰	<i>Middle School</i>
0-5 años	EDUCACIÓN PREESCOLAR (Parvularios, clases de preescolar en escuelas de primaria, guarderías...)		

¹⁷¹⁸ Ya hemos diseñado anteriormente las estructuras de los tres sistemas escolares estudiados. Pero los esquemas que presentemos a continuación ofrecen mayor especificación de las titulaciones de nuestra investigación, de su nivel y de los centros donde se desarrollan.

¹⁷¹⁹ Elaboración propia.

¹⁷²⁰ En algunos casos se incluyen Clases de Recepción en las escuelas de primaria (4-5 años).

**Tabla 27. Situación de las titulaciones estudiadas
en el sistema escolar francés¹⁷²¹**

> 18 años	<p align="center">ENSEÑANZA SUPERIOR (Universidades y Grandes Escuelas)</p>
15-18 años	<p align="center">EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (Liceos Generales y Tecnológicos y <u>Liceos Profesionales: CAP, BEP y BP</u>)</p>
11-15 años	<p align="center">EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (Colegios)</p>
6-10 años	<p align="center">EDUCACIÓN PRIMARIA (Escuelas Elementales)</p>
2/3-5 años	<p align="center">EDUCACIÓN INFANTIL (Escuelas Maternales)</p>

¹⁷²¹ Elaboración propia.

Tabla 28. Situación de las titulaciones estudiadas en el sistema escolar español¹⁷²²

	ENSEÑANZA SUPERIOR	
> 18 años	Universidades	<u>Ciclos Formativos de Grado Superior</u> (Institutos)
16-18 años	EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR Bachillerato y <u>Ciclos Formativos de Grado Medio</u> (Institutos)	
11-16 años	EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR Educación Secundaria Obligatoria	
6-10 años	EDUCACIÓN PRIMARIA	
0-5 años	EDUCACIÓN INFANTIL	

Entendemos que la FPI escolar como la alternativa a la promoción académica de los *A levels* ingleses, los Bachilleratos franceses de enseñanza general y tecnológica, y el Bachillerato español. Estas titulaciones tienen como salida natural la universidad, mientras que el objetivo principal de los certificados

¹⁷²² Elaboración propia.

investigados es la preparación para la incorporación inmediata de los estudiantes al mundo laboral.

He ahí el valor de nuestro estudio, investigamos y comparamos las reformas de la etapa educativa que dirige a sus alumnos al empleo, máxima preocupación común de todos los países europeos, y éste es uno entre otros muchos factores que justifican la importancia de nuestro estudio. Mostramos estas tablas, con un simplificado esquema del sistema escolar, para facilitar la comprensión de las reformas estudiadas y conocer la situación de las titulaciones objeto de estudio.

Para valorar adecuadamente la situación de la FPI en los distintos sistemas escolares, vamos a analizar información relativa de estos sistemas. Si bien, no entramos a detallar estas tablas porque los diferentes aspectos las tratamos en tablas específicas. A continuación pasamos a conocer el número de los alumnos del sistema escolar en cada país y también otros datos importantes de la FPI como su número de alumnos, de profesores y de la ratio.

6.1.4. DATOS RELEVANTES DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Hemos considerado importante analizar la cantidad de alumnos del sistema escolar de cada país por dos motivos. Por un lado, estos datos aportan información sobre la magnitud de cada sistema, ya que así conocemos que los diferentes ministerios competentes en materia educativa tienen a su cargo el ingente número de alumnos-“clientes”. Y sabemos que a mayor cantidad, mayores necesidades y mayores dificultades para afrontar los retos del sistema escolar y las exigencias laborales y sociales. Por otro lado, tener en cuenta esta información cuantificable sobre el sistema escolar, facilita imaginarnos el peso relativo del alumnado dentro del conjunto de la sociedad.

De esta manera tenemos unos sistemas escolares que alcanzan cotas millonarias, además de ser un segmento social muy representativo. Si nos detenemos a estudiar los datos por país, podemos percatarnos de que Inglaterra ha ido perdiendo alumnado en los últimos tres cursos. Éste es un hecho muy significativo, que evidentemente obedece a causas demográficas. Resulta cuando menos llamativo que una población con un aumento constante de población, reduzca paulatinamente su alumnado en el sistema escolar.

Tabla 29. Número de alumnos en cada sistema escolar y su porcentaje respecto a la población total¹⁷²³

	Curso escolar		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004
INGLAT.	8.369.000	8.367.000	8.335.000
	16'92%	16'85%	16'71%
FRANCIA	12.135.000	12.126.000	12133.000
	20'33%	20'20%	20'09%
ESPAÑA	6.830.185	6.843.646	6901.510
	16'32%	16'02%	15'98%

En cuanto a Francia, hay que decir que su alumnado ha fluctuado en los inicios del siglo XXI, pero básicamente se mantiene en una cifra más o menos similar. Por ello, en este país es más valioso y significativo el segundo valor de la tabla comparativa, que más adelante analizamos.

En España sucede lo que cabría esperar en un país que vive un repunte en su crecimiento global y vegetativo, un tímido pero constante aumento de población; donde los escolares han vuelto a crecer de manera constante desde los últimos años del siglo pasado.

¹⁷²³ Datos extraídos de las publicaciones en los distintos institutos de estadística nacional de cada país durante el año 2005.

Nos encontramos con tres países que demográficamente tienen muchas similitudes, como el claro gráfico acampanado resultante de su representación demográfica por intervalos de edad. También es otro elemento común su condición de países receptores de emigrantes, cuya mayoría se encuentran en edad de trabajar. Con lo cual tenemos que los tres estados son destino de los, especialmente, jóvenes-adultos de numerosos países en vías de desarrollo; favoreciendo el crecimiento de la población. Así parece lógico que en estos tres países la población crezca a un ritmo considerable, con su consecuente concentración en las edades intermedias.

Estas explicaciones aclaran los datos de la evolución del segundo valor de nuestra tabla comparativa, el porcentaje de alumnos respecto al conjunto de la sociedad. En los tres países de nuestra investigación existe una constatación evidente, la disminución del porcentaje del alumnado del sistema escolar respecto a la población total.

Por un lado, tenemos a Inglaterra cuyo decrecimiento de la población en edad escolar va unido al continuo crecimiento del global de los ciudadanos. Así, en valores relativos la población escolar va perdiendo peso específico en el ámbito demográfico. Pero esta evolución se debe más al llamativo descenso del alumnado que al aumento de población.

En Francia también se está experimentando una leve disminución de la proporción de la población escolar en el conjunto de la sociedad; pero la explicación varía según la importancia de los campos relacionados, respecto a Inglaterra. En el país galo este descenso en el porcentaje del alumnado se debe más al crecimiento de la población global que a las fluctuaciones de la población escolar.

En esta misma línea y siguiendo los datos ofrecidos, debemos destacar la reducción acelerada en España del porcentaje analizado. Y eso que los dos factores cruzados tienen tendencias similares, la población total y la escolar aumentan en los últimos años, haciendo más llamativa la línea descendente del porcentaje escolar. Pero, evidentemente, el conjunto de la sociedad crece más deprisa que los discentes de las aulas españolas.

Para concretar la explicación de la tabla precedente, vamos a reseñar por países la información ofrecida. Por un lado, Inglaterra disminuye su alumnado y aumenta su población, marcando un descenso en el porcentaje de la población

escolar. Por otro lado, en Francia que parece mantenerse en el mismo nivel de alumnado, pero a su vez aumenta paulatinamente su población, marcando una disminución en fracción escolar respecto a la población global del país. Y finalmente España experimenta la otra opción posible, ni descrece ni se mantiene, aumenta su alumnado; simultáneamente al crecimiento de la sociedad en su conjunto, como los otros dos países. Similitud compartida al descenso de la proporción escolar con respecto a la población total del país.

Actualmente con similares o mejores infraestructuras respecto al pasado y menor número relativo de alumnos, entendemos que estos tres países puedan dedicar más esfuerzos y mejor coordinación en políticas educativas. En este sentido, creemos oportuno aprovechar esta situación de principio de siglo para dar un paso de calidad dentro del sistema escolar, especialmente donde se muestra más rentable, en las expresiones objeto de estudio.

A continuación ofrecemos datos relativos al profesorado, componente esencial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente importante en la FP, donde el carácter práctico de esta enseñanza requiere de una ratio más baja que para una enseñanza general, más teórica.

Tabla 30. Profesorado y ratio en secundaria. Curso 2003-04

	Profesorado	Ratio
REINO UNIDO¹⁷²⁴	244.600	16'4
FRANCIA	430.263	12'9
ESPAÑA	274.662	10'4

¹⁷²⁴ Esta vez los datos son de la media de los cuatro países que componen el Reino Unido; en particular, Inglaterra tiene una ratio superior a la media.

En un principio queríamos analizar la evolución del profesorado en las cualificaciones de nuestra investigación, sin embargo, no fue posible por la falta de datos específicos en Inglaterra. La condición interdependiente de las titulaciones GNVQ, limita mucho su estudio específico e individual. Nos percatamos, entre otras cosas, que el profesorado de estas titulaciones se puede encontrar de docente en toda la secundaria; y a esto se le añade que no hay cifras concretas sobre Inglaterra, sino sobre todo el Reino Unido. Después de esto extraemos de Reino Unido el dato de la ratio para compararla con los otros dos países, ya que es suficientemente llamativo. Igualmente, según nuestras estimaciones, la ratio inglesa supera la cifra de 17 alumnos por profesor¹⁷²⁵.

Analizando los datos de esta tabla comparativa, observamos que el mayor número de profesores corresponde a Francia, donde el alumnado también es el más numeroso de los tres países.

Muy significativo resulta que el número de profesores en España sea superior al de Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte juntos¹⁷²⁶. De ahí que la ratio en España sea extremadamente baja y que en el Reino Unido sea muy elevada. Por su parte Francia goza de una ratio bastante buena, claro que no tanto como la de España.

En definitiva, aparte de las diferencias entre estos tres países, nos quedamos con que la ratio de alumnos por profesor es adecuada en general. Además, podemos decir que, según nuestras estimaciones, las ratios en la etapa de nuestra investigación son más bajas que las presentadas para toda la secundaria.

Los datos de la evolución del sector de FP analizado están marcadamente influenciados por el devenir del conjunto del sistema escolar. Como ya vimos en la Tabla 29, cada país tenía unas tendencias que parecen mantenerse en el nivel de FPI de nuestra investigación. Sin embargo, debemos añadir algunas divergencias con el grueso del sistema escolar.

¹⁷²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Madrid. Secretaría Técnica General y OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2005): *Annual Abstract of Statistics: 2005 Edition. United Kingdom*. London. HMSO.

¹⁷²⁶ El Reino Unido de la Gran Bretaña, para más información acudir al apartado 3.1.1.

Tabla 31. Alumnos en la FPI estudiada

	Curso escolar		
	2001-2002	2002-2003	2003-2004
INGLAT. ¹⁷²⁷	577.800 (+304200)	561.300 (+233700)	-
FRANCIA	695.038	698.497	706.888
CAP ¹⁷²⁸	72.742 (+3420)	78.812 (+1588)	85.564 (+811)
BEP	439.276	438.989	436.659
BP	179.600	179.108	183.854
ESPAÑA	451.025	457.672	467.373
CFGM	240.918	226.338	230.675
CFGS	210.107	231.334	236.698

Respecto a Inglaterra nuestros comentarios serán breves, ya que los datos presentados no dados a mucha interpretación. Sin embargo, se aprecia claramente cómo disminuye el alumnado en el intervalo de edad seleccionado, en línea con el resto de la población escolar. De todas formas, sí podemos decir sobre este punto que, según los estudios de Savory, Hodgson y Spours¹⁷²⁹, las GNVQ están teniendo buena

¹⁷²⁷ Se han añadido los alumnos con edades entre 16 y 19 años, ambos inclusive, que estudian Educación Complementaria. Debido a la idiosincrasia de este nivel no podemos concretar cuántos de estos jóvenes están matriculados en las AGNVQ. Además, mostramos el número de alumnos con dedicación a tiempo completo y entre los paréntesis quienes estudian a tiempo parcial.

¹⁷²⁸ En estos paréntesis se hace referencia a los alumnos que siguen cursos de CAP de tres años, en vías de desaparición. Para más información acudir al apartado relativo a esta titulación (4.2.1.).

¹⁷²⁹ Ver apartado 3.3.1 y más concretamente el Tabla 7.

acogida desde la reforma del Currículum 2000 y su alumnado matriculado ha vuelto a aumentar.

En Francia se experimenta cierta mejoría en el desarrollo de la etapa educativa de nuestro estudio. Podemos ver que existe una tendencia positiva en la evolución de la población escolar. Hay una evidente relación de contingencia entre la introducción de la reforma y el aumento de alumnos en la FP estudiada. No nos atrevemos todavía a augurar una relación de causa-efecto; porque no hemos analizado todos los factores y no sería científicamente correcto aventurarnos a demostrarla.

Si bien es cierto, y puede que sea o no una coincidencia, las titulaciones no tienen la misma tendencia poblacional. Así tenemos que los alumnos de los Liceos Profesionales están aumentando, pero en las titulaciones del CAP y del Bachillerato Profesional; mientras que el BEP ha perdido alumnado. Recordamos que el CAP y el BP son las titulaciones donde más se han prodigado los cambios y las innovaciones de la reforma.

El alumnado de los LP descendía de 1999 a 2001, desde este último año no han dejado de aumentar. Por un lado, los estudiantes de CAP han aumentado drásticamente, los de BEP han disminuido ligeramente, mientras que los de BP parecen estabilizarse, con un suave crecimiento. Lo que parece claro es que desde el año 2002, cuando ya está implementándose la reforma, el número de alumnos sube considerablemente. Debemos añadir que en el último año de escolarización obligatoria la vía profesional ha aumentado respecto a la general. Hay un evidente impulso en el itinerario profesional del sistema escolar francés desde inicios de siglo, materializado en el aumento de estudiantes.

Al igual que en Francia, en España se viene disfrutando de un consolidado crecimiento en la vía profesional. Como podemos apreciar en la tabla comparativa anteriormente precisada, existe un constante aumento de alumnos en los Ciclos Formativos. Sin embargo, no afectan de forma idéntica a los dos grados. Por un lado, los Ciclos Formativos de Grado Medio parecen fluctuar ligeramente manteniendo su número de alumnos. Y por otro lado, los Ciclos Formativos de Grado Superior han entrado en una dinámica de crecimiento constante.

Entendemos que el número de alumnos de los CFGM no varía mucho, porque su nivel de inserción laboral y su prestigio ya han alcanzado las cotas esperadas. Sin

embargo, parece que los CFGS tienen un mayor potencial por desarrollar. La sociedad se está percatando del alto grado de inserción laboral de esta titulación, además de que el reconocimiento educativo y social sigue en aumento. Realmente el CFGS está muy bien valorado y sus resultados parecen corroborarlo.

Tabla 32. Porcentaje de alumnos de la FP estudiada respecto a la población escolar

	2001-2002	2002-2003	2003-2004
INGLAT. ¹⁷³⁰	6'90 (+3'63)	6'71 (+2'79)	-
FRANCIA	5'73	5'75	5'83
CAP	0'61	0'65	0'71
BEP	3'62	3'62	3'60
BP	1'48	1'48	1'52
ESPAÑA	6'60	6'69	6'77
CFGM	3'53	3'31	3'34
CFGS	3'07	3'38	3'43

Las cifras que en la tabla comparativa se muestran refuerzan las interpretaciones que hicimos de la tabla anterior. Esta información secunda las explicaciones dadas y le aportan un valor añadido.

A pesar de que los datos sobre Inglaterra se prestan a pocas interpretaciones, sí que podemos utilizarlos para comentar que la Educación Complementaria, ya no

¹⁷³⁰ Se han incluido los alumnos con edades entre 16 y 19 años, ambos inclusive, que estudian Educación Complementaria. Debido a la idiosincrasia de este nivel no podemos concretar cuántos de estos jóvenes están matriculados en las AGNVQ. Además, mostramos el número de alumnos con dedicación a tiempo completo y entre los paréntesis quienes estudian a tiempo parcial.

sólo pierde alumnos como apreciábamos en la Tabla 31, sino que está perdiendo cota porcentual respecto al resto de niveles educativos.

Respecto a las cifras que presentamos sobre Francia y España podemos dilucidar crecimiento de alumnado en los LP, como ya sabíamos gracias a la tabla anterior, y detectar que ese crecimiento es mayor respecto al sistema escolar en su conjunto. Éste es el valor añadido al que hacíamos referencia. No sólo apreciamos que sube el número de alumnos en los LP, sino que además empieza a ganar partida respecto a otros niveles educativos. El alumnado del sistema escolar más o menos se mantiene estable, pero el porcentaje de los estudiantes en el LP aumenta. Y como ya pasara con los valores absolutos, el CAP es la titulación que más impulso está experimentando, el BEP se mantiene con una suave disminución porcentual y el BP se estabiliza con una ligera subida en su porcentaje.

En España la situación de la tabla anterior se refuerza con ésta. Aumenta el número de alumnos en los Ciclos Formativos y el porcentaje crece, con lo cual tenemos que la cota porcentual de alumnado en este nivel se revaloriza respecto al resto. Así en España el alumnado en general aumenta, pero ese crecimiento es sensiblemente mayor en el itinerario formativo.

A pesar de que el porcentaje general de los Ciclos Formativos aumenta, los CFGM parecen estabilizarse tras una pequeña disminución. Mientras que son los CFGS quienes tienen una buena subida porcentual de alumnos, con lo que alcanza y supera a los CFGM en cuanto a número de alumnos y en cuanto a porcentaje respecto a la población escolar.

Tras los datos ofrecidos y los comentarios vertidos, podemos interpretar que la vía profesional, especialmente en los títulos estudiados está sufriendo un crecimiento de alumnado, además de su porcentaje respecto al conjunto del sistema escolar en estos dos países a inicios del siglo XXI, Francia y España.

6.2. LOS TÍTULOS OBJETO DE ESTUDIO

Una vez comentados los aspectos educativos y económicos más pertinentes para nuestra investigación, llega el momento de entrar de lleno en el análisis de los certificados estudiados. Hemos tenido que elaborar un esquema global de FP para localizar, contrastar y comparar la situación sobre la realidad concreta de los susodichos títulos. Igual que en el apartado anterior presentamos las tablas con los esquemas de los sistemas escolares y determinamos con precisión el lugar de los títulos estudiados, en esta ocasión hacemos lo propio desde la perspectiva de la FP.

Exponemos tablas sobre el sistema de FP en cada país, para así dilucidar la posición de nuestras titulaciones elegidas dentro del marco común de la FP. También añadimos los programas de estudio de cada uno de los certificados, buscando aportar más información, en este caso de ámbito curricular. Estimamos muy importante no sólo el lugar que ocupa en el sistema de FP, sino también qué compone cada título y qué formación implica.

En esta línea, presentamos una tabla sobre las relaciones de los títulos objeto de estudio con las titulaciones del mismo nivel escolar. En los tres países hacemos referencia incuestionable al certificado de carácter más académico, como título predominante del nivel postobligatorio.

Además, hacemos un acercamiento interesante al tipo y al número de centros que imparten los certificados analizados. De esta forma, conocemos su ubicación física, la conexión con el resto de titulaciones escolares y su peso en el marco escolar.

Evidentemente ha sido imprescindible el análisis de todos los títulos vinculados directamente con nuestro objeto de estudio. Todos ellos con claras semejanzas y que, por alguna característica concreta, fueron excluidos de la investigación en cuanto que no eran pertinentes.

Finalmente, el último apartado nos revela información indispensable para obtener una visión panorámica y real de la situación de los títulos estudiados. Así

pues, presentamos las instituciones competentes en la FP de nuestra investigación, describiendo su papel e importancia en el desarrollo de los títulos.

6.2.1 LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En el presente apartado intentamos dar una visión global de la Formación Profesional, en tanto conjunto organizado y estructura, esto es, en cuanto sistema. En este sentido, resulta complicado delimitar y clarificar la composición exacta del sistema de FP en cualquier país, aunque en unos su concepción sea más etérea que en otros.

Tabla 33. Sistema de FP en Inglaterra

Niveles Nacionales	Vía escolar	Vía no reglada, extraescolar ¹⁷³¹	Vía en alternancia
4 y 5	Algunas titulaciones de la Enseñanza Superior	BTEC Nacional Superior (<i>Certificate</i> y <i>Diploma</i>)	Algunas NVQ
3	GNVQ Avanzadas	BTEC Nacional (<i>Certificate</i> , <i>Diploma</i> y <i>Award</i>)	Aprendizaje Profesional Avanzado ¹⁷³² (NVQ)
2	GNVQ Intermedias ¹⁷³³ (Educación obligatoria)	BTEC Básico (<i>Certificate</i> y <i>Diploma</i>)	Aprendizaje Profesional Básico ¹⁷³⁴ (NVQ)
1	GNVQ Básicas ¹⁷³⁵ (Educación obligatoria)		

¹⁷³¹ En cierto modo también hace las veces de formación continua, como la entendemos en España.

¹⁷³² “Aprendizaje Moderno” Avanzado, *Advanced Modern Apprenticeship*.

¹⁷³³ Al igual que las GNVQ básicas, también son optativas y se plantean como uno de los posibles inicios del itinerario profesional.

¹⁷³⁴ Nivel básico, cuya denominación original es *Foundation Modern Apprenticeship*.

¹⁷³⁵ Aunque se trate de unas asignaturas optativas, se plantean como primer contacto con la vía profesional en el sistema escolar.

Ante todo debemos avanzar que delimitar un sistema de Formación Profesional en Inglaterra es difícil. No nos referimos a la dificultad de definirlo y comentarlo, más bien la dificultad radica en localizar y explicar razonadamente los límites de tal sistema.

Las titulaciones que hemos incluido en la tabla se consideran claramente dentro del itinerario profesional por definición. Sin embargo, a pesar de nuestro trabajo para elaborar el esquema, aún nos crea cierta inseguridad hablar de un sistema inglés de FP. Esto se debe a que en Inglaterra la creación de las titulaciones se basa en las demandas laborales y empresariales y en la respuesta rápida, directa y asumida socialmente por las entidades privadas.

Entonces tenemos que el sistema o, más bien, el conjunto de cualificaciones de carácter profesional, es una ingente maraña de títulos de diferentes instituciones que los acreditan y respaldan de cara al mercado laboral. Según surjan necesidades empresariales, locales o nacionales y consistentes o no en el tiempo, se elaboran los diferentes títulos. De tal manera, que se ha llegado a un punto donde hay titulaciones excesivamente específicas o demasiado etéreas. También se da el caso de titulaciones que se duplican y solapan entre distintas entidades. Por ello, nos cuesta hablar de un “sistema”, ya que hay un gran número de títulos con amplia variedad de finalidades, destinatarios, proyección laboral, dimensión geográfica y, sobre todo, reconocimiento y prestigio.

Ante el enorme reto que supone organizar y homogeneizar todo el conjunto de titulaciones, la política educativa del gobierno inglés se ha ceñido en dar forma al nivel postobligatorio, considerado entre las edades de 16 y 19 años; impulsando sobre todo el itinerario profesional, materializado en las AGNVQ.

La finalidad política se centra en crear un coherente y ordenado sistema educativo y, para ello, están regulando la secundaria postobligatoria (*A levels*, AGNVQ y Habilidades Clave) y, por extensión, la secundaria.

Parece evidente que antes de entrar a regular y organizar las ofertas educativas no regladas, por lógica se tiene que ordenar el sistema escolar. Cierto es que también han introducido iniciativas para ir mejorando el sistema educativo en su plenitud. Por ejemplo, destacamos la reordenación del Aprendizaje Profesional en dos niveles y con cobertura nacional, mucho más modernizado, actualizado y

regulado¹⁷³⁶. También ha supuesto un gran avance, en esta línea de regulación educativa, la elaboración del Cuadro Nacional de Cualificaciones, actual referente educativo para la formación fuera y dentro del sistema escolar¹⁷³⁷. Debemos entender que la mentalidad localista y la tradición de las iniciativas no gubernamentales están muy arraigadas en la sociedad inglesa¹⁷³⁸.

De todas formas, remitiéndonos a la tabla comparativa destacamos las titulaciones BTEC¹⁷³⁹, que han sabido dar respuestas a corto y medio plazo a las exigencias del mercado, debido a que la adaptabilidad es la característica esencial de esta oferta educativa. Logrando su acceso a todo tipo de centros, escolares o no, y a un alumnado potencial que abarca casi toda la sociedad inglesa. Los cursos BTEC están muy bien situados en el sistema educativo, aunque se han alzado voces en pro de su anexión a las AGNVQ. Para nosotros se trata de un sistema que se ha ido autoelaborando casi al margen del gobierno y que se erige como un verdadero sistema de Formación Profesional extraescolar.

Por otro lado, están las Cualificaciones Nacionales Profesionales (NVQ), más reguladas por la política educativa del gobierno. Estas titulaciones se están configurando como una seria alternativa para los jóvenes, con edades comprendidas entre 16 y 25 años, que quieren formarse y trabajar; ya que se han revitalizado desde un nuevo impulso homogeneizador del gobierno inglés.

Por ello, desde la administración, se ha planteado un Cuadro Nacional de Cualificaciones (Tabla 6) de referencia en el sistema educativo inglés. De esta manera y en línea con la UE, se plasman cinco niveles de formación. La ordenación de la presente tabla está resultando muy útil entre las entidades cualificantes, el sistema educativo y los ciudadanos.

En definitiva, nos encontramos que el sistema educativo inglés tiene una amplia oferta en el ámbito profesional, en sus tres modalidades más significativas: regulado (AGNVQ), no regulado (BTEC) y en alternancia (NVQ).

¹⁷³⁶ Para más información ver el apartado 3.1.4.

¹⁷³⁷ Expuesto en el apartado 3.2.2.

¹⁷³⁸ Sobre este tema hemos profundizado en el apartado 3.1.1.

¹⁷³⁹ Una buena descripción de estos cursos se expone en el apartado 3.1.3.

En el caso francés podemos hablar con más propiedad de un sistema de Formación Profesional. Hay bien definidos dos itinerarios dentro de dicho sistema. El poder centralizado de la administración ha facilitado iniciativas de regulación nacional frente a las distintas exigencias educativas y laborales. Así se ha creado y reglado la vía profesional específica en el marco del sistema escolar. Se inicia con titulaciones cortas (CAP y BEP) y con dos claras alternativas: saltar al mundo productivo y continuar los estudios, normalmente, en el Bachillerato Profesional, como podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 34. Sistema de FP en Francia

Niveles Nacionales	Vía escolar	Vía no reglada, extraescolar ¹⁷⁴⁰	Vía en alternancia
I y II	2º y 3º ciclo universitario		
III	Certificado de Técnico Superior y Diploma Universitario Tecnológico	Certificados emitidos por diferentes ministerios (especialmente Empleo, Salud y Agricultura), otras entes públicas e instituciones privadas	Certificado de Técnico Superior y Diploma Universitario Tecnológico
IV	BP y Bachillerato Tecnológico		BP y Bachillerato Tecnológico
V	CAP y BEP		CAP y BEP

El itinerario escolar se mantiene estructuralmente igual en la vía en alternancia. La mayor divergencia entre ambas modalidades radica en las relaciones

¹⁷⁴⁰ También podía incluirse el carácter continuo de esta formación.

con el mercado laboral. Por un lado, la vía escolar del sistema profesional supone una escolarización de los alumnos que desarrollan su aprendizaje en las clases de los centros escolares específicos. También este itinerario tiene unos periodos obligatorios en prácticas con las empresas y se realizan diferentes trabajos y proyectos que interaccionan con dichas prácticas; pero todo esto dentro del marco escolar.

Por otro lado, la vía en alternancia del sistema de FP tiene una relación con el mundo empresarial más íntima y prolongada. Dentro de este itinerario existen muchas modalidades según los tipos de contrato que se hayan establecido. Pero extrayendo algunas generalizaciones, podemos decir que se simultanea una formación más práctica en los centros homologados (CFA) con un trabajo remunerado¹⁷⁴¹.

Al igual que en Inglaterra, se diferencian tres vías en la Formación Profesional en el contexto educativo. Como podemos ver en la tabla precedente las titulaciones de la vía escolar y de la vía en alternancia son similares. De hecho, certifican los mismos diplomas, aunque varían especialmente el centro de implementación y la metodología de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer itinerario en discordia, la vía profesional no reglada, hace en parte de “cajón de sastre” del sistema de FP. Ahí introducimos las titulaciones del Ministerio de Agricultura (CAPA, BEPA y BPA). Estas certificaciones están basadas en el modelo del Ministerio de Educación Nacional, pero están reguladas y gestionadas por el de Agricultura. No son los únicos ministerios competentes en diplomas de FP. Así el Ministerio de Salud también plantea cursos específicos sobre materias sanitarias, que suelen estar más vinculados a la formación permanente de los profesionales de este campo.

En cambio, el Ministerio de Empleo no gestiona diplomas de un solo sector de conocimiento; sino que, haciendo valer su competencia en empleo, plantea cursos en diversos sectores, generalmente, en la construcción, los servicios y la industria.

En esta vía profesional no reglada también incluimos otros cursos de iniciativa privada o de instituciones públicas de diferente índole. Existe una gran variedad de tipologías de cursos, según los destinatarios, la finalidad, la entidad competente y otros aspectos.

¹⁷⁴¹ Para más información ir al apartado 4.1.3.

Una vez analizado la tabla presentada, nos gustaría añadir algunas reflexiones. Un dato destacable lo apreciamos en el Nivel III de cualificación, donde aparecen titulaciones superiores con centros específicos dedicados expresamente a tales cualificaciones; aunque no son específicamente titulaciones de FP.

Tampoco queríamos terminar nuestros análisis sin mencionar que dentro de la educación obligatoria se abre una vía para que los alumnos, antes de salir del Colegio, tengan la oportunidad de entrar en contacto con la FP, que ya comentamos más adelante.

Para finalizar con los comentarios de esta tabla, queríamos añadir que las titulaciones de marcado carácter tecnológico, nos llaman la atención por su peculiar posición en el sistema educativo; pues son consideradas parte de la Formación Profesional, y así lo hemos recogido en esta tabla. Si bien entendemos que no son expresiones de FP de carácter específico.

En definitiva, comparando los tres itinerarios del sistema de FP francés, localizamos a dos muy bien regulados y organizados y, a su vez, bajo la tutela del Ministerio de Educación. Por su parte, el tercer itinerario tiene titulaciones más diversas, siendo en sí mismo desordenado o desestructurado, al no estar relacionadas e integradas las cualificaciones en un marco común, como sí es el caso de los itinerarios escolar y en alternancia.

En España el sistema de FP no resulta difícil de identificar. Se pueden apreciar claramente tres subsistemas que se diferencian por sus finalidades y por sus destinatarios, especialmente:

Tabla 35. Sistema de FP en España

Niveles Nacionales	Vía escolar	Vía continua	Vía ocupacional ¹⁷⁴²
4 y 5	Algunas titulaciones universitarias		
3	CFGS	Cursos, programas, iniciativas, planes... para la actualización, renovación y mejora de la cualificación de los trabajadores en activo	Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Cursos de FPO
2	CFGM Bachillerato (FPB)		
1	ESO (FPB) PGS		

Por un lado, tenemos la FP inserta en el sistema escolar. Sus destinatarios generalmente son alumnos que, dentro de centros escolares, optan por una formación vinculada a una salida laboral inminente. En el caso de la Formación Profesional de Base tenemos que hacer una aclaración, pues con la superación de la enseñanza prescrita (ESO o Bachillerato) se presupone una formación básica en FP.

La situación de los PGS es más complicada de encajar, tanto en el sistema de FP como en el sistema escolar. No es una enseñanza reglada y parece estar más cerca de la vía ocupacional que de la escolar¹⁷⁴³. Pero hemos decidido introducirla en el itinerario reglado de la FP por tratarse de una iniciativa originada desde el sistema escolar. Siguiendo con éste, destacamos la FP Específica, donde se transmite realmente la expresión más auténtica de la FP. Los Ciclos Formativos suponen una formación muy bien diseñada y altamente pragmática.

¹⁷⁴² En algunas de sus modalidades, también en alternancia.

¹⁷⁴³ Para obtener más información acudir al apartado 5.1.3. y 5.1.4.

Sin embargo, son los cursos de FPO la alternativa del sistema de FP, cuya concepción es más práctica. A diferencia de los Ciclos Formativos, estos cursos se diseñaron para dar respuestas a corto plazo a las exigencias del mercado. Lamentablemente no siempre tienen ese poder de inserción laboral que se les presuponían en sus orígenes.

Una expresión bastante más coherente para las relaciones formación-empleo se materializan en las Escuelas Taller y las Casas de Oficios. Pues suponen una formación práctica remunerada para jóvenes, que culmina con una certificación. Son la expresión de FP, junto con los contratos de prácticas, más similar al Aprendizaje Profesional de Inglaterra y de Francia. Los Talleres de Empleo también son alternativas muy apreciadas en este sentido, pero destinadas a los desempleados no tan jóvenes.

El subsistema de FPC resulta el menos estructurado y regulado. Aquí entran todo tipo de cursos que se dedican a formar a personas ya cualificadas, acreditadas por un diploma o por su vasta experiencia. Hay organismos especializados en ofrecer y gestionar FPC, pero por lo general hay una gran diversidad de instituciones públicas y privadas que ofertan actualización de la cualificación de sus empleados. Este subsistema es bastante heterogéneo y poco organizado, con lo que su coherencia interna y la relación de sus titulaciones es ínfima.

Retomando la FP reglada, dentro de las universidades españolas también podemos localizar algunas titulaciones de FP, aún no siendo específicas; sino más bien de carácter técnico.

Para concluir con el análisis de esta tabla, reseñamos la distinción de tres subsistemas muy independientes e inconexos entre sí. Sin embargo, cada uno aporta formación de tal manera que se cubren las necesidades formativas del mundo laboral.

Una vez escudriñados los sistemas de FP de los tres países podemos descubrir muchas similitudes y diferencias. Así encontramos que en los tres sistemas se identifican tres itinerarios, más o menos definidos.

La vía profesional más destacada y perfilada es la **escolar**. Está más definida y tiene una buena coherencia interna. Tanto en Francia como en Inglaterra tiene una promoción directa y lógica. En el caso de España no se comparten estas

características, ya que no se puede promocionar de un CFGM a un CFGS de forma automática.

Sí que parece claro que las primeras expresiones de FP, más o menos específicas, en la vía escolar de los tres sistemas están integradas en la educación obligatoria.

Destacamos de igual manera, que en los tres sistemas de FP se presentan cursos profesionales específicos tras concluir la enseñanza obligatoria. Así tenemos las AGNVQ (Inglaterra), el CAP, el BEP (Francia) y el CFGM (España), que se presentan como la alternativa a las titulaciones de corte más academicista.

Por su puesto, en los tres sistemas también hay titulaciones que implican una formación superior y un mayor reconocimiento y prestigio como son el Certificación Doble de las AGNVQ (Inglaterra), BP (Francia) y CFGS (España).

Subiendo de nivel de formación, estas cualificaciones facilitan el acceso a la Enseñanza Superior, existiendo títulos en los tres países que se podrían incluir en el sistema de FP de cada país, pero ya de manera menos clara.

Básicamente las diferencias más notables en el itinerario reglado emergen de los programas de estudio, de su currículum y de la relación con otras vías del sistema escolar; pero en esto ya nos detendremos más adelante.

El itinerario **en alternancia** también resulta bastante similar en los tres países. Las semejanzas más llamativas hacen referencia a la forma de materializar las propuestas de esta vía. En Inglaterra se está configurando una oferta estable, coherente, nacional y útil basada en el Aprendizaje Profesional. En Francia dicha oferta ya lleva un tiempo disfrutándose, pero con la diferencia de ser un reflejo de la alternativa escolar. Esto es, en Inglaterra se están conjugando las titulaciones en base a unos títulos particulares de este itinerario; mientras que en Francia son los mismos que en el sistema escolar, con la diferencia de su metodología y de su desarrollo.

El caso de España es muy peculiar, porque las ofertas de la FPO no responden a un sistema muy integrado en la práctica con el mundo empresarial. Por un lado identificamos los cursos de FPO como claras respuestas vinculadas a las demandas laborales, con un carácter muy práctico, pero elaborados teóricamente. Y por otro, están las Escuelas Taller y las Casas de Oficios que son al estilo del Aprendizaje Profesional de Francia y de Inglaterra, pero tienen unos campos de

acción y de proyección muy reducidos, excesivamente limitados; no configurándose como una propuesta suficiente desde la vía ocupacional a las necesidades laborales.

En este aspecto también mencionamos los contratos en prácticas, que tampoco responden de forma integral a dichas necesidades. Con lo cual en España se tiene que avanzar mucho para configurar una seria y rigurosa red nacional homologable de itinerario ocupacional; y no un cúmulo de cursos sin prácticas en el medio productivo, que es el referente más representativo dentro de este itinerario.

Por su parte, hay una **tercera vía en el sistema de FP** en estos tres países que resulta difícil de comparar; ya que tampoco son definibles particularmente en cada nación. Las características comunes de estos itinerarios son su falta de estructura, su diversidad de títulos, su frugalidad de especialidades, su permanente cambio de oferta, su respuesta a corto plazo y su variedad de instituciones certificadoras.

Podemos decir que individualmente en Inglaterra desde el ámbito privado se han ido gestionando, regulando y respaldando las titulaciones emergentes. Dentro de los muchos tipos de ofertas, los más aceptados, los cursos BTEC, han logrado una estructura y una autorregulación que para sí la quisiera el itinerario profesional del sistema escolar. En cambio en Francia son los cursos de formación no reglada los más ofertados desde diversos ministerios y otros organismos públicos, donde la AFPA tiene un peso específico considerable. En España la gestión y la financiación está en manos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, pero el desarrollo de las acciones formativas corre a cargo de entidades de diversa índole.

Así finalmente podemos llegar a reseñar para cerrar esta interesante comparación, que los subsistemas reglados de FP en los tres países están muy definidos respecto a los otros dos, siendo Inglaterra el menos cuajado. Por su parte los itinerarios ocupacionales están muy desarrollados, especialmente en Inglaterra y Francia; teniendo el primero mejor estructurada la vía no reglada de la FP.

En España localizamos unos subsistemas bastante coherentes con su contexto socioeconómico; aunque son independientes entre sí, haciendo gala de ciertas incongruencias. En Francia también coexisten unos subsistemas bastante bien estructurados, más aún que en España y en Inglaterra, pero quizás esa regulación dificulte su adaptabilidad a los vertiginosos cambios laborales. Y finalmente en Inglaterra se destaca el carácter flexible de sus tres sistemas, teniendo una mayor

capacidad de respuesta, pero con una patente debilidad en su organización nacional, especialmente en materia de homologación o equiparación de los títulos.

6.2.2. LOS TÍTULOS ESTUDIADOS Y SUS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Nuestra intención desde un principio era estudiar la relación de la educación con el mundo laboral, y para ello nos centramos en las titulaciones del sistema escolar más vinculadas al empleo.

