

TRANSICIONES TEMPRANAS AL MERCADO LABORAL. LOS CONTRATOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE, ¿OPORTUNIDAD O TRAMPA PARA LOS JÓVENES?

MARÍA JOSÉ CHISVERT – FERNANDO MARHUENDA²⁸

Introducción

En este artículo examinamos las posibilidades de formación profesional y cualificación que encierran los contratos para la formación y aprendizaje. Lo que fue la modalidad habitual de formación profesional de la sociedad preindustrial bien podría ser un mecanismo facilitador de las transiciones en la sociedad postindustrial, con un valor añadido en tiempos de crisis económica.

En España, la universalización de la educación secundaria, su reforma comprensiva, así como la tardía industrialización, con su correlato en la también tardía incorporación de la formación profesional al sistema educativo formal, no han sido capaces de otorgar, hasta muy recientemente, el prestigio necesario a la formación profesional. La cesión compartida en la toma de decisiones que han recibido los agentes sociales desde 1990 ha aumentado sustancialmente el prestigio de la formación profesional si bien es necesaria su mayor implicación en la consecución de una cualificación reconocida.

La combinación de altas tasas de desempleo, la amplia oferta de trabajo escasamente cualificado y el abandono escolar temprano inducido por el sistema productivo en los momentos de bonanza dejan a la vista las deficiencias, al tiempo que las posibilidades, de los contratos de

²⁸ Universitat de València.

formación para facilitar la transición a la vida activa. Este artículo revisa precedentes, contexto y norma, y propone cambios que aproximan esta propuesta contractual a la formación dual.

La formación para el trabajo y el acceso al empleo en el sistema gremial

La formación en el puesto de trabajo responde al principio educativo de la actividad, al aprendizaje de la experiencia, requiere de un aprender haciendo, de la iniciación bajo una guía experimentada. Es la fórmula más antigua de formación profesional, conocida comúnmente como aprendizaje, y en la que se considera al educando como aprendiz, a quien se atribuye como rasgo definitorio el encontrarse en pleno periodo formativo. Una figura que se define por encontrarse en transición, que apenas ha sufrido cambios en el tiempo.

En el pasado, el aprendizaje era objeto de determinación social y familiar; lo que se iba a ser y cómo se aprendería venía marcado por el propio origen. Según señala Hamilton (1990), la figura del aprendiz aparece recogida ya en el Código de Hammurabi, así como en numerosos escritos indios y chinos. Otros antecedentes nos remiten a las *mancipatio* del Derecho Romano (Alonso, 1994). La imagen más representada del aprendiz, no obstante, nos traslada a la Europa medieval, a una organización de los gremios como sociedades profesionales que velaban por el acceso y la formación de nuevos miembros.

Pero también hay quien advierte de las cautelas que conviene tomar con respecto al aprendizaje, así, Gleeson (1989) valoraba algunos de los riesgos en la realización de prácticas en calidad de 'aprendiz': pobreza, desempleo, descenso de los salarios o limitación de la efectividad sindical. Todo ello remitía a cierta consideración de servidumbre, a cambio de una perspectiva de carrera profesional a medio y largo plazo. En esta época de desregulación de las relaciones laborales, los gremios podrían estar cumpliendo una función política y no necesariamente al servicio de la ciudadanía.

Con la revolución industrial, los rápidos cambios sufridos en la estructura ocupacional de las sociedades avanzadas dificultan la adaptación a la modernidad de las agrupaciones gremiales. El surgimiento de nuevos grupos profesionales cuestiona la identificación preliminar con el rol de maestría a que conduce la iniciación a un campo profesional. Estas son algunas de las razones por las que el aprendizaje en el puesto de trabajo decayó en Gran Bretaña. Si bien en Alemania el poder profesional de los gremios, de carácter urbano, garantizó su perdurabilidad. De hecho, la *Berufsschule* sirvió para compensar las deficiencias del sistema escolar, no para sustituirlo, lo que dio lugar al sistema dual. En España, son referentes actuales del aprendizaje en el puesto de trabajo algunas profesiones que gozan de prestigio como las pasantías en la abogacía o las residencias en la medicina.

En las últimas décadas son los sistemas de acreditación de las cualificaciones los que han contribuido a través de la formación, de la evaluación y de la acreditación de competencias profesionales a la creación de cierta identidad ocupacional. A pesar de tratarse de un término en desuso, nos parece apropiado recuperar el significado de la conciencia trabajadora, también como identidad política y comunitaria, que dota de un sentido de pertenencia a un colectivo profesional y acerca al ejercicio laboral responsable y, por ende, al trabajo sindical. Y no es sólo

que la iniciación en el trabajo proporcione una identidad, sino que también aporta los contextos básicos de la vida cotidiana, tales como el uso del tiempo o el logro de un *status* social con todo un acervo de derechos y deberes, disposiciones y principios de actuación.

El sistema de aprendizaje ha estado latente en España como fundamento para otras prácticas que también han gozado de prestigio en la formación ocupacional de menor cualificación desde los años ochenta del pasado siglo, las Escuelas Taller y Casas de Oficio; y que poco tienen que ver, sin embargo, con la posterior ampliación de las Prácticas No Laborales que han inundado la formación para el empleo.

