

A FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL NA UNIÓN EUROPEA: MODELOS E TENDENCIAS

Elisa Jato Seijas

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Unha das finalidades asignadas ós sistemas educativos actuais é a contribución ó logro e o desenvolvemento de coñecementos, valores e destrezas que lles permitan ás persoas a súa plena e autónoma incorporación ó desenvolvemento social e económico. E unha das vías a través das que esta finalidade atopa o seu cumprimento é a dos estudos de Formación Profesional inicial, polo que veñen formando parte, con distintas modalidades e alcance, dos sistemas educativos europeos.

Sen embargo, as súas características e trazos configuradores, así como a súa articulación co conxunto dos sistemas educativos e a súa relación co mundo productivo e laboral, están sometidos a un proceso de revisión acentuado, nas últimas décadas, por motivos entre os que habería que sinala-la súa perda de potencialidade formativa e educativa; as profundas modificacións que se rexistran en canto a coñecementos e estratexias intelectuais que se cre deben ser logradas a través da formación; os retos e as novas demandas que imponen

os cambios tecnolóxicos actualmente en curso; a internacionalización dos mercados laborais e das relacións económicas; e mesmo as demandas e esixencias suscitadas polo desexable proceso de construción dun espacio europeo de Formación Profesional.

Ante todo isto, os sistemas de Formación Profesional Inicial veñen tratando de dar resposta a través de revisións e reformas, singularmente observables nas políticas nacionais dos diferentes estados membros da Unión Europea. Neste sentido, a propia Unión Europea, mediante os seus diferentes órganos comunitarios e en relación cos diversos gobernos nacionais, está inmersa nun proceso de elaboración de propostas e de plasmación de programas de acción, coa pretensión de lograr un perfil máis axeitado dos estudos de Formación Profesional Inicial, atendendo os retos, demandas e esixencias formativas tanto presentes coma previsibles.

Desde este punto de partida, o presente artigo pretende analizar e valorar-las tendencias de desenvolvemento dos estudos de Formación Profesional Inicial, e o seu axuste e decantación como

consecuencia da asunción de principios e orientacións que se están deseñando de común acordo no seo da Unión Europea. Para isto ocupáronos, en primeiro lugar, do proceso seguido pola Unión Europea na construción dunha política comunitaria de Formación Profesional, para, seguidamente, aborda-la análise dun dos modelos de maior referencia no contexto europeo, como é o modelo alemán de Formación Profesional Inicial, e finalmente establece-las actuais tendencias e evolucións da Formación Profesional Inicial na Unión Europea.

2. O PROCESO CARA Á CONSTRUCIÓN DUNHA POLÍTICA EUROPEA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

2.1 CUESTIÓNS CONCEPTUAIS

O concepto de Formación Profesional Inicial ten un referente e un valor distintos en cada un dos estados membros da Unión Europea, dado que os sistemas de Formación Profesional, a súa organización e estruturación varían significativamente dun país a outro. As diferencias maniféstanse, principalmente, con respecto a varios factores:

- unha diferente articulación entre formación inicial e formación continua;
- unha repartición diversa das responsabilidades entre as administracións públicas e o mundo do traballo;

- un grao maior ou menor de centralización dos sistemas, segundo o espazo das competencias relativo que ocupa o Estado central e as colectividade rexionais ou locais; e

- unha organización administrativa tamén moi diferente.

Con todo, e tendo en conta as diferencias que existen entre os sistemas dos estados membros, a Unión Europea entende por Formación Profesional Inicial “calquera forma de Formación Profesional Inicial non universitaria, incluído o ensino técnico e profesional e a aprendizaxe, que facilite o acceso da xuventude a unha cualificación profesional recoñecida polas autoridades competentes do Estado membro en que se obtivera”¹. Ademais, o termo ‘Formación Profesional Inicial’, que se utiliza nun sentido xeral para designar calquera programa completo de formación dirixido ó exercicio dunha profesión, comprende dous elementos: en primeiro lugar, unha formación de base, e, posteriormente, unha especialización profesional.

Polo tanto, a Formación Profesional de base queda configurada, na maioría dos sistemas de formación dos estados membros, como a primeira etapa dun proceso de aprendizaxe durante o cal os candidatos para o exercicio dunha futura actividade profesional reciben unha ampla formación (tronco común) sobre a que se pode loxicamente construír unha formación máis específica dirixida ó exercicio dunha profesión. En consecuencia, a especialización profesional

1 Decisión do Consello 91/387/CEE, do 22 de xullo de 1991. DOCE 1214 do 2.8.1991, 9.7.

(Formación Profesional Específica, en termos da LOXSE) designará o segundo estadio da Formación Profesional Inicial, durante a cal os alumnos completan a súa formación de base anterior, o logro dunha Formación Profesional recoñecida que lles permita adquirir os coñecementos requiridos para o exercicio dunha actividade profesional cualificada.

2.2 ETAPAS DO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DA POLÍTICA EUROPEA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

A Unión Europea conta, desde a súa creación, con competencias explícitas dentro do ámbito da Formación Profesional. Así, no Tratado de Roma (1957) encóntrase a primeira base xurídica que apoia o desenvolvemento dunha política de Formación Profesional común, fundamentalmente no seu artigo 128, onde se sinala que “por proposta da Comisión e trala consulta previa ó Comité Económico e Social, o Consello debe establece-los principios xerais para a execución dunha política común de Formación Profesional”. Por outra parte, existen no Tratado outros artigos, entre eles o 118 e o 125, que implican no seu conxunto unha actuación con respecto á Formación Profesional.

Máis recentemente, o Tratado da Unión Europea (1992), no seu artigo 127, recolle as novas metas propostas para o campo da Formación Profesional. Nel sinalase que a Comunidade desenvolverá unha política de Formación Profesional que reforce e complemente as accións dos estados membros, respectando plenamente a súa responsabilidade no relativo

ó contido e á organización da dita formación. Ademais, a Comunidade desenvolverá accións encamiñadas a:

- facilita-la adaptación ás transformacións industriais, en particular mediante a formación e a reconversión profesional;

- mellora-la Formación Profesional Inicial e permanente para facilita-la inserción e a reinserción profesional no mercado laboral;

- facilita-lo acceso á Formación Profesional e favorece-la mobilidade dos educadores e das persoas en formación, en particular dos máis novos.

- estimula-la cooperación en materia de formación entre centros de ensino e empresas;

- incrementa-lo intercambio de información e de experiencias sobre as cuestións comúns ós sistemas de formación dos estados membros.

A intervención das institucións comunitarias no eido da Formación Profesional foi, entón, temperá e tivo unha continuidade no tempo, co desenvolvemento dun importante acervo comunitario neste campo. Catro son as etapas xerais seguidas pola Comunidade no proceso de construción dunha política europea de Formación Profesional:

- En primeiro lugar, o que poderíamos denominar como etapa das orixes e dos principios xerais (1963-1973), caracterizada pola declaración de intencións a escala europea e polas políticas de reforma a escala nacional.

Dentro deste período cabe sinalar como feito que marca o inicio da actuación da Comunidade, a decisión do Consello do 2 de abril de 1963, pola que se establecen os principios xerais dunha política de Formación Profesional, en aplicación do artigo 128 do Tratado de Roma.