Como ya hemos explicado en varias ocasiones y lo hemos definido claramente en el capítulo primero, dedicado al objeto de estudio, hemos pretendido conocer y comparar las reformas implementadas en la Formación Profesional inicial, específica y postobligatoria de los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España. De esta manera hemos perfilado las unidades de comparación comunes en estos tres países.

En la siguiente tabla podemos apreciar las titulaciones de referencia de nuestra investigación. Todas ellas tienen sus particularidades dentro de su sistema educativo que las hacen distintas, y estas mismas peculiaridades que las diferencian a nivel nacional las hacen comparables en el ámbito internacional.

En este momento no vamos a adelantar reflexiones sobre las características de dichos certificados, porque los presentamos con mayor detalle y los estudiamos con más detenimiento en las posteriores tablas.

Tabla 36. Títulos estudiados

	Denominación
INGLAT.	<i>Advanced General National Vocational Qualifications</i> ¹⁷⁴⁴
FRANCIA	Liceo Profesional: Certificado de Aptitud Profesional Certificado de Estudios Profesionales Bachillerato Profesional
ESPAÑA	Formación Profesional Específica. Ciclos Formativos: Grado Medio Grado Superior

También hemos visto pertinente detallar los programas de estudio, ya que el análisis de nuestros títulos objeto se ve complementado por la composición de los mismos. En este caso, los programas, que más abajo presentamos, suponen un aspecto divergente entre las titulaciones estudiadas. De hecho, resulta bastante complicado encontrar similitudes, aunque las hay.

¹⁷⁴⁴ Recordamos que desde el año 2000 también se denominan *Advanced Vocational Certificate Of Education* (AVCE) y *Vocational A-level*.

Tabla 37. Programas de estudio de los títulos analizados

	Composición curricular
INGLAT. ¹⁷⁴⁵	
Ejemplo 1 (Vía profesional)	
Curso 1º	Tres GNVQ (Salud y Sociedad, Comercio y Tecnología de la Información, sus tres primeras unidades) y algunas Habilidades Clave
Curso 2º	Tres GNVQ (Salud y Sociedad, Comercio y Tecnología de la Información, sus tres segundas unidades) y algunas Habilidades Clave
Resultados	Tres GNVQ Simples (seis unidades) (Salud y Sociedad, Comercio y Tecnología de la Información) y algunas Habilidades Clave
Ejemplo 2 (Vía mixta)	
Curso 1º	Una GNVQ (Comercio de seis unidades), dos AS (Geografía y Tecnología de la Información) y algunas Habilidades Clave
Curso 2º	Una GNVQ (Comercio de seis unidades) y una A2 (Geografía)
Resultados	Una GNVQ (Certificación Doble de Comercio, 12 unidades), un A level completo (Geografía) un AS (Tecnología de la Información) y algunas Habilidades Clave
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Materias comunes: Francés, Geografía e Historia, Lengua extranjera, Matemáticas, Ciencias Físicas/Aplicadas, Educación Artística/Estética, Enseñanzas tecnológicas y profesionales, Vida profesional y social/Gestión empresarial, EPS, ECJS, PPCP, PFMP/PFE y PAC. - Enseñanzas facultativas (propias de cada especialidad)
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> - Asignaturas comunes en todas las asignaturas de la FPE: FOL y FCT. - Asignaturas propias de cada titulación.

Consideramos el conjunto de asignaturas como la diferencia más notable entre estos certificados. Así podemos apreciar que en Inglaterra se presenta un programa de estudios basado en disciplinas, sin una propuesta global oficial desglosada para la adquisición de competencias en determinados campos laborales y de especialización.

¹⁷⁴⁵ Ejemplos extraídos de la Tabla 6, presentados en el apartado 3.2.2.; evidentemente hay muchas más combinaciones posibles.

Los alumnos tienen la posibilidad de configurar su formación a partir de las ofertas de los centros escolares, con diferentes materias específicas de Formación Profesional.

Por su parte, tanto en Francia como en España, hay en cada titulación unas asignaturas fijas para sancionar determinada especialización con un diploma. En el país galo hemos presentado las disciplinas comunes en las tres titulaciones, aunque el tiempo asignado a cada una de ellas varía según el título y la especialidad elegida. Además, la configuración de las materias puede variar ligeramente según el certificado; por ejemplo, en el BEP y en el CAP hay una asignatura que versa sobre Francés, Geografía e Historia; mientras que en el BP el Francés aparece como una asignatura diferenciada de Geografía e Historia. Pero en definitiva, tenemos en Francia un tronco común de conocimientos básicos y obligatorios en los certificados estudiados, al que se le añaden las enseñanzas propias de la especialidad y las optativas.

Sin embargo, en España las materias básicas, comunes y obligatorias son mínimas. Concretamente hay dos, una dedicada a la formación y orientación laboral; y otra, FCT, que inserta al alumno en el mundo laboral, donde se introduce temporalmente en un puesto de trabajo real.

Entonces, observamos que en Inglaterra el perfil curricular de la cualificación la construye el alumnado, no habiendo cursos prescritos para éste. Así cada pupilo de AGNVQ se matricula de las asignaturas-títulos que crea pertinentes; combinándolos con *A levels* y las Habilidades Clave, o eligiendo exclusivamente AGNVQ. No se tienen que cursar una serie predeterminada de asignaturas para conseguir un título. Cada discente elige AGNVQ y si quiere que su formación en determinado campo de conocimiento sea más elevada, se matricula de más unidades de esa misma AGNVQ, como en el Ejemplo 1 de la presente tabla. Si bien puede cursar varias materias distintas para tener un currículum más amplio e integral, según las expectativas laborales o escolares que tenga.

En Francia, como hemos comentado, la asignación de las disciplinas va de la mano de la elección de su especialización. En el programa de estudios la elección se reduce a las optativas de cada título. Todo de manera muy similar a España, donde la diferencia radica en que las titulaciones no tienen un tronco común genérico.

Encontramos que estos dos países regulan y prescriben los programas de estudios de los certificados estudiados de forma nacional para todos los alumnos igual; mientras que en Inglaterra se da al alumnado la capacidad de configurar su currículum a discreción personal.

A pesar de estas significativas diferencias nos percatamos de una interesante similitud, la duración de la formación. Todos los títulos están estructurados de tal forma que pueden estar sancionados en dos cursos académicos. Ciertamente es que en Inglaterra se puede conseguir AGNVQ en un único curso, pero normalmente los alumnos de AGNVQ suelen cursar estas cualificaciones en dos cursos. De esta manera se entiende completa la formación; ya que tiene una clara y profunda preparación, a la vez que habilita para la Enseñanza Superior.

En Francia y en España además se comparte otra semejanza, la existencia de un módulo concreto de formación fuera del centro escolar. Los Periodos de Formación en Empresa (BEP y BP), los Periodos de Formación en el Medio Profesional (CAP) y los módulos de Formación en Centros de Trabajo (CFGM y CFGS) son una constante en las titulaciones profesionales, pero no sólo están presentes, son obligatorias.

También comparten la necesidad de realizar un proyecto profesional sobre su especialidad, en Francia el PPCP y en España el Proyecto de la titulación. El primero se realiza simultáneamente con el resto de disciplinas; el segundo es elaborado una vez concluida la formación.

En resumen, esta comparación entre los programas de estudios nos ha ayudado a encontrar la similitud de los estilos curriculares de Francia y España, centrados en la homogeneidad de los títulos, y la marcada diferencia inglesa, que aumenta la diversidad curricular dejando mayor poder de elección al alumnado.

6.2.3. RELACIÓN ESCOLAR ACADÉMICO-PROFESIONAL

La relación entre los certificados estudiados y la opción académica homóloga son muy similares. El factor común en los tres países es el predominio de la vía academicista frente a la profesional en el sistema escolar.

Igualmente el reconocimiento y el prestigio social son superiores en la primera vía mencionada. El peso de la tradición aún sigue haciendo mella en la

mentalidad de la sociedad, que desde años atrás entiende la FP con escaso valor y poco prestigio¹⁷⁴⁶, llegando a ser una opción marginal. Si bien cierto es que en los tres países estudiados se está experimentado un fuerte impulso a la FP escolar, revalorizando su situación académico-laboral.

Por lo general, en la UE la secundaria superior suele tener dos opciones; una de carácter academicista y continuista con la secundaria inferior, y otra profesionalizadora. Por un lado en los tres países la vía más generalizada del sistema escolar tiene un carácter claramente propedéutico, encaminado a facilitar el acceso a la Enseñanza Superior. Por otro lado, tenemos una formación más práctica y decididamente volcada en el mundo laboral.

La diferencia básica entre los tres sistemas estriba en la interacción de los itinerarios, academicista y profesional. Esto es, entre los certificados de nuestra investigación y la vía escolar más generalizada tras la educación obligatoria. Las relaciones entre ambas opciones formativas son similares, aunque tienen sus peculiaridades, como mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 38. Relación entre la vía académica y la profesional en el sistema escolar, nivel postobligatorio¹⁷⁴⁷

	Relación académico-profesional
INGLAT.	El itinerario académico (<i>A levels</i>) y el profesional (AGNVQ) se conjugan, con claro predominio del primero
FRANCIA	Son vías paralelas, ambas posibilitan alcanzar un Bachillerato (general, tecnológico o profesional, en cada caso). Además la vía profesional capacita para títulos intermedios (CAP y BEP) entre la enseñanza obligatoria y el Bachillerato Profesional
ESPAÑA	El Ciclo Formativo de Grado Medio es la alternativa profesional al Bachillerato (vía academicista). Mientras que éste es a su vez un requisito para el acceso al Grado Superior

¹⁷⁴⁶ Las relaciones de estos itinerarios fueron tratadas con detenimiento en el apartado 1.1.

¹⁷⁴⁷ Con esta denominación hacemos referencia al nivel inmediatamente posterior a la enseñanza obligatoria.

En Inglaterra las AGNVQ conviven compenetradas con los *A levels*, como se puede apreciar en los programas de estudio de la tabla comparativa anterior. Podemos observar que aparecen diferentes combinaciones de las AGNVQ con los *A levels*, según el perfil curricular que el discente tenga pensado para completar su formación postobligatoria.

En Francia nos encontramos con dos vías claramente identificadas y separadas, la opción de ingresar en un Liceo de Enseñanza General y Tecnológica y la opción de acceder al Liceo Profesional. Desde el ámbito escolar se plantea como una debilidad la escasa conexión entre ambos itinerarios. De hecho, en numerosas obras hemos podido analizar que, desde las políticas educativas, se manifiesta la intención de mejorar dichas relaciones.

Finalmente, en España también se plantea una continuidad dual del sistema escolar, Bachillerato y CFGM. La primera es la opción más generalizada y academicista, si bien los CFGM están teniendo una razonable acogida actualmente. Son opciones bien diferentes y están marcadamente separadas. Resulta bastante llamativo el caso español; pues la primera alternativa profesional, los CFGM, es una opción escolar tras la enseñanza obligatoria, pero no tienen continuidad escolar natural. Para seguir dentro del sistema reglado los discentes deberían matricularse en el Bachillerato, rompiendo la lógica del itinerario profesional.

Igualmente la situación del CFGS es bastante especial; ya que se encuentra por encima del Bachillerato y no llega a entenderse, en todas sus dimensiones, como Enseñanza Superior. Así los alumnos de CFGS necesitan tener el título de Bachillerato para matricularse¹⁷⁴⁸ y, a su vez, el título de Grado Superior permite el acceso a la universidad.

Básicamente con esta tabla hemos encontrado panoramas bastante genuinos en cada país. En Inglaterra no sólo están conectados ambos tipos de formación, general-academicista y profesional; sino que se combinan en los dos cursos habituales de la educación postobligatoria.

En Francia observamos dos opciones paralelas, que apenas tienen conexión. La estructura es bastante rígida, y tradicionalmente el intercambio de alumnado entre

¹⁷⁴⁸ Hay otras opciones que ya señalamos en el apartado 5.2.4.

ambas clases de educación no es lo habitual. Ciertamente es que ahora se está fomentando una mayor conexión entre las titulaciones, especialmente, en la dirección BEP-Bachillerato Tecnológico.

En España no se puede hablar de un itinerario continuo de FP, ya que para pasar del CFGM al CFGS hay que superar previamente el Bachillerato. La situación tiene su lógica; basada en el prestigio social, la rigurosidad científica y la política educativa; que más adelante comentaremos. Nos encontramos así con tres situaciones muy peculiares y particulares.

6.2.4. CENTROS DE IMPARTICIÓN

En este apartado pretendemos aportar más información relativa a la FP estudiada en cada país, acercándonos al tipo y al número de centros donde se imparten. De esta forma, conocemos su ubicación física y su repercusión en concepto de cantidad de centros involucrados.

Tabla 39. Ubicación física de la FP estudiada

	CENTROS ESCOLARES
INGLATERRA	Colegios y Escuelas de Secundaria y de Educación Complementaria ¹⁷⁴⁹
FRANCIA	Liceos Profesionales
ESPAÑA	Institutos de Educación Secundaria

Hasta ahora hemos hablado de las titulaciones y de diversos aspectos curriculares. Sin embargo, creemos de suma importancia añadir también algunas reflexiones comparativas sobre los centros escolares donde se desarrollan estas

¹⁷⁴⁹ Como ya hemos comentado cuando hablábamos de Inglaterra, en sentido general la Educación Complementaria se puede entender como la enseñanza no superior impartida después de la educación obligatoria. Pero concretamente hace referencia a la enseñanza secundaria superior, especialmente al conjunto de alumnos de 16-19 años, donde se incluyen los *A levels*, las GNVQ Avanzadas y las Habilidades Clave.

enseñanzas. Esta comparación nos va ayudar a comprender un poco más la situación de los certificados estudiados.

La ubicación espacial de éstos tiene claras connotaciones curriculares, así como condicionantes contextuales por diferentes factores (población escolar, tipo de profesorado, posición implícita dentro del sistema escolar...).

Por ejemplo, en Inglaterra las AGNVQ se ofertan generalmente en centros de secundaria. Aunque también podemos localizarlos en otros centros, normalmente dedicados a la personas con edades superiores a los 19 años. Resulta bastante significativo que las AGNVQ se desarrollen en los mismos centros donde se termina la enseñanza obligatoria. Realmente se plantea como una formación complementaria, de ahí el nombre del nivel¹⁷⁵⁰, que ayuda a marcar la especialización de los discentes y, en buena medida, prepara para la Enseñanza Superior.

De esta manera las titulaciones postobligatorias (*A levels*, AGNVQ y Habilidades Clave) no son ajenas a la enseñanza obligatoria; sino que se presentan como su paso lógico posterior, aportando un fuerte carácter continuista al sistema escolar.

En Francia la situación de los LP nos da a entender otros razonamientos que, como en el caso inglés, secundan y refuerzan las comparaciones vertidas sobre las relaciones entre las alternativas escolares de la tabla comparativa anterior. La clara diferenciación de las titulaciones de la secundaria superior viene acompañada de distintos centros escolares, específicos para cada itinerario.

Así apreciamos que se consolida el marcado paralelismo y separación de los Bachilleratos Generales-Tecnológicos frente a los Profesionales. Además la ubicación física común de las titulaciones profesionales facilita la continuidad interna y la lejanía externa con las titulaciones de los otros liceos.

En España volvemos a destacar la posición poco lineal de la educación postobligatoria. Los CFGM y los CFGS suelen compartir su localización espacial. Por un lado, podemos encontrar institutos donde se ofertan estas enseñanzas que anteriormente eran centros específicos de la antigua FP de 1970, con lo cual mantienen el lugar y el tipo de formación por herencia histórica. Por otro lado, están

¹⁷⁵⁰ *Further Education*, Educación Complementaria, específicamente entendida para los cursos siguientes a la enseñanza obligatoria, para alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19, por lo general.

los institutos que ofrecen el Bachillerato junto a los Ciclos Formativos, si bien por lo general suelen estar en el mismo edificio donde se imparte ESO, y en menos ocasiones aparecen etapas inferiores.

La posición de la FPE no está definida por su centro escolar. De hecho, la cercanía de los dos grados obedece más a razones de gestión financiera y lógica docente, que a su “interrumpida” continuidad formativa.

Desde la perspectiva de su ubicación física, apreciamos que la FPE es bastante “incómoda” al integrarse de lleno en la secundaria superior. De esta manera, las titulaciones de Grado Medio se plantean como poco más que la ESO, para alumnos con pocas posibilidades académicas; mientras que el Grado Superior podemos entenderlo como una formación complementaria al Bachillerato o como un paso necesario para el ingreso seguro en la universidad. Otra consideración hubiese adquirido si el CFGS pasase a estar en un campus universitario o en una institución desvinculada totalmente de la secundaria.

En definitiva, los centros escolares donde se desarrollan las titulaciones estudiadas nos complementan la información y la apreciación de las mismas. En Inglaterra son parte inseparable de la educación postobligatoria y paso casi imprescindible en la promoción escolar. En Francia las ofertas de la secundaria superior están bien separadas curricular y físicamente; dando a entender un nivel profesional claramente definido. El caso de España es más peculiar aún, parece estar en una posición intermedia. Por un lado, las titulaciones suelen compartir espacio físico y tener varias pasarelas de interconexión; y, por otro lado, se manifiestan en la organización curricular del sistema escolar como si fuesen independientes.

El número de centros escolares que ofertan la FP objeto de estudio, nos dan a entender la magnitud y la extensión de este tipo de formación en el ámbito escolar, que aún siendo minoritaria, es muy numerosa.

Tabla 40. Número de centros escolares

		2001-2002	2002-2003	2003-2004
INGLAT.	Escuelas de Secundaria ¹⁷⁵¹	3457	3436	3409
	Instituciones de FE ¹⁷⁵²	497	484	482
FRANCIA	Liceos Profesionales	1742	1730	1716
ESPAÑA ¹⁷⁵³	Institutos con CFGM	2216	2267	2342
	Institutos con CFGS ¹⁷⁵⁴	1971 (+396)	2075 (+27)	2136

En esta tabla no hemos incluido las instituciones privadas de Inglaterra (2205, 2206 y 2180, respectivamente), de las cuales no sabemos detalladamente qué tipo de enseñanzas ofertan y cuantas tienen en sus programas educativos AGNVQ.

Evidentemente no podemos entrar en comparaciones rigurosas en relación al número de centros con FPI; ya que no se compenentran totalmente con los títulos estudiados, como comentábamos en los apartados 3.1., 4.1. y 5.1. de este informe. No obstante, podemos dilucidar algunas reflexiones, que vistas desde el conjunto del análisis comparado, puedan reforzar los razonamientos y argumentos vertidos.

¹⁷⁵¹ Por lo general, suelen ofertar enseñanza postobligatoria, materializada en los *A levels*, AGNVQ y las Habilidades Clave.

¹⁷⁵² Incluimos los Colegios y Escuelas de la Sexta Forma y de Educación Complementaria. No olvidemos que desde el curso 1993/1994 las Escuelas de la Sexta Forma se incluyeron como Colegios de FE, pero aún quedan vestigios de esa denominación. Además, no todas las instituciones de FE ofrecen necesariamente AGNVQ.

¹⁷⁵³ Los institutos españoles con FPE ofrecen las dos modalidades, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, en la mayoría de los casos; aunque no siempre sucede así como apreciamos en los datos.

¹⁷⁵⁴ Los paréntesis hacen referencia a institutos donde todavía se seguían impartiendo FP 2.

En los datos detectamos un crecimiento ascendente de los centros escolares españoles que ofertan FPI específica y postobligatoria. A su vez, observamos una paulatina disminución de estos centros en Inglaterra y Francia. Los números pueden apoyar nuestra idea de que en España hay un mayor impulso y apoyo institucional y social hacia la FP reglada en los últimos tiempos o, al menos, se ha iniciado antes que en los otros países.

6.2.5. OTRAS TITULACIONES DE FP DESTACADAS

Resulta del todo fundamental analizar los certificados más vinculados a los títulos estudiados, ya que no sólo facilitan el contraste y la consecuente comprensión de nuestro objeto de estudio, sino también el conocimiento de toda la oferta de FP con semejantes cualidades. Aportamos con la siguiente tabla una visión más global, al estilo de las tablas sobre los sistemas de FP (33, 34 y 35), pero mucho más detallada en su composición.

Tabla 41. Otras titulaciones de FP destacadas¹⁷⁵⁵

	Obligatoria ¹⁷⁵⁶	No reglada	No inicial	No específica
INGLAT.	GNVQ Básica e Intermedia ¹⁷⁵⁷	BTEC, Formación Compacta, Aprendizaje Profesional y otras NVQ	Algunas titulaciones superiores	Habilidades Clave
FRANCIA	Dos cursos de iniciación	Diferentes títulos ¹⁷⁵⁸ y Contratos de: Orientación, Capacitación y Adaptación	BTS y otras titulaciones superiores	Bachillerato Tecnológico
ESPAÑA	ESO (FPB) PGS ¹⁷⁵⁹	Contratos de empleo-formación, Escuelas Taller y Casas de Oficios	Algunas titulaciones universitarias	Bachillerato (FPB)

¹⁷⁵⁵ Se tratan de expresiones de FP que comparten todas las características con nuestro objeto de estudio, pero que no coinciden en algún aspecto, que utilizamos como diferenciador en la tabla. Evidentemente hay más manifestaciones de FP, pero las hemos excluidos por no tener suficientes elementos comunes con nuestra unidad de comparación.

Los certificados mostrados ahora ya aparecían en otras tablas. De hecho, cuando presentamos los esquemas sobre los sistemas de FP se comentan muchas de estas cualificaciones. Sin embargo, las reflexiones se realizan en base al conjunto del sistema, no a las particularidades de las titulaciones, como hacemos a continuación.

Clasificamos los distintos certificados respecto a la característica diferenciadora de los títulos estudiados; así de camino recalcamos la definición de nuestro objeto de estudio, por comparación.

En esta línea nos resulta muy interesante descubrir las primeras expresiones de FP en la **educación obligatoria**. En los tres países se explicita la necesidad de una educación básica, que también pueda aportar suficiente formación para la incorporación al mundo laboral.

En Inglaterra se presentan las GNVQ Básicas e Intermedias, ofreciendo la oportunidad de disfrutar de la FP antes de salir de la educación obligatoria, con la finalidad de ampliar el currículum y la formación del alumnado en disciplinas más diversas.

En Francia los alumnos tienen la posibilidad de elegir varias vías en el tercer curso de la secundaria inferior. Los discentes pueden optimizar su formación al final del Colegio, pueden escoger entre tres itinerarios en los últimos cursos: general, tecnológico y de inserción. Este último, marcadamente profesional, tiene por uno de sus objetivos preparar a los alumnos para el CAP o el BEP; a la vez que abre el medio profesional a los alumnos con la integración de unas prácticas estrechamente vinculadas al proyecto pedagógico de los discentes. En algunos casos, los dos últimos cursos del Colegio de la vía profesional pueden integrarse en los LP.

En España, la FPB se considera inherente en toda la Educación Secundaria Obligatoria, aunque podamos distinguir algunas asignaturas más cercanas al ámbito profesional. De esta manera, superando la ESO los ciudadanos gozan, se suponen que gozan, de Formación Profesional de Base.

¹⁷⁵⁶ Se oferta dentro de los niveles de educación obligatoria, no necesariamente se trata de FP obligatoria.

¹⁷⁵⁷ Hacemos referencia a las nuevas denominaciones del DFES. Son unas asignaturas ofertadas en los últimos años de la escolarización obligatoria.

¹⁷⁵⁸ CAP, BEP, BP y otros títulos que se certifican dentro del sistema escolar y que por la modalidad de Aprendizaje Profesional se pueden conseguir fuera de dicho sistema.

¹⁷⁵⁹ Son una alternativa educativa para aquellos que no cumplen los objetivos mínimos de la ESO.

En los tres países existen también numerosas manifestaciones de FP fuera del sistema escolar. Hemos recogido las más significativas, que a su vez coinciden en la mayoría de sus aspectos con los títulos estudiados, menos por su condición de **no regladas**. Sobre todo son expresiones de FP muy ligadas al mundo laboral, de hecho, suelen ser cualificaciones cuya formación se realiza en las empresas y está remunerada (Aprendizaje Profesional, Contratos de Prácticas, Escuelas Taller y Casas de Oficios...). Las características comunes de estas titulaciones son la cercanía al sistema productivo, su diversidad, su formación acompañada de sueldo y su posición extraescolar.

Una excepción son los Cursos BTEC, pues no reúnen todas las peculiaridades mencionadas. De hecho la única diferencia con las AGNVQ es su condición de enseñanza no reglada; propiciando que estos cursos tengan mayor diversidad y especificidad frente a las demandas socioeconómicas.

No podíamos obviar unas titulaciones bastante poco consideradas en el ámbito de la FP, por intercalarse en el mundo de la Enseñanza Superior. Ciertamente es que hay titulaciones superiores vinculadas a la FP en los tres países analizados, pero no estaban dentro de nuestro campo de estudio por ser una **FP no inicial**.

Mucho más coincidentes con la etapa educativa donde se localiza nuestro objeto de estudio son las titulaciones de la cuarta columna de la tabla comparativa, excluidas por manifestarse como una opción escolar de **FP no específica**. Como ya viéramos en los esquemas del sistema de FP de cada país, aparecen estas titulaciones, que no tienen una configuración decididamente profesional.

Hemos mostrado las diferentes agrupaciones de los certificados similares a los estudiados. Esto nos sirve para acotar, delimitar y, sobre todo, comprender mejor la situación, el contexto y los diversos componentes de los títulos de nuestra investigación.

Y para finalizar con las tablas comparativas sobre el sistema de FP en cada país, a continuación incluimos un esquema sobre las instituciones, competentes en FP, más relevantes.

6.2.6. INSTITUCIONES RELEVANTES

Este apartado hace referencia a aquellos organismos de los que depende la FP estudiada, como presentamos en la siguiente tabla. Así el conocimiento de su competencia resulta del todo necesario si queremos hacer un estudio verdaderamente profundo sobre la realidad y las reformas de la FPI específica, reglada y postobligatoria

Tabla 42. Instituciones relevantes con influencia en la FP estudiada

	Instituciones	Tareas más destacables
INGLAT.	DFES	Planifica la estrategia nacional y regula el nivel con textos legales
	LEA	Distribuyen y gestionan los presupuestos en virtud de las necesidades o demandas sociales y se preocupan de conseguir los objetivos generales nacionales
	QCA	Se centra en diversos aspectos del sistema educativo, especialmente, el currículum y la evaluación de las titulaciones
FRANCIA	MEN	Planifica, regula y gestiona el sistema escolar
	Departamentos ¹⁷⁶⁰	Coordina los distintos liceos de su área de influencia
	CEREQ	Observa, analiza y estudia las cualificaciones
ESPAÑA	MEC	Regula, planifica y homogeniza el sistema escolar a nivel global y general
	Consejerías de Educación ¹⁷⁶¹	Contextualizan, gestionan y controlan el sistema reglado dentro del marco del MEC
	INCUAL	Responsable de observar determinar, definir, acreditar y desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales

¹⁷⁶⁰ Hacemos referencia a las circunscripciones de la administración educativa; ver apartado 4.1.1. y, más concretamente, 4.1.1.2.

¹⁷⁶¹ También denominadas Departamentos de Educación, según la comunidad autónoma.

Los tres Ministerios de Educación tienen las competencias relativas a nuestro objeto de estudio. Al encontrarse las AGNVQ, las titulaciones del LP y los Ciclos Formativos dentro del sistema escolar resulta lógica la relación con este ministerio. Eso sí, el papel que juega cada ministerio en su país no coincide con el resto.

Así en Inglaterra el DFES en materia de FP se limita a regular de forma general disposiciones sobre los Niveles Avanzados, donde localizamos las GNVQ Avanzadas. En estos momentos la sociedad inglesa parece decantarse tímidamente hacia una desrregionalización de las competencias administrativas¹⁷⁶². Esto no ha modificado en exceso las iniciativas gubernamentales, pero al menos se está logrando crear un nivel postobligatorio más integrado. La política educativa del gobierno no impone las concreciones de la formación de los alumnos, pero sí marca la estructura y las titulaciones que se deben conjugar. Luego ya las LEA y los centros escolares escogen las especialidades de los *A levels*, AGNVQ y Habilidades Clave en base a criterios propios. Y finalmente el alumno configura su formación y su perfil curricular.

En cambio, en Francia, el MEN tiene mucho más poder. No sólo homogeniza la formación en el nivel postobligatorio, sino que implanta numerosos aspectos de las titulaciones, prescribe las asignaturas y marca hasta las horas de su desarrollo. Llega a proponer los posibles horarios, que luego los centros adaptan. Si bien los departamentos coordinan la implantación de las especialidades de los títulos, en colaboración con los centros.

En España, de nuevo, nos encontramos con una posición intermedia, en este caso algo más cercana al centralismo francés. El MEC se encarga de regular y prescribir las disposiciones generales de la enseñanza profesional, se marcan los currículos de las titulaciones y sus especialidades. En materia de FP el sistema escolar está más centralizado que en el resto de niveles. Esto se debe, en parte, a la necesidad de crear un sistema integrado de FP, que requiere de una homogenización nacional de los títulos, con clara tendencia a la diversidad.

Así tenemos que en Inglaterra se establece desde el DFES un marco común de especialidades y certificados, y ya son las LEA, los centros y los alumnos quienes van

¹⁷⁶² Sobre esta situación ya hablamos en el apartado 3.1.

concretando el currículum. Mientras que en Francia y en España los Ministerios de Educación plasman y presentan el currículum básicamente cerrado.

En los tres países aparecen organismos públicos que tienen influyente competencia en FP. Normalmente se encargan de contextualizar y gestionar ciertos elementos de dicha enseñanza.

En Inglaterra destacan las LEA, que han visto reducido su poder relativamente. Las LEA se encargan de gestionar la financiación de la enseñanza en su ámbito de influencia y, por supuesto, velan por que se alcancen los requisitos mínimos en los centros. También colaboran en la toma de decisiones sobre la implantación de las especialidades y los títulos en el nivel postobligatorio. En estas situaciones también se implican las delegaciones del *Learning and Skills Council*.

En Francia son los departamentos los que tienen cierta responsabilidad en el tipo de títulos implantados en su zona, y a su vez se encargan de coordinar los diferentes LP.

En España las Consejerías/Departamentos de Educación no tienen la misma capacidad sobre los Ciclos Formativos que sobre el resto de enseñanza reglada. En este nivel no tienen competencia sobre el currículum ya establecido, pero sí mantienen su capacidad de gestión administrativa y financiera. Además, hacen uso de las delegaciones provinciales para establecer unas u otras especialidades.

La relación de poder se ha invertido en los tres países en estas instituciones, respecto a las primeras (entiéndase ministerios). En este aspecto las autoridades locales inglesas tienen muchas más competencias que los organismos más regionalistas de Francia y España, siendo los franceses donde menos poder se ostenta.

La tercera institución señalada en el cuadro es un organismo público que trabaja para observar, analizar y estudiar las cualificaciones. En Inglaterra la *Qualifications and Curriculum Authority* también se preocupa especialmente del currículum que corresponde a las titulaciones, si se debe modificar, qué cambios hacer, si son coherentes los conocimientos para la titulación, qué titulaciones sobran o faltan... En definitiva se encarga de la evaluación de las titulaciones y hace las propuestas oportunas al gobierno. Esta institución es la que está gestionando la nueva reforma de la secundaria inglesa¹⁷⁶³.

¹⁷⁶³ Para más información acudir al apartado 3.3., especialmente el apartado 3.3.6.

En Francia también existe una institución que vela por el buen desarrollo de las cualificaciones y sirve de apoyo profesional y científico a las decisiones gubernamentales, el *Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications*. Al igual que la QCA, también se dedica a publicar numerosos trabajos científicos sobre los resultados de sus estudios.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones, el organismo español, prácticamente se encuentra en esa misma situación de asesor específico del Ministerio de Educación. También publica estudios sobre la situación de las cualificaciones en España y, como está pasando en Inglaterra, esta institución se está encargando de ejecutar rigurosamente todos los pasos de la reforma que estamos analizando.

Los tres países tienen tres instituciones claves con unas competencias muy similares. En el nivel administrativo cada Ministerio de Educación se reparte sus competencias, en mayor o menor medida, con otros organismos de ámbito geográfico inferior. Y finalmente el gobierno dispone de una institución que se configura como el organismo encargado de “velar” por el sistema nacional de cualificaciones; además de cubrir aquellas otras particularidades que la administración estime convenientes.

6.3. SITUACIONES Y ELEMENTOS DESTACADOS, PREVIOS A LAS REFORMAS

Nuestra intención en el presente apartado es reflexionar sobre los resultados obtenidos relativos a la situación previa a las reformas estudiadas. Las tablas comparativas presentadas facilitan el entendimiento de nuestros argumentos. A través de ellas exponemos las incongruencias y las debilidades que justifican las reformas; así como también se ponen de manifiesto las fortalezas de las titulaciones investigadas, sirviendo de apoyo para los diferentes cambios planteados.

Indudablemente el contexto histórico reciente y las características del sistema escolar y de las propias titulaciones suponen elementos decisivos, que nos hemos preocupado de analizar en los siguientes epígrafes.

6.3.1. LEGISLACIÓN

En este apartado queremos apreciar los textos legislativos donde se fundamenta el desarrollo de la FP analizada. Resulta imprescindible detenernos en los documentos legales más representativos para estudiar y comparar las características generales y más significativas de la situación previa a la reforma. En este sentido nos apoyamos en la Tabla 43, que nos sirve de claro referente para esta explicación.

Tabla 43. Legislación básica en educación

	Texto primario	Ley educativa básica	Implicaciones en materia de FP
INGLAT.	Ley de Educación de 1944	Ley de la Reforma de la Educación (1988)	Regula un currículum común en la enseñanza obligatoria, eliminando expresiones de FP en esa etapa. Se aumenta la necesidad de una alternativa profesional postobligatoria
FRANCIA	Constitución de 1958	Ley sobre la orientación de la educación (1989)	Expone el derecho relativo a que la educación debe garantizar la inserción social y profesional, favoreciendo la conexión entre los últimos cursos obligatorios y los Liceos Profesionales
ESPAÑA	Constitución de 1978	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)	Introduce una nueva organización curricular de la FP reglada, a partir de un nuevo modelo más profesionalizador

En el país anglosajón no hay un Carta Magna escrita. En el ámbito educativo debemos recurrir a la Ley de Educación de 1944. Esta ley marcó un antes y un después en el sistema educativo inglés. Permitió una gran expansión de la educación pública; decretó la división del sistema escolar en Primaria, Secundaria, Complementaria (Postobligatoria) y Superior; y la obligatoriedad de la escuela hasta los 15 años de edad.

En 1988 sufrió un gran cambio la escolarización obligatoria, que afectó a todo el sistema escolar. Se impuso un programa de estudios básico y común, el Currículum Nacional, y las LEA vieron limitadas sus competencias. Este currículum supuso la

paulatina disipación y marginación de alternativas educativas muy singulares¹⁷⁶⁴. Generalmente se trataban de variaciones educativas de carácter profesional, siempre vinculadas a una formación más práctica. En su mayoría se facilitaba una enseñanza dirigida al mundo laboral.

Debido a la restricción curricular de la enseñanza obligatoria, se limitaron opciones de FP que vehiculaban a los alumnos hacia unas salidas más acorde con sus características. Y a la larga, quizás se favoreció la creación de una vía reglada de FP (ver tablas 44 y 45, relativas a la evolución reciente de la FP).

En el país galo sí que tiene una Constitución escrita, una Carta Magna hecha pública en 1958; donde se sientan las bases para la configuración de la sociedad francesa. Se establecen los principios educativos básicos, pero la normativa legislativa elemental actual de educación en Francia se plasma en la Ley sobre la Orientación de la Educación de 1989. Establece la educación como prioridad máxima para la nación, y todo ciudadano francés debe alcanzar unos mínimos educativos especificados.

Además, esta ley insta al sistema educativo a que todo alumno tenga, a parte de la enseñanza obligatoria, una formación cualificada (CAP o BEP) y que el ochenta por ciento de la sociedad disfrute del título de Bachiller. De esta manera, percibimos de una forma muy explícita el fomento de la vía profesional en el sistema escolar francés. La política educativa de ese momento, aún hoy vigente, se centraba en mejorar la preparación laboral de los ciudadanos, proponiendo títulos e itinerarios que así lo facilitasen. Y en este sentido, los títulos profesionales son los que, por sus características, más podían y pueden aportar en dicha tarea.

En España la situación tiene muchas similitudes con Francia. Hay una Carta Magna escrita, la Constitución de 1978 marca las pautas básicas y los derechos y deberes de todos los ciudadanos en materia de educación.

Tras la Constitución hacía falta una reforma del sistema educativo, que comenzó con la regulación del nivel universitario; siguió con una ley sobre el derecho de la educación, que constituía el marco para la reforma educativa; y finalmente se publicó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que supuso una reorganización y reformulación del todo el sistema escolar.

¹⁷⁶⁴ Algunas de ellas hemos podido apreciarlas en el apartado 3.1.

De manera directa afectó a la FP, que veía modificada completamente su organización en su subsistema reglado. Se configuró una nueva estructura para la FPI escolar con un carácter más profesional; planteando la Formación Profesional Específica, entre otras repercusiones, que detenidamente hemos estudiado en las tablas comparativas específicas.

En definitiva, los tres países tienen leyes de educación básicas que influyen en nuestro objeto de estudio. En Francia y España las reformas educativas provocaron cambios en la FP de manera más directa que en Inglaterra. Resulta inevitable que las leyes educativas elementales tomen decisiones relevantes respecto a la FP. A continuación mostramos otros textos legislativos donde se resalta, de nuevo, la importancia de la FP.

Tabla 44. Otros textos legislativos destacados, previos a la reforma

	Denominación	Implicaciones en materia de FP
INGLAT.	Ley de Educación 1996	Insiste en el desarrollo integral de los alumnos, especialmente en Educación Secundaria y Complementaria. También revaloriza el deber de la FP para preparar hacia la vida activa y el aprendizaje permanente
	Ley de Aprendizaje y Formación de 2000	Regula la planificación, la financiación y la promoción de toda la enseñanza postobligatoria
FRANCIA	Ley quinquenal relativa al Trabajo, al Empleo y a la Formación Profesional de 1993	Establece que todo joven antes de salir del sistema escolar debe tener la oportunidad de conseguir alguna formación profesional. Secunda el principio de la ley de educación de 1989
	Ley de Orientación relativa a la Lucha contra la Exclusión de 1998.	Trata de garantizar el acceso laboral a jóvenes con dificultades, y edades comprendidas entre los 16 y 25 años
ESPAÑA	Real Decreto 676/1993 del 7 de mayo de 1993 ¹⁷⁶⁵	Establece las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la FPE.
	Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de 1995 ¹⁷⁶⁶	Regula la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes

Las leyes básicas de educación en los tres países fuerzan la aparición de más textos legislativos, que regulan y canalizan los propósitos expuestos. En esta tabla comparativa hemos señalado las más interesantes para nuestra investigación, en línea con la tabla anterior sobre las leyes elementales de educación.