La generalización de la escuela y el aprendizaje a lo largo de la vida

El significado original en griego clásico del término escuela (*σχολή*) era "ocio, tranquilidad, tiempo libre". Luego derivó en "aquello que se hace en el tiempo libre", en "aquello que merece la pena hacerse", y acabó significando "estudio" en oposición a "juego", ya en el griego de Platón y Aristóteles. En los estados modernos la escuela es la última institución basada en el reclutamiento obligatorio, pero también es la única institución diseñada para el desarrollo y promoción de toda la población. El derecho a la educación se consagró en los siglos XIX y XX y los sistemas educativos se constituyeron en la forma hegemónica para garantizarlo (Pineau, 2001). Desaparece la formación gremial, las instituciones educativas precoloniales o la alfabetización en el ámbito familiar.

El sistema educativo público se representa como uno de los pilares del Estado de Bienestar junto a otros sistemas como el sanitario, el sistema de pensiones o el contrato social entre capital y trabajo. Sin embargo nació de una noción elitista de la educación. Basta recordar como las universidades se crearon en primer lugar, a continuación, las escuelas de enseñanza secundaria, finalmente, primaria y educación infantil. Se trata de un sistema concebido para que los mejores estudiantes puedan progresar a través de las diferentes etapas. Nacido para autoalimentarse, se introduce en una espiral de aporte de conocimientos que mayoritariamente serán de utilidad para el mantenimiento en el propio sistema (Lundgren, 1992).

A lo largo del siglo XX la ampliación de la educación de masas dio lugar a la institucionalización de los sistemas escolares y la educación básica fue concebida como obligatoria y gratuita. Supuso, sin duda alguna, un avance cualitativo propiciado por las sociedades modernas.

Desde los años setenta del pasado siglo se comienza a tejer la crisis de legitimación de los sistemas educativos (Faubell, 1973; Spackman, 1973). Entre las razones y argumentos que apunta este último, destacaría el desprecio a las nuevas redes educativas. Las escuelas asisten sin reconocerlo a la evidencia de un derecho a la educación que supera las fronteras de los sistemas escolares y nos sitúa ante retos inéditos.

En la sociedad de la información y del conocimiento, las escuelas afrontan el reto de adaptarse a este nuevo contexto. Fundadas y desarrolladas por la sociedad industrial bajo los principios de la Ilustración, se evidencian sus limitaciones para adaptarse a una sociedad post-

industrial y post-moderna. Si los sistemas escolares por sí solos son incapaces de satisfacer el derecho a la educación, cabría reflexionar sobre la ampliación de las pedagogías de la escuela incorporando una mirada más sistémica, dirigida a generar propuestas y resolver problemas educativos y formativos y no sólo problemas escolares.

Superando los límites de la escolaridad: Aprendizaje a lo largo de la vida

En palabras de Delors (1996) la educación a lo largo de la vida ofrece los medios para alcanzar un mejor equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, así como para el ejercicio de una ciudadanía comprometida. El Congreso Internacional de Educación de Adultos promovido por la UNESCO (Hamburgo, 1997) en su declaración final consideraba a la educación permanente como algo más que un derecho: "es una de las claves del siglo XXI, es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres, y el desarrollo científico, económico y social". También la Unión Europea deposita en el aprendizaje permanente una profunda esperanza²⁹. La Resolución de la UE sobre Aprendizaje Permanente comienza a gestarse en la Cumbre de Feira (2000), espacio en el que se reconocía la formación permanente imprescindible para responder con éxito a los retos de una sociedad y una economía basadas en el conocimiento. Tras el debate europeo celebrado en todos y cada uno de los países miembros, desde la Cumbre de Barcelona (2002) se solicita a los Ministerios de Educación que elaboren una Resolución sobre el Aprendizaje Permanente que sirva de guía a los Estados de la Unión Europea para desarrollar sus políticas de Educación, Formación y Empleo.

Una de las limitaciones más relevantes del sistema educativo es la escasa atención prestada a la preparación de las nuevas generaciones para abandonarlo. El aprendizaje permanente ha procurado compensar los problemas derivados de una educación no generalizada o inconclusa ofreciendo la oportunidad de cursar una enseñanza básica. Sin embargo, en pleno siglo XXI sigue siendo un reto conseguir el éxito escolar de la totalidad del alumnado y reducir la tasa de abandono escolar temprano (Ministerio de Educación, 2011).

Esta formación a lo largo y ancho de la vida se inscribe en el contexto de una pedagogía orientada en torno al sujeto como actor social individual de sus procesos de enseñanza aprendizaje. Se trataría de un aprendizaje biográfico adquirido en ámbitos no formales, informales, no institucionalizados; entendido como capacidad de la persona para reelaborar la experiencia vivida en la asimilación de las ofertas –y entre ellas los contratos- de aprendizaje (Alheit y Dausien 2007; Hernández Dobón, 2006).