Nestes textos iniciais os lexisladores consideraron como obxecto fundamental da actuación comunitaria a consecución dunha política que fixera coherentes entre si as diferentes actuacións dos estados membros, levándoas a converxeren nunha política común. Sen embargo, estas intencións iniciais deben ser matizadas, xa que de feito a “política común” non ía máis aló da adopción duns principios xerais que debían servir, en certa forma, como referencia ás políticas nacionais.

- A segunda etapa (1974-1982) é a do comezo da actuación institucional e a posta en marcha dos programas prototipo europeos.

Neste momento, hai que sinalar como un dos principais logros a aprobación dos dous Programas de Transición sucesivos (aprobados en 1976 e 1982 respectivamente) destinados, por unha parte, a recolle-las experiencias dos estados membros sobre a transición dos estudantes do sistema educativo ó mercado da formación ou do traballo e, por outra, a formular recomendacións para a mellora da situación deste colectivo, cada vez máis afectado polo desemprego (especialmente entre as categorías máis desfavorecidas).

Esta dobre tarefa levouse a cabo a través de varios proxectos piloto desenvolvidos nos nove estados membros da época. Tales proxectos subliñaron a importancia da dimensión transnacional das accións, permitindo establecer e experimentar, por primeira vez, os instrumentos de cooperación internacional: a constitución de asociacións de cooperación e de programas de intercambio de participantes (estudiantes, formadores, especialistas); a elaboración de instrumentos para describir e coñecer os sistemas; e a creación de redes de cooperación máis permanentes entre algúns estados membros e no ámbito comunitario.

- O terceiro momento (1983-1992) vai estar caracterizado pola consolidación definitiva da actuación institucional e dos programas de acción cunha perspectiva a máis longo prazo.

É dicir, xa non se trataba unicamente de debuxar con grandes trazos algunhas orientacións comúns, case exclusivamente de contido sociopolítico (igualdade de oportunidades, loita contra a exclusión social...), senón de desenvolver programas de actuación dirixidos contra problemas estratéxicos (como, por exemplo, o incremento da competitividade das empresas ou o paro xuvenil).

Entre o amplo abano de programas de acción postos a andar durante este período merecen particular atención pola súa contribución directa á Formación Profesional Inicial, o Proxecto de Correspondencia de Cualificacións, adoptado en 1985, co obxectivo xeral de facilitar e aproveitar mellor as

cualificacións e aptitudes profesionais, dito isto na perspectiva do Mercado de Traballo Europeo; e os sucesivos programas PETRA —aprobados en 1987 e 1991—, que centraron os seus esforzos de modo particular na loita contra o desemprego da xuventude e a súa exclusión social, favorecendo o desenvolvemento da Formación Profesional Inicial ata despois de concluída a escolaridade obrigatoria.

Con ámbolos programas, a Comunidade Europea tentou prestar un forte apoio ás políticas estatais, fixando novos obxectivos comúns e sistematizando a cooperación entre os diferentes sistemas de Formación Profesional inicial.

- Coa aprobación do Tratado da Unión Europea (1992) iníciase a etapa actual da construción europea de



Grupo de estudantes da Unión Europea en Santiago de Compostela. Esperan acadar unha mellor mobilidade profesional (*La Voz de Galicia*, 14 de xuño 1998)

Formación Profesional, nun contexto de competencias compartidas entre a Comunidade e os estados membros, aínda que baixo o principio da subsidiariedade. Isto significa que se exclúe da intervención da Comunidade a harmonización das disposicións legislativas dos estados membros e recoñécense como elementos fundamentais da política comunitaria a diversidade dos sistemas de Formación Profesional; polo tanto, as accións da Unión Europea nesta nova etapa deberán centrarse no desenvolvemento da cooperación transnacional, como medio para achegar un valor engadido ás accións desenvolvidas polos estados membros.

O actual Programa de Acción LEONARDO da Vinci, aprobado en 1994, que establece a política europea de Formación Profesional para os anos 1995-1999, responde plenamente a ese carácter subsidiario establecido no tratado da Unión Europea, ó tempo que capitaliza a experiencia dos anteriores programas (Petra, Eurotecnet, Ciomett e Force, principalmente).

Pero con este programa, a Unión Europea busca tamén dotarse dun instrumento político e de acción que lle permita contribuír de forma decisiva a acadar os obxectivos fixados no Libro Branco da Comisión sobre crecemento, competitividade e emprego, onde se destaca a importancia da Formación Profesional como factor de loita contra o desemprego e o reforzo da competi-

vidade das empresas europeas. Consecuentemente con isto, sinálase que as accións en materia de formación deberán traducirse nunha serie de efectos positivos en tres planos diferentes: “a loita contra o paro mediante a formación da xente nova e a reconversión do persoal liberalizado polos aumentos de produtividade relacionados co progreso tecnolóxico, a reactivación do crecemento mediante o reforzo da competitividade das empresas, e o desenvolvemento dun crecemento máis rico en postos de traballo mediante unha mellor adaptación das competencias xerais e específicas á evolución dos mercados e das necesidades sociais”². A Formación Profesional Inicial encóntrase, pois, formando parte esencial das estratexias previstas pola Comunidade e polos estados membros para responder os retos económicos e sociais do seu futuro máis inmediato.

O Programa LEONARDO intervirá neste contexto e, a partir da súa análise, establecerá un marco común de obxectivos, en coordinación con outras políticas comunitarias (educación, industrial, estrutural, I+D, rexional, exterior, etc.), co fin de melloralas calidade e a capacidade innovadora da Formación Profesional na Unión Europea. Estes obxectivos poden agruparse arredor de tres eixes:

— os que contribúen á eficacia e á calidade da Formación Profesional;

² *Crecimiento, competitividad y empleo, retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco. COM (93) 7010 final p. 127.*

— os que teñen por obxecto o contido ou os métodos da Formación Profesional;

— os que se dirixen a públicos específicos.

Co fin de promover a Formación Profesional a escala comunitaria, e para dar cumprimento ós obxectivos comúns, o Programa LEONARDO establece tres tipos de medidas:

— A concepción, a posta a punto e a experimentación de proxectos piloto transnacionais para, por exemplo, o deseño de métodos, contidos e materiais de Formación Profesional; a formación de formadores; ou o desenvolvemento de metodoloxías para a anticipación de necesidades formativas e de avaliación de produtos e resultados.

— A realización de programas de estancias e de intercambios transnacionais que permitan a diferentes grupos (estudiantes en formación inicial, ou mocidade traballadora) seguir unha parte da súa formación noutro estado membro, e que lles permitan ós formadores, responsables de recursos humanos e especialistas da formación melloraren a calidade da súa acción a través de intercambios.

— O desenvolvemento dos coñecementos no eido da Formación Profesional mediante enquisas e análises transnacionais e o intercambio de datos comparables, por exemplo, sobre a previsión de necesidades, a transparencia das cualificacións ou o investimento en formación.

Finalmente, entre as innovacións máis destacadas que achega o programa, hai que sinalar que, a diferenza de programas anteriores que concentraron os seus esforzos en aspectos concretos da formación, o Programa LEONARDO abrangue tódolos sectores e tódolos aspectos da política de Formación Profesional. Adopta unha planificación máis estratéxica e global ca no caso dos anteriores programas de acción, pois intenta achaiar as barreiras entre a formación inicial e a formación continua, co fin de promover a continuidade e desenvolver o concepto de aprendizaxe ó longo de toda a vida. Ademais, o programa introduce tamén medidas dirixidas a abordar aspectos de importancia para o desenvolvemento da persoa durante a súa vida laboral, como a igualdade de oportunidades, a orientación profesional e a formación en linguas estranxeiras.