La FP en el sistema educativo inglés recibió un nuevo impulso durante los noventa, en cuanto que se estimó su importancia en la formación de los ciudadanos de cara a la vida activa. La Ley de Educación de 1996 perfila y profundiza aspectos sobre la base de la ley de 1988, en concreto manifiesta la necesidad de una formación integral del alumnado, especialmente de los 14 a los 19 años. Se entiende que la etapa de secundaria es clave para marcar el perfil de los jóvenes con vistas a su introducción en el mundo laboral.

Pocos años después, se publica la Ley de Aprendizaje y Formación, donde se establecen criterios y mecanismos para planificar, financiar y promocionar la enseñanza postobligatoria. Como no puede ser de otra manera, las reformas suponen un amplio proceso, en el cual se toman medidas para establecer el contexto más oportuno posible para facilitar el cambio hacia la mejora. Y estas leyes comentadas son parte del conjunto de medidas para optimizar los Niveles Avanzados.

En Francia la ley de 1993 exige al Ministerio de Educación configurar el sistema escolar y su currículum, para que todos los alumnos obtengan una formación profesional; de tal forma que se facilite el acceso al sistema productivo. Se trata de instrumentalizar y concretar principios estipulados en la legislación básica de 1989.

Nos parece de gran importancia que en 1998 se manifestara en rango de ley ciertos derechos para los jóvenes con dificultades. La Ley de Orientación relativa a la Lucha contra la Exclusión trata de garantizar la introducción en el sistema productivo a dichos jóvenes, cuyas edades se comprenden entre los 16 y los 25 años. De nuevo emerge la FP como una opción para prevenir, reconducir y mejorar la situación de los jóvenes, en este caso, con dificultades.

A pesar de que España fue el último país, de los tres estudiados, en editar su actual ley básica de educación; fue el primer país en publicar las primeras medidas importantes para vehicular y reforzar los principios de dicha ley.

El decreto de 1993, señalado en la presente tabla, sirvió para concretar numerosos aspectos de la Formación Profesional Específica del sistema educativo. Así se establecieron las enseñanzas mínimas en cada titulación y los criterios generales de los títulos.

Cinco años después de editarse la LOGSE, se promulgó otra ley educativa destinada a marcar las directrices para el gobierno, la participación y la evaluación de los centros escolares. De modo que se desarrollaban las bases democráticas vertidas en la ley de educación de 1990, enraizada en la LODE y la Constitución.

Queda claro que los textos legales básicos en educación de cada país, exponen las ideas educativas para la sociedad; pero necesitan de otros textos para articular y especificar todos los propósitos. De esta manera, podemos apreciar que los tres países promulgan leyes, pocos años después del texto básico, para concretar aspectos relevantes.

Tanto en el país anglosajón como en el galo, se publican leyes muy similares, donde se insiste en la competencia de la educación para mejorar la inserción laboral de los alumnos. Se considera la continuación escolar, tras la educación obligatoria, como una de las mejores opciones para acceder al mundo productivo. De hecho, se entiende en ambos textos que una mayor preparación y una formación más prolongada, mejorará la disposición del alumno ante el mercado laboral. Y en Francia, además, se hace referencia explícita a la FP como opción aconsejable.

En España aún estaban pendientes otros asuntos en el marco de un nuevo régimen político, que exigían un texto legal que facilitara y fomentara la inserción de la comunidad educativa en los centros escolares, como es la ley de 1995. Las demás concreciones de la LOGSE se realizaron a través de los decretos, como los mencionados en la tabla.

En Inglaterra y en Francia se insiste en optimizar la formación de los ciudadanos con un cariz profesional, para facilitar el acceso al mundo laboral; mientras parece que en España esa falta de insistencia a base de leyes no es necesaria, por la existencia de una FPB en la ESO y porque las opciones postobligatorias establecen caminos claros hacia el sistema productivo.

Sin embargo, esta insuficiente respuesta del sistema escolar español ante una sociedad con elevadas tasas de desempleo (ver Tabla 24), puede que facilitara otras

alternativas de formación e inserción laboral, como son los cursos de FPO originados en 1993. Las respuestas del sistema escolar a las demandas sociales suelen darse a largo plazo, y la situación española necesitaba hacer frente a otros aspectos formativos con mayor inmediatez.

6.3.2. EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Las tablas sobre la legislación nos ayudan a conocer las intenciones políticas y las posibilidades de la FP en cada sociedad, pero esta tabla y la que presentamos a continuación profundizan en cómo se ha ido gestando la situación previa a la reforma.

La evolución reciente del actual sistema de FP en los países de nuestra investigación tiene importantes hitos con claras similitudes. Las tablas comparativas sobre los eventos históricos de la FP en los últimos años, nos proporcionan información para seguir comprendiendo la situación actual, el antes y el después de la reforma y de los títulos estudiados.

Todas las tablas comparativas nos aportan datos muy relevantes sobre el conocimiento científico de las cualificaciones de nuestra investigación; pero, concretamente, la línea histórica de estas titulaciones puede ayudarnos a anticiparnos, a predecir el siguiente paso, cuando no, a explicar y entender los pasos recientes.

Tabla 45. Hitos destacables en la evolución reciente de la FP (I)

	Leyes de los setenta influyentes en la FP	Iniciativas Pro-empleo de los ochenta	Leyes básicas del sistema escolar
INGLAT.	1973 Ley de Empleo y Formación	1981 Publicación del <i>New Training Initiative: A programme for action.</i> 1982 Surgieron las TVEI 1983 Se introdujeron los <i>Youth Training Schemes</i> 1984 Apareció el <i>Certificate of Prevocational Education</i>	1988 Ley de la Reforma de la Educación
FRANCIA	1971 Ley sobre la Formación Profesional Continua y Plan de Formación	1985 Creación LP (BP) 1986 Alto Comité Educación-Economía 1987 Creación de los nuevos CAP y BEP	1989 Ley sobre la Orientación de la Educación
ESPAÑA	1970 Ley de Educación General	1984 Acuerdo Económico y Social 1985 Se elabora el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional 1986 Se constituye el Consejo General de Formación Profesional	1990 Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo

En los años setenta no se prodigaron iniciativas sobre la Formación Profesional, entre otras cosas, porque el sistema escolar en su conjunto era en sí centro de preocupación. Sin embargo, tanto en Inglaterra como en Francia se hacían eco de la decisiva importancia de la Formación Profesional continua; quizás en parte por la corriente internacional de fomento de la educación a lo largo de toda la vida, plasmada en el Informe de la UNESCO de 1972¹⁷⁶⁷, entre otros.

En España, por su parte, se publica una ley que regula todo el sistema escolar. El itinerario profesional toma una nueva estructura y se presenta otro tipo de programas de estudio, muy integral y coherente; respondiendo necesidades emergentes del contexto nacional.

En línea con las crisis económicas que sacudieron los setenta, lógicamente con cierto retardo, se presentaron numerosas iniciativas educativas en los tres países para paliar las grandes bolsas de desempleo generadas.

La crisis fue más acusada en Inglaterra, cuyas respuestas fueron más prolíferas y específicas. A partir del programa relativo a una nueva iniciativa sobre formación, se fueron introduciendo diversos cursos en distintas etapas educativas para facilitar el acceso al mundo laboral de los jóvenes ingleses. Estos cursos desplegaban una formación más práctica y un serio acercamiento al mundo laboral.

Mientras tanto en Francia las iniciativas se centraban en crear el Liceo Profesional, donde se desarrollaba un nuevo Bachillerato, y se introducían los actuales CAP y BEP. Y a su vez se fundaba un alto comité centrado en analizar las relaciones educativo-económicas.

En el caso de España se establece un plan nacional para combatir el desempleo de forma global. Se establecen las pautas para elaborar respuestas integradas, que luego se canalizarían en las Escuelas Taller y Casas de Oficios, entre otras iniciativas. Igualmente se creó el Consejo Nacional de FP que fue sentando las bases de los diferentes subsistemas de FP.

En cualquier caso, apreciamos que las respuestas de Inglaterra y Francia fueron más concretas en el ámbito escolar, mientras que en España se dirigieron a configurar respuestas globales, que a largo plazo están sirviendo para establecer un sistema integral de FP.

El mayor cambio en el sistema escolar se produjo con la publicación de una nueva ley, de magnitudes similares, en los tres países. Dicha ley en materia de FP se ciñó a la etapa obligatoria, excepto en el caso de España, que además modificó toda la FP reglada.

Básicamente, en los tres países se estimaba que la formación de la etapa obligatoria debería ser suficiente para el ingreso de los alumnos en el mundo laboral, como ya comentamos al reflexionar sobre las titulaciones de FP en la educación obligatoria de cada país (ver Tabla 41).

En definitiva, la FP va adquiriendo mayor importancia, en cuanto que la educación general no es suficiente para hacer frente a las demandas socioeconómicas. En Inglaterra y en Francia se proponen iniciativas directas, a corto plazo y con alta

relación formativo-laboral; y en el caso de España se establecen programas más globales.

Finalmente esta situación de desconcierto y desajuste socioeducativo provoca la implementación de una reforma en el sistema escolar de los tres países. Se crea un nuevo marco educativo para adaptarse a los nuevos conocimientos, a los nuevos principios y a las nuevas características del contexto, con clara influencia de las tendencias educativas internacionales.

De esta manera, marca un punto de inflexión en el devenir de la FP. En los noventa empiezan a fraguarse los actuales sistemas de FP de cada país. Se comienzan a marcar las pautas para favorecer un sistema y unas cualificaciones capaces de responder a las necesidades educativas y sociolaborales.

Tabla 46. Hitos destacables en la evolución reciente de la FP (II)

	Primeras iniciativas de cambio	Propuestas	Punto de inflexión
INGLAT.	1992 Implantación de las GNVQ (plenamente integradas en 1995)	1996 Informe Dearing	1997 Informe <i>Qualifying for success</i>
FRANCIA	1993 Ley quinquenal relativa al Trabajo, al Empleo y a la Formación Profesional	1998 Carta de la Formación Profesional integrada	1999 Coloquio de Lille
ESPAÑA	1992 I Acuerdos Nacionales de Formación Continua 1993 Aparición de la FPO	1996 Programa Nacional de FP	1998 II Programa Nacional de FP

En Inglaterra se incrementaba masivamente la participación juvenil del alumnado en los niveles postobligatorios, en línea ascendente desde finales de los ochenta. Las opciones educativas de los jóvenes ingleses estaban muy polarizadas; por un lado, estaban las *A levels*, de carácter claramente académico y, por otro, las titulaciones basadas en la formación-empleo de las NVQ.

Las AGNVQ surgieron para cubrir el vacío intermedio del sistema educativo en su nivel postobligatorio, a la vez que se les proporcionaba cabida a las inquietudes de aquellos alumnos con ganas de continuar su escolarización desde un ámbito más profesionalizado.

Sin embargo, la configuración de los Niveles Avanzados y, en general de la secundaria, no respondía a las necesidades y al contexto de la sociedad inglesa. Así durante la última década del siglo XX se fueron introduciendo cambios que le aportaron más sentido, proyección y estabilidad al nivel postobligatorio y a las GNVQ específicamente. De todas formas, esto no fue suficiente.

Numerosos estudios, especialmente el Informe Dearing de 1996, muestran algunas incoherencias del sistema educativo, que se intentaron paliar con una remodelación de los Niveles Avanzados. Las abundantes publicaciones sobre este tema fundamentan, en parte, el trabajo que sienta las bases de la nueva reforma de los Niveles Avanzados, *Qualifying for success* (1997).

En Francia, por su parte, durante los noventa se toman medidas para mejorar la conexión entre la educación y el trabajo, como la ley de 1993; donde se reitera la responsabilidad del Ministerio de Educación de asegurar la integración en la vida activa de los ciudadanos franceses. Se amplían, de esta forma, las tareas de dicho ministerio; pues ya no sólo debe proporcionar a los alumnos la formación profesional suficiente para acceder al mundo productivo, sino que debe asegurar la incorporación laboral de todos los ciudadanos.

Este principio se planteó como una medida para combatir el desempleo, ya que la formación serviría para la integración inicial en la vida activa. Se presentaron muchos cambios desde el campo económico y laboral, de aplicación más a corto y medio plazo. Sin embargo, el reconocimiento real de la educación, como paso previo necesario hacia el empleo, fue el hecho más significativo de la ley de 1993.

En esta línea a finales de los noventa se configuran nuevos planteamientos sobre la posición de la FP en Francia. Se empiezan a presentar propuestas de cambio para fomentar la operatividad de la FP en su dimensión más “útil”, su pragmatismo y su carácter directo e inmediato respecto a la inserción laboral. Se intenta actualizar el sistema de FP y, más concretamente, los Liceos Profesionales para optimizar su funcionamiento. En la mesa redonda compuesta por organizaciones profesionales de

empresarios y de asalariados, y los representantes de los profesores, de los alumnos y de sus padres se consagra una nueva perspectiva de la FPI, plasmada en la Carta de la Formación Profesional Integrada de 1998.

Al año siguiente, en el Coloquio de Lille, se validaron las grandes líneas de la mencionada carta, abriendo nuevas modificaciones significativas en los LP y en sus titulaciones para el curso siguiente. De esta manera, se ponen los cimientos de la reforma.

El panorama español también sigue pasos similares a Inglaterra y a Francia antes de la reforma. A principios de los noventa se logran hitos importantes en el sistema de FP. En este caso, en el marco de la Formación Profesional continua se goza de mayor entendimiento entre los diferentes agentes sociales. Fruto del consenso se alcanzan los primeros acuerdos nacionales que implican un marco de referencia estable, regulando la gestión y la financiación de la FPC.

Al año siguiente, en 1993, se establecía el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, más conocido por el Plan FIP. Este plan comprendía un conjunto de acciones formativas dirigidas a la población en paro. Surgía una nueva manifestación de la FP, la Formación Profesional ocupacional. Por aquel entonces el nivel de paro en España era desorbitado y se presentó esta iniciativa para solventar el desempleo a corto plazo.

Así tenemos que en menos de un año el sistema de la FP toma un cariz muy particular, su configuración varía enormemente. Se estabiliza y se homogenizan numerosos aspectos de la FPC, mientras que aparece otra oferta formativa con un carácter muy concreto y peculiar. Y a todo esto hay que añadirle la nueva configuración de la FP reglada propiciada en 1990 con la LOGSE, en plena implementación.

Los cambios realizados en la FP a inicios de los noventa, las exigencias socioeconómicas y otros aspectos del contexto español fueron fraguando la necesidad de reordenar el sistema de FP. En la segunda mitad de dicha década se empezaron a acercar posturas y criterios sobre la FP; se estaba configurando una respuesta coherente y global en el marco nacional y con vistas a la convergencia internacional de la UE.

El papel de los Programas Nacionales de FP fundamentó postulados, cuyo desarrollo establecía las líneas de actuación consensuadas entre los diferentes implicados (administraciones, empresarios y sindicatos). Y así se fueron sentando las bases para iniciar un cambio en la oferta del sistema formativo; hacia una FP más coherente, integrada y global.

En resumen, encontramos en Inglaterra que la FPI reglada empieza a ocupar un sitio en la enseñanza secundaria. Las AGNVQ se introducen debido a carencias del sistema escolar y se hace patente la necesidad de mejorar los Niveles Avanzados. La FPI reglada se hace un hueco, pero su incorporación ha precipitado la planificación de un nuevo modelo organizativo y curricular de la secundaria y, en especial, de la secundaria superior.

En Francia, la oferta de los Liceos Profesionales tiene tintes de obsolescencia, desde el mundo laboral se alzan voces de una falta de adecuación en la formación de los alumnos. En la ley de 1993, la exigencia de una enseñanza más profesionalizadora se hace perentoria; Colegios, Liceos y Centros de Formación de Aprendices deben hacer algunas modificaciones en su currículum. Y esto se plasma en las conclusiones de distintas reuniones de la administración y los agentes sociales, proponiendo una nueva configuración para la FPI, especialmente, en el sistema escolar.

Y finalmente, en España durante los noventa se estabilizan tres subsistemas de FP, pero esta diversidad en la oferta provoca solapamientos e incoherencias muy evidentes. La administración toma cartas en el asunto, junto a los diferentes representantes del mundo laboral, y se establecen medidas globales que marcan la nueva etapa del sistema de Formación Profesional.

6.3.3. CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PREVIA A LA REFORMA

Antes de entrar de lleno en las características y en las repercusiones de las reformas tenemos que considerar más elementos. Hasta ahora ya hemos comentado el contexto, el sistema educativo, el sistema formativo, la legislación en la que se basa y la trayectoria reciente de la FP. Si bien, acto seguido pretendemos describir y comparar la situación inmediatamente a la reforma. Queremos hacer un análisis más

detalle sobre la realidad organizativa, estructural y curricular de la FPI escolar estudiada.

Tabla 47. Situación pre-reforma desde la óptica escolar

	Principales cualificaciones escolares	Análisis
INGLAT.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A levels</i> • AGNVQ 	Oferta insuficiente, incompleta y excesivamente especializada
FRANCIA	Tres bachilleratos: <ul style="list-style-type: none"> • General • Tecnológico • Profesional 	Se requiere mejor conexión entre los niveles educativos y con el mundo laboral
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato • Ciclos Formativos 	Necesidad de adecuación oferta-demanda entre la escuela y el mercado laboral

En esta tabla comparativa nos centramos en la situación de la FP desde un punto de vista escolar. Y a su vez pretendemos conocer la relación y la combinación con otras titulaciones, que tienen sus peculiaridades en cada país.

En Inglaterra tras la educación obligatoria, dentro del marco escolar, nos encontramos los Niveles Avanzados, con dos titulaciones archiconocidas a estas alturas, los tradicionales *A levels* y las GNVQ Avanzadas. La situación era clara, los jóvenes que querían continuar en los centros escolares se matriculaban de varios *A levels* y, en menor medida, de alguna GNVQ Avanzada.

De hecho, para el ingreso a la universidad el camino más común era superación de tres *A levels* con buena cualificación. Los alumnos con particular interés en una formación más práctica o más afín con sus capacidades, se matriculaban de algunas GNVQ Avanzadas.

La situación privilegia de los certificados de carácter más académico era muy contundente. No sólo por el peso de su tradición, protegido por la política conservadora durante años; sino también por el prestigio universitario y laboral. Estas

dos salidas naturales de los Niveles Avanzados daban mayor reconocimiento a los *A levels* respecto a las AGNVQ.

En el sistema productivo se valoraba casi exclusivamente el número de *A levels* y su calificación; al igual que para el ingreso universitario. La situación de las AGNVQ era muy desfavorable.

La política educativa de la segunda mitad de los noventa se centró decididamente en cómo prestigiar y valorar más las cualificaciones profesionales del sistema escolar. De ahí que se fomentaran estudios sobre el tema (el Proyecto “*Learning for the future*”, Informe Capey, Informes Dearing...). Se quería establecer una vía profesional reglada que se planteara como una alternativa real a los *A levels*.

Además, la oferta de los Niveles Avanzados en su conjunto era insuficiente, incompleta y excesivamente especializada. Se requería no sólo un itinerario alternativo al academicista, se tenía que modificar la estructura para dotar de mayor flexibilidad y agilidad curricular y organizativa a esta etapa educativa.

En Francia se plantean dos opciones claramente identificadas para continuar en el sistema escolar tras la obligatoriedad; los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica y los Liceos Profesionales. La mayoría de los jóvenes que se mantienen escolarizados optan por los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica, mientras que menos de un tercio eligen los Liceos Profesionales.

En el caso de que los alumnos tengan claro que su idea es una formación prolongada (Enseñanza Superior), toman el camino de los liceos con certificados más académicos. Y en el caso de que los alumnos prefieran incorporarse con relativa brevedad al trabajo o quieran una formación más práctica, eligen las titulaciones de los LP.

De nuevo el prestigio recae sobre las titulaciones académicas, ofrecidas en los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica. Sin embargo, en el mercado laboral las titulaciones del LP son más atractivas y requeridas.

Debido a esta responsabilidad de los LP, desde el mundo productivo se venía exigiendo un cambio en la formación de los alumnos. Se requería un currículum más práctico y actualizado, acorde con las características del mercado.

De esta manera, a finales de los años noventa ya se habían iniciado los planes de cambio (la Carta de la Formación Profesional Integrada de 1998 y el Coloquio de

Lille en 1999). Durante esa década se habían elaborado nuevas propuestas de cambio. Con la ley de formación de 1993 se fortalecía la posición de la educación respecto al empleo. Y a partir de ahí se tomaron medidas para optimizar la FP como principal punto de conexión entre la escuela y el trabajo (los Programas “Nuevas Oportunidades”, entre otras medidas).

Las titulaciones del Liceo Profesional francés necesitaban mejorar dos aspectos desde su posición en el sistema escolar. Por un lado, su relación con los demás itinerarios académicos, para favorecer el trasvase de alumnos entre los liceos, como ya ocurre entre el BEP y el Bachillerato Tecnológico. Y, por otro lado, su conexión con el mundo laboral, en cuanto mayor responsable de la formación práctica y profesional de los escolares franceses. En el fondo se quiere aportar ductilidad al itinerario profesional; ofreciendo mayor facilidad para modificar su trayectoria escolar y, en el otro extremo, mejorar su capacidad de optimizar la empleabilidad de los jóvenes.

En España, sin salirnos del sistema escolar, tras la educación obligatoria los alumnos tienen dos opciones bien diferentes: el Bachillerato y el Ciclo Formativo de Grado Medio. El Bachillerato es la titulación donde se matriculan más alumnos; siendo el CFGM el destino de aquellos alumnos que tengan claro que su formación debe ser corta, por sus circunstancias o por sus intereses. De hecho, no son pocos los alumnos que no pudiendo superar el Bachillerato, se pasan a un CFGM. Como ya hemos expuesto en otras ocasiones, el itinerario más academicista tiene un prestigio superior en el ámbito educativo y social. Pero los CFGM tienen la ventaja de su especialización, y en determinados espacios laborales se valoran con creces respecto al Bachillerato.

También es importante insistir en la compleja situación escolar de los CFGS. Esta oferta formativa supone una etapa superior al Bachillerato. Así está por encima de la secundaria superior, pero no se entiende totalmente como Enseñanza Superior. Y estas circunstancias, junto a su condición de cualificación profesional, se combinan para aportarle un prestigio algo más que el Bachillerato, pero algo menos que los estudios universitarios. Por otra parte el alto grado de inserción del alumnado con títulos de CFGS, está fomentando su revalorización, donde el requisito del título de Bachillerato ha conseguido aumentar su reconocimiento educativo y social.

Y este contexto ha ido fraguando antes de comenzar este nuevo milenio. Dos titulaciones postobligatorias, con mayor prestigio y número de alumnos para la vía academicista; pero con más consideración laboral, en sus contextos específicos, para las certificaciones profesionales de Grado Medio. Por su parte los CFGS han conseguido un lugar preponderante en la enseñanza escolar previa a la universidad.

El problema de los Ciclos Formativos en el marco del sistema escolar radica especialmente en su adaptabilidad en relación a su punto de referencia, el mercado laboral. Esto es, la FPE al ser una enseñanza reglada tiene ciertas dificultades para adecuarse a los cambios del sistema productivo. Y a finales de los noventa quedaba patente la necesidad de una revisión de su organización curricular para renovarse y modernizarse.

En definitiva, nos encontramos tres países con dos vías escolares: académica y profesional; donde la primera goza de mayor prestigio educativo y social, respecto a la segunda. A pesar de que las titulaciones de la vía formativa tienen una consideración inferior que las de la vía académica en los ámbitos educativo y social, en Francia y España la valoración en el mercado laboral sí es mayor. Pero en Inglaterra, el reconocimiento laboral de las cualificaciones profesionales tampoco es tan favorable como debiera.

En los tres países los certificados profesionales del sistema escolar tienen menos acogida por parte del alumnado. La mayoría de los jóvenes, tras la superación de la secundaria obligatoria, se matriculan de la opción más académica, dejando en segundo lugar la opción profesionalizadora.

En Inglaterra los Niveles Avanzados ofrecían poca elección, necesitaban una alternativa a la formación academicista de los *A levels*. Por ello la situación de las GNVQ Avanzadas tenía que mejorar y equilibrarse a los *A levels*, para así ofrecer dos tipos de enseñanza a los jóvenes ingleses en igualdad de condiciones.

En Francia, desde el punto de vista escolar, se veían deficiencias subsanables sobre las posibles pasarelas entre los distintos liceos; a la vez que se debía hacer frente a exigencias del mundo empresarial.

Y en España, la situación de los Ciclos Formativos había alcanzado una posición bastante adecuada, pero durante su organización en el marco escolar han ido surgiendo nuevas demandas laborales.

En línea con la tabla comparativa anterior, resulta de decisiva importancia estudiar la situación previa de las titulaciones estudiadas, desde la óptica de la Formación Profesional, para entender realmente las reformas. En la siguiente tabla comparativa mostramos diferentes certificados en el ámbito de la FP y sus conexiones. Conocer la relación con otras titulaciones profesionales y examinar su posición en el complejo entramado de la enseñanza postobligatoria, son otro elemento relevante a la hora de comprender algunos aspectos de las reformas.

Tabla 48. Situación pre-reforma desde la óptica formativa

	Cualificaciones profesionales principales	Análisis
INGLAT.	<ul style="list-style-type: none"> • AGNVQ • NVQ • BTEC 	Excesiva concreción y diversidad Poca uniformidad Desestructuración
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificaciones del LP • Aprendizaje Profesional • Otros títulos 	Excesivo carácter academista del LP
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • PFE • FPO • FPC 	Incongruencia entre los certificados (denominación, contenidos y evaluación)

Las GNVQ Avanzadas compartían su estilo formativo con otras titulaciones de gran repercusión en Inglaterra y con mayor trayectoria histórica; las NVQ y los títulos BTEC. Las NVQ eran, hasta la aparición de las GNVQ, el extremo educativo de los *A levels*. Las NVQ vienen proporcionando una formación integrada en el medio profesional, fuera del sistema escolar. Las cualificaciones BTEC suponen todo un maremagno de combinaciones de diferentes características de formación (horarios, alumnos, objetivos, especialidades...).

Entonces, localizamos dos tipos de FP cuya flexibilidad y cercanía al mercado laboral es muy superior a las AGNVQ. Las NVQ tienen muy definida su cuota de mercado estudiantil, afín a las características de estas cualificaciones. Mientras los

títulos de BTEC son más bien a la inversa. Tienen tanta amplitud en sus componentes formativos que dan cabida a casi todas las demandas surgidas desde el sistema productivo, y como consecuencia la población objetivo es casi toda la sociedad.

Concretando la situación previa a la reforma inglesa en el marco de la FP, podemos hablar de una excesiva concreción de las titulaciones, con lo cual se establece una gran cantidad de certificados. Especialmente desde el ámbito no regulado por la administración. En definitiva, nos encontramos con un sistema muy poco uniforme, tanto en niveles de formación como en titulaciones, falto de una estructura más estable y coordinada.

En Francia la situación varía sustancialmente, podemos apreciar un sistema de FP donde hay mayores similitudes entre las diferentes alternativas. Destacamos principalmente las titulaciones de nuestra investigación, las cualificaciones del Aprendizaje Profesional y otros títulos de la administración o bajo su supervisión.

El Aprendizaje Profesional se diferencia del sistema reglado de FP básicamente por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los títulos que se pueden conseguir a través del Aprendizaje Profesional, también se encuentran en el sistema escolar; pero la formación se integra en el medio profesional real. Los aprendices consiguen su certificado mientras aumentan su vivencia laboral, dotando su formación de un carácter experiencial muy significativo. Luego están los títulos emitidos por otras administraciones, como diferentes ministerios; Empleo, Agricultura y Pesca, Sanidad... Aparte de las otras entidades públicas responsables de diferentes tipos de formación.

Ante este panorama la única gran carencia de la FPI reglada es la relación con el mundo laboral. Está claro que en un sistema reglado la capacidad de respuesta ante las novedades se reduce, además de que los certificados de este tipo de FP tienen un carácter demasiado academicista, como así pudimos comprobar al analizar su programa de estudios en el Tabla 37.

La situación de la FP en España parece ser más clara que en los dos países anteriores. Hay tres grandes subsistemas: FPE, FPO y FPC. Y cada cual tiene su cuota de mercado estudiantil más o menos definida. En esta estructura ocurre que los tres subsistemas tienen una organización relativamente coherente, pero con un fuerte carácter independentista.

Las titulaciones de la FPE disfrutar de su condición reglada; esto mantiene una buena organización interna, pero a su vez limita su adaptación a los cambios laborales. Los otros dos subsistemas disfrutaban de menos regulación, teniendo una mayor ductilidad ante los avatares del mundo productivo.

En definitiva, nos encontramos con tres tipologías de FP bien diferenciadas, pero que no se interrelacionan a nivel educativo ni laboral. Comparando las tres situaciones de la FP podemos dilucidar una falta de conexión entre las distintas expresiones de FP. Si acaso destacar que en Francia la histórica centralización y burocratización del sistema educativo, quizás haya favorecido un sistema de FP más regulado, y a su vez la falta de relación de las titulaciones del sistema escolar y del Aprendizaje Profesional con el resto.

Finalmente, gracias a esta tabla y a los anteriores, podemos resaltar dos características básicas en los certificados de esta investigación desde el ámbito de la FP, falta de relación con el mundo laboral y carencia de un marco de referencia común entre las diferentes titulaciones de FP. Evidentemente, estas carencias provocan explícitas demandas.

6.3.4. DEMANDAS PREVIAS A LAS REFORMAS

Una vez analizada la situación pre-reforma de la FP, vista en las tablas comparativas anteriores, podemos entender adecuadamente las demandas de los ámbitos escolar y formativo (ver Tabla 49). Las incongruencias o debilidades de la FPI reglada, específica y postobligatoria se intentan paliar con una reforma, de tal manera que los cambios originados por ésta tienen sentido en relación al contexto en que se elaboró.

Tabla 49. Demandas en la situación pre-reforma

	Ámbito escolar	Ámbito de la FP
INGLAT.	Reestructuración del nivel postobligatorio y en especial las GNVQ	Elaboración de un Cuadro Nacional de Cualificaciones
FRANCIA	Renovación de la vía profesional	Mejorar la vinculación con el mundo empresarial
ESPAÑA	Reedición de los títulos (nuevo catálogo nacional de FP)	Ordenación de un sistema integral de FP

En Inglaterra era evidente que los Niveles Avanzados estaban muy limitados y poco ajustados a las nuevas demandas de la sociedad. La estructura, que había sido modificada desde la introducción de las GNVQ, se encontraba en una situación poco fluida y muy desequilibrada. Además, la excesiva especialización de las cualificaciones también era un asunto que tratar.

Finalmente con el Currículum 2000 se ha conseguido una mejor estructuración del nivel educativo postobligatorio y, en cierta medida, ha mejorado la situación del itinerario profesional.

Esto en cuanto a la situación en el marco escolar de las GNVQ Avanzadas. En el ámbito de la FP se ha conseguido elaborar un Cuadro Nacional de Cualificaciones, donde también se incluye los *A levels*, facilitando la homologación de los niveles de formación de los ciudadanos ingleses.

En Francia también había circunstancias que requerían un cambio en las titulaciones del LP, como el carácter excesivamente academista y una insuficiente integración con el mundo del trabajo.

Desde el punto de vista escolar se modificaron aspectos curriculares muy significativos. De tal forma que se ha aportado un mayor matiz profesional a las

cualificaciones estudiadas, a la vez que se incluyen materias que fomentan la interdisciplinariedad y la formación integral de los alumnos.

En el ámbito profesional, las titulaciones del LP eran las menos vinculadas al mercado laboral. Ciertamente es que al tener dentro del sistema escolar esta condición es difícilmente alterable. Sin embargo, gracias a la introducción de nuevas disciplinas, el currículum ha tomado un carácter más profesionalizador y se ha dirigido hacia una enseñanza más vinculada a situaciones reales de trabajo. Las innovaciones y cambios originados por la reforma han servido para hacer más profesional el LP.

Igual que el sistema educativo en su conjunto, como ya hemos comentado, la FP requiere de una actualización permanente; pero en este caso tiene mayor urgencia dicha actualización, debido a su estrecha relación con el mundo del trabajo. En España la situación de la FP también era mejorable, pero quizás en menor medida que en los países anteriores. Por todo esto la reforma sienta las bases y presenta los mecanismos necesarios para dar respuestas más duraderas. Al poco tiempo de la reforma, como ya hemos visto, se ha publicado el nuevo catálogo de títulos de FP.

Sin embargo, en esta reforma se ha tenido que tener en cuenta todo el sistema de FP. La independencia de los tres subsistemas tenía que eliminarse hasta el punto que se pudiese crear un sistema integrado de FP; aprovechando las demandas de homologación y unificación de criterios, contenidos, evaluación y títulos (no así del estilo de enseñanza-aprendizaje) se propone dicho sistema. Entonces tenemos que en España la reforma afronta el reto de la modernización de las cualificaciones y la ordenación nacional de un sistema integral de FP.

Después de este análisis aún surgen más reflexiones al respecto. En Inglaterra se intenta reorganizar un nivel educativo demasiado limitado e inflexible para el mundo moderno. En el proceso para ampliar el currículum y la oferta formativa, impulsaron las GNVQ Avanzadas desde diferentes ámbitos. Por un lado se intentó igualar la exigencia y el prestigio de los *A levels* y, por otro, inducir las hacia una formación más práctica. La reforma en el caso inglés hace referencia a todo un nivel educativo, el postobligatorio (16-19), donde la FP se ha ganado una más cómoda posición.

Sin embargo, los cambios acaecidos a la FP en Francia se concretan más en las titulaciones del LP. Claro está que la organización y la estructura del sistema

escolar francés gozan de un mayor orden y los cambios son más específicos. “Paradójicamente”, la complejidad del sistema escolar facilita la simplificación de los cambios en determinadas partes del mismo. Así las necesarias modificaciones en el LP se han centrado en sus titulaciones sin implicar a las de los otros liceos; y se han detectado una serie de limitaciones o debilidades de los certificados y se han tomado medidas muy concretas, como la introducción de una serie de disciplinas y la renovación de otras.

En España la reforma ha implicado todo el sistema de FP, el cambio ha sido global. Mientras que en Inglaterra se ha reorganizado un nivel educativo y en Francia se ha renovado las titulaciones del LP; aparte de la actualización de la FPE.

La reforma española supone un salto cualitativo mucho mayor que cualquier reforma, pero desde el ámbito de la FP. En el marco del sistema escolar es más de carácter curricular; cambios de titulaciones, contenidos, criterios, evaluación... Pero como en Francia se mantiene la organización y la estructura de su expresión. Esto es, los Ciclos Formativos y los títulos de los LP mantienen su posición dentro del sistema escolar, “sólo” cambian aspectos curriculares. En Inglaterra, en cambio, la reforma implica una reorganización del sistema escolar en el nivel postobligatorio.

6.3.5. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESTUDIADA ANTES DE LA REFORMA

En los tres países estudiados la finalidad de la FPI analizada es muy similar. De hecho, en Inglaterra, Francia y España la FPI reglada, específica y postobligatoria tiene una misión básica: formar a los jóvenes para facilitar su incorporación inmediata al mundo laboral.

Evidentemente en cada país aparecen matices en base al contexto histórico y a las características actuales del sistema escolar y de las propias titulaciones. Además, nos hemos centrado en las finalidades más directas y explícitas, aunque haya otras menos específicas.

Tabla 50. Finalidades pre-reforma de la Formación Profesional estudiada

	Certificados estudiados	Finalidades
INGLAT.	GNVQ Avanzadas	Finalidad doble. Proporcionar una ruta alternativa, por un lado, para ofrecer una preparación profesional hacia la inserción laboral y, por otro lado, para facilitar la progresión escolar hasta la Enseñanza Superior
FRANCIA	CAP BEP BP	Finalidad dual. Se pretende formar a los jóvenes para su acceso a la vida activa de forma directa; respondiendo a la demanda creciente del mercado laboral, que exige una mano de obra muy cualificada.
ESPAÑA	CFGM CFGS	Finalidad triple. Incorporar a los jóvenes a la vida activa, contribuir a la educación permanente de los ciudadanos y atender a las demandas de cualificación del sistema productivo.

En Inglaterra las GNVQ Avanzadas teóricamente se presentan para cubrir las demandas del mercado laboral y aportar una nueva vía, con una formación más práctica. Sin embargo, a veces más bien parece que cubren inquietudes o inclinaciones de los jóvenes, hacia este tipo de enseñanza.

También estas cualificaciones permiten la progresión escolar hacia la universidad, pero en este caso son más acogidos y respetados los *A levels*. Y como ya hemos estudiado en su momento (apartados 3.2. y 3.3.), las GNVQ Avanzadas están en clara desventaja respecto a los *A levels*.

En Francia también las intenciones de la política educativa hacen alusión explícita a la vinculación oferta-demanda entre las titulaciones del LP y el sistema productivo. Añaden que este liceo intenta ofrecer, de forma más concreta, una

solución a los numerosos campos que se empiezan a originar a partir del desarrollo de nuevos empleos, especialmente relacionados con los avances tecnológicos.

En el país galo, como el anglosajón y el hispano, también localizamos continuidad lineal de la titulación de FPI reglada y la universidad. Así todo alumno que finalice el Bachillerato Profesional, los Niveles Avanzados o el CFGS tiene la opción de ingresar en la Enseñanza Superior.

En España, la finalidad de la FPE tiene unos añadidos muy especiales. Como ocurre en los países anteriores, la FPI reglada, específica y postobligatoria debe formar a los alumnos para incorporarlos al sistema productivo, a la vez se cubren las demandas de éste.

Pero lo que supone una diferencia cualitativa es la asignación de este nivel educativo para la educación permanente de la sociedad. Evidentemente, en Francia e Inglaterra esta posibilidad se puede dar, pero no está explicitada como una de las finalidades de esta FP.

En España los otros dos subsistemas de FP pueden cubrir esa labor de educación permanente, pero siempre con el condicionante que supone la esencia de cada subsistema. Pues la FPC oferta una formación para los trabajadores en activo, mientras que la FPO está destinada a los desempleados. En el caso de la FPE no hay limitaciones, es una oferta abierta a la sociedad en su conjunto. Se trata de un avance educativo muy significativo entre las titulaciones que estudiamos y, en general, en el marco de los sistemas de FP.

6.4. LAS REFORMAS

Llegados a este punto, entramos de lleno a analizar, interpretar y comparar los datos y los resultados relativos a las reformas propiamente dichas. En los anteriores apartados de este capítulo hemos escudriñado el contexto socioeducativo, las titulaciones investigadas y las circunstancias y elementos previos a la reforma. De esta manera, presentamos un marco general de factores determinantes de la reforma, imprescindibles para conocer a fondo las reformas. Todo ello fundamenta las reflexiones emitidas en este apartado y nos facilita el conocimiento riguroso de la Formación Profesional inicial, reglada, específica y postobligatoria, y de las reformas que le afectan.

6.4.1. INICIO Y DENOMINACIÓN

Evidentemente, las reformas de la magnitud de las que estamos estudiando no tienen un único hito específico de comienzo. En la presente tabla hemos destacado los momentos más significativos donde se hace referencia, explícitamente, al inicio de la reforma en cada país.