²⁹ Desde la proclamación del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente en 1996, en el que se fomentó en el seno de la UE el concepto de aprendizaje durante toda la vida, la educación permanente ha evolucionado hacia una nueva realidad que se ha dado en llamar Espacio Europeo de Aprendizaje para toda la vida (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Obligatoriedad de la educación secundaria, fracaso escolar y abandono temprano

La configuración híbrida de la educación secundaria responde a un conflicto en su diseño al ser considerada como educación obligatoria, básica y común, a semejanza de la educación primaria y, por otra parte, como una etapa más de la educación secundaria, identificable por tanto con los bachilleratos y la formación profesional (Viñao, 2001; Bolívar, 2004). Para estos autores, su cultura profesional desarrollada en institutos y por profesorado de enseñanza no obligatoria, propia de una enseñanza no comprensiva, entra en constante conflicto con la educación básica que se sugiere en el *currículum*.

El aumento de la edad de escolarización obligatoria se dirime en la tensión entre una ideología tendente al igualitarismo, a la redistribución, y la segregación societaria bajo lógicas de clase, de género, de cultura. Las leyes educativas, incluida la LOE, se han enfrentado a culturas resistentes en las aulas, representadas mayoritariamente por chicos de clase obrera, en muchos casos originarios de otros países, que rechazaban esa institución educativa y no estaban interesados en obtener buenas calificaciones; aunque ese rechazo se ha ampliado más recientemente a grupos de distinta condición (Roca, 2010; Casquero y Navarro, 2010). Una de las perversiones de esta cultura adolescente era su implicación involuntaria en los procesos de reproducción social, que les llevaba sin apenas cuestionarlo a los empleos de bajo estatus que evitaba la mayoría (Willis, 2008). Esta situación ha sido utilizada desde discursos conservadores para hacer recaer de manera exclusiva sobre el estudiante la responsabilidad del fracaso escolar y el abandono, eximiéndose de responsabilidad desde las políticas públicas (Calero, 2006; McInerney, 2006).

En otros países europeos o miembros de la OCDE el concepto de fracaso escolar no es de uso habitual en los ámbitos académico y socio-político, en su lugar se considera el abandono temprano, la situación de riesgo (Zyngier, 2011), el absentismo. En el año 2000 la Unión Europea fija como objetivo para 2010 la reducción del abandono temprano a un 10%, entendido como abandono del sistema educativo en jóvenes de 18 a 24 años con anterioridad a la finalización de estudios postobligatorios. La intencionalidad de este nuevo indicador del nivel educativo de las y los jóvenes era ofrecer respuestas a la economía que prevalece en la modernidad tardía: las tecnologías de la información y las comunicaciones. Datos recientes de la EPA indican que España se encuentra todavía lejos de este objetivo a pesar de reducirse en casi tres puntos porcentuales entre 2009 y 2010. En el año 2010 un 28,4% de la juventud española de entre 18 y 24 años no había terminado estudios postobligatorios, en la UE la media se situaba en un 14,1% (Instituto de Evaluación, 2011). Resulta difícil atribuir esta leve mejoría al sistema educativo. La profunda crisis económica deja sin alternativas laborales de baja cualificación a jóvenes que desean abandonarlo, retrasando una decisión anunciada. El Consejo Europeo aprueba el 17 de junio de 2010 una nueva estrategia para el empleo y el crecimiento con la intención de lograr a lo largo de esta década una recuperación de la crisis manteniendo el objetivo de reducir a menos de un 10% el índice de abandono escolar. Efectivamente la franja hasta los 24 años parece ofrece posibilidades a la juventud de reconducir proyectos educativos y profesionales truncados a los 16 ó 17 años. Cabría preguntarnos si es el fracaso escolar un lugar de no retorno, si se tienden puentes institucionales hacia la revisión de esta transición temprana

exenta de cualificación, si esos puentes son suficientemente sólidos, pero también suficientemente flexibles para ofrecer respuestas a necesidades diversas.

Los resultados del progreso y permanencia durante años en escuelas e institutos se estiman en cifras cuya interpretación en clave educativa responde al dualismo éxito-fracaso escolar. La literatura especializada en el fracaso escolar lo define como el porcentaje de jóvenes que no finalizan con éxito la educación secundaria obligatoria a la edad prevista. A pesar de sus dudosas virtudes, se trata de una conceptualización ampliamente aceptada en la comunidad educativa española (Marchesi, 2003; Mena, Fernández Enguita, Riviére, 2010).

La LGE de 1970 amplió la enseñanza comprensiva de la escuela primaria hasta los catorce años, si bien se trataba de una comprensividad que se mostraba ineficaz si se observa el fracaso escolar en la EGB, superior al 30%. Veinte años después, la LOGSE supuso la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y representaba un nuevo impulso modernizador, incorporando la educación secundaria obligatoria, pero el fracaso escolar mantenía cifras muy elevadas; aumentando los problemas que se ponen de manifiesto durante la adolescencia y juventud y tornándose en un nuevo factor de riesgo en esta etapa de la vida.

En la primera década de este siglo, pese a las reformas comprensivas en la educación secundaria, y a las transformaciones profundas en la formación profesional, uno de los mayores problemas es el del abandono temprano de la educación y la formación (Adame y Salvá, 2010; Alegre y Benito, 2010; Roca, 2010), nombre que se ha venido a dar a la problemática del fracaso escolar, a fin de asimilarlo al debate europeo.