3. O SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN ALEMAÑA

Dun xeito xeral, e para as intencións deste traballo, imos entender esencialmente a Formación Profesional Inicial como a parte profesional do sistema de ensino secundario dirixida a proporcionar cualificacións recoñecidas neste nivel.

En Europa existen dous tipos xerais destes sistemas. Un, baseado principal ou exclusivamente no sistema escolar, no que o ensino se imparte predominantemente en escolas técnicas ou profesionais,

que se atopan firmemente implantadas nas tradicións e nas formas organizativas do sistema escolar nacional global (por exemplo, Italia, Portugal, Francia ou España); e un segundo tipo (Alemaña, Austria, Dinamarca ou Luxemburgo) que se fundamenta predominantemente no ensino profesional, gran parte do cal ten lugar nas empresas e baixo a responsabilidade destas (*duales system*).

Sen embargo, nos últimos anos, no conxunto da Unión Europea e en consonancia con moitas das súas iniciativas, obsérvase unha tendencia cara á aproximación a modelos de tipo participados ou duais (como é o caso de Francia ou o máis recente de España). Razón pola cal, desde a perspectiva do estudio de casos e do enfoque de problemas, imos tentar acomete-la análise dun dos exemplos máis representativos deste modelo de formación como é o sistema dual de Formación Profesional alemán.

3.1 ANTECEDENTES

O sector máis amplo da Formación Profesional en Alemaña corresponde ó chamado sistema dual, o cal debe o seu nome ós dous escenarios onde ten lugar o ensino: a empresa e a escola profesional. Xa que logo, falar de sistema dual significa, basicamente, falar de cooperación entre empresa e escola profesional. Sen embargo, o sistema dual non é algo novo pois desde a idade media, na tradición profesional da artesanía, a Formación Profesional veu realizándose no centro de traballo, e será posterior-

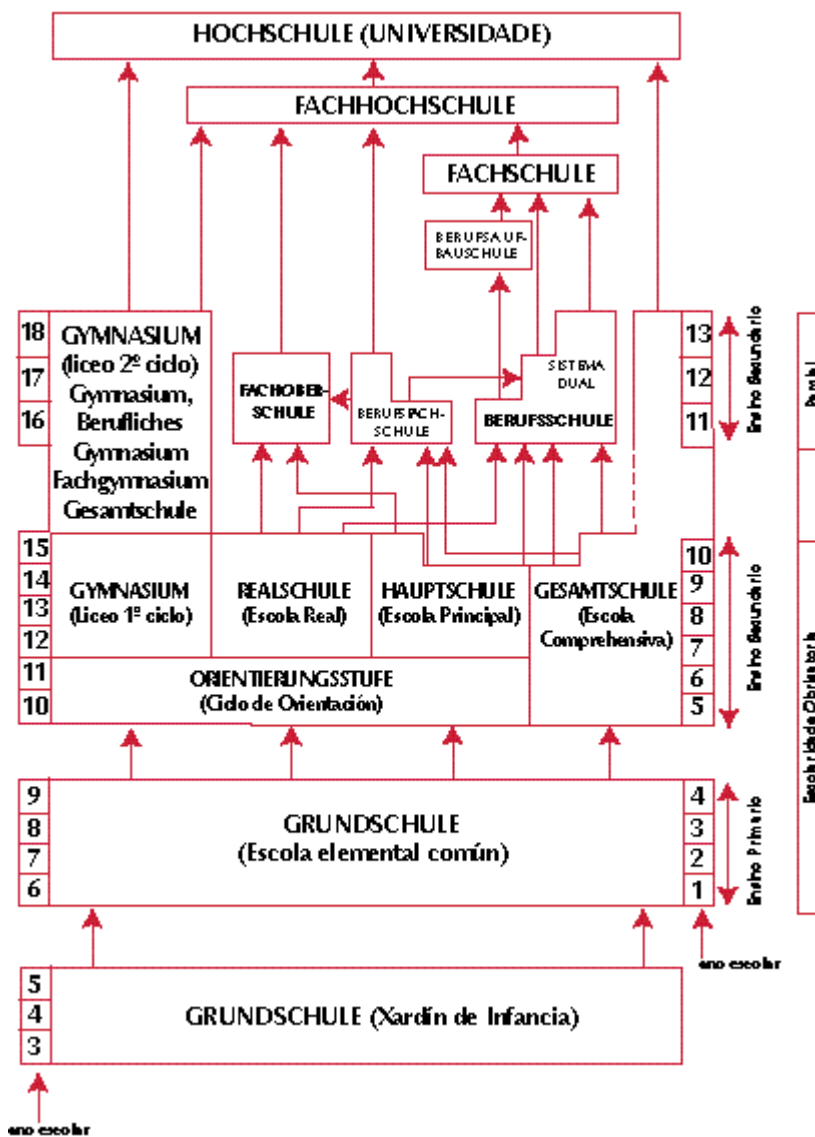
mente esta organización da formación artesanal, é dicir, aprender a través do traballo conxuntamente co mestre, a que sería adoptada pola empresa industrial alemana durante a época da industrialización. Ó longo do século XIX pareceu obvia a necesidade de completa-la formación recibida nas industrias coa formación en escolas profesionais, pero o desenvolvemento da formación escolar e empresarial permaneceu durante moito tempo case independente. Así, a Formación Profesional en Alemaña vén da empresa, e este aspecto esencial foi conservado ata hoxe en día. É a preponderancia privada da Formación Profesional a que configura o sistema alemán, limitado e ordenado pola lexislación e modificado pola participación dos traballadores e dos seus sindicatos en tódolos niveis do sistema.

3.2 ORDENACIÓN GLOBAL DO SISTEMA EDUCATIVO

En Alemaña, as competencias en materia de política e de planificación do ensino están determinadas pola estrutura federal do seu Goberno. Por razón disto, correspóndelles ós diversos estados da Federación (*Länder*) a responsabilidade da educación, mais coa excepción da Formación Profesional non escolar (sistema dual, preferentemente) que depende da competencia do Goberno federal.

Tendo en conta a diversidade que esta repartición de competencias supón, podemos presenta-la seguinte estrutura

Figura A. Estructura do sistema educativo en Alemaña



xeral común do sistema educativo alemán (ver figura).

— Ensino Preescolar e Primario

A Educación Preescolar en Alemaña ten lugar en xardíns de infancia, en xardíns especializados e en clases preescolares. A asistencia é facultativa.

A Escola Primaria (*Grundschule*) marca o inicio do ensino obrigatorio e esténdese durante catro anos (en Berlín, seis).

— Ensino Secundario Obrigatorio (secundaria inferior)

O ensino secundario obrigatorio é dispensado a través de tres tipos de centros educativos: a *Hauptschule*, escola principal ou de fin da escolaridade (do 5º ó 9º/10º curso); a *Realschule*, escola real ou centro de ensino xeral (do 5º ó 10º curso); e o *Gymnasium* ou liceo, que cobre dous ciclos escolares: o correspondente ó ensino secundario obrigatorio (do 5º ó 10º curso) e o ensino postobrigatorio (do 11º ó 13º curso). Existen, tamén, aínda que minoritariamente, escolas integradas (*Gesamtschule*) que combinan as ensinanzas das anteriores modalidades de escolas.