Tabla 51. Inicio de las reformas

	Anuncio de la reforma	INICIO DE LA REFORMA
INGLATERRA	1999 Nota del Ministro	2000
FRANCIA	1999 Coloquio " <i>Un lycée pour le XXI^e siècle, l'enseignement professionnel intégré</i> "	2001
ESPAÑA	2000 Anuncio parlamentario de la ministra	2002

En Inglaterra destacamos el momento en que el Ministro de Educación manifestó en público las carencias de los Niveles Avanzados y que se pondría en marcha un profundo cambio para mejorar la situación de este nivel educativo. Han sido muchos los años que se han trabajado para fundamentar e impulsar el Currículum 2000, de ahí que mencionemos la Nota del Ministro como el anuncio de la reforma.

En Francia por su parte, el Ministro de Educación aprovechó la mesa redonda que compartía con los diferentes representantes de los agentes sociales para declarar un deseo compartido, la urgencia de cambios en la vía profesional del sistema escolar. El Coloquio de Lille marcó el inicio de la reforma, a partir de ese momento se ponía en marcha la cuenta atrás para la renovación y actualización de la FPI reglada.

En España el tema de la FP también se venía trabajando muchos años de forma colectiva, a través de la elaboración de los Programas Nacionales de FP. Dichos programas se aprueban con el beneplácito de los agentes sociales, y fue a partir del segundo cuando se consideró de gran relevancia dar rango de ley a las decisiones tomadas. Un texto legislativo en materia de FP de ese calibre le suponía un impulso necesario y coherente con la situación, y así lo anunció la Ministra de Educación.

Hemos marcado tres eventos de relativa importancia, con la intención de emitir un punto de anuncio que implica el paso previo a la publicación de la reforma. Con la siguiente tabla comparativa pretendemos destacar la denominación de la reforma y el objeto de la misma. No entramos en detalles, ya que específicamente tratamos los diferentes aspectos relevantes de la reforma en las siguientes tablas comparativas de forma particular.

Resulta interesante apreciar cómo las reformas acaecidas en la FPI reglada, específica y postobligatoria no se han regulado a través de los mismos tipos de textos legislativos, como así tampoco coinciden las titulaciones que abarcan, como observamos en la siguiente tabla.

Tabla 52. Reformas estudiadas

	Denominación	Objeto de la reforma
INGLAT.	Currículum 2000	Niveles Avanzados
FRANCIA	Modernización de la vía profesional	La vía profesional del sistema educativo
ESPAÑA	Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	El sistema de FP (FPE, FPC y FPO)

En Inglaterra la reforma abarca todo un nivel educativo, donde se encuentran las GNVQ Avanzadas. En Francia la reforma se basa en distintas disposiciones legales para modernizar la vía profesional y, más concretamente, para renovar las titulaciones del LP, en especial el CAP. Y en España la reforma se vehicula a través de la Ley de las Cualificaciones y de la FP para construir un sistema integral y global de FP. Los objetos de las reformas son diferentes en conjunto, pero tienen un punto en común, el área correspondiente a la FPI reglada, específica y postobligatoria.

6.4.2. “IMPULSORES”

En este apartado hacemos referencia a los principales “instigadores” de la reforma. Queremos reseñar el origen de la concentración de críticas y demandas que justifican y fundamentan las distintas iniciativas políticas. En cada país hemos identificado unos sectores más preocupados que otros, denominándolos “impulsores” de la reforma. Evidentemente son muchos colectivos privados, públicos, educativos y laborales los que intervienen en la elaboración de la reforma.

Tabla 53. “Impulsores” de la reforma

	“Impulsores”	Demandas
INGLAT.	Expertos del ámbito educativo y universitario recomiendan mejorar la organización	Estudios de especialistas, sobre las incongruencias y deficiencias de los Niveles Avanzados
FRANCIA	Los empleadores solicitan formación más actualizada	Críticas de los empleadores a la baja aplicabilidad de los diplomas, excesiva carga académica
ESPAÑA	La “tradicional” terna en decisiones de FP	Sistema más integral y coherente. Canalización de esfuerzo y presupuesto

En Inglaterra destacamos a la comunidad educativa, por su descontento con los Niveles Avanzados; y en especial la reforma se ha demandando con mucha fuerza desde el ámbito universitario. Como ya hemos plasmado en sus apartados correspondientes, han sido numerosos científicos los que han detectado y analizado las deficiencias de la educación secundaria superior. De hecho, desde hace años que se planteaban respuestas a las disfunciones de los Niveles Avanzados. En el momento de la creación de las GNVQ se propuso una reforma hacia el estilo francés de bachillerato, pero el momento político y educativo no era el más idóneo. Las circunstancias han ido cambiando y se ha dado paso a un proceso que culminó con el Currículum 2000. Aún hoy esta reforma resulta insuficiente y se ha puesto en marcha la elaboración de otra.

En Francia las primeras voces de cambio se originaron en el mundo productivo. Muchos empleadores se quejaban de la falta de adecuación de los titulados del LP. Se exigía desde el mercado laboral una formación más práctica y más actualizada. El gobierno, una vez analizada la situación y en línea con su política educativa, propuso la modernización de la vía profesional del sistema educativo. La respuesta ha sido muy eficaz, en cuanto que se ha mantenido una formación integral en los LP y se ha optimizado el carácter profesional de los títulos. Se han renovado y

actualizado conocimientos, métodos, instrumentos y criterios de evaluación y se ha aportado una coherente y necesaria modernización de los títulos del LP.

En España los diferentes agentes sociales llevan muchos años trabajando conjuntamente en la toma de decisiones de la FP. De hecho, parece un acuerdo tácito de mejora, donde el mayor impulsor parece ser la administración estatal. La formación en FPO y FPC no era homologable en el sistema escolar, entre otros aspectos, además de que se venía invirtiendo un dinero de forma poco productiva. Con un sistema integral se rentabilizaría más el esfuerzo y el presupuesto en materia de formación, que si se diluyen en tres sistemas distintos.

De nuevo insistimos que en los tres países las reformas se han impulsado de manera conjunta, con la intervención de varios sectores sociales. Sin embargo, con esta tabla hemos querido señalar el grupo más significativo que ha suscitado cada reforma. Evidentemente el contexto de cada país ha sido, otra vez, determinante a la hora de explicar el sector más activo, de cara a los cambios en FP.

6.4.3. BASES JUSTIFICADORAS

Siguiendo el análisis sobre la FP y sus variados elementos, entendemos con mayor claridad las acciones que se vienen realizando para resolver los retos presentes en cada sociedad. En este sentido el contexto es fundamental para comprender las reformas, hacemos referencia a la preocupación constante por el pleno empleo; las modificaciones y readaptaciones del mercado laboral; el aumento de la importancia del sector servicios; la aparición, eliminación y renovación de campos y puestos de trabajo; el vertiginoso desarrollo tecnológico y la generalización de tecnologías de la comunicación y de la información; la nueva organización del trabajo; el consecuente y consolidado marco europeo; la movilidad de los trabajadores...

Todos estos componentes contextuales son comunes a los tres países; aunque algunos tienen más peso específico que otros, dependiendo del estado. Esta situación se ha unido a una serie de principios fundamentales para elaborar la reforma; siendo una constante en los tres países, a la hora de su elaboración, la mejora de la adaptación de la FP a las exigencias del mercado laboral y el aumento de prestigio de la FP.

Tabla 54. Bases de las reformas

Bases comunes	Mejora de la adaptación de la FP al contexto escolar y laboral Aumento del prestigio de la vía profesional
INGLAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Decisiva implicación de la formación de los individuos en la productividad nacional • Ampliación y clarificación de la gama de programas curriculares en los Niveles Avanzados • Optimización del uso de los recursos físicos • Transparencia en la financiación y el papel clave de las LEA
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza profesional integral puede ayudar al desarrollo de una verdadera alternativa pedagógica en todos los niveles • Mejora de la complementación de los títulos profesionales • Formación de calidad • Importancia de una orientación precisa sobre salidas y promoción posterior, para solidificar una cultura de la educación permanente
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la colaboración estrecha de las empresas • Formación de calidad • La FP como instrumento funcional de inserción laboral y mejora de las condiciones de los trabajadores • Implantación de un sistema integrado de FP

En Inglaterra, un principio emanado del mundo empresarial ha sido el innegable valor de la formación de los ciudadanos en la productividad nacional. Desde el punto de vista organizativo, había que reordenar los currículos para ofrecer una amplia gama de programas en los Niveles Avanzados, además de proporcionar una estructura más clara y coherente. También desde la organización escolar resultaba de suma relevancia la optimización del uso de los recursos físicos. Otros aspectos que se tienen en cuenta para la elaboración de la reforma son la transparencia de la financiación de los centros escolares, con Niveles Avanzados, y el papel de las autoridades locales.

En Francia, aparte de los elementos del contexto que hemos señalado, la reforma tiene una serie de fundamentos que basan su elaboración. En especial la idea de fondo de la reforma era conseguir una enseñanza profesional integral para lograr una formación práctica, pragmática y global. También un componente esencial ha sido la preocupación por la calidad de la formación. Por ello se ha tenido muy en cuenta la mejora de la complementación de las cualificaciones profesionales. Además, otro aspecto muy relevante en la reforma francesa es el decisivo papel de una orientación precisa en cada uno de los títulos sobre sus salidas y su promoción posterior, para consolidar una cultura de formación a lo largo de toda la vida.

Podemos observar cómo los atributos de carácter más educativo y curricular tienen mucho peso en Francia e Inglaterra, mientras en España las bases específicas de la LCFP surgen desde el mundo productivo, casi exclusivamente.

La reforma española tiene como uno de sus principios específicos el acercamiento entre la formación y el mercado laboral, buscando aumentar la implicación y la colaboración de las empresas. Como también señaláramos en Francia, en España se quiere impulsar la formación de calidad. Un factor más que hizo necesaria la reforma española era la importancia de hacer de la FP un instrumento funcional para la inserción laboral y mejora de las condiciones de los trabajadores. Pero el fundamento más sustancioso para elaborar la reforma fue la consolidación de un sistema integrado de FP.

En Inglaterra se quiere provocar un cambio de mentalidad sobre la formación en los Niveles Avanzados con una reorganización curricular, no muy profunda por cierto, en todo ese nivel. En Francia se pretende modernizar toda la vía profesional del sistema educativo, centrándose en los LP, sin modificar la estructura. Y la ambiciosa reforma española quiere crear un verdadero sistema nacional de FP.

Aunque las tres reformas tienen un contexto global similar en muchos aspectos, las singularidades de cada sistema escolar y de las titulaciones específicas aportan unas condiciones muy influyentes.

La reforma francesa y la española parecen preocuparse principalmente de solventar algunas necesidades del mercado laboral. Y en el caso inglés el interés se centra más en revalorizar las AGNVQ y crear una alternativa de FP real en la enseñanza postobligatoria; quizás para luego mejorar sus conexiones laborales.

En cualquier caso han primado unas demandas más que otras, desde diferentes bases, unas originadas en el sector educativo y otras en el productivo. Pero también las reformas se fundamentan en aspectos organizativos, estructurales, políticos y, por supuesto, económicos; como podemos ir observando.

6.4.4. FINALIDADES Y OBJETIVOS

En este apartado presentamos detallamos las finalidades y los objetivos de las reformas. La siguiente tabla nos sirve para comprender y destacar de manera global la finalidad de cada reforma; más adelante, entraremos en los pormenores de las mismas. Lo interesante de esta tabla son las implicaciones directas de las reformas en las titulaciones concretas de nuestra investigación.

Tabla 55. Las finalidades de las reformas

INGLAT.	Reorganizar todo el Nivel Avanzado, potenciando la vía profesional
FRANCIA	Renovar y actualizar el currículum de FP, especialmente, del LP
ESPAÑA	Reestructuración y ordenación de un sistema integral de FP

Así en Inglaterra la reorganización de los Niveles Avanzados se simultanean con el fomento y la revalorización de las GNVQ Avanzadas, intentando configurar un itinerario alternativo real los *A levels* y una formación postobligatoria más integral.

En Francia la reforma que hemos estudiado va destinada a optimizar la vía profesional del sistema educativo y, especialmente, las cualificaciones del LP; con esta reforma se trata de mejorarlas y actualizarlas.

Y en España el cambio en los Ciclos Formativos se reestructuran a partir de un nuevo catálogo de títulos y se intenta incluir la FPE en un sistema integral de FP, como ya hemos analizado anteriormente.

Tabla 56. Objetivos de las reformas

INGLAT.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar y diversificar los programas de estudios postobligatorios 2. Racionalizar el número de asignaturas 3. Mejorar las conexiones entre las vías académica y profesional 4. Introducir un marco de cualificaciones que facilite la coherencia y la consistencia de los títulos
FRANCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Optimizar la oferta del CAP 2. Responder a las necesidades emergentes de los sectores profesionales 3. Mejorar la relación escuela-empresa 4. Mejorar la conexión entre los distintos niveles de cualificación
ESPAÑA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales 2. Fomentar la educación permanente 3. Integrar las distintas ofertas formativas a las demandas socioeconómicas 4. Organizar y materializar el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales

Los objetivos de las reformas que hemos presentado en esta tabla comparativa hacen referencia a los objetivos concretos de las reformas. Anteriormente estudiamos y comparamos las finalidades de la reforma, sus objetivos generales, pero ahora queremos analizar los más concretos.

La medida que más urgía en el contexto inglés era mejorar los Niveles Avanzados, especialmente en características relativas a la organización, la estructuración, la flexibilidad y la amplitud curricular. Para conseguir un nivel educativo más dúctil y diverso se tomó la decisión de aumentar el contenido de los programas de estudios. El objetivo era diversificar los programas y ampliar la variedad de combinaciones posibles para los estudiantes. Por ello se cambiaron algunos aspectos curriculares de las asignaturas, como su duración.

Actualmente, los alumnos en dos cursos, el alumnado puede introducirse en el conocimiento de más materias, y tienen la posibilidad de tener un currículum de mayor riqueza y variedad.

El primer objetivo del Currículum 2000 plantea ampliar el número de asignaturas. De esta forma, los programas de estudios ayudarán a formar de manera más diversa a los estudiantes. Sin embargo, este objetivo venía acompañado del segundo, racionalizar las asignaturas. Así se quería conseguir que los programas de estudios estuviesen compuestos por más disciplinas. Hasta la reforma se escogían tres *A levels*, por lo general, y se conseguía una formación excesivamente especializada sobre tres materias.

La reforma cambió este sistema inflexible de formación, y los estudiantes actualmente se matriculan de varios AS y alguna GNVQ Avanzada. Luego tienen varias opciones, pueden completar sus AS con A2 o pueden elegir más AS de otras materias, opciones también extrapolables a las GNVQ Avanzadas. Además de existir la posibilidad de modificar el itinerario inicial; si, por ejemplo, un alumno comenzó con *A levels*, en el segundo curso puede pasarse a formarse con varias GNVQ Avanzadas, y viceversa.

Evidentemente se ha conseguido mejorar las conexiones entre ambas titulaciones, tercer objetivo. En verdad, con esta nueva organización del nivel postobligatorio, las GNVQ Avanzadas han recibido un buen impulso, ya que se facilita mucho más al alumnado estudiar alguna de ellas. Sin embargo, creemos que estas medidas no han cambiado mucho el sistema tradicional. Las GNVQ Avanzadas siguen teniendo una posición desfavorecida, pues no se han equiparado a los *A levels*. Se ha facilitado complementar la formación con las AGNVQ, pero no han obtenido el reconocimiento suficiente como para estar en igualdad de condiciones.

Gracias al fomento de la diversidad y de la ampliación del currículum y a la división y reducción de las asignaturas, en estos momentos los alumnos salen con un *A levels* más de media, esto es, cuatro. Y es que los estudiantes son conscientes del prestigio y del reconocimiento de estos certificados en la universidad y en el mundo productivo. La opción generalizada, tras la reforma, ha sido cargarse con un *A levels* más, en vez de diversificar su currículum con las AGNVQ.

Otra mejora de gran calibre ha sido la creación del Cuadro Nacional de Cualificación, que mostramos en el apartado 3.2.2. Ha supuesto un gran avance en el sistema educativo inglés, ya que aporta un punto de referencia nacional para los ciudadanos y una fuente de coherencia y consistencia de los certificados. Se han clarificado y explicitado las homologaciones y las equiparaciones entre las distintas titulaciones de los diferentes tipos de formación; aunque esta tabla todavía tiene que madurar mucho.

Todos estos objetivos han logrado su cometido, pero no con la profundidad necesaria. El estilo y la dinámica tradicional de la etapa postobligatoria no han variado tanto como se pretendía. Como podemos ver en el apartado 3.3., se han conseguido programas más diversos y un interesante incremento de las GNVQ Avanzadas; pero dentro de la dinámica anterior, los alumnos siguen manteniendo su predilección por los *A levels*. Estimamos que no se ha conseguido crear un verdadero itinerario alternativo profesional, aunque cierto es que la participación en las GNVQ Avanzadas ha aumentado significativamente.

En Francia la situación es bien distinta, entre otras cosas, porque la finalidad de la reforma era menos ambiciosa. Desde el ámbito laboral se estaba reclamando una formación más actualizada y vinculada al mundo productivo, especialmente la responsabilidad recaía en el CAP, el título más directo y cercano al mercado laboral.

Por ello uno de los objetivos era optimizar su oferta, para conseguir que este certificado mejorara y estuviese más interrelacionado se tomaron varias medidas. En primera instancia se trató la renovación del contenido de las asignaturas comunes, para darle un giro más profesionalizador, más orientadas a la misión de la titulación.

Está claro que este paso era muy importante, pero era insuficiente para mejorar el CAP. El primer objetivo venía a ser complementado con el segundo, en línea con la finalidad de la reforma. El CAP recibió más modificaciones, tuvo especialmente cambios en determinadas disciplinas (PFMP, PPCP, ECJS, EPS y PAC) que le aportaron un carácter cualitativo añadido a su mejora.

Estos cambios también se dieron en los otros dos títulos restantes del LP. Las innovaciones y los cambios de las asignaturas citadas supusieron un hecho decisivo hacia la FP Integral de la reforma francesa.

Realmente los tres certificados del LP han experimentado una mejora en su conexión con el mercado laboral. Se ha intentado incluir en todas las asignaturas el cariz profesional de la titulación y de su finalidad inmediata, la inserción laboral.

Por tanto, podemos indicar que se ha reforzado el carácter profesionalizador de todas las asignaturas, pero además se han aumentado los puntos de unión con las empresas. Gracias a los nuevos Periodos de Formación en las Empresas se ha buscado mayor implicación de los tutores del puesto de trabajo. Simultáneamente los tutores del centro escolar también se empapan más de la cultura empresarial.

Todo ello tiene un elemento más que robustece las conexiones escuela-empresa, el PPCP. Este proyecto facilita la unión de la enseñanza teórica y práctica. Además, las otras tres materias clave (ECJS, EPS y PAC) de nuestra investigación tienen un importante papel integrador en la formación del LP. Pero los detalles sobre estas cinco disciplinas los daremos en la tabla siguiente.

El cuarto objetivo de la reforma francesa ha sido el que, de manera específica, se ha tratado menos. Tiene sentido, pues se trata de un objetivo que se alcanza con los anteriores de la Formación Profesional Integral.

De esta manera, las asignaturas generalistas de las titulaciones profesionales favorecen la relación con otras titulaciones académicas, especialmente con el Liceo de Enseñanza General y Tecnológica. Recordamos que el programa de estudio de las titulaciones del LP (ver Tabla 37 y las Tablas 14, 16 y 17) contiene materias comunes y de carácter general, aportando una formación global; mientras que hay disciplinas específicas de la titulación, de clara tendencia profesionalizadora. Luego están las materias clave, las cuales nos hemos detenido a investigar más detenidamente y que consideren un todo el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente integral y coherente.

En España la reforma tiene unos objetivos bastantes amplios, debido a la magnitud de la finalidad de la reforma. De hecho, sus dimensiones pueden llevarnos a pensar que se trata de una apuesta bastante arriesgada, que es una empresa muy grande y precipitada, que necesita de más pasos intermedios para que no desborde la capacidad de la sociedad española.

Sin embargo, desde nuestra óptica, estimamos que la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional es, en sí misma, un paso más que

continúa la trayectoria reciente de la FP. Se trata de un punto de inflexión desde la independencia de tres subsistemas, ya consagrados, hacia un sistema de FP integrado, un elemento más de la maduración del sistema educativo español y de la sociedad en su conjunto.

Según avanzaban los años noventa, en España se consolidaban los tres subsistemas de FP. La situación se volvía cada vez más incoherente y desequilibrada, desde el punto de vista organizativo y educativo.

La reforma que estamos investigando está tomando medidas para paliar este escenario; donde cada subsistema tiene su propia metodología, sus propios contenidos, sus propios criterios de evaluación y sus propios títulos.

Un objetivo clave que se marca la reforma española, es facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales. Resulta evidente que la forma en que alcanzan el conocimiento los distintos alumnos, según el subsistema, no tiene que ser óbice para conseguir un mismo título. Y así se entiende en la reforma española.

A lo largo de esta investigación hemos mencionado y fundamentado, una y otra vez, la importancia y la actualidad de la formación a lo largo de la vida (especialmente en el capítulo primero). Y en consonancia con el movimiento intelectual generalizado en pro de esta idea, la Ley de las Cualificaciones y de la FP fomenta y facilita la educación permanente.

Estos dos primeros objetivos, como ya pasara con los países anteriores, se complementan. La organización de un sistema formativo integrado facilita que los ciudadanos, tras la educación obligatoria, tengan la posibilidad permanente, en cualquier caso desde la FPE¹⁷⁶⁸, de seguir formándose para el empleo.

El tercer objetivo de la reforma española, la integración de las distintas ofertas formativas a las demandas socioeconómicas, es casi implícito a este tipo de enseñanza, pero recalca la relevancia del continuo contacto bidireccional de la FP y el mundo laboral. Dicho objetivo puede verse beneficiado por la complementación de las titulaciones de los diferentes subsistemas, evitando solapamientos, como está ocurriendo ya iniciado el siglo XXI.

¹⁷⁶⁸ Dependiendo de su situación laboral tendrá acceso a la PFC o a la FPO. Si es trabajador en activo a la FPC y si no está en activo a la FPO, siempre con la alternativa permanente de la FPE.

Todo este sistema total de FP imprescindiblemente requiere organizar y materializar el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales. Logrando un sistema de reconocimiento, evaluación y certificación de la competencia de la población activa, la FP tendrá un instrumento fundamental para optimizar su relación con el mercado laboral. Por otro lado, un adecuado reconocimiento y una acertada acreditación facilita la cualificación de los ciudadanos y la organización de sus conocimientos. El punto fuerte es formar a los individuos en competencias profesionales, independientemente del tipo de aprendizaje: basado en la experiencia laboral, la enseñanza reglada o la no reglada.

Como podemos ver en los tres países, los objetivos de las reformas tienen muchas diferencias y algunas similitudes. Las diferencias provienen de, o están influidas por, el contexto escolar y laboral de cada sociedad. De nuevo resaltamos la necesidad de haber analizado el sistema escolar y el sistema de FP de cada país.

En el sistema escolar inglés existen una serie de deficiencias que son patentes en el nivel postobligatorio. La falta de flexibilidad y de diversidad curricular son problemas enquistados en los Niveles Avanzados propios de Inglaterra. Las GNVQ Avanzadas se añadieron a los *A levels* sin una modificación organizativa definida. La situación se ha ido inestabilizando cada vez más con el tiempo, y ha resultado casi obligatorio actuar sobre este asunto. Ciertamente, ha habido un cambio organizativo y curricular importante, que proporciona un nivel más ordenado e integral.

En cambio en Francia y en España este panorama no se daba antes de elaborar la reforma, y mucho menos después. En estos dos países se gozaba de una estructura del nivel postobligatorio más clara y definida. Además, la FPI postobligatoria y reglada viene disfrutando de un lugar específico en ambos sistemas escolares.

En línea con esto, las GNVQ Avanzadas tenían un espacio muy marginal dentro de los Niveles Avanzados. Por ello el segundo objetivo del Currículum 2000 es tan peculiar, apuntando hacia la racionalización de las asignaturas. Los *A levels*, en su configuración pre-reforma, suponían mucha carga lectiva y demasiada duración. Con la reforma se han dividido y se ha reducido su carga para favorecer una organización más flexible y diversa del programa de estudios, que diese más juego para incluir las nuevas GNVQ Avanzadas.

Este interés específico por las titulaciones profesionales también es común en la reforma de Francia; que tiene por uno de sus objetivos la mejora del CAP ya que su desfase con el mercado laboral era mayor que el del resto de titulaciones.

Éste es uno de los aspectos convergentes que encontramos; como también lo son el segundo y el tercer objetivo de la reforma francesa, que coincide con el tercer objetivo español. En ambos países se insiste explícita e implícitamente en la necesidad de responder a las demandas del mundo productivo¹⁷⁶⁹.

Un objetivo común en Inglaterra, Francia y España es la integración de las titulaciones en un cuadro nacional, que facilite su comprensión y su homologación. Ante la creciente y variopinta demanda de formación de los ciudadanos de los tres países, proliferan todo tipo de cursos que responden a dicha exigencia laboral. También es cierto que existen compromisos compartidos en el marco de la UE, que ya estudiamos más adelante.

Otro aspecto común en los tres países es la preocupación por facilitar la movilidad entre las titulaciones, reforzando la conexión de unas con otras. Pero existe un ligero matiz; en Inglaterra y Francia el objetivo es mejorar la relación entre los certificados academicistas y los profesionales. En cambio en España la tendencia se centra en los títulos profesionales, de dentro y fuera del sistema escolar.

Se trata de una interesante peculiaridad. Si bien, al prestar nuestra atención en los programas de estudios (ver Tabla 37), podemos apreciar diferentes “estilos” de formación. En España se apuesta por una enseñanza muy especializada sólo hay dos disciplinas comunes en toda la FPE. En el LP francés existen muchas materias generales (Matemáticas, Francés, Geografía, Historia...) que son comunes a todas las titulaciones, existiendo cierto paralelismo con la enseñanza más académica de las titulaciones de los liceos de enseñanza general y tecnológica. Y en Inglaterra los Niveles Avanzados fomentan y entremezclan las titulaciones academicistas y profesionales, con el fin de ofertar una formación más integral.

Distinguimos, por un lado, que en España el alto grado de especialización de la FPE la asemeja a los otros dos subsistemas de FP. Supone así que los vínculos

¹⁷⁶⁹ En Inglaterra no parece que ésa sea una de las mayores preocupaciones a priori. No queremos entrar a analizar en detalle aspectos económicos, pero en España y Francia el peso de empleos ligados a la agricultura y otros empleos tradicionales provoca, en cierta medida, un sistema económico más estático. En Inglaterra el neoliberalismo es más exacerbado y la renovación de cada trabajo y su volatilidad implican mayor movimiento laboral y mayor crecimiento de empleos. Aunque este factor es uno de muchos otros que entran en juego.

curriculares de la FPE son mucho más estrechos con la FPC y la FPO que con el Bachillerato, titulación con la que aparece compartir básicamente el carácter reglado y sus centros escolares.

Por otro lado, apreciamos que la educación postobligatoria de Inglaterra y Francia interrelaciona mucho más la vía profesional con la académica, que con las diferentes expresiones de FP extraescolares; en busca de una formación más global e integral, lo que favorece el refuerzo y la mejora de las relaciones que ya existen.

Respecto a los restantes objetivos de la LCFP dan cabida a su finalidad particular, crear un sistema integrado de FP, que ofrezca educación permanente a la sociedad y con capacidad para el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones. Y como es evidente estos dos objetivos responden a la singularidad de la reforma y son diferentes a cualquiera de las reformas de Inglaterra y Francia, países que quizás afronten, de manera específica, estos retos más adelante.

6.4.5. INNOVACIONES Y CAMBIOS MÁS SIGNIFICATIVOS

En este apartado hemos querido contrastar las diferentes innovaciones y cambios provocados por las tres reformas, representadas en la Tabla 57. Comentaremos ciertos matices respecto a las demás innovaciones, ya que algunas de ellas podrían no considerarse como tales, y sus tareas para con la finalidad de la reforma.

Tabla 57. Innovaciones más significativas de las reformas

INGLAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Las cualificaciones de las Habilidades Clave se incorporan para complementar la formación de los jóvenes • Creación de un Cuadro Nacional de Cualificaciones
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción del PPCP, el PAC y la ECJS • Liceos de los Oficios
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional • Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales • Catálogo Modular de Formación Profesional • Centros Integrados de Formación Profesional

El Cuadro Nacional de Cualificaciones de Inglaterra organiza las cualificaciones nacionales, facilitando un mejor conocimiento del sistema educativo para el conjunto de la sociedad. Además, supone un instrumento para fomentar la coherencia de los distintos cursos.

El objetivo más práctico de este cuadro nacional es evitar la duplicación innecesaria y el solapamiento de las cualificaciones, mientras también garantiza y reúne todas las especializaciones formativas demandadas.

Otros objetivos del Cuadro Nacional de Cualificaciones inglés son: fomentar la educación permanente de los ciudadanos; clarificar las vías de promoción; promover el acceso, la motivación y el éxito en el sistema educativo, fortaleciendo la competitividad nacional e internacional; y aumentar la confianza de la sociedad en el rol de los certificados.

Este Cuadro Nacional de Cualificaciones tiene muchas similitudes con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales de España. Estamos hablando de dos mecanismos con un papel muy similar, pero las diferencias no son pocas. Así el Cuadro inglés es para todo el sistema educativo y el Catálogo español está destinado

al sistema de FP. Otra de sus características es su globalidad, sólo hace referencia al nivel y tipo de cualificaciones; y el Catálogo Nacional concreta más los certificados, definiéndolos y describiéndolos.

Sin embargo, los motivos que, en ambos países mueven hacia la elaboración de estos instrumentos, son muy similares y los objetivos son muy parecidos. En España el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales sirve de instrumento para responder a las exigencias sociales sobre la formación de los individuos, el aprendizaje a lo largo de la vida y las homologaciones a nivel nacional. También sus objetivos son: facilitar la educación permanente, mediante la acreditación y acumulación de diferentes aprendizajes; promover la integración de las ofertas formativas y evitar solapamientos; fomentar la adecuación de la FP al sistema productivo; y contribuir a la transparencia, que aporta confianza de los ciudadanos, y a la movilidad de los trabajadores.

Observamos claras similitudes entre estos instrumentos innovadores de Inglaterra y España. Realmente son muchos los aspectos comunes entre estos países europeos, sobre todo en el marco de la preocupación por la eficiencia y la eficacia de los recursos. Otro factor compartido a destacar es la transparencia de las titulaciones; ya que la política general de la UE en materia de educación y formación prioriza esta característica.

Siguiendo con el análisis de las innovaciones inglesas, destacamos la introducción de las *Key Skills*, las Habilidades Clave. Al estudiar la reforma y toda la trayectoria de los informes y trabajos previos sobre los Niveles Avanzados (apartados 3.1. y 3.2.), nos percatamos del interés, más o menos extendido, por una formación integral de los jóvenes.

De hecho, el Currículum 2000 apuesta por ello, y para conseguirlo facilita la ampliación y la diversidad de los programas de estudios. La introducción generalizada de las Habilidades Clave supone un elemento más en este sentido. Son unidades de formación independientes; pero con idea de complementar los *A levels* y las nuevas AGNVQ, y mejorar el perfil de los estudiantes.

En el fondo se quiere formar a los jóvenes en unas competencias básicas para la vida en la sociedad inglesa, especialmente, en el ámbito laboral. Sin embargo, su

implementación ha sido muy difícil y su reconocimiento apenas ha aumentado (ver apartado 3.2.4.).

Muy distinta ha sido la introducción del PPCP, la ECJS y el PAC en los LP de Francia; aunque la idea base era la misma, mejorar la formación de los alumnos desde unas materias básicas y complementarias.

En los LP el PPCP ha supuesto un gran impulso para la cohesión y la coherencia de la formación. Los PPCP están facilitando la integración del aprendizaje de los alumnos de los LP. Como ya estudiamos en su momento (específicamente en el apartado 4.3.1.), el PPCP requiere que el alumno ponga en juego el conocimiento de varias disciplinas y lo aplique a un campo específico laboral.

Añadir la disciplina “Educación Cívica, Jurídica y Social” mantiene la línea principal de la política educativa francesa de una formación integral de los ciudadanos. Además, esta materia responde a la importancia en el sistema productivo de valores emergentes, tales como el trabajo en equipo, la iniciativa propia, la autonomía... Y simultáneamente secundan las propias políticas sociales básicas de la Unión Europea.

Por su parte, el PAC se fundamenta en los mismos principios que el PPCP, la ECJS y las Habilidades Clave de los Niveles Avanzados ingleses. Se centra en una producción artística o cultural en la que participan varias asignaturas, siempre en conexión con el ámbito profesional de cada titulación.

Entonces, podemos identificar el interés común de Inglaterra y Francia por mejorar la formación de los alumnos con una enseñanza más integral. En Inglaterra se proporcionan a los estudiantes más posibilidades de ampliar y diversificar su currículum, mientras que en Francia se imponen materias que fomentan la interdisciplinariedad y la integración de los conocimientos.

Según el análisis de nuestros datos en los apartados correspondientes (3.3. y 4.3., especialmente), en Inglaterra se ha aumentado esa diversificación curricular muy vagamente; y en Francia la acogida de estas iniciativas ha sido dura, pero muy positiva. En Inglaterra no se puede hablar de éxito, más bien de fracaso; mientras que en Francia estas innovaciones han supuesto una modernización real de las titulaciones profesionales.

En España las innovaciones señaladas en la tabla comparativa son muy progresistas. Se quiere construir un verdadero Sistema Nacional de Cualificaciones y de FP, donde todas las manifestaciones de FP se integren y conformen una estructura estable y coherente. Realmente esta innovación es singular de España y supone un avance considerable respecto a Inglaterra y Francia.

Respecto al Catálogo Modular de FP, mencionar que es un instrumento más, al igual que el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, para construir el SNCFP. En este sentido debemos añadir que se trata de un mecanismo versátil donde se reúnen las unidades más básicas de formación, cuya adecuada combinación facilita la obtención de diferentes títulos.

Resulta llamativa la magnitud de las tres innovaciones señaladas en la FP española. La reforma del sistema de FP en España tiene un calibre impresionante, mucho mayor respecto a las reformas de los otros países. La Ley de las Cualificaciones y de la FP logra unos cambios y unas innovaciones de una madurez social muy elevada, dejando a gran distancia la situación de Inglaterra y Francia.

Finalmente, para cerrar las comparaciones de las innovaciones en los umbrales del siglo XXI, en materia de la FPI específica, reglada y postobligatoria, queremos hacer referencia a unos centros muy peculiares en los tres países.

Comparten la creación de unos centros especiales para fomentar la excelencia de la enseñanza de la FP. Aún están madurando en sus respectivos países y en España todavía no se han puesto en marcha, como marca la ley de FP¹⁷⁷⁰.

En Inglaterra estos centros, denominados Centros de Excelencia Profesional, nacen para aportar una oferta especializada en campos profesionales concretos. Son centros de secundaria con una elevada calidad educativa y especialización. Normalmente se trata de Colegios de FE que especializan a sus alumnos a partir del Currículo Nacional, sometiéndolos a prácticas docentes innovadoras y creativas. Esta enseñanza especializada forma parte de la nueva política educativa inglesa en la secundaria, prevista en el “*Success for all*” y en el “*14-19 Opportunity and Excellence*” (ver apartado 3.3.6.).

¹⁷⁷⁰ Conscientes de que ya se intentaron instaurar antes de la Ley de las Cualificaciones y de la FP, y actualmente hay unos centros similares en Galicia y el País Vasco. Sin embargo, consideramos que estos centros son una innovación porque en toda España nunca han sido implantados. No suponen un cambio, sino la introducción de algo nuevo (más detalles en el apartado 5.3.6.).

En Francia los Liceos de los Oficios, como los Centros Integrados de FP en España, suponen un “centro de alto rendimiento de FP”. Son centros que integran todo tipo de FP y que tienen una elevada calidad educativa. Se puede decir de ellos que pretenden ser el exponente máximo en centros de FP en sus respectivos países. Aún es pronto para seguir comparando el caso español, pero la idea en los tres países es similar: ofrecer centros integrados de FP específica.

En cuanto a los cambios más significativos de las reformas, hemos elaborado la siguiente tabla, que nos ayuda a entender más sobre las repercusiones de las reformas.

Tabla 58. Cambios más significativos de las reformas

INGLAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Los <i>A-levels</i> (Niveles Avanzados académicos) se dividen ahora en dos mitades <i>Advanced Subsidiary</i> (AS) y A2 • Las nuevas GNVQ Avanzadas han sido revisadas y quedan divididas en tres niveles, según sus unidades
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en las asignaturas generales del CAP • Y mejora sustancial de la EPS y los PFE/PFMP
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales • Relanzamiento del INCUAL

Los datos de esta tabla comparativa no parecen ser reveladores de semejanzas, pero según vayamos indagando mostraremos aspectos comunes de los cambios más importantes de las reformas.

El nuevo currículum propuesto en Inglaterra para los Niveles Avanzados está estructurado en unidades. Estos bloques de currículum facilitan la creación de diferentes tipos de programas e itinerarios para los estudiantes, como ya hemos comentado en numerosas ocasiones.

El alumnado tiene muchas posibilidades de diseñar y adecuar su programa de estudios, en base a sus intereses y necesidades. Al reducir el tamaño de los certificados, se favorece una mayor combinación de las materias; pero, claro, esto

queda en manos del alumno. En Francia y España la diversificación curricular corre a cargo de cada título, el alumno tiene poco poder de decisión.

De ahí que el éxito del Currículum 2000 ha dependido principalmente de las instituciones de formación, si decidían acrecentar su oferta formativa, y de los alumnos, si querían diversificar su currículum. Finalmente los cambios han supuesto una ligera modificación de la organización de los Niveles Avanzados, pero la dinámica, en definitiva, se ha mantenido.

En las reformas de Francia y de España se han modificado los programas de estudios directamente, la decisión de modificar el currículum ha sido de los expertos. En cambio en Inglaterra se ha dejado el poder de decisión a los alumnos y a los centros.

Quizás el estilo educativo de cada país esté marcado por su cultura. Así en Inglaterra el individualismo es muy característico, mientras que en los dos países mediterráneos la concentración de poder en el estado es más distintivo (ver Tabla 25).

En el marco de los LP franceses, el CAP era la titulación con más carencias y tuvo que soportar modificaciones en las materias comunes y, de manera muy especial, en los periodos de formación en centros de trabajo y en la EPS. Estos dos últimos cambios también afectaron al BEP y al BP, en menor medida. En definitiva, se quería aportar un aspecto más profesionalizador a los certificados del LP.

En España ocurre lo mismo, se ve necesario reorganizar las titulaciones y se presentan las bases para elaborar un nuevo catálogo de cualificaciones, donde se integren todas. Ya había un “catálogo” desde 1993, pero su alcance se ceñía a la FPE. Ahora la intención es que se actualice, se renueve, se modernice y se amplíe; con la característica de ser válido para todo el sistema de FP, como nos consta que se está elaborado.