La incorporación de la FP al sistema educativo postobligatorio

La formación profesional en España ha carecido hasta muy recientemente de un tratamiento sistemático debido a lo cual ha conocido, a lo largo de su historia, multitud de formas y referencias que se han ido superponiendo, conformando un mosaico cuyos hitos fundamentales tampoco son objeto de consenso entre los escasos estudios (Belda, 1989; Zuloaga e Idígoras, 1991; Acero, 1992). Han sido muy variadas las actuaciones que han tratado de regular esta formación, gestionadas desde distintos ámbitos de responsabilidad, lo que dio lugar a un conjunto de subsistemas inconexos entre sí y una gran heterogeneidad de *currícula*, centros, profesorado e incluso alumnado. En lo que sí parece haber acuerdo es en el papel destacado que desempeñó la Ley General de Educación de 1970 en la regulación de parte de estas enseñanzas, posteriormente desarrolladas mediante el RD 707/1976.

Las principales críticas que se han vertido sobre este sistema, tal y como quedó configurado por la LGE fueron: la falta de articulación entre la legislación escolar y laboral; la inadecuada planificación del mapa de ramas y especialidades; la extensión de la matrícula por ramas; el excesivo academicismo; el desajuste con respecto al empleo y, en definitiva, la desvalorización social generalizada. Otras valoraciones podrían establecerse por niveles, ya que en este caso sí que se detectaban diferencias significativas. La FPI se configuró como una vía segregada y de segundo orden. Sin embargo, la FPII se fue ganando el reconocimiento del sector empresarial desde la puesta en marcha de las prácticas en empresas, iniciada en el curso 1983/84

a partir de un convenio de colaboración suscrito al amparo del AES entre los Ministerios de Educación y Trabajo y la CEOE, y con la colaboración del Fondo Social Europeo en la financiación; aprovechando así una posibilidad ya prevista en el marco de la LGE.

La LOGSE reubicó la FP en el sistema escolar, citada como uno de los puntales de la modernización de todo el sistema educativo. Esta reforma educativa incorporó una formación profesional de base en la propia educación secundaria obligatoria: se introdujo una asignatura profesionalizadora, la Tecnología; se incluyó la optatividad, así como un cierto énfasis en la transición a la vida activa. También se restringió el acceso a la formación profesional específica a quienes tuvieran el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La ampliación del prestigio que ello suponía, implicaba implícitamente un recorte de las oportunidades de formación para jóvenes que no obtienen la acreditación y tratan de permanecer en el sistema (Termes, 2012). Paralelamente se producían dos cambios profundos: la configuración modular del *currículum* y la cesión a los agentes sociales de la responsabilidad sobre su definición y configuración.

Un análisis reciente de Jaulín (2012) sobre el papel de los agentes sociales en países como Alemania, Francia o Reino Unido invita a la reflexión sobre la significación de su implicación en la práctica de la formación profesional como garante de la salud democrática de las instituciones educativas y laborales en España.

Con la incorporación de los agentes sociales a la toma de decisiones, la formación profesional en España es objeto de un consenso mayoritario y su prestigio mejora notablemente (Planas, 2012), aproximándose en consideración social a los estudios universitarios. No fue una privatización de la formación, sino una apertura del sistema educativo como no se había visto antes en nuestra historia. El Estado dotaba de voz sobre lo que debe ser enseñado y cómo organizarlo tanto a patronal como a sindicatos. Aquel impulso modernizó la formación profesional. Acompañado de dos planes nacionales de formación profesional, cobró su mayor reconocimiento en 2002 con la aprobación de la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, la única norma educativa que fue secundada por la oposición y que desde entonces ha seguido su curso y desarrollo legislativo con independencia del partido gobernante.

Ruptura en el acceso al mercado de trabajo

Las instituciones educativas durante la mayor parte del siglo XX, con mejor o peor fortuna, han posibilitado las transiciones al mundo laboral. El paso a la edad adulta se caracterizaba por la consecución de un puesto de trabajo, la constitución de un hogar propio y la autonomía personal. Estas certidumbres posibilitaban la proyección en la mayoría de los jóvenes de trayectorias vitales y laborales previsibles. Aquellos que no certificaban su escolarización obligatoria disponían de una bolsa de empleo no cualificado que bastaba para hacer viable su transición.

Las consecuencias del fracaso escolar, en un contexto competitivo y sometido a constantes cambios, son más graves. Los niveles de educación obligatoria tienen como un objetivo primordial la transmisión de las competencias básicas requeridas por el mercado de trabajo. El periodo histórico actual reduce y fragmenta las formas tradicionales de inserción

laboral, ampliando sus riesgos, como dan cuenta Knighton y Bussière (2006, p. 18): "competencias efectivas en lectura y credenciales en educación no garantizan el éxito en el futuro pero, sin ellas, (*los jóvenes*) afrontan mayores riesgos de encontrarse barreras en el empleo, de tener una seguridad financiera reducida y una peor situación social".

Según datos de Eurostat la tasa de paro en España de los menores de 25 años se situaba en 2011 en el 48,56% y la media en la Unión Europea en un 22,3%, muy por encima de la mundial. Las transiciones se transforman en procesos cada vez más largos y problemáticos especialmente para quienes abandonan tempranamente el sistema educativo.