Os dous primeiros anos do ensino secundario constitúen xeralmente unha fase de orientación (*Orientierungsstufe*) que debe servir para afianza-lo alumno na súa elección ou permitirlle cambiar de modalidade.

Estes tres tipos de ensino secundario desembocan, cada un deles, nun certificado de fin de estudos que lles ase-

gura identidade de seu. Así, o certificado adquirido na *Hauptschule* é considerado adecuado para acceder á Formación Profesional artesanal ou de certos servizos; o certificado da *Realschule* conduce ás formacións profesionais máis esixentes, e o *Abitur* (bacharelato) dá acceso ós estudos universitarios. Sen embargo, na actualidade, aínda cando os certificados continúan definindo a identidade dos tres tipos de ensino, o seu valor práctico mudou substancialmente, pois numerosos titulares do *Abitur*, e cada vez máis os posuidores dun certificado da *Realschule*, deciden entrar na formación dual.

3.3 O SISTEMA DUAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Ó remate do ensino secundario obrigatorio existen en Alemaña dúas opcións claramente diferenciadas. Por unha parte, aquela de marcado carácter académico, que conduce ós estudos superiores de nivel universitario e que ten a súa localización no segundo ciclo do *Gymnasium* (11º ó 13º curso) e, por outra, o ensino netamente profesional e técnico, caracterizado por unha gran flexibilidade e ó cal acceden os estudantes despois de teren culminado os estudos de ensino obrigatorio, cun mínimo de cinco anos de permanencia na *Hauptschule*.

Dentro do sistema de Formación Profesional Inicial, a formación dual ocupa claramente unha posición dominante; sen embargo, ó lado do sistema de aprendizaxe dual cohabita tamén un sector de Formación Profesional

puramente escolar, con características moi variadas que reflicten as diversas particularidades e especificidades dos distintos *Länder*, e que explican a gran variedade de escolas profesionais existentes (*Berufsfachschule*, *Berufsaufbauschule*, *Fachoberschule*, *Fachschule*...).

Como sinalamos ó comezo, baixo o termo de sistema dual désígnase un sistema que une a teoría e a práctica en dous marcos diferentes de formación, os cales presentan características xurídicas e estruturas específicas. Polo que, e en primeiro lugar, nos ocuparemos da formación en xeral no sistema dual, da descrición de ámbolos escenarios: a escola a tempo parcial (*Berufsschule*) e a empresa formadora, para pasarmos, posteriormente, ó estudio da súa articulación e da súa lóxica interna.

A escola profesional a tempo parcial (*Berufsschule*)

As *Berufsschulen* son escolas profesionais a tempo parcial, dependentes da administración dos *Länder*, ás que asisten aqueles alumnos que desexan recibir unha formación profesinal inicial, así como os egresados da *Hauptschule* ou doutros centros de ensino xeral que decidiron exercer un emprego antes de teren finalizado o seu período de escolaridade obrigatoria (en Alemaña a obrigatoriedade escolar a tempo pleno abrangue ata os 16 anos, e a tempo parcial ata os 18).

O ensino impartido nas escolas profesionais ten unha duración media equivalente a 8-10 horas semanais,

distribuídas nun ou dous días por semana, ou ben agrupadas en bloques de varias semanas por ano, aínda que esta segunda modalidade é minoritaria. A finalidade do sistema escolar profesional é a de proporcionarlles ós alumnos un ensino de carácter xeral, mediante o estudio de materias como: alemán, matemáticas, educación cívica, ciencias sociais, economía, relixión e educación física (o que supón o 40 % das materias impartidas) e á vez unha formación teórica e técnica na especialidade profesional elixida (que inclúe exercicios no taller da *Berufsschule*), destinada a complementar e amplía-la formación práctica recibida na empresa.

A empresa formadora

A base da aprendizaxe dual é, como xa se leva dito, a formación práctica na empresa, completada polo ensino na escola estatal obrigatoria. Un aspecto central desta relación estriba en que as súas instancias de formación non teñen o mesmo peso, xa que mentres a responsabilidade da formación recae case en exclusiva sobre a empresa, pois é ela quen decide en exclusiva sobre: cáles son as profesións nas que se vai impartir formación, cál é o número de postos de aprendizaxe que se van ofertar, e a quen se admite, a formación na escola profesional é esencialmente de carácter teórico e complementario. É unicamente coa empresa con quen o estudante asina o contrato de formación e tódalas obrigas xurídicas se regulan entre estes dous contratantes.

A relación entre aprendiz e empresa adoita iniciarse, polo xeral, unha vez finalizada a escolaridade obrigatoria a tempo completo, a través das seccións de asesoramento das oficinas de traballo (organismos competentes para facilitar tamén postos de aprendizaxe), ou mediante bolsas de postos de Formación Profesional, onde as empresas fan as súas ofertas.

Logo de seleccionado o aprendiz pola empresa (selección que se realiza habitualmente a partir do expediente académico, así como mediante diversas entrevistas e tests psicopedagóxicos que, en certas profesións, son de habilidade manual), este asina un contrato de formación (*Ausbildungsvertrag*), codificado e estandarizado segundo sinala a Lei de Formación Profesional (BBiG) de 1969, o cal contén, entre outros, os seguintes elementos:

- natureza, obxecto, contido e diferentes etapas da formación, así como o obxecto da formación, precisando unha descrición da actividade profesional á que vai dirixida esa formación,
- data de inicio e unha indicación sobre a duración da formación,
- as medidas de formación previstas fóra dos lugares de formación,
- a duración cotiá habitual da formación,
- a duración do período de proba (entre un e tres meses),
- o pagamento e o importe da remuneración,
- a duración das vacacións,

- as condicións baixo as cales pode rescindir o contrato de formación.

Posteriormente, un órgano competente encargado de revisar o contrato inscribese no Rexistro de Relacións Contractuais de Formación Profesional das Cámaras Consulares. Esta inscrición é condición previa para a admisión posterior do aprendiz no exame final. É importante resaltar que o aprendiz recibe a súa retribución unicamente da empresa, a cal é fixada segundo os convenios colectivos das respectivas ramas de produción, e incrementanse cada ano en consonancia coa idade e os progresos de capacitación do aprendiz. A modo ilustrativo, podemos sinalar que no ano 1996 a retribución mensual media dun aprendiz empregado de banco era de 1208 DM (na antiga República Federal de Alemaña) e de 960 DM (no leste).

Pola súa banda, a empresa debe cumprir determinadas esixencias para poder ofrecer postos de formación. Entre eles destacamos, pola súa especial transcendencia: ser recoñecida como empresa formadora polas cámaras correspondentes, rexerse por un Plan de Formación e contar con suficientes formadores cualificados. A empresa formadora é considerada, xeralmente, como adecuada, se as capacidades e os coñecementos profesionais necesarios para a realización dos obxectivos de formación, descritos no Regulamento de Formación, poden ser alí impartidos na súa totalidade e nos prazos previstos. Pola súa parte, as empresas formadoras que non están en condicións de impartir tódolos coñecementos e capacidades requiridos, poden

ser habilitadas se as súas deficiencias se emendan coa axuda de accións de formación desenvolvidas noutras instancias formadoras, como por exemplo en centros interempresariais (centros complementarios de capacitación e talleres empresariais de formación).