Además, la Ley de las Cualificaciones y de la FP ha servido de impulso para el INCUAL. Debido a su reciente creación no había tomado la posición que le correspondía en el sistema de FP, gracias a los nuevos cambios provocados por la ley, ve aumentadas sus obligaciones y relanzada su proyección educativa y social.

6.4.6. PRINCIPALES REPERCUSIONES CURRICULARES

La mayoría de las modificaciones curriculares mostradas en este apartado las mencionamos en otras tablas anteriores. Lejos de caer en la redundancia de información, queremos analizar las influencias curriculares de la reforma. Intentamos detallar comparaciones entre los aspectos de las reformas que incumben al currículum.

Tabla 59. Repercusiones curriculares de la reforma

	Repercusiones curriculares
INGLAT.	<p>Nuevos módulos curriculares, más pequeños, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Fomento y aumento de los itinerarios mixtos de estudios académicos y profesionales.</p> <p>Se ha renombrado, o ha aparecido de las GNVQ, el AVCE (las nuevas AGNVQ o <i>A levels</i> profesionales).</p> <p>Se ha conseguido una evaluación más externa y más similar a los <i>A levels</i>.</p> <p>Se ha intentado alcanzar un mayor prestigio, al crear una cualificación superior en la FPI, la Titulación Doble de AVCE.</p>
FRANCIA	<p>Introducción de tres disciplinas (PPCP, PAC y ECJS) y la renovación de dos (EPS y PFMP/PFE).</p> <p>En el caso del CAP, además se han reformado disciplinas generales.</p> <p>Mayor formación integral e interdisciplinar</p> <p>Aumento de los vínculos con el mundo empresarial y del carácter práctico de la enseñanza.</p>
ESPAÑA	<p>Nuevo listado de familias profesionales y de titulaciones.</p> <p>Homogeneización y tipificación de los objetivos, contenidos y evaluación de las titulaciones</p> <p>Mayor conexión entre los distintos subsistemas de FP</p> <p>Más flexibilidad en la formación</p> <p>Modulación del sistema de FP</p>

Así podemos señalar que en Inglaterra los *A levels* se dividieron en dos partes: AS y A2; ambas de tres unidades, siendo la mitad de un *A levels* completo, seis unidades. Las GNVQ Avanzadas también se modificaron en base a disciplinas con tres unidades: tres, seis (Certificado Simple) y 12 unidades (Titulación Doble).

Pero esta reorganización en bloques de unidades no es arbitraria. Se requiere de un bien entendido principio de flexibilidad que fomente la construcción de las titulaciones, desde una perspectiva más particular. Se intenta estructurar los Niveles Avanzados en unidades de formación reconocibles, facilitando una formación personalizada y acreditable en cualquier centro.

Y si recordamos la innovación española del Catálogo Modular de FP, nos damos cuenta de que el razonamiento base es el mismo. Se quiere mantener una estructura con unas unidades mínimas de formación que sirvan para construir una formación individual, elegida por el alumno, hacia la titulación, o titulaciones, que estime pertinentes.

La diferencia en este aspecto es pequeña y grande. Pequeña porque la esencia es la misma, un currículum organizado a través de módulos o unidades a partir de las cuales marcar itinerarios, las analizadas repercusiones sólo se distinguen en los elementos cuantitativos. Y a su vez por ello la dimensión de la diferencia es grande, en Inglaterra afecta sólo a los títulos de los Niveles Avanzados y en España implica a todo el sistema de FP.

En cuanto al fomento de la FPI en el nivel postobligatorio, se trata de una corriente compartida en los tres países. Se ha estudiado y reconocido la importancia de la FP en la efectividad y eficiencia del sistema productivo (ya lo vimos en el capítulo primero, entre otros).

En los tres países ha aumentado en los últimos años la participación de la FP investigada (acudir a la Tabla 31 sobre la evolución de los alumnos). Además, todas las reformas suscitadas se encaminan a mejorar la oferta de FP en los distintos sistemas educativos.

En el ámbito curricular también destacamos cómo los dos países interesados en la búsqueda de una formación integral, han mejorado los mecanismos para reforzar los lazos entre los certificados academicistas y profesionales. En cambio en España, país de tendencia profesionalizadora en la FP, sus esfuerzos se han centrado en optimizar las relaciones con las otras manifestaciones de FP. Debemos añadir que el objetivo común de mejorar el prestigio de la FP en el nivel investigado, ha sido desarrollado de forma distinta en cada país.

En Inglaterra se ha intentado cambiar la imagen de las GNVQ Avanzadas, con el cambio de nombre *Vocational A levels*, como ya propusiera Ron Dearing. Para otros se prefiere hablar de una titulación nueva, el AVCE, por el salto cualitativo y curricular que supone la reforma en la nueva oferta de certificados profesionales. En cualquier caso, el cambio de denominación se alega por los cambios producidos en el currículum y, como no puede ser de otra manera, se ha modificado la evaluación. Su disposición ha girado hacia una semejanza de los *A levels*, ahora la evaluación también tiene pruebas externas al estilo de los *A levels*.

Sin embargo, este endurecimiento académico de las nuevas GNVQ Avanzadas ha provocado una contrapartida, han perdido parte de su carácter profesional (aunque ha sido más un resultado indirecto que una intención política).

En Francia, como ya hemos detallado en otras comparativas, el currículum del itinerario profesional del sistema educativo ha reforzado sus características profesionales. Se han incluido nuevas disciplinas de carácter integrador, interdisciplinar y con vistas a reforzar la especialidad profesional. En cuanto a las demás asignaturas también han sufrido una tendencia más profesionalizadora.

El currículum se ha renovado para mejorar su sentido práctico y pluridisciplinar. La intención de la reforma ha sido conseguir que los alumnos utilicen los conocimientos, del máximo número posible de asignaturas, para aplicaciones profesionales específicas de su titulación; de ahí el aumento de proyectos y materias interdisciplinares. Se fomenta el currículum aplicado y profesionalizador, desde una perspectiva integradora, sin perder de vista la formación del ciudadano en todos sus ámbitos.

En España, la renovación ha sido más global, respecto a los anteriores países. El currículum de los certificados es nuevo. En estos momentos se están proponiendo nuevas titulaciones y, en breve, se habrá construido un actualizado Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Cada título tendrá su composición curricular, elaborada a partir de los módulos profesionales del nuevo Catálogo Modular de FP.

Las titulaciones de FPE ya tienen más de diez años en la mayoría de los casos. La adecuación a los cambiantes avatares del mercado laboral y las modernas exigencias sociales requieren un currículum más adecuado. Se ha aprovechado la reforma para crear un sistema común de toda la FP española, que sea capaz de

autorenovarse y permanecer en constante autorevisión. Resumiendo, los tres países renuevan sus titulaciones de FP.

Además de las repercusiones curriculares ya mencionadas, debemos hacer especial hincapié en la evaluación. Este aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido un aspecto muy destacado en las tres reformas estudiadas.

Tabla 60. La evaluación. Aspecto curricular destacado en las reformas

	Modificación	Interés
INGLAT.	Sí	Se ha tenido en cuenta en las tres titulaciones de los Niveles Avanzados (<i>A levels</i> , GNVQ y Habilidades Clave) para aumentar el rigor y la manejabilidad
FRANCIA	Sí	Se han introducido algunos cambios en la evaluación. Se ha enfatizado en las nuevas disciplinas y en las mejoras del resto
ESPAÑA	Sí	Este aspecto curricular ha sido de los más destacados, no sólo en las titulaciones y en las instituciones, también como elemento decisivo en el sistema global de FP

La preocupación por el seguimiento y la comprobación de los conocimientos de los alumnos está en aumento. En los sistemas educativos de los países estudiados, la evaluación está tomando un cariz muy destacado. Esta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje está entre los aspectos más relevantes en las reformas educativas de los últimos tiempos.

En Inglaterra se han producido cambios muy significativos en la evaluación con el Currículum 2000. De hecho, la evaluación ha sido un punto ineludible, entre otras cosas, para mejorar la formación en las titulaciones de los Niveles Avanzados.

La extensión de la rigurosidad de la evaluación ha sido uno de los cambios. En la reforma se ha apostado por una mayor implicación de la evaluación externa. También se han modificado los horarios de las evaluaciones para hacerlos más operativos y secuenciados.

Otro aspecto destacable es la elección de la exigencia en las exámenes de las nuevas GNVQ Avanzadas, intentando incrementar su rigor y su manejabilidad. Sin embargo, con esto se ha conseguido una titulación más dura para los estudiantes. Todo ello ha supuesto, junto a los diferentes modos de evaluación entre los *A levels* y las nuevas GNVQ Avanzadas, que se dificulte la combinación de los mencionados títulos. Eso sí, ahora se aprecia con más claridad la igualdad entre los certificados académicos y profesionales de los Niveles Avanzados.

En Francia la evaluación también ha sido un elemento curricular centro de mucha atención. Entre las líneas de trabajo para la modernización de la vía profesional francesa, se destaca el interés por mejorar el sistema de evaluación y los procedimientos de certificación de los individuos.

En el CAP la evaluación ha sufrido cambios significativos en pos de una formación más profesional. Sin embargo, el papel preponderante de la evaluación es más evidente, particularmente, en cada disciplina. Destacamos en su momento las asignaturas introducidas y, especialmente, renovadas en los títulos del LP. En todas ellas se expone detalladamente las peculiaridades de la evaluación, teniendo en común la valoración del trabajo en equipo y su importancia en el proceso educativo. Habitualmente encontramos un sistema de evaluación complejo, además de ser un útil instrumento para fomentar la tendencia profesional de las asignaturas y de los títulos en su conjunto.

En España la evaluación también ha sido un punto importante de la reforma. En la Ley de las Cualificaciones y de la FP se propone un nuevo Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y en la elaboración de los nuevos títulos se ha tratado los criterios de evaluación de forma especial. Resulta muy significativo la preocupación que se ha mostrado por unificar la forma y el fondo de la evaluación en cada certificado.

Pero ya no sólo el interés de la evaluación a partir de la reforma se puede apreciar en el CNFP. También se puede conocer el alcance de la relevancia de la

evaluación, a través de la LCFP, con la aparición del procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias y las cualificaciones. La LCFP articula este instrumento de sutil utilidad en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Analizando los tres países claramente se manifiesta un alto interés por la evaluación. Las reformas han atendido de forma explícita cambios significativos en este elemento curricular de las asignaturas.

Sin embargo, destacamos a España porque, además, su reforma plantea un proceso de evaluación para todo el sistema de FP. Evidentemente en los tres sistemas educativos hay controles evaluadores centrados en la calidad de la formación ofrecida desde diferentes instituciones especializadas y específicas. Pero a nuestro entender en España se da un paso cualitativo de considerable magnitud con su nuevo instrumento evaluativo, cuyo objeto es el sistema de FP al completo.

6.4.7. LÍNEAS DE TRABAJO

En este apartado presentamos los puntos fuertes de trabajo para implementar la reforma y conseguir lo propuesto. En cada caso se han afrontado diferentes aspectos como el currículum, las relaciones entre titulaciones y muchos otros. Sin embargo, podemos observar ciertas similitudes, extraídas de las reflexiones sobre la tabla.

Tabla 61. Líneas de trabajo de las reformas

INGLAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad, participación y logro • Diversificación curricular: <ul style="list-style-type: none"> - Número de asignaturas - Combinación de diferentes tipos de asignaturas - Combinación de cualificaciones académicas y profesionales - Inclusión de las Habilidades Clave - Ampliación de las asignaturas de AS y A2 <i>Levels</i> - Ampliación en términos de experiencias de enseñanza-aprendizaje - Ampliación del aprendizaje por asignaturas • Mejorar las nuevas GNVQ Avanzadas
FRANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar el prestigio social del CAP • Recuperar el papel del CAP en el sistema de FP • Reorganizar las relaciones de la FP, especialmente del BEP, con otras vías formativas • Actualizar los programas de las asignaturas y de los títulos • Optimizar la articulación entre las materias de educación general y de formación técnica y profesional • Mejorar el sistema de evaluación y los procedimientos de certificación de los individuos • Mayor implicación empresarial en los procesos educativos
ESPAÑA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales • Coordinar los procesos de evaluación de la calidad • Crear una red integrada de información y orientación profesional • Reactivar el INCUAL y aumentar sus competencias • Aumentar la implicación de la FP en el mercado laboral

En Inglaterra se quiere ampliar la oferta de los Niveles Avanzados al máximo número de ciudadanos. Con la nueva organización curricular ofrecida en la FE inglesa se ha querido facilitar el estudio de los alumnos, y parece que ha dado resultado si apreciamos los datos sobre el tema (ver el Tabla 7 y otras tablas del apartado 3.3.).

Otra característica que se ha configurado como el caballo de batalla del Currículum 2000 ha sido la diversificación curricular. Se ha luchado desde varios frentes para conseguir un currículum más amplio y variado. El número de materias matriculadas está aumentando desde la entrada en vigor de la reforma. También las

combinaciones de las asignaturas y de los perfiles formativos mixtos están siendo más numerosas.

La introducción generalizada de las Habilidades Clave es una innovación muy interesante, que luego ya estudiamos en calidad de novedad y de aportación curricular. En estos momentos nos interesa decir que se modificó su estructura y su evaluación para darle mayor prestigio y así poder equipararse a las otras dos titulaciones (*A levels* y GNVQ Avanzadas). Aunque estos cambios hicieron menos accesible su enseñanza; ha aumentado el número de alumnos, en línea con el aumento de su oferta en los centros escolares.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje han sufrido algunos cambios para aumentar la diversidad curricular. A todos estos esfuerzos para aumentar la diversidad curricular y al interés por una mayor participación, accesibilidad y éxito; se ha unido la línea de trabajo correspondiente a mejorar las titulaciones profesionales regladas. Aspecto común a las reformas de los otros tres países implicados en nuestra investigación.

En Francia, se han tomado diferentes rutas de trabajo para modernizar la FP, centradas en nuestra unidad de comparación y, en línea con los objetivos antes descritos, se han prescrito cambios curriculares importantes, vistos en las tablas comparativas anteriores.

El CAP, el BEP y el BP están disfrutando de una renovación en diversas asignaturas. Ciertamente es que el CAP ha sufrido más innovaciones y cambios, para hacerlo más profesional y cercano al mundo laboral.

También se han fortalecido la conexión entre la FP y las vías tecnológica y académica, especialmente a través de las pasarelas iniciadas desde el BEP. Un exponente de dicho acercamiento es la creación de los Liceos de los Oficios.

En resumen, se ha renovado el currículum de las titulaciones del LP para darle un valor más profesional y laboral; se han articulado mecanismos de interconexión entre las asignaturas; y se ha retocado la evaluación como medida para mejorar la calidad de la formación, donde también se ha implicado el mundo empresarial, aumentando la presencia de este sector social tan decisivo.

En España estos aspectos también han sido considerados y con mayor detenimiento aún la evaluación y la certificación, que se han visto revalorizados. En

este sentido, una aportación muy interesante y decisiva de la reforma española ha sido la creación de una red nacional de información y orientación. De esta manera, se pretende favorecer una mayor fluidez y rapidez en las conexiones entre el sistema de FP y el mercado laboral.

Por todo ello se ha aumentado el papel del INCUAL. Se ha configurado el instrumento por el cual se coordina y dirige todo el proceso de la reforma. En Francia y en Inglaterra ya detallamos las instituciones homólogas al INCUAL, pero no tienen ni su especificidad ni sus competencias en la implementación de las reformas. En definitiva, en España se han querido estrechar las relaciones de la FP y el mundo productivo de forma prioritaria.

6.4.8. CONTEXTO EUROPEO

La trayectoria de la UE en materia de educación y formación no ha sido constante. Las estrategias en estos temas han ido aumentando su peso específico de la mano de la madurez de la misma UE. A finales de los noventa se establecen líneas de trabajo conjunto en base a la toma de conciencia de la relevancia de la educación y de la FP.

En noviembre de 1998 se creaba el Forum Europeo sobre la Transparencia de las Cualificaciones de Formación Profesional. Este foro señalaba la importancia de la información, la orientación y la transparencia; como aspectos concretos de la estrategia de la UE en materia de empleo y formación. A finales del año 1999 dicho Forum propuso y aprobó por consenso entre los estados miembro dos acciones principales.

Por un lado, urgía crear un sistema coherente en cada país para todo certificado nacional oficial. Y así actualmente con su traducción y un suplemento específico del certificado, se facilita la transparencia de las titulaciones, y se eliminan obstáculos para la movilidad de los trabajadores europeos.

Por otro lado, también se exigía un Punto Nacional de Referencia de las cualificaciones, configurado como centro de orientación, información y asesoramiento en cada país.

Tabla 62. Respuestas a exigencias europeas

INGLATERRA	FRANCIA	ESPAÑA
Cuadro Nacional de Cualificaciones	Ya había un cuadro de niveles de formación	Catálogo Nacional de Cualificaciones Nacionales
Punto Nacional de Referencia		

En los tres países estudiados se cumplen con las exigencias consensuadas en la UE. Hay un cuadro de cualificaciones por nación, aunque en el caso francés se mantiene uno previo, en Inglaterra y en España se han elaborado a raíz de la reforma. Gracias a estos cuadros de cualificaciones, hemos podido construir la próxima tabla comparativa en base a los cinco niveles formativos de la UE, todavía vigentes.

En cuanto a los Puntos Nacionales de Referencia se están unificando criterios de funcionamiento. En Francia, a partir de la Ley de Modernización Social de 2002, se estableció para dicha tarea el decreto¹⁷⁷¹ que daba origen a la Comisión Nacional de la Certificación Profesional, compuesta por representantes de casi todos los ministerios y de diferentes instituciones y organismos de carácter público y privado.

En Inglaterra, el Punto Nacional de Referencia ha constituido un elemento clarificador del sistema de FP del país. Ha supuesto una manifestación clara, ordenada y explicativa de todos los certificados de FP y de todas las instituciones con capacidad para emitirlos.

En España el Punto Nacional de Referencia no está tan desarrollado como los anteriores países. Sin embargo, en los tres países el Punto Nacional de Referencia no sólo es un centro de información, sino un gestor que también aporta muchas facilidades en la búsqueda de empleo. También lidera proyectos de gran envergadura

¹⁷⁷¹ DÉCRET n° 2002-617 du 26 avril 2002. *Relatif à la Commission Nationale de la Certification Professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia el 28 de abril de 2002.

y asesora a diferentes colectivos e instituciones. Con todo ello hemos comprobado que se están cumpliendo las principales exigencias que se consensúan desde la política educativa europea. Pero hemos encontrado otros aspectos que denotan la preocupación por la unidad europea.

Tabla 63. Otros aspectos europeístas

	Aspectos destacados
INGLATERRA	Gratis a los ciudadanos de la UE, residentes permanentes.
FRANCIA	Secciones europeas. Idioma extranjero y fomento de la movilidad del alumnado
ESPAÑA	Fomento de la movilidad de los trabajadores

En esta tabla comparativa analizamos otras influencias del contexto europeo. Esto es, si la condición de país miembro de la UE ha supuesto alguna modificación específica o, al menos, se ha tenido en cuenta en la elaboración de la reforma, en cualquiera de los tres países.

Por ejemplo, en Inglaterra la reforma podemos caracterizarla por su tendencia hacia la organización escolar y la mejora de la FPI reglada. Pero no hemos visto ningún aspecto que nos haga pensar en elementos específicos de la reforma relativos a la UE, aparte de los ya mencionados en la tabla anterior.

Sí podemos señalar ciertos cambios posteriores en este sentido en Inglaterra, como la Ley de Educación de 2002, que manifiesta abiertamente la formación gratuita en las instituciones de Educación Complementaria, para los jóvenes entre 16

y 18 años, del Reino Unido, la UE y el Espacio Económico Europeo, que residan de manera permanente en el Reino Unido.

En Francia, por su parte, destacamos algunas iniciativas de la reforma de FP que sí incluyen aspectos relacionados directamente con la UE. Especialmente señalamos las Secciones Europeas, que fueron creadas en 1992. Estas primeras Secciones Europeas sólo estaban circunscritas en los Liceos de Enseñanza General y Tecnológica. Se implementan en los Liceos Profesionales a partir de una Nota de Servicio específica de 2001, como parte de la reforma y modernización de la vía profesional y en línea con las iniciativas de la UE, *EUROPASS-formation*, publicadas en 1999.

Las Secciones Europeas se desarrollan en el marco del programa europeo Leonardo y desde los periodos de formación en el mundo laboral. Se fomenta la relación internacional de la formación del LP y de las empresas, además de facilitar el aprendizaje de un idioma más. Con estas iniciativas se fundamenta la base de objetivos propuestos desde la política de la UE: el aprendizaje de una segunda lengua extranjera y la movilidad de los ciudadanos-trabajadores.

En España, este segundo objetivo se ha priorizado de manera manifiesta en la reforma educativa de la FP. En todo el proceso de elaboración de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se ha tenido en cuenta la importancia de la transparencia de las titulaciones. No sólo para la creación de un sistema integral coherente y lógico; sino por facilitar la movilidad laboral de los ciudadanos de la UE en España.

La reforma española se ha preocupado, en línea con la estrategia europea, de eliminar inconvenientes para la movilidad de los ciudadanos, al menos en contextos relativos a la FP. De hecho, las estrategias europeas y españolas se encuentran muy cercanas, como ya analizamos en el apartado 5.3.

En definitiva, apreciamos que los tres países intentan responder a sus problemas particulares dentro de un contexto común. Las reformas tienen unas líneas de trabajo específicas a su país, pero en los tres aparecen fórmulas que acercan, de una manera u otra, planteamientos laborales y educativos en relación a su pertenencia a la UE. Si bien, en línea con los planteamientos de García Crespo, la dimensión

europea como tal no aparece explícitamente en el currículum de ninguna titulación estudiada¹⁷⁷².

En el capítulo primero presentábamos la Tabla 1 sobre las Cualificaciones Profesionales de la UE. A partir de él hemos construido el próximo, siguiendo los datos recogidos a través de nuestra investigación documental, las entrevistas y la observación directa.

Tabla 64. Niveles europeos de los títulos estudiados¹⁷⁷³

NIVELES EUROPEOS	Inglaterra	Francia	España
3	GNVQ Avanzada Certificación Doble	BP	CFGS
2	GNVQ Avanzada Certificación Simple	CAP y BEP	CFGM

El Nivel 1 corresponde a titulaciones que requieren de la educación obligatoria y de iniciación profesional. Por lo general se tratan de cursos extraescolares y de una duración corta. Podríamos incluir las GNVQ Intermedias y Básicas en Inglaterra, aunque se oferten en la enseñanza obligatoria. En este primer nivel europeo Francia parece lógico incluir los cursos del nivel nacional V de Francia, relativos a cursos de diferentes ministerios. Y en España podíamos introducir en este nivel la FPB y los PGS, en cuanto que son manifestaciones de FP.

Volviendo a las titulaciones que nos interesan en esta investigación, entendemos que los títulos profesionales del nivel inferior se agrupan en el Nivel 2 del Cuadro de Cualificaciones de la UE. Todos ellos tienen una serie de características comunes.

¹⁷⁷² GARCÍA CRESPO, C. (2001): La dimensión europea en el currículo de educación secundaria en España. En la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 7, pp. 143-165.

¹⁷⁷³ Cuadro de elaboración propia, basado en estimaciones argumentadas en la bibliografía sobre el tema y en las entrevistas con especialistas, expertos y profesores de secundaria y de universidad.

La Certificación Simple de las GNVQ Avanzadas, el CAP, el BEP y los CFGM tienen por requisito previo la educación obligatoria, y suponen una cualificación completa en un perfil profesional concreto. Además, estas titulaciones aportan cierto grado de autonomía en su campo laboral pertinente.

Los certificados que hemos encuadrado en el Nivel 3 son las expresiones de FPI escolar y específica de mayor nivel de nuestra investigación. Al igual que el grupo anterior también localizamos relevantes similitudes.

El Certificado Doble de las GNVQ Avanzadas, el BP y los CFGS facilitan el acceso a la universidad. Pero no sólo por ello las incluimos en el Nivel 3, las razones son las siguientes: se trata de un grado que requiere de una formación profesional añadida a una formación previa, implicando conocimientos superiores al Nivel 2. Y finalmente estas titulaciones capacitan para realizar un trabajo técnico y autónomo.

Aparentemente este cuadro es muy coherente y manifiesta una buena organización de los títulos. Sin embargo, localizamos algunos certificados que merecen ser mencionados por las particularidades que presentan.

Por ejemplo, las GNVQ Avanzadas de tres unidades no podemos ordenarlas en ese cuadro, claro que en sí mismas no suponen un título completo, pero podrían suponer el Nivel 1 del Cuadro de Cualificaciones de la UE.

Otro certificado más ambiguo, aún desde el punto de vista escolar, es el CFGS. Éste requiere el título de Bachillerato y, por lo tanto, supone una titulación superior. Pero las titulaciones equivalentes al Bachillerato español en los otros países tienen el Nivel 3. Si los CFGS pertenecen a un nivel formativo superior al Bachillerato, lo tendrían que encuadrarse en el Nivel 4, como ya comentábamos en el contexto educativo de España. Claro que esta situación no termina de aclararse de manera definitiva.

Siguiendo la práctica del sistema escolar y social de España, podemos entender que el requisito previo del título de Bachiller para el acceso a los CFGS no implica un cambio de nivel. Así podríamos creer que, aparentemente, el Bachillerato y el CFGS se encuentran el mismo nivel dentro de la escala europea. Entonces tendríamos, como ya explicamos en su momento, una titulación que en el sistema de

FP tiene una posición clara; pero que provoca discrepancias en el conjunto del sistema educativo español¹⁷⁷⁴.

De todas formas, parece evidente la disposición de los títulos de FP encuadrados en los Niveles Europeos y resulta del todo beneficiosa la organización en el ámbito internacional, cada vez más convincente e “interesante”.

Una vez analizado este cuadro, creemos determinante su revisión y la elaboración de uno nuevo. Esta propuesta esperábamos que fuese innovadora; sin embargo, en la última fase de la investigación hemos conocido el proyecto de una renovada tabla de niveles de cualificaciones de la UE. Igualmente este trabajo puede ser útil en calidad de fundamento para la construcción de dicho cuadro.

6.4.9. TRAYECTORIA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La estructura de la FP en los diferentes sistemas educativos estudiados, ha variado con las respectivas reformas. De una manera u otra y con mayor o menor magnitud, los cambios sobre las titulaciones han supuesto una nueva tendencia del sistema de FP.

¹⁷⁷⁴ Estas discrepancias en la organización de los niveles europeos se acentúan al incluir más países. Teníamos pensado incluir en el final del informe la propuesta de mejorar y ampliar el cuadro de niveles de cualificaciones. Sin embargo, ya nos hemos hecho eco de los esfuerzos de la UE por construir un cuadro más adaptado a la realidad educativa y laboral.

Tabla 65. Trayectoria del sistema de FP

	Estructura	Tendencia
INGLAT.	<p>Casi inexistente e inconexión entre las titulaciones</p> <p>Profusión de iniciativas privadas</p> <p>Baja regulación estatal</p>	<p>Mayor regulación del gobierno</p> <p>Aumento de la oferta reglada</p> <p>Canalización de las diversas iniciativas</p>
FRANCIA	<p>Muy organizada</p> <p>Elevada regulación estatal</p>	<p>Optimización del sistema de la FP reglada y acogida de las iniciativas no regladas</p> <p>Más peso de los sectores regionales</p>
ESPAÑA	<p>Muy organizada</p> <p>Los tres subsistemas están regulados, pero son independientes y están inconexos</p>	<p>Integración de los subsistemas y una regulación compartida por los agentes sociales y liderada por la administración</p>

En Inglaterra se ha querido ofrecer un nivel postobligatorio más afín con los tiempos y necesidades de la sociedad. La situación previa al Currículum 2000 denotaba una oferta de FP reglada muy pobre e inconexa. Las antiguas GNVQ apenas tenían prestigio y se encontraban muy aisladas dentro del mundo de la FP; a esto hay que añadir el peso y la tradición de los *A levels* y las numerosas titulaciones extraescolares de FP. Las primeras GNVQ surgieron a principios de los noventa para paliar ciertas carencias de la educación postobligatoria. Sin embargo, esto no supuso una reestructuración del nivel escolar correspondiente, sólo se integraron, se añadieron las titulaciones de las AGNVQ sin apenas modificaciones organizativas.

Pero ya no sólo la introducción no tuvo mucha repercusión en la estructura reglada, tampoco implicó una reformulación de la organización de la FP extraescolar. Entendemos que la falta de una alternativa profesional en los itinerarios escolares, tras la obligatoriedad, requería la aparición de las GNVQ.

Sin embargo, la política educativa gubernamental no aprovechó la coyuntura para reorganizar la secundaria superior, como se pedía desde diferentes círculos científicos. Con el Currículum 2000 se ha logrado modificar las unidades que componen los Niveles Avanzados, pero igualmente se ha perpetuado la estructura. Se ofrecen unidades de formación que hacen más flexible y manejable el aprendizaje para los alumnos; y se ha revalorizado la vía profesional como enseñanza postobligatoria y ésta, a su vez, es algo más integral y diversa.

Entendemos que la administración nacional inglesa en materia educativa está implicándose cada vez más en la regulación del sistema educativo, en general, y de la enseñanza secundaria, en particular. A lo largo de esta investigación hemos destacado hechos donde se pone de manifiesto el aumento del papel decisorio del gobierno, con vistas a canalizar y organizar las diferentes ofertas educativas del sistema inglés, especialmente en lo referente a la FP extraescolar.

En cambio, en Francia la situación es bien distinta. La modernización de la vía profesional, como se ha llamado a la nueva tendencia de la política educativa en materia de FP, se ha centrado en dar respuestas más puntuales a las demandas originadas en el mundo empresarial. Especialmente el CAP se había anquilosado y requería de su imprescindible renovación.

Las titulaciones del Liceo Profesional han podido integrarse adecuadamente en la enseñanza postobligatoria. El Bachillerato Profesional se creó con una lógica y una identidad propia; lo suficiente como para estar al mismo nivel educativo que los otros bachilleratos y ser diferente. Al poco se añadieron certificados intermedios (los nuevos CAP y BEP) que aumentaron la oferta formativa, además de favorecer una preparación más corta en el tiempo y una mayor movilidad estudiantil.

Se estaba dando una respuesta ordenada y satisfactoria, en la medida de lo posible, al mercado laboral desde el sistema escolar. Luego las titulaciones imbricadas en el medio profesional se han ido ajustando a la estructura formal; como, por ejemplo, el Aprendizaje Profesional, que asume la nomenclatura de los títulos reglados.

La reforma, o esta renovación de la FP, no tenía la necesidad de cambiar la organización o la estructura del sistema de FP. Sólo ha tenido que adaptar la formación para los títulos en virtud de las nuevas características del contexto francés.

Se han mejorado algunas asignaturas, se han introducido otras, se ha aportado un carácter más integral e integrador de las enseñanzas profesionales y, en cierta medida, se ha conseguido optimizar las pasarelas entre los diferentes itinerarios y certificados.

En Francia el impulso hacia la Formación Profesional Integral, ha revitalizado la oferta de FP en el sistema educativo. Para conseguir una FP integral y relacionada con su medio profesional, está siendo muy relevante la descentralización educativa. Los representantes de organismos públicos y privados de ámbito más regional y local, están siendo definitivamente decisivos en la configuración y desarrollo de los títulos.

En España, por otro lado, la reforma de la FP ha querido crear un verdadero sistema integral de FP, y tampoco ha necesitado la modificación de la estructura escolar de la Formación Profesional Específica. La oferta de FP tiene muchas variantes; y esto viene provocando incoherencias especialmente entre las nomenclaturas de los títulos y los contenidos de los diversos subsistemas. No se aprovechaban las enseñanzas similares de cada subsistema como conjunto.

A partir de la LOGSE la organización de la FP reglada quedó muy bien explicada, concretada y posicionada. Los requisitos académicos para acceder a los dos nuevos Ciclos Formativos, supusieron un mayor nivel de exigencia y de prestigio para la FPE. Su éxito ha sido rotundo especialmente en el Grado Superior. Según se han ido implantando y consolidando en el sistema escolar, más o menos con un proceso de maduración muy similar a los otros dos subsistemas, quedaba en evidencia la falta de coordinación del sistema en su conjunto.

Estaba claro que era necesario unificar criterios, títulos y demás aspectos para evitar solapamientos y disfunciones; a la vez que se debía canalizar el esfuerzo, el presupuesto y la formación en un sistema integral con diferentes manifestaciones, en virtud de los condicionantes de los destinatarios.

Al igual que en Francia, en España han resultando cruciales los agentes sociales, los sindicatos y los representantes empresariales, para la respuesta coherente del sistema de FP a las demandas del mercado laboral. También está siendo un proceso común en estos dos países la descentralización. Gracias a la intervención de las autoridades de ámbito inferior al estatal (regiones, provincias y localidades), la implantación de estas reformas están siendo más efectivas y directas.

En Inglaterra, como ya veremos en la tabla siguiente, parece que la reforma surge más por la preocupación de ofertar una alternativa no academicista, profesional; que por encauzar el tema desde la misma esencia de la FP, su vínculo con el mundo del trabajo.

6.4.10. ORIENTACIÓN FORMATIVA

En este epígrafe analizamos la inclinación que imprime la reforma en las titulaciones estudiadas. Cuando mencionamos la orientación formativa, hacemos referencia a la tendencia más académica o más profesional de las reformas. En cada país se ha apostado por un cariz u otro, dependiendo de la finalidad y de los objetivos a conseguir.

Tabla 66. Orientación formativa de las reformas

	Cariz educativo	Orientación
INGLAT.	Academización de las GNVQ	Aportar más rigurosidad y potenciar su prestigio
FRANCIA	Profesionalización de las titulaciones, con carga interdisciplinar	Los cambios tienen aspectos decididamente profesionalizadores y a su vez de carácter integral e interdisciplinar
ESPAÑA	Profesionalización de las titulaciones	Readapta las titulaciones y el sistema de FP hacia una mayor integración con el mundo laboral

El Currículum 2000 de Inglaterra da un giro hacia el endurecimiento académico de las GNVQ Avanzadas. Con idea de revalorizar estos certificados la reforma ha reforzado sus aspectos académicos. La nueva versión de estas

cualificaciones ha supuesto un cambio basado en una mayor teorización respecto a las antiguas GNVQ, relegando un poco su carácter profesional.

Principalmente la evaluación ha sido uno de los elementos curriculares que más cambios ha sufrido en este sentido. Se ha mejorado la relación entre la evaluación y el nivel de exigencia de las nuevas GNVQ Avanzadas. Ahora las AGNVQ tienen una mayor valorización académica y más prestigio en el sistema educativo y en la sociedad. Aunque se ha optimizado la posición de estas cualificaciones en el marco de los Niveles Avanzados, se ha sacrificado su esencia.

En Francia y en España, la orientación de la reforma se ha centrado en mejorar el carácter profesional de las titulaciones, manteniéndose fieles a su estilo.

En Francia la máxima preocupación de la modernización de la FP ha sido fortalecer la formación integral de los alumnos. Como hemos comentado en otras ocasiones, se han introducido asignaturas y cambios sustanciales en la enseñanza profesional para mejorar la interdisciplinariedad de los títulos.

A su vez se ha aportado un carácter más profesionalizador a los certificados del LP. La reforma francesa intenta mejorar la vía inicial de la FP en el sistema escolar, especialmente, para aumentar el éxito de los alumnos y evitar salidas prematuras. También se quieren prevenir necesidades que van a surgir a medio plazo, como la aparición de nuevos empleos.

La inserción laboral de los jóvenes titulados en CAP, BEP, BP y otras titulaciones similares es muy esperanzadora. Desde las políticas educativas y laborales se quiere mejorar y reforzar esta vía educativa, por el potencial de su evidente influencia en el progreso y el desarrollo socioeconómico de Francia.

El giro profesionalizador de los certificados del LP lo hemos podido observar en el estudio sobre la FP en Francia. En conjunto, la formación de los LP está tendiendo hacia una mejora de las relaciones con el mundo laboral.

En España el cambio ha sido quizás algo más radical. Todo el catálogo de títulos de FP se va a reeditar. Desde la política educativa y laboral se quiere actualizar y renovar la oferta de FP, así se ha puesto en marcha la elaboración de un nuevo catálogo. Se está construyendo conjuntamente con las administraciones autonómicas competentes, para aprovechar la experiencia concreta y específica de cada territorio.

Además, se ha planteado la creación de un catálogo de los módulos formativos. De este modo, el sistema español de FP ofrece todo un conjunto de unidades de formación comunes y homologadas en el territorio nacional, facilitando a todos los ciudadanos la construcción de un perfil profesional propio.

En definitiva, en España se ha apostado fuerte por una profesionalización de la FPE. Se mantiene la estructura global de los Ciclos Formativos dentro del sistema reglado, pero se refuerzan sus vínculos con el mundo productivo. De esta manera, también se consigue que el subsistema de FP reglada forme parte del sistema integral de FP.

Concluyendo con las comparaciones sobre la orientación formativa de los certificados estudiados, debemos resumir que en Inglaterra y Francia los principios de la enseñanza postobligatoria se basan en la idea de una formación integral del alumno. En la vía profesional de la secundaria superior de estos países, se quiere ofrecer una educación amplia y diversa en diferentes campos de conocimiento, reservando una porción específica del currículum a asignaturas profesionales¹⁷⁷⁵.

La enseñanza postobligatoria del itinerario profesional en España tiende a la especialización. La política educativa española parte de la base de una enseñanza secundaria obligatoria polivalente y general; y a partir de esta enseñanza hay dos alternativas muy bien diferenciadas; preparación para la inserción laboral inmediata y para la Enseñanza Superior.

¹⁷⁷⁵ Tendencia actual de Inglaterra. Con el Currículum 2000 no se ha conseguido, pero la nueva reforma de la secundaria completa sí parece que se vaya a conseguir.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

7.1. CONCLUSIONES

A tenor de lo expuesto hasta ahora en esta investigación, podemos asegurar con firmeza que la Formación Profesional inicial está siendo concebida como un ámbito de estudio necesario y, al mismo tiempo, prioritario en el desarrollo económico y social.

Prueba de ello son los numerosos debates y mesas redondas que se organizan en torno a esta temática, así como novedades legislativas y publicaciones de todo tipo que continuamente abordan este asunto multidimensional de complicado estudio. También son abundantes las demandas que se alzan, tanto desde el mundo empresarial como desde los representantes de los trabajadores y otros elementos relevantes del marco laboral, para una mejor y, sobre todo, adecuada formación de los ciudadanos.

Una de las premisas de la que hemos partido, ha sido la difícil posición de la FP. A pesar de ser algo evidente, hemos querido corroborarlo científicamente, tanto desde la investigación documental como desde las entrevistas y la observación directa.