El papel que juega el trabajo como fundamento de la identidad y sociabilidad en la modernidad ya fue puesto de manifiesto por Habermas (1963) al considerarlo esfera posibilitadora del reconocimiento recíproco. La profunda precarización laboral pone a prueba la dignificación personal, los procesos de reproducción y legitimación pública de la juventud.

En este contexto, las políticas públicas destinadas a ofrecer respuestas a jóvenes sin empleo ni cualificación proponen desde los años noventa los contratos para la formación y el aprendizaje. Sin embargo, las posibilidades que han recibido los agentes sociales, particularmente las empresas, una apertura sin precedentes en el resto del sistema educativo, no han sido correspondidas apropiadamente.

El contrato de formación y aprendizaje

Ante las dificultades para facilitar el acceso al mercado de trabajo desde el sistema educativo, son varios los países que han encontrado en los contratos de aprendizaje o para la formación la respuesta para aumentar la cualificación de la población que deja el sistema educativo sin cualificación.

En un conocido trabajo del CEDEFOP (Jallade, 1982) se especificaban los requisitos que debían vincular el aprendizaje a la alternancia entre lugares para la formación: una situación de trabajo que deja al menos el 20% del tiempo libre para la formación en un establecimiento especializado. Siguiendo este criterio, en los países de nuestro entorno suele dedicarse un 25% del tiempo del aprendizaje a la formación teórica. Mediante dicha restricción se excluyen de la definición del concepto fórmulas que, combinando educación y trabajo, no responden al principio básico de integración con fines educativos. Como veremos a continuación, en España esta proporción deja bastante que desear. En el estado español, el régimen de alternancia entre la actividad laboral retribuida y la formación está levemente inspirado en el sistema dual al vincular finalidades formativas a la inserción profesional, si bien carece de un diálogo entre la formación teórica y la práctica presente en el sistema en alternancia.

Ya a principios de los noventa se recuperó esta figura en algunos países como el Reino Unido –*modern apprenticeships*– o Francia – *apprentissage nouveau* – (Marhuenda y Llinares, 1996). En España, contexto en el que destacaba la alta tasa de paro, en especial juvenil, se retomó también esta figura contractual (Marhuenda, 2000).

En un reciente informe publicado por Steedman (2011) se puede apreciar el impacto de esas dos décadas de trabajo continuado en torno a la figura del contrato de aprendizaje: en la mayor parte de estos países la edad máxima para estos contratos se fija en los 25 años; la duración del aprendizaje tiene una media de tres años (en Inglaterra entre uno y dos y en Irlanda hasta cuatro); y se procura la formación, por lo general fuera del propio puesto de trabajo y en ocasiones –como el caso francés– en Centros de Aprendices. El sector de la construcción es un ámbito privilegiado para la formación de aprendices en todos los países examinados por Steedman, y en todos ellos, estos contratos siempre tienen la misma meta: la obtención de una cualificación. Como veremos a continuación, esta es una diferencia crucial con los contratos de aprendizaje en España.

Basta una mirada rápida a las cifras más recientes, que nos proporcionan los datos brutos de contratos de aprendizaje firmados en el año 2008 en países europeos que utilizan esta fórmula, para apreciar cuán poco se emplea todavía en España, diferencia que resulta aun mayor si se tiene en cuenta su población total (Tabla 1).

Austria	Inglaterra	Francia	Alemania	Irlanda	Suiza	España
132.000	271.000	434.000	1.600.000*	23.000	197.000	78.986

Tabla 1. Contratos de aprendizaje en países europeos. Datos obtenidos en 2008. Fuente: Steedman (2011) e Instituto Nacional de Estadística. (*) Datos obtenidos en 2007.

Los contratos de aprendizaje en los países de nuestro entorno no nacen para compensar desigualdades, para paliar el fracaso escolar o el abandono temprano, sino con el objetivo de cualificar profesionalmente. Es crucial preguntarnos si estamos frente a aprendices o a jóvenes trabajadores. Lo cierto es que la normativa española en sus inicios utiliza con mayor asiduidad el término trabajador, pero en algunas ocasiones se introduce el de aprendiz³⁰. El uso de este concepto, significa la relevancia otorgada a la formación al identificar a los jóvenes contratados como trabajadoras y trabajadores en proceso de formación. Prueba de ello es que desde la normativa de 1993 se establece como objeto inmediato de la formación teórica acreditar la educación secundaria obligatoria. Elemento recogido en el artículo 11.2.e) del Estatuto de los Trabajadores a partir del R.D. Leg. 1/1995. Si bien posteriores revisiones de la norma comienzan a mermar el peso específico otorgado al aprendizaje. La primera prueba de ello se evidencia en el R.D. 488/1998 en cuyo desarrollo desaparece el término de aprendiz, término que no volverá a recuperarse.

La norma en siguientes revisiones mantiene el precepto legal relativo a la prioridad formativa formulada en atención a la obtención del título de graduado en Secundaria Obligatoria. Es recogido de manera íntegra por la Ley 35/2010, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, en su art. 12.2. e). En este mismo sentido se retoma en el R.D. Ley 1/2011. Si bien la norma vigente, aprobada en el R.D.-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes

³⁰ El término aprendiz se reproduce en las normativas sobre los contratos de aprendizaje y formación de las normas siguientes: R.D. Ley 18/1993, de 3 de diciembre, de medidas urgentes de fomento de la ocupación; Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, por el que se desarrollan los contratos en prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial; R.D. Leg. 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del estatuto de los trabajadores.

para la reforma del mercado laboral interrumpe esta iniciativa. No se alude al objeto prioritario de obtención de la acreditación de la formación básica obligatoria. El proceso iniciado de articulación de procedimientos flexibles para la obtención de la Educación Secundaria Obligatoria se paraliza.