Desde a perspectiva da distribución das empresas formadoras por sectores e ramas de actividade, cabe afirmar que estas se sitúan en tódolos sectores da produción alemana. Atendendo á distribución dos aprendices, segundo o tamaño da empresa, pode observarse que as empresas de menos de dez traballadores, que representan a maioría dos lugares de produción en Alemaña, reúnen arredor do 25 % dos aprendices e, ademais, correspóndenlles ás empresas de entre cinco e nove empregados as taxas máis altas de aprendizaxe (a taxa de aprendizaxe é a relación entre o número de aprendices coa cifra total de empregados); as medianas empresas son as que forman cuantitativamente un maior número de aprendices; mentres que as grandes empresas, de máis de 999 traballadores, a penas acollen un 10 % dos aprendices, ó que hai que engadir unha taxa de aprendizaxe inferior á media.

Este criterio de tamaño da empresa, unido ó de sector de produción, presenta non só diferencias cuantitativas en relación á oferta de formación, senón tamén no plano cualitativo. Así, nas pequenas empresas a formación aparece desde o primeiro momento moito máis integrada nos procesos de produción; isto obsérvase de modo particular no

artesanado, xa que na medida en que a división do traballo está menos estendida ca nunha grande unidade de produción, a pequena empresa pode poñer-lo aprendiz en situacións máis variadas de formación, nas que aprenden máis rapidamente unha certa forma de autonomía e de polivalencia. Pero, tamén sucede que nas pequenas empresas se espera que os mozos sexan rapidamente unha man de obra rendible e, neste sentido, as taxas de aprendizaxe amósannos como, a diferenza das grandes empresas, as pequenas teñen tendencia a aceptar máis aprendices dos que precisarían para cubriren as súas necesidades de cualificación.

Inscricións e inserción profesional

A posición dominante do sistema dual, fronte ós demais tipos de formación puramente escolares que conforman o conxunto de modalidades de Formación Profesional Inicial en Alemaña, ponse de manifesto na importancia numérica que alcanza. De modo xeral, cabe afirmar que actualmente máis do 60% da mocidade que cursa estudos profesionais asiste ás ensinanzas do sistema dual. Esta preponderancia da aprendizaxe dual maniféstase relativamente estable ó longo dos últimos anos, aínda que veu perdendo efectivos en relación con outras ensinanzas non profesionais, así como en relación a formacións profesionais a tempo completo.

Igualmente, o sistema dual viuse afectado polas fluctuacións conxunturais da economía, motivadas polo lugar central que ocupa a empresa dentro deste

modelo de formación. O sistema dual revélase en esencia como un modelo de mercado no que a oferta de formación resulta da libre decisión da empresa, polo que o principal risco dun modelo mercantil radica na insuficiencia da oferta de aprendizaxe. Na súa historia recente, o sistema dual alemán coñeceu esta situación en varias ocasións, pero ante esta dificultade soubo sacar partido do carácter mixto da súa regulación, xa que fronte ós modelos puramente mercantís (caso dos estados Unidos e de Xapón) e ós puramente escolares (caso de Italia, por exemplo), a lóxica do mercado aparece no modelo alemán constantemente temperada por unha regulación do Estado que se ocupa, por unha parte, de regulamenta-la cooperación co sistema escolar e, pola outra, de sanciona-los compromisos de negociación cos sindicatos.

No momento actual, asístese a outra escaseza importante de postos de formación (no curso 1996/97 faltaban 160.000 postos, segundo a Oficina Federal de Emprego). Para facer fronte a esta falta de oferta, o Goberno federal e as empresas lanzaron un programa titulado *Ausbilden: Wir machen mit*, coa finalidade, entre outras, de constituír “pactos rexionais para a formación” e demandarlles ós axentes sociais a busca, no marco das negociacións colectivas, de medios que permitan aumenta-la oferta de prazas de formación, xa que actualmente só o 30 % das empresas alemáns aseguran e financian a formación dos futuros traballadores cualificados para o conxunto da economía. Tamén se pretende que aqueles

sectores en crecemento, e de modo particular os servizos, como fontes de novas profesións, incrementen o abano de posibilidades da formación dual, demasiado ancorada no sector da produción e o artesanado.

No tocante ó acceso dos alumnos ó sistema dual, este maniféstase extraordinariamente aberto, debido en parte á articulación entre a formación xeral e a Formación Profesional. Se ben, nun primeiro momento, o ensino xeral alemán pode parecer particularmente selectivo e elitista, xa que a modalidade longa do bacharelato é seguida por un número reducido de alumnos, mentres que as modalidades curtas (*Hauptschule* e *Realschule*) acollen a maior parte do continxente escolar; sen embargo, a estas modalidades, que desembocan inicialmente na Formación Profesional, acceden alumnos de medios sociais moi variados, polo que se confirma unha relativa homoxeneidade da distribución social que se produce na Formación Profesional dual. Ademais, habemos ter en conta que unha parte dos que se matriculan no bacharelato acceden posteriormente á aprendizaxe dual, fundamentalmente para formárense nas profesións comerciais, no sector da banca, os seguros, a hostelería, o turismo e en certas profesións especializadas da industria.

Por iso cabe sinalar que a Formación Profesional en Alemaña sufriu escasamente a competencia da modalidade longa do ensino xeral. Ata o de agora, o sistema dual é concibido como unha modalidade útil para a

adquisición de competencias profesionais recoñecidas e directamente convertibles no mercado de traballo, con claras vantaxes en termos de inserción e de promoción profesional, fronte a outros tipos de formación.

Tal e como viñemos sinalando, na práctica a regulación da entrada na aprendizaxe dual obedece a un mecanismo de mercado. As empresas son as que deciden libremente os criterios de selección, que adoitan ser máis ou menos rigorosos en función das esixencias da profesión e das propias necesidades e posibilidades de formación da empresa. Este dominio dos fluxos e da calidade dos aprendices prodúcese nun dobre sentido: por unha parte, é evidente que as empresas con mellor reputación como formadoras atraen os mellores candidatos; pero tamén, por outra parte, as empresas seleccionan a priori os aprendices potencialmente máis capacitados. Isto reflíctese no feito de que a maioría dos bachareis que cursan posteriormente a aprendizaxe dual se atopan concentrados só en dez profesións, o que amosa claramente os mecanismos de selección que teñen lugar no interior do sistema.

Non obstante o dito, esta selección contribúe a explica-las altas taxas de superación dos exames, que alcanzan unha media do 89-90 %, así como as escasas interrupcións da aprendizaxe, aínda que as taxas e rupturas de contrato foron incrementándose nos últimos anos (pasando do 10 % a finais dos anos setenta, ó 23,2 % no ano 1990).

Convén introducir aquí, mesmo brevemente, unha referencia ós diferentes exames previstos na Lei sobre a

Formación Profesional de 1969, de entre os cales merecen especial atención os exames finais.

Os exames finais, que teñen diferentes denominacións segundo as profesións e sectores, son organizados polas distintas cámaras, ás que lles corresponde a adopción dos regulamentos de exame que fixan as condicións de admisión dos aprendices, o desenvolvemento das probas, os criterios de avaliación e mailas modalidades de emisión das certificacións. Así mesmo, como órganos competentes, son as responsables de constituí-las comisións de exame, formadas por representantes das organizacións empresariais e sindicais en igual número, e polo menos un representante das escolas profesionais.

As materias e as probas de exame están indicadas nos regulamentos de formación de cada profesión, que precisan as capacidades e os coñecementos que deberán ser esixidos no exame final que deberán constatar se o candidato domina os saberes requiridos (en termos, sobre todo, de *savoir-faire*) e se adquiriu os coñecementos prácticos e teóricos relativos á súa profesión.