Su situación de gozne, entre el sistema escolar y el mercado laboral, provoca circunstancias más complejas que las sufridas por la vía educativa general. Entendemos que la **FP inicial, reglada, específica y postobligatoria** está en constante búsqueda de un óptimo acercamiento y ajuste entre “la Escuela y la Empresa”, entre “la Educación y el Empleo”. Tras este estudio hemos alcanzado nuestros objetivos y hemos validado nuestras hipótesis, llegando a las siguientes conclusiones:

1. Los cambios y reformas producidas en el currículum de la mencionada FP, en los albores de este nuevo milenio, tienen evidentes aspectos comunes. Las exigencias convergentes de la UE en materia de formación y el sistema de mercado común favorecen estas semejanzas.

Como ya avanzamos en la Hipótesis 1, el diseño, la implementación y los resultados de cada reforma están en línea con las peculiaridades culturales, históricas, económicas, educativas y sociales. Sin embargo, el proceso de globalización y la incesante convergencia europea están favoreciendo tendencias comunes en diferentes ámbitos. El sector educativo por sí mismo y por su relación con el económico acentúa tendencias similares, como las que hemos estudiado en esta Tesis Doctoral.

2. Las finalidades de cada una de las reformas comparten fundamentos similares. Coinciden en la esencia de dos planteamientos: mejorar la adaptación de la FP a las exigencias del sistema escolar-laboral y aumentar el prestigio de esta vía profesional en el conjunto de la sociedad.

Existen otras divergencias en los principios de las reformas; diferencias muy vinculadas, cuando no, originadas por el contexto escolar-productivo de cada sociedad; como hemos podido comprobar al estudiar la FPI específica y postobligatoria de los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España. Aunque bien es cierto que nuestra investigación pone de manifiesto una inclinación colectiva hacia la unificación y la convergencia de finalidades, principios y elementos en la citada FPI en los tres países. De esta manera, se confirma la Hipótesis 4 de nuestra investigación.

3. Las reformas han supuesto innovaciones y cambios en aspectos curriculares distintos. Las divergencias marcadas por la singular organización escolar de cada país, han propiciado que la modificación de las características del currículum no coincidan.

Los títulos expedidos en Inglaterra se corresponden con ámbitos de conocimiento; en Francia los títulos tienen un conjunto de materias comunes a todos, más las específicas de cada titulación; y en España los títulos de cada especialidad sólo comparten dos asignaturas.

Confirmamos de esta manera la Hipótesis 2. Si bien no podemos localizar la introducción o renovación de materias de manera específica y común en los tres países, sí podemos llegar a la conclusión de que existe un denodado y explícito impulso hacia una mayor profesionalización y una estrecha vinculación con el mundo laboral, tanto de las titulaciones como de cada una de sus materias.

4. En las tres reformas se hace patente la preocupación política, educativa y formativa por el nuevo contexto sociolaboral.

Hemos podido comprobar la puesta en marcha de una perspectiva de respuesta y de anticipación a los cambios acaecidos en el mundo empresarial como: la nueva organización del trabajo, la aparición de nuevos campos laborales y la creciente relevancia de la educación ante el empleo. Se intenta anticipar una formación actualizada de los diferentes sectores económicos (con renovados empleos y otros de origen emergente) que se ponen en juego en el mercado laboral.

5. Existen decisiones, pasos y hechos que revelan una clara convergencia en la manifestación de la FP estudiada en los tres sistemas escolares.

Se pone de relieve el peso específico de las líneas marcadas por la UE en materia de educación y formación -plasmadas en las diferentes cumbres europeas- confirmándose la Hipótesis 5. También la convergencia del mercado laboral y de las características comunes del sistema productivo contribuye de manera muy decisiva en el marco de la FP. En estos momentos se están desarrollando homólogos cuadros de cualificaciones e instituciones similares en los tres países. Constatamos una gran insistencia general por la rigurosidad científica y por el prestigio social del sistema de FP, basada en gran medida en la creación y regulación de instrumentos y procesos que optimicen la gestión y, sobre todo, que aporten mayor calidad desde el reconocimiento, la evaluación y la certificación de las competencias.

6. Se está produciendo un mayor acercamiento del ámbito escolar al empresarial especialmente en los casos de Francia y España. A su vez, las empresas han visto aumentado su compromiso y responsabilidad en la formación práctica de los alumnos, además de su papel en el proceso de inserción laboral de los mismos.

Hemos evidenciado una coincidencia de las pretensiones políticas de Francia y España, no explícitamente compartida por Inglaterra, y un enorme interés por favorecer la inserción laboral de los alumnos.

Analizando las tasas de empleo y de desempleo de la población activa de los dos primeros países; podemos hacernos eco de las dificultades de los ciudadanos, y de manera más acentuada de los jóvenes, para acceder al mundo productivo. Y de aquí extraemos que, el impulso decidido hacia la mejora de la inserción laboral de los alumnos, sea una diferencia tan significativa de ambos países con Inglaterra. En el contexto inglés, la elevada fuerza de trabajo de su sociedad ha sido un factor muy determinante en este sentido, explicando la disparidad reveladora en nuestro estudio.

De tal manera podemos apreciar el peso específico del mundo productivo en su relación con la FP, y no sólo en su implicación en el desarrollo del currículum y de la formación de los estudiantes.

7. La apuesta en política educativa en Inglaterra y en Francia se dirige hacia una formación integral con un pequeño margen para la especialización profesional, siempre acercando posiciones con las titulaciones del sistema escolar. En cambio en España parece evidente la denodada dirección hacia la especialización de los Ciclos Formativos y su integración en un sistema propio de FP, simultaneado con el escolar.

Parece que la apuesta generalizada en el ámbito europeo es la Formación Profesional general, quizás aquí el contexto económico de cada país haya marcado en parte esta decisión.

En España se mantienen serias diferencias con otros países de nuestro entorno europeo, como ya comentáramos, por varios motivos: excesiva importancia de la agricultura, el peso de los sectores industriales menos innovadores y con una demanda baja, la influencia de los servicios con aumentos de productividad reducidos, la escasez de sectores productivos más innovadores y de mayor demanda, y la poca relevancia de los servicios con alta productividad.

Con toda esta serie de elementos podemos entender que la FPE en España no tenga el mismo nivel de riesgo de obsolescencia que en el resto de países. Una apuesta nacional por una formación muy especializada corre el peligro de caducidad, si su entorno económico es más cambiante que el español, como es el caso de Inglaterra y de Francia.

8. Finalmente llegamos a la conclusión de que los países con más problemas de desempleo, Francia y España, han apostado con mayor decisión por la FP.

Al comienzo de este estudio justificamos y fundamentamos la relación del empleo y la educación, acentuada e intensificada en la FP. Tras analizar los diferentes datos recogidos especialmente en las entrevistas y la investigación documental, llegamos a la conclusión de que las reformas en la FP tienen una mayor magnitud y son más específicas cuando existen explícitas demandas del mundo productivo.

9. Se están dando los pasos oportunos para construir verdaderos sistemas de FP en los tres países.

En el primer apartado del primer capítulo, planteamos unos principios básicos para que un sistema de FP sea útil y eficiente a nivel global. En nuestro estudio hemos evidenciado que en los tres países se están tomando decisiones muy oportunas en este sentido, que favorecen claramente la madurez del sistema educativo nacional y la construcción de un verdadero sistema de FP, homologable a nivel europeo, en línea con nuestras estimaciones de la Hipótesis 5.

Al hilo de esto, también podemos decir que la regionalización educativa inglesa no ha supuesto un elemento diferenciador añadido, respecto a la variedad de modalidades y titulaciones de FP, descartando la Hipótesis 3. En los tres países hemos identificado claramente un alto número de manifestaciones de FP, que ahora están en proceso de ampararse en un sistema nacional de FP.

10. En línea con la anterior conclusión queremos añadir que desde una perspectiva global, las reformas nacionales en la FP se han centrado en cuatro componentes fundamentales.

En los tres países hemos recogido pruebas que evidencian el esfuerzo y el interés por elaborar reformas de FP eficaces y eficientes. Hemos apreciado como se han trabajado sobre los cuatro componentes que estimamos esenciales (política coherente para el conjunto de FP, coordinación institucional, diálogo entre los diferentes agentes sociales implicados y participación de organismos locales y regionales). En esta línea, consideramos que las reformas -dentro de sus objetivos iniciales- están teniendo éxito por su buena fundamentación.

7.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Después de nuestra investigación hemos llegado a extraer algunas reflexiones que pueden facilitar y fundamentar decisiones eficientes y efectivas en las políticas formativas¹⁷⁷⁶. Resulta necesario establecer un sistema coherente de cualificaciones, bien organizado, actualizado, específico, flexible, transparente y polivalente.

Los sistemas de FP tienen que ser ágiles, proactivos y reactivos, capaces de responder con rapidez a las exigencias del momento y, a su vez, capaces de anticipar demandas. Además, se tienen que fortalecer y optimizar las vías de comunicación permanentes y bidireccionales entre el sistema formativo y el mercado laboral; donde fluya la información, especialmente en materia de demandas y ofertas, con vistas a reducir el “trance” desde la escuela al mundo del trabajo. Desde este último ámbito creemos sumamente importante fomentar la cualificación de los trabajadores y aumentar su empleabilidad. Finalmente hay que intentar incrementar y optimizar los recursos vinculados a la FP; aunando esfuerzos, información, estudios y presupuestos desde las diferentes administraciones, sectores económicos y agentes sociales.

Las políticas de FP de la UE han alertado de la necesidad de arbitrar dispositivos que favorezcan la creación de un sistema de FP articulado y abierto. Resulta fundamental el discurso de las instituciones públicas y los agentes sociales para orientar a la FP hacia un sistema que reconozca la existencia de subsistemas y su interrelación, vinculados en torno al reconocimiento mutuo y a la flexibilidad organizativa para el desarrollo de itinerarios formativos¹⁷⁷⁷.

La colaboración y la cooperación entre las distintas administraciones se están erigiendo como una necesidad constante en los países estudiados, extensible al resto de la UE. En el caso de España, las comunidades autónomas y los agentes sociales

¹⁷⁷⁶ PEDRAZA, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

¹⁷⁷⁷ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (pp. 166-169).

aportan su carácter político y técnico, fundamentales en la canalización y racionalización del Catálogo de las titulaciones de FP¹⁷⁷⁸.

La concepción de especialización de la FP –basado en un currículum muy específico con vistas a aplicar los conocimientos aprendidos de forma inmediata en el sistema productivo- consigue una mayor integración entre el itinerario profesional y el mundo laboral. Por otro lado, la corriente emergente tiende hacia la polivalencia de los contenidos, proponiendo un mayor énfasis en los procedimientos y capacidades de los alumnos. Así se pretende dar una formación que facilite a los estudiantes adaptarse a los cambiantes contextos laborales¹⁷⁷⁹.

Evidentemente, no podemos cegarnos en conseguir una especialización excesiva de los ciudadanos. Tenemos que procurar unos trabajadores que manejen a la perfección los conocimientos específicos de su empleo, pero que a su vez sean capaces de tener una educación general básica importante. En palabras de Ettore Gelpi¹⁷⁸⁰:

“Si deseamos una formación que contribuya a responder a las necesidades sociales, es necesario también generar y formar a investigadores, profesores y funcionarios capaces de rechazar las presiones y la opresión de las estructuras de poder que imponen formaciones técnicas que de hecho hieren de muerte la auténtica formación.”

Sin embargo, Zabalza estima que la discusión entre un tipo de formación y otra es innecesaria, ya que ambas posturas son imprescindibles e inseparables en la FP¹⁷⁸¹. En los países estudiados se denota la preocupación, general en la UE, sobre la tensión entre la polivalencia de los estudios profesionales y la especialización. Según los estudios de Green, Leney y Wolf, la tendencia generalizada en la UE se dirige hacia un currículum menos especializado.

“Los pequeños empresarios franceses, por ejemplo, expresan insatisfacción con la reducción del contenido práctico del CAP –la cualificación tradicional de los

¹⁷⁷⁸ PARRA, E. (2001): El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La concurrencia de competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en formación y empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 20-27.

¹⁷⁷⁹ MERINO PAREJA, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

¹⁷⁸⁰ GELPI, E. (2002:10): Nuevos paradigmas para la formación y la comunicación. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 8-11.

¹⁷⁸¹ ZABALZA, M. A. (2000): Los nuevos horizontes de la Formación en la Sociedad del Aprendizaje. En Monclús Estella, A. (Coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Comares, pp. 165-198.

oficios-, al considerar que su creciente integración en un sistema general más orientado hacia la educación reduce el valor que ésta tiene para ellos.”¹⁷⁸²

De nuestro estudio sólo España tiende a la especialización de la FP. Francia e Inglaterra por su parte siguen la tendencia dominante de la UE, y refuerzan su planteamiento de una FP polivalente, con una fuerte carga académica reflejada en materias comunes y básicas.

Teniendo en cuenta todo esto presentamos la siguiente tabla, pues proponemos estudiar, investigar y fundamentar los cambios estimados en el marco nuestro de estudio, para prevenir y anticipar situaciones y problemas futuribles.

En definitiva, estamos presentando líneas de trabajo emergentes y necesarias de la actualidad, partiendo de las aportaciones de esta investigación. Creemos que las reformas estudiadas son uno de los muchos pasos que se deben ir dando en el progreso de estas sociedades. Cambian los tiempos, las ideas, los objetivos... todos los sistemas deben adecuarse y dar respuestas pertinentes a las nuevas demandas socioeducativas y laborales. Siguiendo de cerca la FP de nuestra investigación, como la hemos estudiado, estimamos que a medio y largo plazo tendrán que modificar algunos aspectos.

¹⁷⁸² GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001:177): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona. Pomares.

Tabla 67. Una visión prospectiva

	Pasos estimados	Reflexiones
INGLAT.	Nueva reforma, más global para toda la secundaria (Informe Tomlinson)	El sistema escolar inglés no ha encajado adecuadamente el itinerario profesional. Se está modificando toda la secundaria con una clara orientación hacia un currículum integral y básico, con parte añadida de carácter especializador
FRANCIA	Nuevos cambios más profesionalizadores	Creemos insuficiente este giro profesionalizador de los cambios, estimamos necesaria una menor academización de los títulos y mayor especialización y flexibilización
ESPAÑA	Impulsar una FPI más rigurosa, con más prestigio	Mejorar los CFGM y en la ESO proponer una FPB real y coherente. Seguir fortaleciendo la coordinación y la evaluación de los módulos y de los títulos Mejorar la situación escolar de la FPE y sus relaciones con los demás títulos reglados

Así en Inglaterra, está claro que el Currículum 2000 ha tenido éxito, pero desde el principio se sabía insuficiente. Los Niveles Avanzados no ofrecen una estructura coherente e integral, se requiere de una reformulación de la secundaria postobligatoria y ya conocemos cuáles son las intenciones en materia de política educativa en Inglaterra. No sólo se va a reestructurar la secundaria superior, sino que se va a conectar de forma fluida con la secundaria obligatoria.

Se quiere ofrecer un nivel postobligatorio basado en un currículum integral y genérico, donde se dejará una parte de la formación destinada a la especialización del alumnado.

En Francia se han introducido unos cambios y unas innovaciones muy adecuadas y contextualizadas. Además, según la panorámica del sistema de FP en

Francia, las titulaciones del LP parecen tener muy bien definida su influencia y área de destino educativo-laboral. De hecho, gracias a la diversidad de ofertas de FP, los certificados del LP no tienen que abarcar un campo de demandas sociales desmedidas.

Creemos que a corto y medio plazo no será necesario introducir grandes modificaciones. Las estructuras del sistema escolar y del LP son muy estables y coherentes, con lo cual los cambios futuros irán dirigidos hacia aspectos específicos del currículum. Fundamentalmente hacia una mayor profesionalización, flexibilización y actualización de la formación, concretándose en alguna remodelación de disciplinas o en la eliminación, reforma e introducción de asignaturas generales por profesionales.

En España a priori la situación tiene tintes muy similares a Francia. Desde el ámbito escolar la situación también es muy estable y desde el sistema de FP se puede conseguir la deseada formación, indistintamente de sus características formales. Evidentemente a corto y medio plazo se irán introduciendo algunos cambios para conseguirlo, acomodando las diferentes iniciativas a las circunstancias del momento.

Sin embargo, una vez conseguido el anhelado sistema integral de FP, creemos que se tienen que mejorar las conexiones de la FPE con el sistema escolar. La posición de los CFGS, especialmente, no goza de mucha armonía académica. Su condición de nivel formativo superior al Bachillerato y su falta de integración real en la Enseñanza Superior, exige una adaptación organizativa y estructural.

La situación es muy compleja por cuanto pertenece a dos sistemas distintos; los cambios que se quieran introducir deben estudiar y tener en cuenta muchos elementos. Pero si tuviésemos que hacer un esfuerzo de análisis prospectivo, lo más probable es que el CFGS tienda hacia su integración en la Enseñanza Superior, cuando menos, hacia un mayor acercamiento. Aunque quizás sea más factible que se origine un tipo de titulación de FP superior al CFGS.

En general y de forma casi inevitable los tres sistemas tienden hacia la homogeneización en los aspectos generales y básicos; pero a su vez intentan responder de forma contextual y local a las demandas socioeconómicas. Estamos en la certeza de que la garantía de un sistema nacional de formación no tiene que impedir que se apliquen y extiendan técnicas, métodos y procedimientos uniformes,

en todo el territorio nacional, que aseguren una mayor atención al usuario a nivel regional y local. Morales y Díaz proponen que se trabaje a favor de los siguientes aspectos¹⁷⁸³, como ya se está haciendo de manera más o menos explícita en los países estudiados: mayor uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, mayor fluidez de la comunicación, mayor implicación de los empleadores y los demandantes a nivel local, y mayor captación de las empresas.

Basándonos en la investigación realizada estimamos que los tres países se preocupan por tener una coherencia nacional de las cualificaciones profesionales, bien parece que España ha apostado más fuerte por dicha iniciativa.

Lo que está claro es la importancia de la elaboración de un instrumento que facilite la coherencia y la transparencia de las titulaciones, especialmente en FP. Resulta bastante gráfico el ejemplo de Alemania, donde a pesar de las disidencias educativas entre los *Länders*, que provocaron la desaparición del ministerio federal de educación durante algunos años, se mantiene la competencia del gobierno federal en materia de FP y de cualificaciones¹⁷⁸⁴.

Igualmente para nosotros resulta importante promocionar las políticas nacionales de inversión en materia educativa y formativa en los diferentes sectores, público y privado, de la sociedad. La adecuación de la demanda del mercado laboral y la respuesta del sistema formativo, en línea con Pedraza, es necesaria y siempre debe ser revisada y actualizada¹⁷⁸⁵. Además, la FP debe estar presente en las políticas que tenga como objetivo optimizar la competitividad de la economía, las empresas y los empleados; resulta del todo coherente y beneficioso que los programas de FP se alineen junto a políticas macroeconómicas que fomenten el empleo.

Finalmente destacamos la relevancia de los lazos de unión entre la FP y el sistema escolar. Éste aporta y garantiza al primero una educación básica, además de calidad y consistencia teórica. En la educación obligatoria de los tres países de

¹⁷⁸³ MORALES, J. A. y DÍAZ, J. C. (2002): Las políticas integrales y los servicios públicos de empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 21-27.

¹⁷⁸⁴ PARRA, E. (2001): El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La concurrencia de competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en formación y empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 20-27. Para más detalle sobre la FP en Alemania: MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

¹⁷⁸⁵ PEDRAZA, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 35-42.

nuestro estudio ya se disfrutaban de iniciativas que introducen y acercan la FP a los alumnos. Este primer contacto en la enseñanza obligatoria proporciona al alumnado tenue información y elementales conocimientos; que pueden aportar pistas decisivas para seguir por el itinerario profesional, sobre todo a la hora de la toma de decisiones una vez concluida la obligatoriedad escolar. Y, en esta línea, desde aquí proponemos alternativas profesionales más serias y específicas en la educación obligatoria.

Por otra parte, la formalización y estructuración del sistema de FP son requisitos establecidos para el reconocimiento de la formación, quizás como efectos colaterales a la institucionalización de las diferentes modalidades de FP. Probablemente el predominio en la práctica de la FPI está marcando este proceso de fuerte estructuración, formalización e institucionalización. Sin embargo, pretendemos ir más allá del simple predominio de un subsistema sobre el resto para explicar este proceso, que pueda aumentar la pertinencia de esta investigación. Este proceso no obedece a que la FP reglada influye en los otros subsistemas, más bien hace referencia al proceso global de regulación de la enseñanza y de toda expresión social. Se trata de una respuesta que facilita la articulación de la sociedad ante la complejidad estructural de la misma, donde la educación no queda ajena.

Una mayor funcionalidad del sistema educativo pasa por mejorar el reconocimiento de las diferentes manifestaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. La certificación ayuda a homogeneizar un sistema, necesariamente, cada vez más abierto y flexible.

Los principios o puntos de equilibrio de la formación-empleo ponen de relieve el valor potencial de los sistemas de FP. Las diferentes expresiones de FP facilitan la entrada en el mundo laboral, cuando no la mejora de la situación dentro del mismo. Por ello, creemos de suma valía investigar en esta línea en cuanto que fundamenta y da a conocer la relevancia y la proyección de la FP.

Nos encontramos en una época donde los cambios, que siempre ha habido en la sociedad, ahora exigen más que nunca nuevas estructuras de trabajo y de organización. Esta nueva situación económica, laboral, educativa y social ha forzado el inicio de procesos de reformas de la FP, y en este sentido las Ciencias de la Educación aún tienen mucho que decir.



INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: OBJETO Y MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: INGLATERRA

CAPÍTULO IV: FRANCIA

CAPÍTULO V: ESPAÑA

CAPÍTULO VI: YUXTAPOSICIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA COMPARACIÓN

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA, FUENTES
DOCUMENTALES Y WEBGRAFÍA

**BIBLIOGRAFÍA, FUENTES
DOCUMENTALES Y
WEBGRAFÍA**

ABDAIMI, M. EL (2000): *Mondialisation et emploi*. Casablanca. Politique Economique.

ABDALA, F. (2003): *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ACADÉMIE DE CRÈTEIL (2004): *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicado en la web oficial de la Academia de Crèteil (octubre de 2005): <http://www.ac-creteil.fr/acl/enseignements/clasepac.htm>

ACADÉMIE DE ORLEANS-TOURS (2002): *Enseignants contractuels. 10 questions avant d'entrer dans la classe*. Publicado de la página web oficial de la Academia de Orleans-Tours (octubre de 2004): <http://www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/personnels/bienvenuecontractuels.htm#pfe>

ACADEMIE DE TOULOUSE: *Livret de Rentrée 1999-2000. De «nouvelles chances» pour les jeunes sans qualification*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Toulouse (octubre de 2005): <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/communication/livreaccueil/inserpro3.htm>

ACERO SÁEZ, E. (1993): *Crónica de la Formación Profesional española*, 3 Tomos. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales.

AFFICHARD, J. y GENSBITTEL H. (1984): Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active. En la revista *Formation Emploi*, nº 8, pp. 61-72.

ALANÓN, M. T. (1991): *Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en Formación Profesional*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

ALEGRE, M.; MOLINES, S.; SALAZAR, M. D.; SENENT, M.; y VALLÉS, A. (2003): *Formación y Orientación Laboral. Grado Superior*. Madrid. Santillana.

ALLAN, B. (2000): *Curriculum 2000: a position statement*. Publicado en la web oficial de la Universidad de Salford, Inglaterra (abril de 2004): http://www.salford.ac.uk/policies_procedures/display.php?id=216

ALONSO GARCÍA, M. A. (2000): Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad. En la *Revista Europea de Formación del Profesorado*, nº 19, pp. 54-63.

ALONSO, T.; GÓMEZ, C.; e IZAGUIRRE, A. (2001): *La formación profesional reglada en España a través de tres de sus comunidades autónomas, Cantabria, Madrid y Valencia: situación actual y perspectivas inmediatas*. Publicado en la página web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (abril de 2005): <http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/espana.PDF>

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1999): *Evaluación europea de la educación: diversidad y confluencia*. Bilbao. Universidad de Deusto.

AMELSVOORT, G. Van y SCHEERENS, J. (1997): Policy issues surrounding processes of centralization and decentralization in European Education Systems. En la revista *Educational Research and Evaluation*, nº 3, pp. 340-363.

ANDER-EGG, E. (1982): *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires. Humanitas.

ANGUERA, M. T. (1985): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid. Cátedra.

ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998): *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid. Santillana.

ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003): El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 379-390.

ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2004): *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Asturias de la Formación Profesional (mayo de 2005): <http://web.educastur.princast.es/consejofp/scripts/encuentrosconsejos.asp>

ARGÜELLES, A. (Comp.) (1996): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México. Limusa.

ARIANES, G. (1999): Hablar de Formación Profesional es hablar de empleo. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XVII, nº 639. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2004): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/639/info1-2.html>

ARISTÓTELES (1985): *Ética a Nicómaco*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.

ARRÊTÉ du 1 de juillet de 2002. *Programmes des enseignements d'éducation physique et sportive en classe de seconde générale et technologique*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de julio de 2002.

ARRÊTÉ du 16 de avril de 2002. *La création de l'attestation Europro*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 30 de abril de 2002.

ARRÊTÉ du 16 de février de 2000. *Commissions professionnelles consultatives du ministère de l'emploi et de la solidarité pris en application des dispositions du décret n° 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 29 de febrero de 2000.

ARRÊTÉ du 17 de juillet de 2001. *Organisation et aux horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux brevets d'études professionnelles*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 21 de julio de 2001.

ARRÊTÉ du 18 de mars de 1999. *Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 30 de marzo de 1999.

ARRÊTÉ du 19 de avril de 2001. *Dispense de certaines épreuves du baccalauréat général à compter de la session 2002 de l'examen*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 27 de abril de 2001.

ARRÊTÉ du 20 juillet de 2001. *Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 4 de agosto de 2001.

ARRÊTÉ du 21 de décembre de 2001. *Dispense de certaines épreuves du baccalauréat général à compter de la session 2002 de l'examen*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de enero de 2002.

ARRÊTÉ du 22 de mars de 1995. *Programmes pour chaque cycle de l'école primaire*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 9 de marzo de 1995.

ARRÊTÉ du 23 de mai de 1997. *Les langues vivantes en BEP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de junio de 1997.

ARRÊTÉ du 24 de avril de 2002. *Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux CAP*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 3 de mayo de 2002.

ARRÊTÉ du 25 de janvier de 2002. *Horaires des écoles maternelles et élémentaires*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de febrero de 2002.

ARRÊTÉ du 25 de janvier de 2002. *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 10 de febrero de 2002.

ARRÊTÉ du 25 de septembre de 2002. *Programme d'enseignement de l'éducation physique et sportive pour les CAP, les BEP et les Baccalauréats Professionnels*. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 4 de octubre de 2002.

ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2002.

ARRÊTÉ du 26 de juin de 2002. *Programme d'enseignement des arts appliqués et cultures artistiques pour les certificats d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 5 de julio de 2002.

ASÍS DE BLAS, F. (2002): Proyecto de Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp.12-15.

ASÍS DE BLAS, F. (2003): La evaluación y la certificación de la competencia profesional en la Ley de Cualificaciones y de FP. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 391-394.

ASÍS DE BLAS, F. (2004): La formación profesional: una ley fallida. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 56-59.

ASSOCIATION NATIONALE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES (2003): *Toute l'histoire de l'AFPA est liée à celle de la formation professionnelle pour adultes en France*. Publicado en la página web oficial de dicha asociación (noviembre de 2005): http://www.afpa.fr/afpa/afpa_en_dates.html

ASSOCIATION OF COLLEGES (2003): *Curriculum 2000. Survey 2002-2003*. Publicado en la página web oficial de dicha asociación (septiembre de 2004): <http://www.aoc.co.uk:8080/aoc/briefings/curriculum-quality/curriculum-quality-03>

AUBLIN, M.; LEROY, M.; y THIERRY, J. (2001): *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP)*. Inspection générale de l'Éducation Nationale. Publicado en la página web del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf>

AZNAR DÍAZ, I. (2001): *Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

BAIGORRI, J.; MONTERRUBIO, E. y MARTÍNEZ, P. (2006): El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia: hacia la convergencia de políticas sociales en Europa. En la *Revista Europea De Formación Profesional*, nº 37 pp. 36-54.

BALDIVIESO, M. S. (2001): *Indicadores para la autoevaluación de instituciones de Formación Profesional inicial en el marco de la nueva relación educación-trabajo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

BARBER, M. (1997): *The Learning Game. Arguments for an Education Revolution*. London. Indigo.

BARBIER, J. M.; BERTON, F.; y BORU, J. J. (1996): *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan.

BARRIÉ, F. (1999): Notes préliminaires sur la mise en œuvre d'un Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel. En *Itineraries* nº 4 marzo. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon (marzo de 2002): http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/publiacad/itineraire/itineraire4/NotesPPCP.doc

BARRIÉ, F.; LASSAGNE, M.; GRAY, F.; DEMORTIER, N.; y VESOUL, P. (2002): Éducation Civique, Juridique et Sociale au LP. Un bilan d'étape dans l'Académie. En la revista *Itineraries* nº 7. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon: http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/publiacad/itin%C3%A9raire/itin%C3%A9raire7/BilanECJS.doc

BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. En la *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, pp. 425-452.

BATES, I.; HODKINSON, P.; UNWIN, L.; y YOUNG, M. (1997): Towards a New Research Agenda for Post-compulsory Education and Training. En la revista *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 2, nº 3, pp. 313-317.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1989): *Le niveau monte*. Paris. Seuil.

BBC (2000): *Blunkett predicts demise of grammar*. Artículo con fecha del jueves 13 de julio de 2000. Publicado en la página web oficial de la *British Broadcasting Corporation* (septiembre de 2004): <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/832099.stm>

BBC (2003): *Blunkett called to account on selective schools*. Artículo de la BBC del viernes 14 de febrero de 2003. Publicado en la web de la *British Broadcasting Corporation* (septiembre de 2004): <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/676877.stm>

BBC (2004): *Education Act 1870*. Publicado en la página web oficial de la *British Broadcasting Corporation* (febrero de 2005): <http://www.dfes.gov.uk/schoolattendance/faq/>

BÉDUWÉ, C. y PLANAS, J. (2002): *Expansión educativa y mercado de trabajo estudios comparativo realizado en cinco países europeos: Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido, con referencia a los Estados Unidos*. Madrid. INCUAL.

BERMEJO, B.; DOMÍNGUEZ, G.; y MORALES, J. A. (Coords.) (1996): *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. GID-Universidad de Sevilla y FETE-UGT. Sevilla.

BERTRAND, O. (1997): *Evaluation et certification des compétences et qualifications professionnelles*. Paris. Institute International de Planification de l'Éducation-UNESCO.

BERTRAND, O. y KIRSCH, J. L. (1994): El contexto histórico de la enseñanza técnica y de la formación profesional en Francia. Principales reformas, principales debates. Contribución al proyecto OCDE sobre: “el nuevo rol de la Enseñanza técnica y la formación profesional”. En *Calificaciones y Empleo del CEREQ*, nº 1, pp. 1-16.

BERTRAND, O.; DROUHIN, M. D.; y ROMANI, C. (1998): Aprendices, alternancia, sistema dual ¿Callejones sin salida o autopistas al futuro? En *Calificaciones y Empleo* del CEREQ, n° 19, pp.1-5.

BHOLA, H. S. (1995): *Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives*. Paris. UNESCO.

BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; y GOODSON, I. F. (2000): *La enseñanza y los profesores* (Vols. I y II). Barcelona. Paidós.

BISQUERRA ALZINA, R. (2004): *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid. La Muralla.

BLAIR, T. (1996): *Speech given at Ruskin College, Oxford*. Publicado en la página web oficial de Educación en Línea de la Universidad de Leeds (Publicado en mayo de 2003): <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm>

BOTKIN, J. W.; ELMANDJRA, M.; y MALITZA, M. (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid. Santillana.

BOUILLÉ, M. (1998): *École, histoire d'une utopie: XVIIè début XXè siècle*. Marseille. Rivages.

BOUVIER, A. (2001): Mieux enseigner grace aux TICE. En la *Education Auvergne Revue institutionnelle grand public*, n° 4, marzo. Publicado en la página web oficial de la Academia de Clermont (abril de 2005): <http://www.ac-clermont.fr/Communication/Publication/Revue/EDA/eda4.pdf>

BOWEN, J. (1992): *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, Tomo III. Barcelona. Herder.

BRITISH OFFICIAL PUBLICATIONS COLLABORATIVE READER INFORMATION SERVICE (2004): *New training initiative: a programme for action*. Publicado en la página web oficial del *British Official Publications Collaborative Reader Information Service* (septiembre de 2005): <http://www.bopcris.ac.uk/bop1974/ref3781.html>

BRUCHON, Y. y COLLONGES, G. (1992): *Connaissance du Système éducative. Un débat actuel: les enseignants*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

BRYCE, T. y HUMES, W. (2003): *Scottish Education: Post-devolution*. Edinburgh. Edinburgh University Press.

BUENDÍA L., COLÁS P. y HERNÁNDEZ F. (1997): *Métodos de Investigación Psicopedagógica*. Madrid. McGraw-Hill.

BULLOCK, A. y THOMAS, H. (1996): El impacto de la Gestión Local en las escuelas del Reino Unido. En la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*; Año VIII, nº 25, pp. 3-4.

BUXTON, T.; CHAPMAN, P.; TEMPLE, P. (Eds.) (1994): *Britain's economic performance*. London. Roudledge.

CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (1993): La tortuosa marcha de la formación profesional en España. En la *Revista de Educación*, nº 302, pp. 193-212.

CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (1997): La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. En la *Revista de Educación*, nº 312, pp. 173-190.

CALLEJA, R. (1999): La Formación Profesional, un medio para alcanzar el pleno empleo. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XVII, nº 645. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2004): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/645/info1.html>

CALLEJO, J. (1998): Sobre el uso conjunto de prácticas cualitativas y cuantitativas. En la *Revista Internacional de Sociología*, nº 21, p. 120.

CAMACHO, A. y DÍAZ, J. (Dir.) (1997): *Educación Popular y Desarrollo Local*. Sevilla. GISPS.

CAMPINOS-DUBERNET, M. y GRANDO, J. M. (1988): Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens. En la revista *Formation Emploi*, nº 22, pp. 5-29.

CANO, J.; LÓPEZ, J.; y ORTEGA, M. (1993): *La nueva formación profesional. Ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela española.

CAPEY, J. (1995): *Review of GNVQ Assessment*. London. NCVQ.

CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la educación en España*. Madrid. Dykinson.

CARDONA MOLTO, M. C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid. EOS.

CARLI, S. (2001): Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. En la revista *Alternativas*, año XII, nº 14, pp. 25-44.

CARRÉ, A. y BREITBACH, L. (2004): *Relecture du B.O.: Programme de mathématiques des BEP*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Rouen (abril de 2003): http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/math_science/programmes/relecture.php

CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

CASELLA, P. y FREYSSINET, J. (2003): La descentralización de la formación profesional: Un necesario diálogo con los actores económicos y sociales. En *Calificaciones y Empleo* del CEREQ, nº 37, pp. 1-4.

CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; y WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.

CASTILLO MANZANO, A. J. (2001): *Los procesos educativos en los programas de incorporación social*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

CASTILLO RODRÍGUEZ, M. DEL (2002): Una ley para la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 343-347.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1999): *Education policy analysis*. Paris. OECD.

CENTRE POUR LA RECHERCHÉ ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1992): *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris. OCDE.

CENTRE POUR LA RECHERCHÉ ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2001): *Analyse des politiques d'éducation 2001*. Paris. OCDE.

CENTRE POUR LA RECHERCHÉ ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2005): *Analyse des politiques d'éducation 2004*. Paris. OCDE.

CENTRE RÉGIONAL DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE DE LA ACADEMIE DE VERSAILLES (2001): *Actes du séminaire académique*, pp. 23-28. Buc. CRDP de la Académie de Versailles.

CENTRE-INFFO (1993): *Fiches pratiques de la formation continue*. Paris. Centre-Inffo.

CENTRE-INFFO (2003): *L'apprentissage en France: enjeux et développements*. Paris. Centre-Inffo.

CENTRO EUROPEO PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (2000): *L'apprentissage en France - Une réforme en cours*. Publicado en la página web oficial del CEDEFOP (enero de 2005): <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12000/C10F8FR.html>

CHAPPELL, C. (2003): *Researching vocational education and training: where to from here?* En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 1, pp. 21-32.

CHAPPELL, C. y JOHNSTON, R. (2003): *Changing work. Changing roles for vocational education and training teachers and trainers*. Adelaide. National Centre for Vocational Education Research.

CHARRAUD, A. M. (2000): *La certification et la validation des acquis*. En la revista *Actualité de la Formation Permanente*, nº167, juillet-août, pp. 29-32.

CHASSAING, J. P. y SÉRÉ, A. (2002): *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale.

CHIVA SANCHÍS, I. (2002): *Evaluación de programas de formación ocupacional en colectivos con riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

CINTERFOR/OIT (1997): *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo. CINTERFOR.

CINTERFOR/OIT (1998): *Actas de las Jornadas de Formación y Empleo de los jóvenes. Análisis comparativo de experiencias europeas y latinoamericanas*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/eventos/mollina/>

CINTERFOR/OIT (1999): *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización

Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/>

CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado en la página web del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (octubre de 2004): <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm>

CIRCULAIRE n° 2000-094 du 26 de juin de 2000. *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

CIRCULAIRE n° 2000-095 du 26 de juin de 2000. *Encadrement des périodes en entreprise. Formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 29 de junio de 2000.

CIRCULAIRE n° 2001-094 du 30 de mai de 2001. *Préparation de la rentrée 2001 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 7 de junio de 2001.

CIRCULAIRE n° 2001-104 du 14 de juin de 2001. *Les classes à projet artistique et culturel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de junio de 2001.

CIRCULAIRE n° 2001-172 du 5 de septembre de 2001. *Organisation administrative et responsabilités dans le cadre du PPCP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 13 de abril de 2001.

CIRCULAIRE n° 2001-256 du 30 de mars de 2001. *Mise en œuvre du principe de gratuité de l'enseignement scolaire public*. Publicada en Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 15 de abril de 2001.

CIRCULAIRE n° 2001-261 du 17 de décembre de 2001. *Lycée des métiers*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 20 de diciembre de 2001.

CIRCULAIRE n° 2002-063 du 20 de mars de 2002. *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, et*

tableau annexé. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 28 marzo de 2002.

CIRCULAIRE n° 2002-077 du 11 de avril de 2002. *Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de abril de 2002.

CIRCULAIRE n° 2003-036 du 27 février 2003. *Lycée des métiers*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 6 de marzo de 2003.

CIRCULAIRE n° 2003-050 du 28 de mars de 2003. *Préparation de la rentrée 2003 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de abril de 2003.

CIRCULAIRE n° 2003-203 du 17 de novembre de 2003. *Convention-type relative aux périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger des élèves en formation professionnelle de niveaux V et IV*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 27 de noviembre de 2003.

CIRCULAIRE n° 2004-015 del 27 de janvier de 2004. *Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 5 de febrero de 2004.

CIRCULAIRE n° 2005-067 du 15 de avril de 2005. *Préparation de la rentrée scolaire 2005*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de abril de 2005.

CIRCULAIRE n° 88-169 du 22 juin de 1988. *Organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive dans les examens des baccalauréats et des brevets de techniciens*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 27 julio 1988.