La interpretación de la norma sobre la edad de los beneficiarios de esta fórmula contractual también se ve sometida a lógicas de mercado. En su definición inicial se dirigía este tipo de contratación a trabajadores y trabajadoras mayores de dieciséis y menores de veinticinco años. Las críticas vertidas sobre estos contratos por considerar que limitaban el acceso de los más jóvenes al mercado de trabajo en condiciones de equidad llevaron a una nueva revisión de la edad máxima en la Ley 35/2010, situándose en los veintiún años. Medida que fue retomada en 2011 bajo una justificación mercantil aduciendo el escaso uso de este contrato³¹, ampliándose de nuevo la edad de contratación, esta vez hasta los treinta años, como medida transitoria hasta la finalización de la crisis.

Si revisamos la normativa relativa a las instituciones que podrán acceder a la formación teórica encontramos el desarrollo de normas e instrucciones de aplicación que hacen hincapié en condiciones para la acreditación de centros de formación profesional, en la realización de censos de los centros acreditados, en la información y orientación sobre la oferta formativa, etc.³². Pero nada se explicita sobre cómo posibilitar la formación teórica dirigida a la acreditación del título de Educación Secundaria Obligatoria cuando así se requiera. El Real Decreto-ley 1/2011, es el que insta por primera vez en su art. 3.5 a emprender acciones conducentes "*a una mayor coordinación entre las administraciones educativas y los Servicios Públicos de Empleo, con el objeto de reducir las tasas de abandono escolar temprano y de completar y mejorar los niveles de educación y formación de aquellos jóvenes que hayan abandonado sus estudios.*", contrastando con el tono de la norma, mucho más próxima a dinamizar el mercado laboral entre los más jóvenes. Propuesta que, por otra parte, queda interrumpida ante una legislación vigente que no alude a esta formación.

La evolución hacia fórmulas mercantilistas en el estado español puede que propicie el acceso al mercado laboral, pero no atiende a la formación ni a la cualificación, por lo que complica la permanencia en el puesto de trabajo en la medida en que no corrige la tendencia iniciada mediante el abandono temprano, reduciendo y dificultando las posibilidades de una auténtica cualificación profesional.

Modificada de nuevo la norma en 2012, será posible la contratación hasta los 25 años. Además, por primera vez se introduce una cláusula que posibilita la realización de varios contratos en esta modalidad siempre que se produzcan bajo otra actividad laboral, impidiendo de este modo que constituyan el inicio de una carrera profesional con una dirección claramente establecida. Esta tipología contractual propicia que el empresariado la emplee para la reducción o

³¹ Si se analiza la evolución de esta contratación en el caso español, la tendencia es al descenso paulatino. El Ministerio de Trabajo e Inmigración en el Anuario de Estadísticas traslada una contratación en 2004 de 126.534 y un descenso anual sostenido hasta los 61.527 contratos de 2009.

³² En esta línea se desarrolla la Resolución de 26 de octubre de 1998, de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, por la que se aprueba el modelo de contrato para la formación y se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación de la Orden de 14 de julio de 1998, por la que se regulan aspectos formativos del contrato para la formación.

incluso anulación de las cuotas empresariales a la Seguridad Social, desprendiéndose de su finalidad formativa y cualificadora.

Conclusión: Responsabilidad empresarial y papel del diálogo social

En la primera década de este siglo, los contratos para la formación en España tuvieron más bien el carácter de meras figuras contractuales; a diferencia de lo que ha sucedido en otros países en los que se han potenciado como mecanismo de cualificación.

Parece apropiado sugerir una acción concertada entre las Administraciones de Empleo y de Educación a fin de garantizar lo que la normativa establece respecto a la formación de los contratos para el aprendizaje. Sin embargo es complejo alcanzar este acuerdo. Incluso si se acotase el problema a determinadas franjas de edad o bien de nivel de formación (quienes no han obtenido el GESO, quienes carecen de cualificación profesional alguna) a fin de identificarlos en cada una de las provincias y poblaciones y tratar de asegurar que el objeto formal del contrato, la formación, dispone de medios que hacen viable su obtención.

Con este texto, hemos pretendido valorar positivamente la redefinición del aprendizaje ante otras estrategias de inserción en la vida activa, concebido como una vía viva, como un itinerario fundamentalmente profesionalizador y orientado a la cualificación. Es de lamentar que la normativa española ponga el énfasis principalmente en la inserción laboral, quedando muy relegado el aspecto formativo, sobre el que no parece haber control ni información.

Por lo que respecta a la revitalización del aprendizaje a comienzos de este siglo, y el sentido que se le quiere dar al mismo, son varias las preguntas que están por resolver, y que demandarían mayor consideración por las partes implicadas. En primer lugar, cabe analizar si esta figura es verdaderamente útil para la formación de profesionales en torno a las nuevas ocupaciones que parecen estar surgiendo. En este sentido, el carácter artesanal de dichas ocupaciones, debido a la mayor demanda de autonomía, polivalencia y flexibilidad parece ser más importante que el dominio específico de conocimientos técnicos, más asociados a una concepción cerrada y estática de los oficios.