Para rematar, convén deixar establecido que a Formación Profesional dual alemana non ten como finalidade a capacitación de técnicos, nin de grao medio nin de grao superior, senón unicamente a formación de obreiros e empregados cualificados (*Facharbeiter*), nivel 2, da estrutura dos niveis de formación, segundo a clasificación recollida na Decisión do Consello das Comunidades Europeas do 16 de xullo de 1985.

Os regulamentos de formación (*Ausbildungsordnungen*)

Os regulamentos de formación (*Ausbildungsordnungen*) poden definirse como plans de formación sistemáticos e cronolóxicos que comprenden o conxunto de tarefas que o traballador especializado (*Facharbeiter*) debe ser quen de realizar unha vez cualificado. É dicir, os *Ausbildungsordnungen* teñen como misión fixa-las esixencias mínimas de formación, ó tempo que dirixen unha estandarización das profesións.

Cada tipo de formación ten, pois, un regulamento propio (nestes momentos encóntranse regulamentadas unhas trinta e sete profesións) aprobado polo Estado e co nivel xurídico dun Regulamento Federal.

A elaboración dos regulamentos de formación constitúe un proceso lento e complexo, baseado no consenso entre os interlocutores sociais e políticos afectados. Trátase dun proceso no que participan os representantes dos *Länder*, dos sindicatos e das organizacións empresariais, así como do Ministerio de Educación e Ciencia e do Ministerio Federal implicado (segundo os casos, o Ministerio de Economía ou o de Agricultura). Pola súa parte, o Instituto Federal para a Formación Profesional (BIBB) desempeña igualmente unha función central como polo de expertos e como marco institucional.

A contribución do sistema dos regulamentos de formación, auténticos referentes profesionais nacionais, resulta fundamental para o sistema dual alemán,

xa que é o principal instrumento que permite a difusión dunha cultura profesional homoxénea, pois obriga as empresas a adapta-los contidos das aprendizaxes a un nivel básico xeral, independentemente dos seus intereses e necesidades inmediatas. Pero, ademais, o proceso de renovación dos Regulamentos de Formación constitúe unha excelente oportunidade para que a innovación entre realmente na empresa. Neste sentido, o sistema dos *Ausbildungsordnungen* converteuse nun vector de difusión poderoso para a evolución de cara ás vantaxes da polivalencia das cualificacións.

A xeito ilustrativo, presentamos seguidamente a renovación dos *Ausbildungsordnungen* para o sector da transformación industrial dos metais, onde as trinta e sete profesións de obreiro cualificado que existían inicialmente foron substituídas por seis profesións polivalentes (ver figura).

En primeiro lugar, temos que sinalar que as negociacións para a renovación dos Regulamentos de Formación da metalurxia industrial (que databan dos anos trinta e corenta) foron particularmente difíciles. Iniciadas no ano 1975, non chegaron a un acordo de principio ata finais de 1978, e non entraron en vigor ata o ano 1987. A posición final acadada revela claramente o compromiso entre as posicións patronais e sindicais, pero tamén, e sobre todo, reflicten o cambio producido na industria metalúrxica alemana durante eses anos, no sentido de apostar polas cualificacións amplas fronte á especialización moi estreita das profesións do sector.

Figura B. Novas profesións da transformación de metais-industria

Duración da formación en anos

0	1	1 ^o	2	3 ^o	
			Técnica de produción		Metalo industrial
			Técnica de procesos		
			Técnica de máquinas e de sistemas		
			Técnica de aparellos e de instrumentos de precisión		
			Técnica de enfiado e de confección		Metalo de instrumentos
			Técnica de moldeado		
			Fabricación de instrumentos		
			Torneado		Metalo de fabricación
			Torneado automático		
			Fresado		
			Rectificación		
			Construción metálica/Construción naval		Metalo de construción
			Técnica de equipamentos		
			Chapistería fina		
			Técnica de aparellos		Metalo de instrumentos produtivos
			Técnica de mantemento		
					Metalo de outros metais
Fornecedores de bens materiais e ferramentas produtivas	Fornecedores de bens materiais e ferramentas produtivas	Fornecedores de bens materiais e ferramentas produtivas	Fornecedores de bens materiais e ferramentas produtivas		

A opción tomada reflicte claramente que, no sucesivo, ó lado da simple execución de tarefas, a aprendizaxe deberá desenvolver tamén as capacidades de análise, de planificación e de control das operacións de produción, o que veu significar un ensanchamento dos perfís profesionais mediante a adopción dun tronco común e dunha posterior especialización progresiva.

Sobre esta base, estableceuse a organización das formacións do sector conducentes a unha profesión. Na figura pode observarse cómo despois dun tronco común dun ano, cando os aprendices reciben unha formación de base idéntica para todo o campo profesional, séguese unha formación máis especializada de 6 meses de duración que prepara para un grupo de profesións (os contidos comúns, por exemplo, para o grupo de profesións de mecánica de construción e de mecánica das instalacións productivas). A terceira fase, de seis meses tamén, é propia de cada unha das seis profesións; mentres que a especialización última, no interior destas, se efectúa no ano e medio que resta.

En definitiva, a renovación dos regulamentos de formación foi un instrumento importante para a modernización da Formación Profesional, xa que supuxo indubidables vantaxes polo que se refire á unificación de tempos de aprendizaxe (a maioría dos regulamentos inclúen un primeiro ano de formación básica, seguido dalgunhas especializacións no 2º e 3º ano) e á construción dun "tronco común" que facilita a mobilidade profesional e un nivel común de toda-

las profesións dun mesmo sector.

Polo demais, cómpre sinalar que, aínda que os regulamentos de formación non tratan explicitamente dos métodos e os comportamentos pedagóxicos necesarios, senón só dos contidos, con eles introduciuse tamén unha nova comprensión dos obxectivos formativos, iniciándose no seo das empresas alemanas un debate acerca da importancia e o sentido dos métodos de ensinar e aprender.

O persoal docente do sistema dual

Outro dos trazos característicos do sistema dual, no que atangue ó profesorado, é a clara diferenciación entre os profesores da escola profesional (*Berfsschule*) e os formadores na empresa. Mentres a actividade do profesor se desenvolve no marco habitual da escola regrada pública, o formador exerce a súa actividade docente nas empresas (en menor grao en talleres de prácticas ou en centros de formación interempresariais), o que dá lugar a diferencias considerables verbo do seu estatuto, tarefas, actividades e formación.

— Os profesores das escolas profesionais

Son os responsables da parte escolar da Formación Profesional. Pódense dividir en dous grupos: os profesores de materias teóricas e xerais, e os profesores que imparten leccións prácticas (en talleres da escola, laboratorios...). A súa condición é de funcionario e a súa titulación inicial corresponde habitualmente á dun titulado universitario ou de escola superior técnica.

— Os formadores das empresas

Na empresa, o formador é a persoa responsable do desenvolvemento da Formación Profesional, conforme ós regulamentos de formación existentes e as esixencias en materia de ensino profesional, polo que desempeñan unha función central na aprendizaxe dos alumnos. Das súas competencias técnicas e pedagóxicas, así como da súa personalidade, dependen en gran parte as cualificacións técnicas e sociais que obterán os aprendices nos diferentes dominios profesionais. Os formadores transmítenlle-lo seu saber ós estudantes, desenvolven as súas cualificacións e o seu 'saber facer', pero transmíten outrosí a súa experiencia profesional, colaborando ó desenvolvemento profesional e persoal do aprendiz.