CIRCULAIRE n° 92-143 du 31 de mars de 1992. *La mission d'insertion des établissements scolaires*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 23 de abril de 1992.

CIRCULAIRE n° 94-007 du 12 de janvier de 1994. *Éducation physique et sportive - Épreuves aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 20 de enero de 1994.

CIRCULAIRE n° 95-253 du 21 de novembre de 1995. *Education physique et sportive - EPS aux baccalauréats, BT, BEP et CAP*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 14 de diciembre de 1995.

CIRCULAIRE n° 99-071 du 17 de mai de 1999. *Programme "Nouvelles Chances"*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 27 de mai de 1999.

CIRCULAIRE n° 99-136 du 21 de septembre de 1999. *Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 23 de septiembre de 1999.

CLIMENT LÓPEZ, E. A. (1997): Formación profesional y desarrollo. En la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 30, pp. 19-30.

COADOU, G. (2003): *Encadrement des Périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Reims (octubre de 2004): <http://www.ac-reims.fr/datice/LPrenove/EPE/default.htm>

CODE DE L'ÉDUCATION (2004). Publicado en el Boletín Especial n° 10 de 30 septiembre de 2004 del Ministerio de Educación Nacional de Francia.

COFFIELD, F. (Ed.) (2000): *Differing visions of a Learning Society. Research Findings Volume I*. Bristol. Polity Press.

COLÁS BRAVO, P.; BUENDÍA EISMAN, L.; y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Edígrafos.

COLAS, E. y REBIÈRE, C. (2002): Comparación entre l'insertion des apprentis et des lycéens sorties du système éducatif en 2001. *Note de Information 02.49 Mars*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social. Programas de enseñanza y formación en la Comunidad Económica Europea 1986-1992*. Informe del 5 de mayo de 1993 sobre los resultados y los logros, COM (93) 151 final. Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas-Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2005): *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Documento de trabajo SEC (2005) 957. Bruselas.

COMITÉ DE COORDINATION DES PROGRAMMES RÉGIONAUX D'APPRENTISSAGES ET DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (2002): *Les principaux chiffres de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel*. Publicado en la página web oficial del Gobierno francés para publicar la Documentación Francesa (octubre de 2005): <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/chiffres/>

COMITÉ DE PILOTAGE ACADÉMIQUE¹⁷⁸⁵ (2001): *L'Education Civique, Juridique et Sociale dans les lycées professionnels*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Besançon (octubre de 2004): http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/p%C3%A9datrans/ecjs/outilsE/ECJSDocAcad.doc

COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN (1971): *Rapports des commissions du sixième plan 1971-1975*. Formation, qualification professionnelle. Paris. Documentation française.

COMMISSION ACADEMIQUE D'HARMONISATION DES NOTES DE LA ACADÉMIE DE CRÉTEIL (2003): *Procès verbal d'harmonisation du 10 juin 2003. BAC EPS, session 2003*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Créteil (septiembre de 2004): <http://www.ac-creteil.fr/eps/Inspection/Documents/Creteil/examens/RapportHarmonisationBAC2003.doc>

COMMISSION EUROPÉENNE (1996): *Livre vert. Vivre et travailler dans la société de l'information. Priorité a la dimension humaine*. Luxembourg. Bureau des publications officielles des Communautés européennes.

COMMISSION NATIONALE DE LA CERTIFICATION PROFESSIONNELLE: *Nomenclature des niveaux de formation (1969)*. Approuvée par décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, le 21 mars 1969. Publicado en la página web oficial de la Comisión Nacional

¹⁷⁸⁵ Este comité académico está formado por profesores, directores e inspectores.

de Certificación Profesional (noviembre de 2005): http://www.cncp.gouv.fr/contenus/supp/supp_rncp_niveaux.htm

COMUNIDAD ESCOLAR (2002): Dimensión Europea para la Formación Profesional. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XX, nº 711. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de España (octubre de 2005): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/711/info1.html>

COMUNIDAD ESCOLAR (2002): Pilar del Castillo inaugura unas jornadas sobre el papel de la Inspección en el futuro sistema de FP. En el Periódico Digital de Información Educativa *Comunidad Escolar*, Año XX, nº 697. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación de España (marzo de 2005): <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/697/infobrev.html>

COMUNIDADES EUROPEAS (2002): *Un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONDE, F. (1990): Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas de la investigación social. En la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 51, pp. 91-117.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA EN REINO UNIDO E IRLANDA (2003): *La Dirección de Centros Educativos. Documentos de Contraste Internacional*. Publicado en la página web oficial de la Consejería de Educación de España en Reino Unido e Irlanda (enero de 2005): <http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/dci/DireccionCentros.pdf>

CONSEJO EUROPEO DE ÁMSTERDAM (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Ámsterdam, 16 y 17 de junio de 1997)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/032g0006.htm

CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002): *Conclusiones de la Presidencia (Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

CONSEJO EUROPEO DE BRUSELAS (2003): *Conclusiones de la Presidencia (Bruselas, 16 y 17 de octubre de 2003)*. Publicado por el Consejo de la

Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/77690.pdf

CONSEJO EUROPEO DE BRUSELAS (2003): *Conclusiones de la Presidencia (Bruselas, 12 y 13 de diciembre de 2003)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/79657.pdf

CONSEJO EUROPEO DE BRUSELAS (2004): *Conclusiones de la Presidencia (Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2004)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/79704.pdf

CONSEJO EUROPEO DE BRUSELAS (2005): *Conclusiones de la Presidencia (Bruselas, 22 y 23 de marzo de 2005)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

CONSEJO EUROPEO DE CORFÚ (1994): *Conclusiones de la Presidencia (Corfú, 24 Y 25 de junio de 1994)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00150.ES4.htm

CONSEJO EUROPEO DE DUBLÍN (1996): *Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre la estrategia de la educación y la formación permanentes (97/C 7/02)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/032g0003.htm

CONSEJO EUROPEO DE ESSEN (1994): *Conclusiones de la Presidencia (Essen, 9 y 10 de diciembre de 1994)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2003): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00300.ES4.htm

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23 y 24 marzo 2000)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2005): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

CONSEJO EUROPEO EXTRAORDINARIO SOBRE EL EMPLEO (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Luxemburgo, 20 y 21 de noviembre de 1997)*. Publicado por el Consejo de la Unión Europea en la página oficial de la UE (noviembre de 2004): http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1993): *Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998): *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CONSEJO NAVARRO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (2001): *Plan navarro para el desarrollo de la Formación Profesional 2001-2004*. Publicado en la página web oficial del Gobierno de Navarra (marzo de 2005): <http://www.navarra.es/nr/navarra/asp/redirect.asp?sUrl=http%3A%2F%2Fwww%2Ecfnavarra%2Ees%2Fplanfp%2F&f=True>

CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): *Manual de formación en centros de trabajo*. Madrid. MECD-Programa Leornado da Vinci.

CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER Y XUVENTUDE DE LA XUNTA DE GALICIA (1997): *Elementos prácticos para la detección de las necesidades de formación: un enfoque transnacional*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978 (2003). Ministerio de la Presidencia. Madrid.

COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid. Santillana.

COPE, S.; GOODSHIP, J.; y HOLLOWAY, D. (2003): Regulating the New Governance: the case of further education. En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 2, pp. 183-207.

CORBETTA, P. (2003): *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid. McGraw-Hill.

CORRECCIÓN de errores del Real Decreto 832/2003 de 27 de junio. *Por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 8 de agosto de 2003.

CORTI, A. M. (2000): La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. En la revista *Innovación Educativa*, nº 10, pp. 133-139.

COSTANTINI, N.; DELTOUR, S.; PASTEUR, R.; GUEZET, B.; GALLET, J. C.; PEREZ, M.; MICHALLET, Y.; RIQUET, G.; y L' EMEILLET, C. (2003): *Rentrée scolaire 2003. Inspection pédagogique EPS*. Grenoble. Académie de Grenoble.

COUNCIL FOR INTERNACIONAL EDUCATION (2004): *Pre-university courses in the further education sector. Guidance notes for students 2003-2004*. Publicado en la página web oficial *Council for Internacional Education* (septiembre de 2004): www.ukcosa.org.uk/images/fe.pdf

CRDP-MONTPELLIER (2004): *Base nationale des sujets d'examens de l'enseignement professionnel*. Publicado en la página web oficial del Centro Regional de Documentación Pedagógica de Montpellier (febrero de 2005): <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/examens/consultation/index.asp>

CROUCH, C. (1997): Skills-based full employment: the latest philosopher's stone. En la *British Journal of Industrial Relations*, vol. 35 (3), pp. 367-391.

CROUCH, C. (1998): *Public policy in a private area: the case of vocational education and training*. Working Paper 1998/121. Madrid. Ediciones Peninsulares.

CROUCH, C.; FINEGOLD, D.; y SAKO, M. (1998): *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford. Oxford University Press.

DEARING, R. (1995): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds*. London. SCAA.

DEARING, R. (1996): *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report*. London. SCAA.

DECISIÓN DEL CONSEJO EUROPEO de 16 de julio de 1985 (85/368/CEE). *Relativa a la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. Publicado en el Diario Oficial nº L 199 del 31 de julio de 1985.

DÉCRET n° 2000-753 du 1 de août de 2000. *Portant modification du décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 5 de agosto de 2000.

DÉCRET n° 2002-463 du 4 de avril de 2002. *Certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 6 de abril de 2002.

DÉCRET n° 2002-617 du 26 avril 2002. *Relatif à la Commission nationale de la certification professionnelle*. Publicado en el Diario Oficial de Francia el 28 de abril de 2002.

DÉCRET n° 72-657 du 4 juillet de 1972. *Commissions Professionnelles Consultatives*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 8 de julio de 1972.

DÉCRET n° 85-1267 du 27 novembre 1985. *Créant le baccalauréat professionnel et les lycées professionnels*. Diario Oficial de Francia del 29 de noviembre de 1985.

DÉCRET n° 85-924 du 30 août 1985. *Établissements publics locaux d'enseignement*. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 31 agosto de 1985.

DÉCRET n° 87-851 du 19 octobre de 1987. *Règlement général des brevets d'études professionnelles délivrés par le ministère de l'éducation nationale*, modificado por los decretos 92-153 del 19 de febrero de 1992, 96-732 del 14 de agosto de 1996 y 97-503 del 21 de mayo de 1997. Publicado en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 18 de febrero de 1988.

DECRETO 707/1976 del 5 de marzo de 1976. *Ordenación de la Formación Profesional*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 12 de abril de 1976.

DECRETO 942/2003 de 18 de julio. *Por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional Específica*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España de 31 de julio de 2003.

DECRETO LEGISLATIVO 1/1995, de 24 de marzo. *Por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 29 de marzo de 1995.

DELAUNAY, M. (2001): *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina*. Ponencia publicada en la web del

Congreso Aragonés de Educación Física realizado en Jaca el día 21 de Septiembre de 2000 (mayo de 2004): <http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm>

DELGADO, J. M. y GUITÍERREZ, J. (Coords.): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

DELORS, J. (Dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana-UNESCO.

DENQUIN, R.; ROYNETTE, A.; y SÉRÉ, A. (2002): *L'orientation vers le lycée professionnel: la scolarisation au lycée professionnel*. Paris. Inspection générale de l'éducation nationale.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1996): *Funding 16-19 education and training: Towards convergence*. London. HMSO.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000): *Qualifying for Success-Changes to post 16 qualifications from September 2000- a guide for parents and guardians*. Nottingham. DFEE Publications.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1973): *Employment and Training Act*. London. Department for Education and Science.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1985): *White Paper Education and Training for Young People*. London. Department for Education and Science.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1988): *Education Reform Act*. London. Department for Education and Science.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1991): *Technical and Vocational Education Initiative (TVEI) England and Wales 1983-90*. London. Department for Education and Science.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1991): *White Paper Education and Training for the 21st Century*. London. HMSO.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2001): *Education and Training Statistics for UK 2001*. London. TSO.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2002): *Green Paper 14-19: Extending Opportunities, Raising Standards*. London. HMSO.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2002): *Success for all. Reforming Further Education and Training*. London. DFES.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *14-19 Opportunity and Excellence*. Annesley. DFES.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *Review of implementation of Qualifying for Success Reforms (Curriculum 2000)*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (noviembre de 2003): [http://www.dfes.gov.uk/qualifications/main Section.cfm?sID=44&ssID=159](http://www.dfes.gov.uk/qualifications/main%20Section.cfm?sID=44&ssID=159)

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2004): *Department for Education and Skills Ministerial Team*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (abril de 2004): <http://www.dfes.gov.uk/insidedfes/index.shtml>

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *14-19 Education and Skills White Paper*. London. DFES.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005): *Skills: Getting on in business, getting on at work*. London. DFES.

DEPARTMENT FOR EDUCATION/DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT/WELSH OFFICE (1991): *Education and Training for the 21st Century*. London. HMSO.

DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT (1997): *Excellence in Schools, Cm 3861*. London. Department for Education and Employment.

DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT (1999): *About the National Curriculum*. Publicado en la página web oficial del Currículum Nacional del gobierno inglés (septiembre de 2004): http://www.nc.uk.net/nc_resources/html/about_NC.shtml

DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT (2000): *Opportunity for All: skills for the new economy*. London. Department for Education and Employment.

DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT, DEPARTMENT FOR EDUCATION NORTHERN IRELAND y WELSH OFFICE (1997): *Qualifying for Success: A Consultation Paper on the Future of Post-16 Qualifications*. London. Department for Education and Employment.

DEPARTMENT FOR EMPLOYMENT/DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1981): *A New Training initiative: A Programme for Action*. London. HMSO.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2001): *Les ateliers artistiques en collège et en lycée*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0061/PAC.htm>

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2001): *Mise en place des classes à projet artistique et culturel*. Publicado en la página web oficial pedagógica de Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0061/PAC.htm>

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Caractéristiques du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/D0047/default.htm>

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Définition et rôle des périodes en entreprise*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.eduscol.education.fr/D0046/default.htm>

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002): *Les modalités de mise en oeuvre*. Publicado en la página web oficial pedagógica del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://eduscol.education.fr/index.php?./D0047/PPPMOD02.htm%23A1>

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Le baccalauréat général*. Publicado en la página web oficial pedagógica de Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): http://eduscol.education.fr/D0056/r_bacg.htm

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Le partenariat avec le monde professionnel*. Publicado en la página web pedagógica oficial del Ministerio de Educación de Francia (abril de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0045/default.htm>

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003): *Les horaires de la classe de seconde générale et technologique*. Publicado en la página web oficial pedagógica de Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): http://eduscol.education.fr/D0056/r_seconde.htm

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2004): ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/gchiffres_e2003/g1.pdf

DUBOIS, A. y YOLDI, P. (1999): *La financiación del desarrollo. Flujos privados y AOD*. Bilbao. Hegoa.

DURAND, M. (1998): Teachers' action in physical education: A cognitive anthropology approach. En la *Cagigal Lecture at the AIESEP World Conference*. Adelphi, pp. 2-10.

ECHEVERRÍA, B. (1993): *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona. PPU.

ECHEVERRIARZA, M. P. (1999): La educación permanente y a distancia: dos conceptos que reafirman la centralidad docente. En el *Taller de educación interactiva y educación superior: experiencias internacionales*, celebrado los días 25-27 de noviembre de 1999 en Montevideo (Uruguay), pp. 1-6.

ECKERT H. y VENEAU, P. (1999): Bachillerato Profesional ¿Cuál es su lugar en la empresa? En el boletín *Cualificaciones y Empleo* del CEREQ, nº 22.

EDUCATION ACT 2002. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2002/20020032.htm>

EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE (2003): *A Level Standards. Third Report of Session 2002-03*. Norwich. Parliamentary Copyright House of Commons.

EDUCATION REFORM ACT 1988. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): http://www.hmso.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_198800_40_en_1.htm

EDWARDS, T.; FITZ-GIBBON, C. T.; HARDMAN, F.; HAYWOOD, R.; y MEAGHER, N. (1997): *Separate but equal? A levels and GNVQs*. London. Routledge.

EGIDO GÁLVEZ, I. (1998): *Directores escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España*. Madrid. Escuela Española.

EGIDO GÁLVEZ, I. (2000): *Política educativa y autonomía escolar: una investigación sobre modelos europeos*. Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

EMBAJADA BRITÁNICA DE CHILE (2004): *¿Cuál es la diferencia entre Reino Unido y Gran Bretaña?* Publicado en la página web oficial de la Embajada Británica en Chile (enero 2005): http://www.britemb.cl/100qts/100qts_hechos.html

EMBAJADA BRITÁNICA EN COLOMBIA (2004): *Esta es Britain*. Publicado en la página web oficial de la Embajada Británica en Colombia (mayo de 2004): <http://www.britain.gov.co/inforpre/ricahisto.htm>

EMBAJADA DE FRANCIA EN ESPAÑA (2004): *Geografía de Francia*. Publicado en la página web oficial de la Embajada de Francia en España (octubre de 2004): http://www.ambafrance-es.org/article.php3?id_article=414

EMBAJADA DE GRAN BRETAÑA EN MÉXICO (2004): *Educación en el Reino Unido*. Publicado en la web oficial de la Embajada de México (enero de 2004): <http://www.britishembassy.gov.uk/servlet/Front?pagename=OpenMarket/Xcelerate/ShowPage&c=Page&cid=1073499627425>

ENCICLOPEDIA LIBRE UNIVERSAL EN ESPAÑOL (2004): *Ley francesa contra los símbolos religiosos ostensibles*. Consultada en la página web oficial de la Universidad de Sevilla (octubre de 2004): http://enciclopedia.us.es/index.php/Ley_francesa_contra_los_s%EDmbolos_religiosos_ostensibles

ENCICLOPEDIA MICROSOFT ENCARTA ONLINE (2004): *Inglaterra*. Publicado en la página web oficial de la citada enciclopedia (septiembre de 2004): <http://es.encarta.msn.com>

ERAUT, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*. London. The Falmer Press.

ESTAVOYER, J. L. (2002): *Présentation de l'action culturelle en Franche Comté*. Publicado en la web oficial de la Academia de Besançon (diciembre de 2004): http://artic.ac-besancon.fr/action_culturelle/

ESTEBARANZ, A. (1991): El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. En la *Revista de Enseñanza* nº 8, pp. 165-180.

ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel.

EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas. Comisión Europea.

EURYDICE (2000): *Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union*. Documento publicado por la Unidad Europea de EURYDICE. Brussels. Eurydice. Consultable en la web oficial de Eurydice: <http://www.eurydice.org/Documents/LLL/EN/FrameSet.htm>.

EURYDICE (2004): *The Education System in France- 2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (octubre de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FR&language=VO>

EURYDICE (2004): *The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)-2002/03*. Publicado en la página oficial de Eurydice (abril de 2004): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

EURYDICE (2005): *El Sistema Educativo en España- 2003/04*. Publicado en la página oficial de Eurydice (diciembre de 2005): <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SP&language=VO>

EURYDICE/CEDEFOP (1995): *Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe. United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland*. Bruselas. Comisión Europea.

EURYDICE/CEDEFOP (2000): *Structures of education, initial training and adult education systems in Europe. France 1999*. Publicado en la página web oficial de Eurydice (septiembre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/or/FRANCE_FR.pdf

EURYDICE/CEDEFOP (2002): *United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe*. Publicado en la página oficial de Eurydice (enero de 2004): <http://www.eurydice.org/Documents/Struct/en/uk.pdf>

EURYDICE/CEDEFOP (2004): *Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. España 2003*.

Publicado en la página web oficial de Eurydice (septiembre de 2004): http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html

FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1996): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza-UNESCO.

FENOT, P. (2002): *L'Éducation Civique, Juridique et Sociale. Un nouvel enseignement en lycée professionnel*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Créteil (octubre de 2004): www.ac-creteil.fr/lettreshg-lp/Autrement/ECJS.pdf

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Educación, formación y empleo*. Madrid. CIDE.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La escuela a examen*. Madrid. Pirámide.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2002): *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid. Síntesis.

FERRER DUFOL, J. (2002): *Diálogo y concertación social sobre formación en España*. Montevideo. Organización Internacional del Trabajo/CINTERFOR.

FERRAN JULIÀ, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, n° 4, pp. 11-35.

FERRER JULIÀ, F. (2002): *La Educación Comparada actual*. Barcelona. Ariel.

FERRER JULIÀ, F. (2005): Debate sobre el futuro de la escuela en Francia. En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 343, pp. 78-81.

FERRY, L. (2002): *La valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Conseil des ministres du 13 novembre 2002: Communication de M. Luc Ferry, Ministre de l'Éducation Nationale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (marzo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/presse/2002/ensprod.htm>

FERRY, L. (2002): *Réponses de M. Luc Ferry, Ministre de l'Éducation Nationale, à des questions relatives à la création et à la rénovation des diplômes dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives. Visioconférence avec les chefs d'établissement du 16 décembre 2002*. Publicado en la página web oficial del

Gobierno francés para publicar documentación e información (Marzo de 2005): http://www.vie-publique.fr/dossier_polpublic/apprentissage/programmes_diplomes/ferry_cpc.shtml

FINEGOLD, D.; MILLIBAND, D.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1990): *A British Baccalaureate: ending the division between education and training*. London. Institute for Public Policy Research.

FLAVIÁN BLANCO, C. y LOZANO VELÁZQUEZ, F. J. (2001): La nueva formación profesional: una alternativa estratégica para el desarrollo socioeconómico de Teruel. En la *Revista Proyecto Social*. Publicado en la página web oficial de la Universidad de Zaragoza (marzo de 2005): http://teruel.unizar.es/ceut/investigacion/10_11/pdfs_10_11/10-06.pdf

FLETCHER, M.C. (2000): *Curriculum 2000 and changes to the FEFC Tariff*. Publicado en la página web oficial de la Agencia del Aprendizaje y el Desarrollo de Habilidades (Learning and Skills Development Agency) (mayo de 2003): www.lsda.org.uk/files/PDF/2000005.PDF

FLEURY, J. L. (2004): *Histoire et Géographie en BEP*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Nantes (Septiembre de 2004): <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/histgeo/lp/coucoeur/Hgbep.htm>

FORCEM (1999): *Gestión bipartita de la formación continua*. Madrid. FORCEM-CINTERFOR/OIT.

FOREIGN AND COMMONWEALTH OFFICE (2002): *Education and Training in the United Kingdom*. FCO. London.

FRAGO, E.; JOVER, D.; LÓPEZ, V. M.; MÁRQUEZ, F.; y MORA, G. (1996): *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid. Editorial Popular.

FUENTE ANUNCIBAY, R. (2000): *La Formación Profesional: Formación en centros educativos y formación en centros de trabajo. Necesidades y demandas en Burgos*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.

FULLER, B. y ELMORE, R. F. (Eds.) (1998): *Who chooses? who loses?: Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*. New York. Teachers College Press.

FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2000): *Informe Anual 1999*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas.

FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2002): *Informe Anual 2001*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas.

FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2003): *Informe Anual 2002*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidades Europeas.

FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL (1999): *CIRCULAR 99/54 Revised Funding Methodology for 2000-01 Including Curriculum 2000*. Coventry. FEFC.

FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL (2000): *Circular 00/05 Quality Improvement. Standards Fund 2000/01*. Coventry. FEFC.

FURTHER EDUCATION UNIT (1979): *A Basis for Choice*. London. FEU.

FURTHER EDUCATION UNIT (1988): *Intentions and outcomes. An occasional paper*. London. FEU.

GARCÍA BENGOA, J. L. (2004): El sistema de formación profesional continua. En la revista *Confebask*, nº 3, año XXI. Publicado en la página web oficial de la Confederación Empresarial Vasca (marzo de 2005): http://www.confebask.es/Castellano/revista/0403/noticia_09.htm

GARCÍA CRESPO, C. (2001): La dimensión europea en el currículo de educación secundaria en España. En la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 7, pp. 143-165.

GARCÍA CRESPO, C. y VEGA GIL, L. (2005): *Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación y Perspectivas de futuro*. Salamanca. GEU.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. (1998): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. y LLORENT GARCÍA, V. J. (2003): La formación del profesorado ante la convergencia europea. Capacidades y competencias docentes. En las *VIII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada. Universidad de Granada. (Edición Digital).

GARCÍA FERNÁNDEZ, M. D. y LLORENT GARCÍA, V. J. (2005): La enseñanza superior en la Unión Europea. El nuevo papel docente. En *ETICANET*, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Año II,

nº 4, pp. 190-210.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1981): Presente y futuro de la Educación Comparada, *Revista de la Sección de Ciencias de l'Educació*, 1, p. 182-195.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1991): *Sistema educativos hoy*. Madrid. Dykinson.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson.

GARCÍA, C.; LÓPEZ, S.; y RUIZ, E. (2004): *Formación y Orientación Laboral. Grado Superior*. Madrid. McGraw-Hill.

GARCÍA, C.; LÓPEZ, S.; y RUIZ, E. (2004): Presentación del libro Formación y Orientación Laboral. Grado Superior. Publicado en la página web oficial de la editorial del libro, McGraw-Hill (mayo de 2005): http://www.mhe.es/cf/transversales/castellano/formacion_orientacion_laboral/informacion/presentacion.html

GAUDE, J. (1997): L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation. En los *Cahiers de l'emploi et de la formation*, nº1. OCDE.

GAUTIER, G. (1992): *Rapport d'activité 2003 de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes et compte-rendu des travaux de cette délégation sur la mixité dans la France d'aujourd'hui*. Publicado en la página web oficial del Senado de Francia (octubre de 2005): <http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-263.html>

GEARON, L. (Ed.) (2002): *Education in United Kingdom. Structure and Organisation*. London. David Futlon Publishers Ltd.

GELPI, E. (2002): Nuevos paradigmas para la formación y la comunicación. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 8-11.

GENSBITTEL, M. H. (1996): La croissance de l'apprentissage 1997-2006. En la revista *Education & Formations*, nº 51, pp. 37-42.

GENSBITTEL, M. H. (1996): La formation professionnelle initiale: histoire, acteurs et enjeux. En la revista *Education & Formations* nº 45, pp. 11-21.

GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.

GIMENO, J. y CARBONELL, J. (2003): *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona. Praxis.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992): *Comprender para transformar la realidad*. Madrid. Morata.

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F.; RUIZ, J.; OSSENBACH, G.; GUTIÉRREZ, A.; y TIANA, A. (1988): *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid. UNED.

GONZÁLEZ BETANCOR, S. M. (2002): *Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en Formación Profesional Específica en la Isla de Gran Canaria (1997-2000)*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1980): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona. CEAC.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1991): *Lecturas de Educación Comparada*. Barcelona. PPU.

GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1996): *Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

GONZÁLEZ MORALES, O. (2003): Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro. En la *Revista de Educación*, nº 331, pp. 533-559.

GONZÁLEZ-POSADA MARTÍNEZ, E.: *La política de empleo en la Unión Europea*. Publicado en la página web de la Universidad de Valladolid (noviembre de 2003): www.der.uva.es/trabajo/polemp.pdf

GRANADOS, E. (2003): Formación Profesional y Universidad: Un itinerario atractivo y eficaz. En *Educaweb*, nº 72, noviembre de 2003, consultado en la página web oficial de Educaweb (septiembre de 2005): <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/121807.asp>

GRANDE ÉCOLE D'INGENIEURS DE PARIS (2002): *Le système français d'enseignement supérieur*. Publicado en la web de las Grandes Escuelas de Ingenieros de París-Instituto Tecnológico de París (octubre de 2004): http://www.paristech.org/systeme_educ.html

GRAY, L.; FLETCHER, M.; FOSTER, P.; KING, M.; y WARRANDER, A. M. (1993): *Underpinning aspects of primary and secondary education. Reducing the cost of technical and vocational education*. Education Research Paper nº 3. London. Department for International Development.

GREEN, A. (1991): *The reform of post-16 education and training and the lessons from Europe*. Working Paper nº 11. London. Institute of Education of the University of London.

GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona. Pomares.

GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT y el Consejo Económico y Social.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA. Sage Publications.

GUNDARA, J. (1993): Diversidad social, educación e integración europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 302, pp. 199-221.

GUTIÉRREZ, S. L. (2001): *Evaluación de los programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2003): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.

HARGREAVES, D. (2001): *Review of Curriculum 2000: QCA's Report Phase One*. London. QCA.

HARRIS, M. (1994): *Nuestra especie*. Madrid. Alianza.

HASAN, A. (1994): La evolución de los mercados de trabajo y política de educación y formación. En la *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 2, pp. 13-20.

HÉE, B. (2001): Les diplomes de l'enseignement technologique et professionnel de niveaux III, IV et V. Session 2000. *Note de Information 02.11 Mars*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.

HÉE, B. (2002): Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2001. *Note de Information 02.50 Mars*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.

HÉE, B. (2004): Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel. Session 2003. *Note de Information 04.31 Novembre*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

HILL, W. (2004): *Further Education Colleges*. Publicado en la página web del Sitio de la Educación Internacional (Reino Unido) (septiembre de 2004): http://www.intstudy.com/articles/ec192_a06.htm

HODGSON, A. y SPOURS, K. (2000): *Qualifying for Success: Towards a framework of understanding*. IOE/Nuffield Project Research Report I. London. Institute of Education of the University of London.

HODGSON, A. y SPOURS, K. (2001): *Evaluation Stage 1 of the Hargreaves Review of Curriculum 2000*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 4. London. Institute of Education of the University of London.

HODGSON, A. y SPOURS, K. (2003): *Beyond A Levels. Curriculum 2000 and the Reform of 14-19 Qualifications*. London. Kogan Page Limited.

HODGSON, A.; HOWIESON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y TINKLIN, T. (2003): *Post-16 Curriculum and Qualifications Reform in England and Scotland*. London. Institute of Education of the University of London.

HODGSON, A.; SPOURS, K.; y SAVORY C. (2003): *What do we mean by a broader curriculum? Curriculum 2000, Breadth and 14-19 Reform*. London. Institute of Education of the University of London.

HOMS, O. (2001): La transparencia de las cualificaciones en Europa. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 36-41.

HOWIENSON, C.; RAFFE, D.; SPOURS, K.; y YOUNG, M. (1997): Unifying academic and vocational learning: The state of the debate in England and Scotland. En la *Journal of Education and Work*, vol. 10, nº 1, pp.5-35.

IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso del sujeto*. Madrid. Siglo XXI.

INSTITUT FRANÇAIS AU ROYAUME-UNI (2003): *French Higher Education*. Datos extraídos de la página web del Instituto Francés del Reino Unido (octubre de 2004): http://www.institut-francais.org.uk/education/ed_frenchhe.php

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ÉCONOMIQUES (2004): *Dépense d'éducation par rapport au PIB dans quelques pays du monde. Année 2001*. Publicado en la página web oficial del INSEE

(septiembre de 2005): http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?ref_id=CMPTEF07305&tab_id=148

INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES (2003): *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*. Madrid. INEM.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1997): *Escuelas Taller y Casas de Oficios*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fondo Social Europeo.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2002): *Aprendizaje Permanente y Movilidad*. Publicado en la página web oficial del Instituto Nacional de Empleo (octubre de 2004): <http://www.inem.es/ciudadano/Formacion/p.comunitarios/AprenPerma/Aprendizaje.htm>

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2004): *Historia del programa y características*. Publicado en la página web oficial del del Instituto Nacional de Empleo (enero de 2005): <http://www.inem.es/ciudadano/etco/etco2.html>

INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (2001): *Guía de la Formación de Profesionales en España*. Madrid. INEM.

IRIBARNE, A. DE y IRIBARNE P. DE (1999): El sistema educativo francés como expresión de una cultura política. En la *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 17, pp. 27-41.

JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado en la web oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos (enero de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

JATO SEIJAS, E. (1998): *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel.

JESSUP, G. (1989): *Outcomes: NVQ and The Emerging Model of Education and Training in Competence-based Education and Training*-. London. Falmer Press.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB.

JIMÉNEZ, B. y MEGÍAS, R. (Coords.) (2002): *Formación Profesional. Orientaciones y Recursos*. Barcelona. Praxis.

JOINT COUNCIL FOR GENERAL QUALIFICATIONS (2002): *National Provisional GCE A Level Results June 2002*. London. JCGQ.

JOVER, D. (1999): *La Formación Ocupacional para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid. Popular.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002): *Plan de Formación Profesional de Castilla y León*. Salamanca. Junta de Castilla y León.

KELLY, A. (2001): The Evolution of Key Skills: towards a Tawney paradigm. En *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 53, nº 1, pp. 21-35.

KERKA, S. (2001): Nontraditional Employment and Training Trends and Issues. En *Alert* nº 30, ERIC. Publicado en la página web oficial Center on Education and Training for Employment the Ohio State University (abril de 2005): <http://www.cete.org/acve/docs/tia00098.pdf>.

KIRSCH, J. L. (1998): La enseñanza profesional en Francia ¿Nuevas orientaciones? En *Calificaciones y Empleo* del CEREQ, nº 18, pp. 1-5.

KIRSH, É. (1998): Les nouveaux territoires de l'enseignement technique. En *BREF* del CEREQ, nº 145, pp. 1-4.

KOUKIDIS, G. y SAINT VENANT, M. (2002): *Le lycée des métiers. Constats, enjeux, perspectives*. Paris. MEN.

KUNDIG, B. (1984): Du taylorisme classique à la flexibilisation du système productif. L'impact macro-économique des différents types d'organisation du travail industriel. En *Critique de l'Economie Politique*, nº 26-27, Juin, pp. 53-70.

LABOUR PARTY (1997): *Labour party general election manifesto 1997: Because Britain Deserves Better*. London. Labour Party.

LACOTE, M. (2002): *Vie Sociale et Professionnelle en BEP*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Dijon (mayo de 2003): <http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/biotec/instruof/evalvsp2.pdf>

LANG, J. (2000): *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*. Conferencia de prensa de Jack Lang, Ministro de Educación Nacional del 14 de diciembre de 2000. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/discours/2000/arts/sommaire.htm>

LÁZARO LORENTE, L. M. (1996): Educación, formación y empleo en los países desarrollados. En la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 2, pp.13-73.

LÁZARO LORENTE, L. M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (1999): *Educación, Empleo y Formación Profesional en la Unión Europea*. Universidad de Valencia. Valencia.

LEARNING AND SKILLS ACT 2000. Publicada en la página web oficial de la Her Majesty's Stationery Office (noviembre de 2005): <http://www.hmso.gov.uk/acts/acts2000/20000021.htm>

LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2004): *How it works*. Consultado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Habilidades para el Aprendizaje Profesional (enero de 2005): <http://www.realworkrealpay.info/Employer/WhatsItAllAbout/HowItWorks/default.htm>

LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2004): *Purpose and Structure*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Formación (enero de 2004): <http://www.lsc.gov.uk/National/Corporate/AbouttheLSC/PurposeandStructure/default.htm>

LEARNING AND SKILLS COUNCIL (2005): *Welcome to the Centres of Vocational Excellence Website*. Publicado en la página web oficial del Consejo de Aprendizaje y Formación (mayo de 2005): <http://cove.lsc.gov.uk/index.cfm>

LEARNING AND SKILLS DEVELOPMENT AGENCY (2004): *Funding Curriculum 2000 in FE and Sixth Form Colleges*. Publicado en la página web oficial de la Agencia del Aprendizaje y el Desarrollo de Habilidades (mayo de 2004): <http://www.llda.org.uk/curriculum2000/funding.asp>

LEARNING AND SKILLS DEVELOPMENT AGENCY (2004): *Implications for Colleges of Curriculum 2000*. Publicado en la página web oficial de la Agencia del Aprendizaje y el Desarrollo de Habilidades (julio de 2004): <http://www.llda.org.uk/curriculum2000/funding.asp>

LEY 1/1986 de 10 de enero. *Por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de enero de 1986.

LEY 12/2001 de 9 de julio. *Medidas urgentes de reforma del mercado de trabajo para el incremento del empleo y la mejora de su calidad*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 10 de julio de 2001.

LEY 14/1970 de 4 de agosto. *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 6 de agosto de 1970.

LEY 14/1994 de 1 de junio. *Por la que se regulan las Empresas de Trabajo Temporal*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 2 de junio de 1994.

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. *Ordenación general del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de octubre de 1990.

LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre. *De Calidad de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 21 de diciembre de 2002.

LEY ORGÁNICA 11/1983, del 25 de agosto. *De Reforma Universitaria*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 1 de septiembre de 1983.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio. *De las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 20 de junio de 2002.

LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre. *De Universidades*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España el 24 de diciembre de 2001.

LEY ORGÁNICA 8/1985 de 3 de julio. *Reguladora del Derecho de la Educación*. Publicada en el Boletín Oficial de España del 4 de julio de 1985.

LEY ORGÁNICA 9/1995 de 20 de noviembre. *De la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de noviembre de 1995.

LEY ORGÁNICA de 20 de julio de 1955. *Sobre Formación Profesional Industrial*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de julio de 1955.

LICHTENBERGER, Y. (1999): *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale*. En la revista *Formation Emploi*, n° 67, pp. 93-107.

LISSANDRE, N. (2000): *Les projets pluridisciplinaires a caractère professionnel*. Publicado en la página web de la Academia de Burdeos (febrero de

2002): http://www.ac-bordeaux.fr/DAET/Ien/T_EcoGes/PPCP/Exemples/Lissandre/Lissandre.htm

LLINÀS FERRÀ, B. (2001): *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*. Publicado en la página web de la Dirección General de Formación Profesional e Inspección Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares (abril de 2005): http://dgfpie.caib.es/iqipib/info/cas/pages/memorandum_cas.html

LLINÁS, R. (2000): *El Reto: Educación, ciencia y tecnología*. Santafé de Bogotá Tercer Mundo Editores.

LLORENT BEDMAR, V. (2002): *Educación Comparada*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (Edición Digital).

LLORENT BEDMAR, V.; ORIA SEGURA M. R.; y ESTEBAN IBÁÑEZ M. (1999): *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla. Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla.

LLORENT GARCÍA, V. J. (2003): *Estructura y organización de los liceos franceses de enseñanza profesional*. Sevilla. GIECSE.

LOI de finances pour 1998. Publicado en el Diario Oficial de Francia del 31 de diciembre de 1997.

LOI n° 2002-73 du 17 janvier 2002. *Loi de modernisation sociale*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 18 de enero de 2002.

LOI n° 2004-228 du 15 mars 2004. *Application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 17 marzo de 2004.

LOI n° 2004-809 du 13 août 2004. *Libertés et responsabilités locales*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 17 de agosto de 2004.

LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005. *D'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 24 de abril de 2005.

LOI n° 71-575 du 16 de juillet de 1971. *Organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 17 de julio de 1971.

LOI n° 82-213 du 2 mars de 1982. *Droits et libertés des communes, des départements et des régions*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 3 de marzo de 1982.

LOI n° 84-52 du 26 de janvier de 1984. *L'enseignement supérieur*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 27 de enero de 1984.

LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. *L'orientation de la education*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 14 de julio de 1989.

LOI n° 93-1313 du 20 de décembre de 1993. *Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 21 de diciembre de 1993.

LOI n° 83-8 du 7 janvier de 1983. *La repartition des competences entres les communes, les departements et les regions de l'etat*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 9 de enero de 1983.