En segundo lugar, cabría considerar en qué medida la recuperación de los contratos de aprendizaje y el reconocimiento de la importancia de la formación en el puesto de trabajo pueden contribuir a rescatar también la tradición formativa del mundo obrero. El papel que los trabajadores y trabajadoras puedan desempeñar, en tanto que instructores de los jóvenes, como representantes del legado de la clase y la cultura obrera, nos parece uno de los elementos más atractivos de estos contratos, pero también constituye una de las mayores incógnitas en la situación actual de desmantelamiento del Estado de Bienestar. No se puede olvidar que la identidad del trabajador o trabajadora se construye desde sus comienzos como aprendiz, y que el legado de la lucha obrera tiene mucho que aportar a esta formación. Pretender marginar o ignorar este aspecto supondría una merma importante en las posibilidades formativas de los contratos de aprendizaje.

Queda, por último, la cuestión de las estrategias educativas que los trabajadores y trabajadoras en ejercicio vayan a utilizar para contribuir a que el proceso de trabajo resulte educativo para un joven aprendiz, y no sólo instructivo. Es necesario introducir mecanismos de reflexión sobre el trabajo que se lleva a cabo y sobre el proceso de trabajo en general, las relaciones laborales y los mecanismos económicos. De lo contrario, el principio pedagógico del *aprender haciendo*, con fuerte raigambre en las ideas pedagógicas más progresistas del siglo pasado, y que subyace al aprendizaje, podría quedar simplemente en una adquisición de destrezas mediante el mero desempeño, que en nada contribuiría a prestigiar la figura de los aprendices. En este sentido, es necesario introducir procesos evaluativos de los aprendizajes, paralelamente al reconocimiento que se haga de los mismos, regulado en el marco de las políticas de formación profesional.

El desempleo juvenil no es fruto de la falta de educación, sino de un sistema productivo inadecuado, mal orientado, y de una larga tradición y cultura empresarial en la que no se ha potenciado suficientemente la formación ni la cualificación profesional. El resultado es que la estructura de cualificaciones de la población activa en España es inversa a la existente en Europa: una amplia base de personas sin ninguna cualificación, un techo amplio de personas con titulación universitaria, y una franja central muy reducida de personas tituladas en formación profesional. Esta tendencia no se va a interrumpir mediante la invitación más reciente a asemejar e introducir en España un sistema similar al alemán; ya que se sigue pensando el problema como algo propio del sistema educativo y no del sistema productivo; no es la cultura escolar, sino la empresarial, la que está consintiendo y alentando esa estructura de cualificaciones invertida.

Durante años, en la época de la bonanza económica, el mercado de trabajo ha estado atrayendo a jóvenes sin titulación, ofreciéndoles puestos de trabajo de muy baja cualificación que llevaron a muchos a abandonar los estudios y a no proseguir formación alguna. Los cambios y reformas que se necesitan deben iniciarse en el sistema productivo, antes que en el educativo; de este modo, los contratos para la formación podrían contribuir a potenciar la formación desde el tejido productivo. Sería sin duda de gran utilidad el trabajo de prospectiva, pionero en España, que se recoge en el Mapa de la Formación Profesional publicado en 2011 y que tiene como meta orientar la oferta de formación para que la sociedad española tenga en 2020 un perfil nuevo, una cualificación mayor y un ajuste más apropiado a la sociedad que queremos llegar a ser. En la actualidad, no se necesitan reformas, sino una implicación genuina de los agentes sociales. Patronal y sindicatos deben avanzar y contribuir a la formación profesional cuidando la finalidad de aprendizaje y cualificación de los contratos previstos para tal fin.

Queda un camino importante que recorrer en la mejora de la cualificación, la titulación, la formación, y la lucha contra el abandono temprano y el fracaso; y es un camino que se inicia en la revisión del empleo y del sistema productivo.

Si de verdad se desea aproximar el sistema español al sistema dual, un buen comienzo sería profundizar en la formación desde el sistema productivo antes que en las reformas de la formación profesional reglada. Bien se podría comenzar, pues, por abandonar la utilización restrictiva de los contratos de aprendizaje como una política activa de empleo y comenzar a darles la consideración que parece inspirar su denominación, como una propuesta de aprendizaje permanente, orientada a la obtención de una cualificación profesional –previa titulación de GESO en el caso de que se carezca de ella- inspirada en una formación efectivamente dual.