Ó formador correspóndelle, así mesmo, a responsabilidade dos contactos entre a empresa e os servizos de orientación profesional, as escolas profe-

sionais, as instancias de promoción da formación (cámaras consulares, fundamentalmente), e cos pais dos aprendices.

Non obstante, este amplo abano de tarefas non se leva a cabo de igual modo nas pequenas ou nas grandes empresas. Así, nunha pequena empresa o propietario é xeralmente o formador acreditado, é quen elixe os candidatos, o que vela polo cumprimento das disposicións regulamentarias e contractuais e o que participa directamente na formación. Se ben, frecuentemente, delega parte da responsabilidade da formación en traballadores cualificados cunha ampla experiencia profesional no posto de traballo.

Nunha grande empresa, a formación está organizada por unha unidade de formación que depende da dirección de persoal. O responsable da formación non intervéen directamente como formador cos aprendices, pero a el lle corresponde a organización e a xestión da formación. Nos talleres de aprendizaxe, son os formadores (a tempo completo, en moitos casos) os que imparten a formación de base, xeralmente de tipo teórico-técnico. Ó ir avanzando na súa formación, os aprendices pasan por fases amplas de formación práctica nos postos de traballo seleccionados, e é neste momento cando interveñen, o mesmo ca nas empresas pequenas, os traballadores cualificados que actúan como monitores e que poden ter ou non as cualificacións profesionais ou pedagóxicas requiridas para un formador. Neste marco pódense distinguir, logo, tres tipos de formadores de empresa:



Un obradoiro de impresor. Noutras épocas o rexente ou encargado facía as veces do formador de empresa, atendendo o traballo dos aprendices. En Inglaterra un obreiro non podía escoller traballo ata que tivera rematados sete anos de aprendiz

1) Os directores ou responsables xerais da formación, que exercen a súa función a tempo completo, e ós que lles corresponde a planificación e organización dos proxectos de formación da empresa (formación inicial e formación continua). Posúen unha titulación superior e unha acreditación de aptitude pedagóxica.

2) Os formadores de empresa propiamente ditos, ós que lles corresponde a formación de aprendices nunha profesión recoñecida. Posúen, ademais dunha cualificación profesional no seu oficio, cualificacións pedagóxicas recoñecidas, e deben estar inscritos como formadores ante as instancias competentes. O seu labor formador realízano con varios aprendices mentres efectúan o seu propio traballo productivo.

3) Os formadores no posto de traballo son os responsables da instrución práctica do aprendiz naqueles elementos que son específicos do seu posto de traballo e que imparten sobre a base da súa competencia técnica. Son traballadores cualificados, pero na súa maioría non teñen cualificación pedagóxica oficialmente recoñecida.

As cualificacións profesionais e pedagóxicas requiridas para poder obter a acreditación de formador están reguladas pola Lei de Formación Profesional e por diversos regulamentos que tratan sobre a certificación de coñecementos en materia de pedagogía profesional e do traballo. Desde 1992 a preparación dos exames para obter o certificado de aptitude pedagóxica lévase a cabo dentro

dos programas marco de formación, que teñen unha duración de, como mínimo, 120 horas, e onde se precisan os contidos mínimos, os cales se centran sobre os seguintes aspectos:

— Cuestións de base da Formación Profesional

- Papel e importancia da Formación Profesional dentro do sistema escolar e social.

- Posibilidades e límites do sistema dual de Formación Profesional.

- Papel do formador na formación da empresa.

- Planificación e desenvolvemento da formación na empresa.

- Planificación das diferentes secuencias de formación conforme o regulamento de formación.

- Contidos e métodos da formación.

- Avaliación dos aprendices e do seu traballo.

— O rapaz en formación

- Avaliación e actitudes típicas dos estudantes (problemas educativos).

- Cuestións relativas ás capacidades, a aptitude e os resultados dos estudantes.

- Prevención de accidentes e hixiene do traballo.

— Bases xurídicas da formación.

- Leis fundamentais e Constitución do *Land*.

- Dereito do traballo e dereito social.

- Lei sobre a Formación Profesional (1969) e disposicións relativas á protección da xuventude.

Os exames para a obtención do certificado que acredita como formador de empresa compóñense de tres tipos de probas: unha proba escrita, unha oral e unha proba pedagóxica práctica.

A principios da década dos noventa estimábase que existían en Alemaña preto de cen mil formadores de empresa con dedicación plena, e de cincocentos mil a seiscentos mil con dedicación a tempo parcial.

3.4 PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Ó remate desta análise imponse unha constatación: a gran capacidade de adaptación demostrada polo modelo alemán de aprendizaxe ó longo da súa historia. É dicir, un dos trazos máis sobresaíntes do sistema dual radica na súa elevada capacidade para autorreformarse a través de procesos socialmente complexos e longos, dirixidos a conciliar lóxicas e intereses, en numerosas ocasións enfrontados.

Esta evolución é posible, en boa medida, porque o grande elemento de continuidade desta longa historia é, á parte do dualismo institucional, a súa implantación no corazón mesmo das esfera productiva, o que lle permitiu ó sistema dual percibir directamente as necesidades de cualificación, ás cales el ten como primeiro obxectivo responder.

De todo o sinalado ata aquí, podemos enumerar, como síntese final, as

calidades intrínsecas que manifesta actualmente o sistema dual:

- Asegúralle á economía unha oferta suficiente de man de obra altamente cualificada, polo que crea un mercado potencial de traballo interno (lembramos que entre un 75 % e un 80 % dos recursos humanos das empresas saen da súa propia Formación Profesional Inicial).

- Contribúe a manter un baixo nivel de paro entre a xuventude, ó formala en profesións recoñecidas polas empresas.

- Garante a adaptación dos contidos da aprendizaxe á realidade tecnolóxica, económica e empresarial, ó se-los plans de formación codefinidos e elaborados no seu seo.

- Participa maioritariamente na integración social da mocidade (proporciona a cada xeración unha taxa de aprendizaxe aproximadamente do 60 %), ofrecéndolles unha formación e perspectivas de emprego; así como proporcionándolle-las súas primeiras experiencias de empresa e na vida profesional.

- Forma unha man de obra profesional no seo da cal, a través da mobilidade interna, os egresados poden acceder no futuro á maioría dos cadros medios e incluso superiores das empresas.

- Dinamiza a institución empresarial ó constituír unha parte clave do seu deseño empresarial de futuro.

- Fomenta o desenvolvemento dun consenso social entre os poderes públicos e os axentes sociais, que os últimos anos se transformou nun consenso

pragmático de cara ó logro do 'pacto das cualificacións'.

Sen embargo, a eficacia e as virtudes recoñecidas do sistema dual non deben facer esquecer unha serie de problemas e disfuncións, tanto de orde cualitativa coma cuantitativa, que están determinando as súas tendencias actuais e futuras.