LOI n° 85-97 du janvier de 1985. *Loi dite chevenement modifiant et complétant la loi 83663 du 22-07-1983 et portant dispositions diverses relatives aux rapports entre l'état et les collectivités territoriales*. Publicada en el Diario Oficial del 26 de enero de 1985.

LOI n° 98-657 du 29 juillet 1998. *Loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions*. Publicada en el Diario Oficial de Francia del 31 de julio de 1998.

LORRIAUX J. P. y SEITE J. A. (1990): *La formation professionnelle continue, illusion lyrique ou enjeu stratégique*. Paris. Economica.

LOUIS-ETXETO, D. (2004): *Bilan des PPCP 2003/2004*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Burdeos (junio de 2004): http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/compedag/pedag/reformes/lp21s/p_pcp/bilanppcp0304.doc

LYCEE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNELLE FREDERIC BARTHOLDI DE SAINT DENIS. *Le lycée prépare à l'obtention des diplômes professionnels suivants*. Publicado en la página web de dicho liceo (abril de 2002): <http://www.ac-creteil.fr/bartholdistdenis/francais/cadres.HTM>

MAGLEN, L. (1996): *VET and the University. Inaugural Professorial Lecture. Department for Vocational Education and Training. Working Paper Series, n° 1*. Melbourne. University of Melbourne.

MANPOWER SERVICES COMMISSION (1977): *Young People and Work: report on the feasibility of a new programme of opportunities for young people*. London. MSC.

MARCHAL, J. P. (2000): *Structuration de l'enseignement professionnel intégré. Délégation Académique à l'Enseignement Technique*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Orleans-Tours (mayo de 2005): www.ac-orleans-tours.fr/rectorat/documentation/files/professionnel/epi.pdf

MARCIAUX, M; LUBEK, J. ; y EPITER, J. P. (2000): *L'emploi dans le secteur tertiaire*. Paris. Ministère de l'économie des finances et de l'industrie.

MAROIS, W. (1998): Développer l'information des élèves et des familles Dossier-Enseignement professionnel. En *XXIe siècle - Le magazine du ministère de l'Education nationale de la Recherche et de la Technologie*, nº 3. Publicado en la web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2005): <http://www.education.gouv.fr/magazine/1998/3/default.htm>

MÁRQUEZ, A. M. (Comp.) (1972): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires. Ateneo.

MARTÍNEZ MORALES, I. (Comp.) (1998): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana. Valencia. Universitat de València.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002): *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia. Universitat de València.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid. La Muralla.

MAURY, A.; PESQUIE M. F.; VERGARA, M.; SALVY, C.; y CHAMINADE, D. (2002): *L'autre c'est mon double*. Publicado en la página web oficial del Liceo Profesional Roland Garros (agosto de 2004): <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lp-roland-garros-toulouse/Maroc122.doc>

MEDWAY, P. (2004): *Design & Technology in TVEI en Education and Professional Studies*. Publicado en la web oficial de la Universidad de Londres: <http://www.kcl.ac.uk/education/hpages/pmresearch.html>

MERINO PAREJA, R. (2002): *De la contrarreforma de la Formación Profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y Ciclos de Formación Profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

MERINO PAREJA, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria. En la revista *Aula Abierta*, 82, pp. 5-26.

MERINO PAREJA, R. (2006): ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 37 pp. 55-69.

MERTENS, L. (1988): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo. CINTERFOR/OIT.

MEYLAN, F. (1983): De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique. En la revista *Formation Emploi*, nº 4, pp. 29-46.

MILIBAND, D. (2003): *Excellence and opportunity from 14-19*. Discurso del Secretario de Estado para las Normas de la Escuela en una Conferencia AOC/NAHT/SHA. Londres, 21 de enero 2003. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (julio de 2004): <http://www.dfes.gov.uk/speeches/speech.cfm?SpeechID=53>

MINISTÈRE DE CULTURE (2003): *Rôles et missions des DRAC*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Cultura (octubre de 2004): <http://www.culture.gouv.fr/culture/regions/role.htm>

MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DE LA COHÉSION SOCIALE (2002): *L'offre de formation: une moindre hausse de l'activité en 1999*. Publicado en su página web oficial del Ministerio de Empleo de Francia (octubre de 2004): <http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/titres/titre1576/integral/2002.01-03.1.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1983): *Les lycéens et leurs études au seuil du XXIe siècle*. Informe del grupo de trabajo nacional sobre los segundos ciclos. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990): *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Edition 1990. Paris. MEN.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991): *Secrétariat d'Etat au Plan Éduquer pour demain. Acteurs et Partenaires*. Paris. La Découverte/La Documentation Française.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Colloque "Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré"*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Le coordonnateur et la cellule de partenariat dans l'établissement scolaire*. Paris. MEN.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999): *Un lycée pour le XXIe siècle. L'enseignement professionnel intégré*. Conférence de presse du 24 juin 1999. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/ensprob.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *Le certificat d'aptitude professionnelle*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (mayo de 2003): <http://www.education.gouv.fr/enspro/cap.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002): *L'éducation artistique au lycée*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (enero de 2003): <http://www.education.gouv.fr/arts/lycee.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *Le lycée des métiers, une offre de formation organisée autour d'un ensemble cohérent de métiers*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (septiembre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/enspro/dossier.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation civique, juridique et sociale*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación

Nacional de Francia (septiembre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/enspro/ecjs.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003): *L'éducation nationale en chiffres 2002/2003*. Paris. Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Baccalauréat professionnel "Restauration"*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0037/Bpro Hor5.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *BEP "Carrières sanitaires et sociales"*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0037/BEPHor7.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Comparaisons internationales*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): http://www.education.gouv.fr/stateval/DPD_WEB/qdg_ici.htm?openR=Comparaisons%20internationales&rub=qqdg

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Durée de la période de formation en milieu professionnel: 12 semaines*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://eduscol.education.fr/D0037/CAPHor1.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *La décentralisation. La réforme en cours (2002-2004)*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/themadecentralisation/encours.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *L'enseignement privé en France*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): http://www.education.gouv.fr/systeme_educatif/enseignement_prive.htm

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *L'enseignement professionnel en chiffres*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): <http://www.education.gouv.fr/enspro/chiffre.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004): *Système éducatif*. Publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2004): http://www.education.gouv.fr/stateval/DPD_WEB/qdg_po1.htm?openR=Principes%20%3Cbr%3Ed%27organisation&rub=qqdg

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005): *La voie professionnelle*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia (octubre de 2005): <http://www.education.gouv.fr/enspro/filiere.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2005*. Paris. Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2003): *Acceso a los Ciclos Formativos de la Formación Profesional Específica*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación y Ciencia de España (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=41&area=formacion-profesional>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Datos y cifras. Curso 2004/2005*. Madrid. Secretaría Técnica General.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Programas de Garantía Social*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación y Ciencia de España (abril de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=196&area=sistema-educativo>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación y Ciencia de España (noviembre de 2005): <http://www.mec.es/cide/index.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*. Madrid. Secretaría Técnica General.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002): *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Proceso de debate*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación y Cultura de España (octubre de 2005): www.mec.es/mecd/legislacion/files/tramitaeyfp.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (1999): *Programas de Garantía Social*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (diciembre de 2004): <http://www.mec.es/cesces/4.6.e.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *El sistema educativo español-2002*. Madrid. Secretaría General Técnica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Bases para la elaboración del Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en la página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/BasesMetodo.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *Formación en Centros de Trabajo*. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=61&area=formacion-profesional>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2005): *Dirección, Áreas y Estructura del INCUAL*. Publicado en la web oficial del INCUAL y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (mayo de 2005): <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=13&area=incual>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2005): *Funciones del Punto Nacional de Referencia de las Cualificaciones*. Publicado en la web oficial del INCUAL y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (mayo de 2005): <http://www.mecd.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=1252&area=incual>

MIRA LEMA, J. L. (2002): El reto de la Formación Profesional. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 335-341.

MOBUS, M. y VERDIER, É. (1997): La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France. En *BREF* del CEREQ, nº 130, pp. 1-4.

MONCLÚS ESTELLA, A. (Coord.)(2000): *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada. Comares.

MONTERO PEDRERA, A. M. (1996): *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857 - 1900): desde la promulgación de la Ley Moyano hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública*. Sevilla. GIPES.

MOODIE, G. (2002): Identifying vocational education and training. En *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 54, nº 2, pp. 249-265.

MORALES LOZANO, J. A. (2001): Formación y trabajo. Nuevos retos y oportunidades. En las actas del *I Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca. Universidad de las Islas Baleares, Cibereduca.com y la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares (Formato CD).

MORALES MARTÍNEZ, J. A. y DÍAZ MACÍAS, J. C. (2002): Las políticas integrales y los servicios públicos de empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 67, pp. 21-27.

MORALES, J. A.; BERMEJO, B.; y HERVÁS, C. (2001): *Introducción a la Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos*. Sevilla. Universidad Internacional de Andalucía.

MORRIS, A. (1991): *Towards a unified 16+ curriculum*. London. The Islington Council and the Institute of Education of the University of London.

MORRIS, E. (2001): *Morris points way forward on AS Level Reform*. Nota de Prensa del 11 de julio de 2001. Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2001_0304

MOURA CASTRO, C de; SCHAACK, K.; y TIPPELT, R. (Eds.) (2002): *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo. CINTEFOR.

MURILLO, F. J. (Coord.) (1997): *Sistema educativo nacional-España*. MEC, CIDE y OEI.

NAYA GARMENDIA, L. M. (2001): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. San Sebastián. Erein.

NOTE DE SERVICE nº 2001-063 du 11 de avril de 2001. *Notation des épreuves anticipées aux baccalauréats général et technologique*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 10 mayo de 2001.

NOTE DE SERVICE n° 96-241 du 15 de octobre de 1996. *Convention type relative a la formation en milieu professionnel des élèves de lycées professionnels*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 24 de octubre de 1996.

NOTE DE SERVICE n° 99-132 du 15 de septembre de 1999. *Parcours européen de formation "Europass-formation"*. Publicada en el Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de Francia del 23 de septiembre de 1999.

NÚÑEZ CUBERO, L. (Ed.) (1993): *Metodologías de investigación en la Educación No Formal*. Sevilla. Kronos.

OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS (2005): *Annual Abstract of Statistics: 2005 Edition. United Kingdom*. London. HMSO.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996): *Effective Sixth Forms*. London. OFSTED.

OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2001): *Curriculum 2000 Implementation*. London. OFSTED.

OLIVARES GARCÍA, M. A. (2005): *Análisis de la Formación Ocupacional y de las necesidades de la juventud de Córdoba: Programa de experiencias mixtas de formación y empleo*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

ORDEN de 12 de enero de 1993. *Por la que se regulan los programas de garantía social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 19 de enero de 1993.

ORDEN de 14 de noviembre de 2001. *Por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 21 de noviembre de 2001.

ORDEN de 20 de diciembre de 2001. *Por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de febrero de 2002.

ORDEN de 21 de junio de 1990. *Creación de las Comisiones Provinciales de Formación Profesional Reglada*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España de 22 de junio de 1990.

ORDEN de 3 de agosto de 1994. *Por la que se regulan los programas de escuelas taller y casas de oficios, las unidades de promoción y desarrollo y los centros de iniciativa empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 23 de septiembre de 1994.

ORDEN de 31 de julio de 1998. *Por la que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional específica de grado superior*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 14 de agosto de 1998.

ORDEN de 6 de octubre de 1998. *Por la que se modifica la de 3 de agosto de 1994, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo, y los Centros de Iniciativa Empresarial, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 29 de octubre de 1998.

ORDEN ECD/1842/2002 de 9 de julio de 2002. *Por la que se rectifican errores advertidos en la Orden de 20 de diciembre de 2001 por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 19 de julio de 2002.

ORDEN TAS/2782/2004 de 30 de julio de 2004. *Por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a la realización de las acciones complementarias y de acompañamiento a la formación, en desarrollo del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 16 de agosto de 2004.

ORDEN TAS/2783/2004 de 30 de julio de 2004. *Por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas mediante contratos programa para la formación de trabajadores, en desarrollo del Real Decreto*

1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional Continua. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 16 de agosto de 2004.

ORDEN TAS/3309/2004 de 6 de octubre. *Por la que se modifica la Orden de 13 de abril de 1994, por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional.* Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 15 de octubre de 2004.

ORGANIZACIÓN DE LA NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración universal de derechos humanos. Resolución de la Asamblea General 217A (III).* Documento de las Naciones Unidas A/810.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1995): *Suplemento del Boletín de Estadísticas del Trabajo, 1995-4.* Ginebra. OIT.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2000): *Resoluciones adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 88ª reunión.* Publicado en la página web oficial de la Organización Internacional del Trabajo (mayo de 2005): <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc88/resolutions.htm#III>

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1988): *Structural adjustments and economic performance.* Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1989): *Education and the economy in a changing society.* Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1991): *Technology and a changing world.* Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1996): *Lifelong Learning for All.* Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1998): *Overcoming Failure at School.* Paris. OECD.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001): *The role of National Qualifications Systems in promoting*

lifelong learning. Issues Paper Meeting of National Representatives and Experts. Paris. OECD.

ORIVEL, E (2002): Prospective de l'emploi á l'horizon 2010. *Note de Information 02.29 Juin*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

OTERO C.; MUÑOZ A. y SÁNCHEZ A. M. (2000): *El sistema de formación profesional en España*. Madrid. CEDEFOP.

PADILLA, M. T. (2002): *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid. CCS.

PAPADOPOULOS, G. (1996): *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris. OECD. (pp. 162-166).

PARLAMENTO EUROPEO (1997): *Nota sobre las prioridades del parlamento europeo en relación con la CIG y el nuevo tratado de Ámsterdam: Relación y primera evaluación de resultados*. Publicado en la página web oficial del Parlamento Europeo: http://www.euro-parl.eu.int/topics/treaty/report/default_es.htm

PARLAMENTO EUROPEO (1997): *Tratado de Ámsterdam; por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos*. Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea n° C 340 de 10 de noviembre de 1997.

PARLAMENTO EUROPEO (2003): *Proyecto de Tratado por el que se instituye una constitución para Europa*. Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea n° C 169 de 18 de julio de 2003.

PARRA, E. (2001): El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. La concurrencia de competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en formación y empleo. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, n° 65, pp. 20-27.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation & Research Methods*. London. Sage.

PAYNE, J. (1999): *All things to all people: changing perceptions of 'skill' among Britain's policy makers since the 1950s and their implications*. SKOPE Research Paper n°1, August. Coventry. SKOPE-University of Warwick.

PEDRAZA LÓPEZ, B. (2001): La Nueva Formación Profesional en España ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales? En el *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, nº 149, pp. 167-184.

PEDRAZA LÓPEZ, B. (2002): La formación profesional y el nuevo panorama económico y social. En la revista *Herramientas, Formación para el empleo*, nº 67, pp. 35-42.

PEDRAZA LÓPEZ, B. (2005): *Desarrollo del capital humano: Reto para los sistemas de formación y cualificación profesional en el siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

PEDRÓ GARCÍA, F. (1996): 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 la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 2, pp. 75-100.

PEDRÓ, F. y PUIG, P. (1999): *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona. Paidós.

PENNY, D. (Ed.) (2004): *Annual Abstract of statistics: 2004 Edition*. London. TSO. Publicado en la página web oficial de Estadística Nacional del Reino Unido (mayo de 2005): <http://www.statistics.gov.uk/StatBase/Product.asp?vlnk=94&Pos=&ColRank=1&Rank=422>

PÉREZ ESPARRELLS, C. (2001): La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. En la *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 31, pp. 91-113.

PÉREZ INFANTE, J. I. (2001): El nivel formativo del empleo en España: un análisis de la estructura sectorial y ocupacional. En la revista *Formación para el empleo, Herramientas*, nº 65, pp. 36-41.

PÉREZ SERRANO, G (2000): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid. Narcea.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.

PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana.

PÉROT, Y. y SIMON-ZARCA, G. (1998): Apprentissage de nouveaux parcours de formation. En *BREF* del CEREQ, nº 139, pp. 1-4.

PERRENOUD, P. (1995): *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz. Genève-Paris.

PERTITZ PEREIRA, O. (2001): *Formação Profissional e inovação na indústria transformadora portuguesa: Análise da estratégia sectorial*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

PÉRY, N. (1999): *La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux*. Paris. Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

PHILLIPS, G. y POUND, T. (2003): *The Baccalaureate. A model for curriculum reform*. London. Kogan Page Limited.

PLATÓN (1997): *La República*. Madrid. Alianza.

POLLARD, A.; PURVIS, J.; y WALFORD, G. (Eds.) (1988): *Education, training and the new vocationalism: experience and policy*. Milton Keynes. Open University Press.

POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.

PRAIS, S. J. (1995): *Productivity, education and training. An international perspective*. Cambridge. Cambridge University Press.

PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (Dir.) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona. Fundación La Caixa.

PRIETO PRIETO, A. (2004): La nueva fase de la estrategia europea del empleo. En la *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Exteriores*, nº 52, pp. 211-220.

PRIETO, C. (1999): *La crisis del empleo en Europa (Vol. 1 y 2)*. Barcelona. Germania.

PROST, A. (1992): *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris. Seuil.

PUELLES, M. DE (2004): Los cambios educativos (2002-2004): nuevos desafíos, viejos remedios. En la revista *Aula de Innovación Educativa*, nº 130, pp. 11-13.

QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (1999): *Qualifications post-16. A guide to the reforms following the Qualifying for Success consultation*. Cardiff. ACCAC.

QUALIFICATION, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (2000): *Post-16 Curriculum 2000. Making the changes work*. Cardiff. ACCAC.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Curriculum guidance for 2000: implementing the changes to 16-19 qualifications*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999): *Qualifications 16-19: a guide to the changes resulting from the Qualitying for Success consultation*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000): *The 16-19 qualification changes: implications for student guidance*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2001): *The story of the General Certificate of Education Advanced Level*. Commissioned by Statistics and Information Management Team; Communications and Knowledge Management Division. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2001): *Managing Curriculum 2000 for 16-19 students*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *Report of the evaluation of the first year of Curriculum 2000: September 2000-July 2001*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, November 2001, Weighted Results*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002): *UCAS/QCA Report on Curriculum 2000 provision in Schools and Colleges, June 2002, Weighted Results*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003): *Curriculum 2000 Review. Report on Phase 3*. London. QCA.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *GCE AS/A2 A levels*. Publicado en la página web oficial de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum (abril de 2005): http://www.qca.org.uk/qualifications/types/7456_1747.html

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *GNVQ withdrawal July 2004 update for centres*. Publicado en la página web oficial de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum (septiembre de 2004): http://www.qca.org.uk/qualifications/types/608_6216.html

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *Key features of the main qualification groups*. Publicado en la página web oficial de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum (septiembre de 2004): http://www.qca.org.uk/14-19/qualifications/116_key-features.htm

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2004): *The national qualifications framework*. Publicado en la página web oficial de la Autoridad de las Cualificaciones y el Currículum (diciembre de 2004): <http://www.qca.org.uk/qualifications/types/493.html>

RANSON, S. (1992): *Towards the learning society*. En *Educational Management and Administration*, nº 20 (2), pp. 68-79.

RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada*. Barcelona. Boixareu Universitaria.

REAL DECRETO 1046/2003 de 1 de agosto. *Por el que se regula el subsistema de formación profesional continua*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 12 de septiembre de 2003.

REAL DECRETO 1128/2003 de 5 de septiembre. *Por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 17 de septiembre de 2003.

REAL DECRETO 116/2004 de 23 de enero. *Por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de febrero de 2004.

REAL DECRETO 1318/2004 de 28 de mayo. *Por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la Ley Orgánica*

10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 29 de mayo de 2004.

REAL DECRETO 1506/2003 de 28 de noviembre. *Por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 18 de diciembre de 2003.

REAL DECRETO 1537/2003 de 5 de diciembre. *Por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de diciembre de 2003.

REAL DECRETO 1593/1994 de 15 de julio. *Por el que se da nueva redacción a determinadas disposiciones del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo y del Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, en materia de Escuelas Taller y Casas de Oficios.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 30 de julio de 1994.

REAL DECRETO 192/1996 del 9 de febrero de 1996. *Por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Instalaciones Electrotécnicas.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de marzo de 1996.

REAL DECRETO 1936/2004 de 27 de septiembre. *Por el que se modifica el Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan nacional de formación e inserción profesional.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 2 de octubre de 2004.

REAL DECRETO 2348/2004 de 23 de diciembre. *Por el que se declaran oficiales las cifras de población resultantes de la revisión del Padrón municipal referidas al 1 de enero de 2004.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 30 de diciembre de 2004.

REAL DECRETO 295/2004 de 20 de febrero. *Por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 9 de marzo de 2004.

REAL DECRETO 362/2004 de 5 de marzo. *Por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 26 de marzo de 2004.

REAL DECRETO 365/1987 de 27 febrero. *Por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 14 de marzo de 1987.

REAL DECRETO 375/99 de 5 de marzo de 1999. *Por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 16 de marzo de 1999.

REAL DECRETO 488/1998 de 27 de marzo. *Por el que se desarrolla el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores en materia de contratos formativos.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 9 de abril de 1998.

REAL DECRETO 621/1995 del 21 de abril de 1995. *Por el que se establece el título de Técnico superior en Instalaciones Electrotécnicas y las correspondientes enseñanzas mínimas.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 10 de agosto de 1995.

REAL DECRETO 631/1993 de 3 de mayo. *Por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de mayo de 1993.

REAL DECRETO 676/1993 de 7 de mayo de 1993. *Por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de mayo de 1993.

REAL DECRETO 69/2000 de 21 de enero. *Por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 22 de enero de 2000.

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.* Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 8 de mayo de 1998.

REAL DECRETO 831/2003 de 27 de junio. *Por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 3 de julio de 2003.

REAL DECRETO 832/2003 de 27 de junio. *Por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 4 de julio de 2003.

REAL DECRETO 928/1993 de 18 de junio. *Por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España del 6 de julio de 1993.

REAL DECRETO-LEY 18/1993 de 3 de diciembre. *Medidas urgentes de fomento de la ocupación*. Publicado en el Boletín Oficial del Estado de España el 7 de diciembre de 1993.

RECTORAT DE LYON (2002): *Dossier d'animation des periodes de formation en entreprise*. Lyon. Académie de Lyon.

REMOND, B. (1992): Décentralisation et formations professionnelles: un système équilibré. En la revista *Formation Emploi*, nº 40, pp. 5-18.

RENUA, E. (2002): Reválida, selectividad y pruebas en el centro universitario. En *Educaweb*, nº 41, mayo de 2002, consultado en la página web oficial de Educaweb (septiembre de 2004): <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/selectividad2002/86207.asp#>

RESNICK, L.; LEVINE, J. M.; y TEADLEY, S. D. (Eds.) (1991): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington. American Psychological Association.

RESOLUCIÓN de 1 de febrero de 2001. *Por la que se da publicidad al III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 15 de febrero de 2001.

RESOLUCIÓN de 2 de febrero de 2001. *Por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua*. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 23 de febrero de 2001.

RESOLUCIÓN de 7 de julio de 1995, de aplicación y desarrollo de la Orden del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de 3 de agosto de 1994. *Por la que se*

regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, las Unidades de Promoción y Desarrollo y los Centros de Iniciativa Empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. Publicada en el Boletín Oficial del Estado de España del 23 de septiembre de 1995.

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO 2003/C 13/02 de 19 de diciembre de 2002. *Relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales.* Publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas el 18 de enero de 2003.

REVOL, R.; LABROILLE, M.; MENAND, J.; y PIOCH, C. (2001): *Actes du séminaire national "Les mesures nouvelles pour l'enseignement professionnel" (30 novembre-1^{er} décembre 2000): L'Éducation Civique, Juridique et Sociale.* Paris. MEN.

RICHARD, A. (2000): Formación Profesional y papel de las regiones en Francia. Los desafíos de la descentralización. En *Calificaciones & Empleo* del CEREQ, n° 25, pp. 1-4.

RICHARD, A. y MÉHAUT, P. (1997): Politiques régionales de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993. En *BREF* del CEREQ, n° 128, pp. 1-4.

RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *Learning for the Future. Initial Report.* London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London.

RICHARDSON, W.; SPOURS, K.; WOOLHOUSE, J.; y YOUNG, M. (1995): *14-19 Education and Training Changes and Challenges.* London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London.

RÍO, E. DEL; JOVER, D; y RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles.* Barcelona. Paidós.

ROCES VELASCO, R. (2002): De los gremios corporativos a la nueva ley de Formación Profesional. Apuntes históricos. En la revista *Aula Abierta*, n° 80, pp. 121-128.

RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1997): *La formación profesional en España (1939-1982)*. León. Junta de Castilla y León.

RODRÍGUEZ POLO B. (2002): *Políticas activas de empleo. Análisis comparativo de los principales programas activos del mercado de trabajo y evaluación de sus efectos microeconómicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004): *Un análisis de la educación familiar desde la Teoría Pedagógica: Propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M. (2002): *Análisis del módulo de Formación en Centros de Trabajo en la Familia Profesional Administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga. Aljibe.

RODRÍGUEZ, J.; BERMEJO, B.; MORALES, J. A.; MARTÍNEZ, A.; y RIVERA, A. (2002): *Formación y Orientación Profesional: de la escuela al trabajo*. Sevilla. FETE-UGT Sevilla y el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.

ROJAS, E. CATALANO, A. M.; HERNÁNDEZ, D.; MARX, J.; PUCCIO, I.; ROSENDO, R.; y SLADOGNA, M. (1998): Sistema educativo y sistema productivo: una visión desde la realidad argentina. En el *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, nº 143, pp. 117-146.

ROPÉ, F. y TANGUY, L. (Dir.) (1994): *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris. L'Harmattan.

ROQUERO, E (Coord.) (2003): *VQT-Dialogue. Cualificaciones profesionales en el marco del diálogo social: presentación de resultados, conclusiones finales y recomendaciones*. Publicado en la página web oficial de Fundación Tripartita de Formación en el Empleo (marzo de 2004): http://www.fundaciontripartita.org/docs/proyectos/VQT_esp.pdf

ROSA DELGADO, C. y DÍAZ RODRÍGUEZ, C. (2002): La formación inicial y el acceso al empleo en España en los inicios del siglo XXI. En *Scripta Nova, revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 119 (134) agosto.

ROYAL SOCIETY (1991): *Beyond GCSE: A report by a Working Group of the Royal Society's Education Committee*. London. Royal Society.

SALVÁ, F. y NICOLAU, I. (2000): *Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid. Pirámide.

SÁNCHEZ, F.; NEGRO, A.; y SÁNCHEZ, J. (2005): *Cuaderno informativo de orientación académica y profesional 2005*. Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; y CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresarios.

SANCHIS, E. y RIGBY, M. (2006): El concepto de cualificación y su construcción social. En *Revista Europea De Formación Profesional*, nº 37 pp. 24-35.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.

SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2000): *A educación en perspectiva. Homenaje ó Profesor Lisardo Doval Salgado*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.

SAUNDERS, L.; STONEY, S.; WESTON, P.; BENEFIELD P. y MACDONALD, A. (1996): *Literature review of the impact of the work-related curriculum on 14-16 year olds. Research studies RS33*. London. Department for Education and Employment.

SAVORY, C.; HODGSON, A.; y SPOURS, K (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London.

SAVORY, C.; HODGSON, A.; y SPOURS, K. (2003): *The Advanced Vocational Certificate of Education. A general or vocational qualification? Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 7*. London. Institute of Education of the University of London.

SAVORY, C; HODGSON, A.; y SPOURS, K. (2002): *Colleges and Curriculum 2000*. London. NATFHE and the School of Lifelong Learning and International Development of the Institute of Education of the University of London.

SCHNEEBERGER, A. (2006): Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua. En la *Revista europea de Formación Profesional*, nº 38 pp. 6-25.

SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (1994): *Higher Still: Opportunity for all*. Edinburgh. HMSO.

SEARS, S. (1982): A definition of career guidance terms: a national vocational guidance association perspective. En *The Vocational Guidance Quarterly*, nº 30, pp. 137-143.

SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.

SEGOVIA, J.; VERA, J.; BLAS, P. de; IBÁÑEZ, J.; y REDONDO, A. (1992): *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid. Fundación Hogar del Empleado y Editorial Popular.

SELLTIZ, C; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; y COOK, S. W. (1965): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid. Rialp.

SERVICIO DE ASUNTOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE RENNES (2002): *L'enseignement supérieur en France*. Publicado en el sitio de Asuntos Internacionales de la Universidad de Rennes (octubre de 2004): http://www.sai.univ-rennes1.fr/accueil_etudiant/environnement/enseignement.html

SIERRA BRAVO, R. (1999): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.

SIMS, D. y GOLDEN, S. (1996): *The Learning Process in NVQ & SVQ Delivery*. RS39. London. TSO.

SMITH, A. (1997): *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones*. Madrid. Alianza.

SMITH, A. (2004): *Making Mathematics Count. The report of Profesor Adrian Smith's Inquiry into post-14 Mathematics Education*. London. TSO.

SOBRADO, L. (2002): Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales. En la *Revista de Pedagogía-Bordón*, vol. 55, nº 3, pp. 365-378.

SOLAUX, G. (1996): Du collège d'enseignement technique au lycée professionnel: une intégration progressive dans le second cycle. En la revista *Education & Formations*, nº 45, pp. 27-35.

SPIELHOFER, T. (2001): Writing stories, telling tales: National Vocational Qualification candidates' experiences of NVQs. En la *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 53, nº 4, pp. 629-645.

SPOURS, K. y YOUNG, M. (1988): *Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education*. Working Paper nº 7. London. Institute of Education of the University of London.

SPOURS, K. y YOUNG, M. (1995): *Post-Compulsory Curriculum and Qualifications: Options for Change*. Working Paper nº 6. London. Centre for Education and Industry of University of Warwick and Institute of Education of the University of London.

SPOURS, K.; HODGSON, A.; y SAVORY, C. (2002): *Curriculum 2000: The significance of the learner experience in the reform of Advanced Level Qualifications*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 6. London. Institute of Education of the University of London.

SPOURS, K.; SAVORY, C.; y HODGSON, A. (2000): *Current Advanced Level Provision in England and Wales. Institutional Responses to Curriculum 2000*. Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº 2. London. Institute of Education of the University of London.

STANTON, G. y RICHARDSON, W. (Eds.) (1997): *Qualifications for the future: a study of tripartite and other divisions in post-16 education and training*. London. Further Education Development Agency.

SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE (2002): *Audience: enseignement professionnel. Première audience avec J.L. Mélanchon Ministre de l'enseignement professionnel, pour le SNEP: J. Lafontan, S. Chabrol, J. Fayemendie et D. Lenfle*. Publicado en la página web oficial del Sindicato Nacional de Educación Física de Francia (marzo de 2004): <http://www.snepfsu.net/peda/lp/archilp/audience.htm>

TAN, T. (2003): *Culture Shock! Britain*. London. Kuperard.

TANGUY, L. (1991): Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers: des discours aux pratiques. En la revista *Sociologies et Sociétés*, nº XXIII, pp. 71-86.

TANGUY, L. (1991): *Quelle formation pour les ouvriers et les employés*. Rapport au Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique. Paris. La Documentation française.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.

TEACHERNET (2001): *Curriculum 2000 and Support for curriculum managers*. Publicado en la web del Sitio de Educación para los Profesores y Directores de las Escuelas, recurso desarrollado por el DFES para el apoyo a la profesión educativa (marzo 2004): <http://www.teachernet.gov.uk/supplyteachers/detail.cfm?&vid=5&cid=18&sid=119&ssid=5010701&opt=0>

TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya.

THE HERTFORDSHIRE GRID FOR LEARNING (2003): *Curriculum 2000. The National Qualifications Framework*. Publicado en la página web oficial de The Hertfordshire Grid for Learning, institución que forma parte de National Grid for Learning and the East of England Broadband Consortium (enero de 2004): <http://www.thegrid.org.uk/learning/1419/qualifications/secondary/curriculum2000.shtml>

THÉVENON, E. (2004): What schools for tomorrow? Primary school, secondary schools: en route to the "bac". En la *Revista del Ministerio de Exteriores de Francia-Label Magazine*, nº 54. Artículo publicado en la página web oficial de dicho ministerio (octubre de 2005): http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/54/gb/04.html

THOENIG, J. C. (1992): La décentralisation 10 ans après. En *Pouvoirs*, nº. 60, pp. 5-16.

TIANA, A. (2001): *Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI*. Publicado en la web oficial de la Generalidad de Cataluña (septiembre de 2005): <http://www.gencat.es:8000/cne/conferencia.pdf>

TODAYS EDUCATION (2002): *Changes to post-16 study*. Publicado en la página web de la Todays Education (marzo de 2004): <http://www.todayseducation.co.uk/editorial/viewarticle.aspx?sectionid=94&articleid=204094&sitecode=SHEF>

TOMLINSON, M. (2002): *Inquiry into A Level Standards: Final Report*. London. DFES.

TOMLINSON, M. (2002): *Inquiry into A Level Standards: Interim Report*. London. DFES.

TOMLINSON, M. (2002): *Report on outcomes of review of A Level grading*. London. DFES.

TORNÉS, L. (2003): *La descentralización en Francia. Una necesidad de nuestro tiempo*. Publicado en la web oficial de partido socialdemócrata de Cuba (octubre de 2004): <http://www.pscuba.org/articulos/cubanoenfrancia/descentralizacion.htm>

TORREIRO, M. T. (2006): *Formación Profesional: atracción total*. En *Padres y maestros*, nº 300, pp. 23-27.

TOULEMONDE, B. (1988): *Petite histoire d'un grand ministère: l'Éducation nationale*. París. Albin Michel.

TOULEMONDE, B. (1998): *La gratuité de l'enseignement. Passé, présent, avenir. Rapport*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.

TREPOS, J. Y. (1992): *Sociologie de la compétente professionnelle*. Nancy. Presses Universitaires de Nancy.

TWIGG, S. (2002): *Curriculum 2000: higher standards and greater choice*. Nota de Prensa del Secretario de Estado para las Escuelas del DFES, Stephen Twigg, del 15 de agosto de 2002. Publicado en la página web oficial del Ministerio de Educación inglés (marzo de 2005): http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2002_0164

TWINING, J. (1994): *El sistema de formación profesional en el Reino Unido*. Berlín. CEDEFOP.

UNESCO (1989): *Convention sur l'enseignement technique et professionnel*. Berlin. UNESCO-UNEVOC.

UNESCO (1997): *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Publicado en la página web oficial de la UNESCO (marzo de 2005): http://www.unesco.org/education/docs/isced_1997.htm

UNESCO (1999): *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO-UNEVOC.

UNIÓN EUROPEA (2003): *Cooperación europea reforzada en materia de formación y educación profesionales, el proceso de Brujas-Copenhague*. Publicado en la página web oficial de la Unión Europea (enero de 2004): http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_es.html

UNIVERSITÉ PAUL SABATIER-TOULOUSE III (2003): *Les études universitaires en France*. Publicado en la página web de la Universidad de Université Paul Sabatier-Toulouse III (octubre de 2004): <http://www.univ-paris12.fr/www/formations/fst/daeub.html>

UNIVERSITY AND COLLEGES ADMISSIONS SERVICE (2003) *Analysis of Offers, Involving Curriculum 2000 Provision for 2002 Entry*. Cheltenham. UCAS.

UNIVERSITY AND COLLEGES ADMISSIONS SERVICE (2004): *What are the new BTEC Nationals?* Publicado en la web oficial (enero de 2004): <http://www.ucas.ac.uk/candq/btec.html>

UNWIN, L. y WELLINGTON, J. (2001): *Young people's perspectives on Education, Training and Employment. Realizing their potential*. London. Kogan Page Limited.

VALL, M. (Coord.) (2002): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.

VALLES, M. (2003): *Entrevistas Cualitativas*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

VELLOSO, A. y PEDRÓ, F. (1991): *Manual de Educación Comparada. Vol. 1, Conceptos Básicos*. Barcelona. PPU.

VENEAU, P. (1993): Bacheliers professionnels industriels: Écart entre contenu du diplôme et activité de travail. En *BREF* del CEREQ, nº 92, pp. 1-4.

VIAIN, P. y FLEURENTDIDIER, H. (2002): *Vade-mecum du stages dans entreprises*. Publicado en la página web oficial de la Academia de Estrasburgo (octubre de 2004): <http://www.ac-strasbourg.fr/mallette/index.htm>

VISALBERGHI, A. (1974): *Futuro de la Formación Profesional Técnica y Profesional*. Madrid. ICCE.

VOISIN, A. (1988): *Formation professionnelle en France*. Bruxelles. Office des publications officielles des communautés européennes.

WARING, M.; HODGSON, A.; SAVORY, C. y SPOURS, K. (2003): *Curriculum 2000 and Higher Education: Villains or Victims?* Broadening the Advanced Level Curriculum IOE/Nuffield Series nº8. London. Institute of Education of the University of London.

WHITESIDE, T.; SUTTON, A.; y EVERTON, T. (1992): *16-19. Changes in Education and Training*. London. David Fulton Publishers.

WHITTY, G.; POWER, S.; y HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata.

WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform*. London. DFES.

WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Final Report of the Working Group on 14-19 Reform*. London. DFES.

YEOMANS, D. (1998): Constructing vocational education: from TVEI to GNVQ. En la *Journal of Education and Work*, vol. 11, nº 2, pp. 127-149.

YOUNG, M. y WATSON, J. (1991): *Beyond the White Paper: The case for a Unified System at 16+*. London. Institute of Education of the University of London.

YOUNG, M.; HAYTON, A.; HODGSON, A.; Y MORRIS, A. (1993): *Towards Connectivity: An Interim Approach to Unifying the Post-16 Curriculum*. Unified 16+ Curriculum Series nº 3. London. Institute of Education of the University of London.

YOUNG, M.; HODGSON, A.; HAYTON, A.; BELL, R.; y MELLISS, N. (1994): *Modular strategies and the Hamlyn/CILNTEC Post-16 Unified Curriculum*

Project. Unified 16+ Curriculum Series, n° 6. London. Institute of Education of the University of London.

YOUNG, M.; HODGSON, A.; y otros¹⁷⁸⁶ (1994): *Progression and core skill issues in the Hamlyn/CILNTEC Post-16 Unified Curriculum Project. Unified 16+ Curriculum Series, N° 6. London. Institute of Education of the University of London.*

YOUNG, M.; MORRIS, A. y HODGSON, A. (1994): *Unifying strategies and organisational change in post-16 education. Unified 16+ Curriculum Series N° 7. London. Institute of Education, University of London, pp. 5-15.*

ZULOAGA, I. G. e IDÍGORAS, B. (1990): *Datos sobre la Formación Profesional en España (70-90). Madrid. Editorial Complutense.*

¹⁷⁸⁶ KING, C.; CLIFFORD, L.; EYLES, J.; HANLEY, M.; COLEMAN, C.; SPOURS, K.; GREEN, A.; RZADKIEWICZ, Y.; RZADKIEWICZ, E.; BOWMAKER, C; y AIKEN, D.