Bibliografía

- Acero, E. (1992): *Crónica de la Formación Profesional española*. Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, S.L.
- Adame, M.T. y Salvá, F. (2010): Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares, *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010): Los factores del abandono educativo temprano. España1 en el marco europeo, *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 65-92.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2007): *En el curso de la vida*. Xàtiva, Instituto Paulo Freire y CREC.
- Alonso, M. (1994): *Introducción al Derecho del trabajo*. Madrid, Civitas.
- Belda, M. (1989): "La Formación Profesional en España (1978-1988)", en Paniagua, J. y San Martín, A. (eds.) (1989): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Alzira, UNED-Anales del Centro de Alzira.
- Bolívar, A. (2004): La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una identidad inestable. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2) 1-22. <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol2nl/Bolivar.pdf>. Consulta [6/03/2012].
- Calero, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2048071>. Consulta [6/03/2012].
- Casquero, A. y Navarro, M.L. (2010): Determinantes del abandono escolar temprano en España. Un análisis por género, *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 191-223.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Bruselas 21.11.01 - COM (2001) 678 final.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/> Consulta [5/02/2012].
- Faubell, V. (1973): La escuela contestada. ¿Desescolarizar o reevaluar? *Revista de Ciencias de la Educación*, 73, 9-40.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios sociales, 29. Barcelona, Fundación La Caixa.

- Habermas, J. (1968): *La technique et la science comme idéologie*. Paris, Gallinard (edición consultada: 1973).
- Hamilton, S.F. (1990): *Apprenticeship for Adulthood. Preparing Youth for the Future*. New York, The Free Press.
- Hernández Dobón, F. (2007): Consideraciones provisionales sobre la educación y la formación. http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/Consideraciones.pdf. Consulta [5/03/2012].
- Instituto de Evaluación (2011): Sistema estatal de indicadores de la educación. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2011-r5.pdf?documentId=0901e72b810b5257>. Consulta [28/02/2012].
- Jallade, J.P. (1982): *Alternance Training for Young People: Guidelines for Action*. CEDEFOP, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Jaulín, C. (2012): El sistema de formación profesional como correlato de responsabilidad de empresas y sindicatos. Análisis social de los modelos alemán, francés y británico. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5, 17-33.
- Knighton, T. & Bussière, P. (2006): Educational Outcomes at Age 19 Associated with Reading Ability at Age 15. *Statistics Canada Education, skills and learning research papers*, 43, 81-595.
- Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. Boletín Oficial del Estado nº 227, de 18 de septiembre de 2010.
- Lundgren, U. P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- Marchesi, A. (2003): *El fracaso escolar en España*. Madrid, Fundación Alternativas-Documento de Trabajo 11/2003.
- Marhuenda, F. y Llinares, L. (1996): Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán. *Educación, empleo y formación profesional*. Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 511-527.
- Marhuenda, F. (2000): The rebirth of apprenticeships in Europe: linking education to work? *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä, Institute of Educational Research – University of Jyväskylä, 222-235.
- McInerney, P. (2006): "Blame the student, blame the school or blame the system?": Educational policy and the dilemmas of student engagement and school retention- a freirean perspective. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Adelaide, 27-30 November 2006.

- Mena, L. Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010): Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Educación (2011): *El aprendizaje permanente en España*. Secretaría General técnica. <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/11/el-aprendizaje-permanente-en-espan?documentId=0901e72b81071ba3>. Consulta [5/03/2012].
- Pineau, P. (2001): ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo", en P. Pineau, *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Planas, J. (2012): ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (formación profesional) a la VET (formación y educación profesional) *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* vol. 5, núm. 1, 5-16.
- Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. Boletín Oficial del Estado nº 75, de 29 de marzo de 1995.
- Real Decreto-Ley 18/1993, de 3 de diciembre, de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación. Boletín Oficial del Estado nº 297, de 7 de diciembre de 1993.
- Real Decreto-Ley 1/2011, de 11 de febrero, de medidas urgentes para promover la transición al empleo estable y la recualificación profesional de las personas desempleadas. Boletín Oficial del estado nº 37, de 12 de febrero de 2011.
- Real Decreto-Ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. Boletín Oficial del Estado nº 36, de 11 de febrero de 2012.
- Resolución de 26 de octubre de 1998, de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, por la que se aprueba el modelo de contrato para la formación y se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación de la Orden de 14 de julio de 1998, por la que se regulan aspectos formativos del contrato para la formación. Boletín Oficial del Estado nº 293 de 8 de diciembre de 1998.
- Roca, E. (2010): El abandono temprano de la educación y la formación en España, *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 31-62.
- Spakman, P. (1973): ¿Son necesarias las escuelas? *Facetas*, 5 (4), 23-33.
- Steedman, H. (2011): *The State of Apprenticeship in 2010: International Comparisons - Australia, Austria, England, France, Germany, Ireland, Sweden, Switzerland. A Report for the Apprenticeship Ambassadors Network. Paper No' CEPSP22*. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/special/cepsp22.pdf>. Consulta [12/03/2012].

- Termes, A. (2012): La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5, 58-74.
- Viñao, A. (2001): La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía* ("La formación de los estudiantes de Educación secundaria"). <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>. Consulta [6/03/2012].
- Willis, P. (2008): Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del S. XXI. *Revista de la asociación de sociología de la Educación*, 3 (1), 43-66.
- Zingier, D. (2011): (Re)conceptualising risk:left numb and unengaged and lost in a no-man's-land or what (seems to) work for at-risk students, *International journal of Inclusive Education*, 15 (2), 211-231.
- Zuloaga, I.G. e Idígoras, B. (1991): *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-90)*. Madrid, Complutense.

Fecha de recepción: 28/11/2011. Fecha de evaluación: 14/01/2011. Fecha de publicación: 31/05/2012