Como xa se manifestou en páxinas anteriores, a importancia dada nos regulamentos de formación ás cualificacións clave esixe das empresas un grande esforzo pedagóxico e de organización, o cal pon en dificultades moitas empresas medianas e pequenas que, lembremos, ofrecen arredor de 2/3 dos contratos de formación. Estas empresas deben optar, en consecuencia, por completa-la formación nelas impartida coa que ofrecen os centros de aprendizaxe interprofesionais. Sen embargo, esta solución comeza a presentar problemas financeiros, se se considera que os preto de seiscentos centros en servizo no ano 1992 ocasionaban xa gastos correntes de máis de oitocentos millóns de DM por ano. Xa que logo, a xeneralización desta solución ameaza con altera-lo modelo de financiamento da Formación Profesional, reabrindo o debate sobre o cofinanciamento público e as súas conseguíntes polémicas sobre o risco da estabilización do sistema.

Pero, ademais, a evolución cualitativa do sistema afectou profundamente o papel das *Berufsschulen*. O obxectivo dos novos regulamentos de formación é transmitirles ós estudantes non só saberes e destrezas, senón tamén que

estes sexan quen de tomar iniciativas no interior do seu campo técnico-profesional. Polo que os métodos pedagóxicos que corresponden a esta nova realidade demandan novas situacións tanto disciplinarias como funcionais e, sobre todo, estrutura-las ensinanzas arredor de proxectos. Segundo a maior parte dos analistas, para responder a estas necesidades é preciso non só que as *Berufsschulen* cooperen máis estreitamente coas empresas, senón tamén que renoven e estruturen o seu propio ensino, nun contexto, polo demais, marcado polo escaso financiamento e a falta de profesores (falta de prazas, pero tamén de candidatos para estes postos), así como polo escaso perfeccionamento profesional.

A posición das escolas profesionais é, pois, feble, en particular de cara ás grandes empresas que organizan, cada vez máis a miúdo, as súas propias estruturas escolares teóricas e 'profesionalizan' máis a súa pedagogía.

Non obstante isto, o problema máis apremante para o futuro do sistema dual, ademais da progresiva escaseza de postos de formación, maniféstase a través da modificación dos comportamentos educativos das novas xeracións alemáns que amosan unha menor atracción por estas formacións. As razóns hainas que buscar no fenómeno da prolongación dos estudos que, o mesmo ca noutros países comunitarios, tamén está afectando o sistema de Formación Profesional alemán. Ó que hai que engadi-la desafectación crecente polas profesións manuais e técnicas, así como polas actividades comerciais

pouco cualificadas, en beneficio das actividades de medio e alto nivel do sector terciario, e de certas profesións nalgúns sectores como o do metal onde, por exemplo, os coñecementos informáticos resultan indispensables para a programación da maquinaria.

Este cambio nas relacións profesionais vese tamén favorecido polo aumento de estudantes que acadan o nivel de bacharelato e que acceden ó sistema dual, xa que certas profesións comerciais ou bancarias, por exemplo, viñeron elevando nos últimos anos as cualificacións requiridas para o acceso, e preferiron seleccionar os seus aprendices entre estudantes que saen do sistema escolar despois de conseguiren o *Abitur*.

Ante a amplitude destes problemas, tódolos actores do sistema dual parecen ter tomado conciencia da necesidade de comprometérense ante unha nova reforma da aprendizaxe dual. A fosa entre o sistema de formación e o de emprego aumenta cada vez máis, mentres que a formación dual permanece esencialmente ancorada no sector da produción, que leva perdido, desde os anos noventa, moitos máis empregos có sector servicios. Isto suscita a necesidade de que o Estado e os axentes sociais promovan conxuntamente a modernización e a creación de novos perfís profesionais e unha maior dotación de postos de formación naqueles sectores en crecemento.

Sen embargo, as posicións dos empresarios e dos traballadores son aínda bastante diverxentes ante unha nova remodelación do sistema dual,

como se pon de manifesto nos últimos informes sobre o estado da Formación Profesional presentados anualmente polo Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación e Tecnoloxía. Así, por unha parte, os empresarios consideran que medidas como: a posta en práctica de formacións de dous anos, a redución da estancia na escola profesional a unha soa xornada semanal (polo menos durante o segundo ano de formación), o aumento da duración semanal da formación na empresa a corenta horas, a limitación dos permisos dos aprendices ó mínimo legal, e a diminución ou conxelación da remuneración dos aprendices, farán descende-lo custo da formación e dotarán o sistema dual dunha maior flexibilidade.

A Confederación de Sindicatos Alemáns (DGB), pola contra, non cre que deban ser postas en cuestión as normas mínimas de calidade da Formación Profesional, e insisten na importancia equivalente da empresa e da escola, así como no principio de consenso que debe prevalecer no momento en que os empresarios e os sindicatos establecen os regulamentos relativos á formación. No que atangue ás formacións de dous anos, os sindicatos insisten en que os perfís de existencia das profesións deben se-los que determinen a duración dunha formación, e non a eliminación inmediata de custos. Ademais, as 'formacións estreitas' en dous anos non permiten aproximarse a un sistema moderno de cualificación, polo que é necesaria a existencia dunha lei marco co fin de fixa-las condicións de base que permitan unha formación

cunhas cualificacións amplamente recoñecidas e transparentes.

Canto ó financiamento do sistema dual, existe unha demanda crecente sobre a adopción dunha lei federal que impulse unha distribución solidaria entre as empresas formadoras e aquelas que non imparten formación, xa que non é aceptable por máis tempo que o 70 % das empresas deban asegurar e financiar soas a formación dos futuros traballadores cualificados para o conxunto da economía alemana.

En síntese cabe sinalar, pois, que estas propostas de renovación do sistema dual suscitan grandes controversias entre os actores da formación. De tódalas maneiras, e a pesar das diverxencias mostradas, a evolución das necesidades de cualificación e dos modos de organizalo traballo conduce a tódolos protagonistas a recoñecer que os valores clave para a profesionalización e a polivalencia están estreitamente unidos á alternancia, é dicir, ó papel primordial do centro de traballo na formación.

4. TENDENCIAS DE DESENVOLVEMENTO COMUNITARIAS E POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Nas últimas décadas téñense producido moitas e variadas evolucións na Formación Profesional Inicial europea, e aínda que se observan marcadas diferencias, existen tamén tendencias de desenvolvemento comúns, como consecuencia

da asunción de principios e orientacións que se están a deseñar de común acordo no seo da Unión Europea; principios e orientacións que son, así mesmo, expresión dos propios procesos propositivos e programativos nacionais, e que se poden agrupar arredor dos seguintes campos de acción.

— A programación da escolaridade obrigatoria

A tendencia xeral, manifestada recentemente nas reformas educativas levadas a cabo en España (LOXSE) e en Portugal (Lei de Bases do Sistema Educativo), revela un común interese por estende-lo ensino obrigatorio. Esta actuación xustifícase pola dobre necesidade de: prover a tódolos estudantes das bases de coñecementos, competencias e valores que lles permitan unha mellor adaptación ó mundo laboral e un posterior desenvolvemento da súa formación continua; e de prolonga-lo período de transición da mocidade, nun intento de demora-la súa incorporación ó mercado de traballo, ata polo menos os dezaseis anos.

— O fomento da calidade e a capacidade de atracción da Formación Profesional Inicial

A calidade e o atractivo da Formación Profesional amósase, de modo particular, no éxito do paso da formación á vida profesional, para o cal son factores esenciais a constante actualización dos programas, a súa adaptación ás necesidades do mercado laboral e unha participación axeitada dos interlocutores sociais.

Pero tamén existe toda unha amplitude de factores sociais e culturais, así como factores vinculados á propia ordenación dos dispositivos de Formación Profesional inicial, que inflúen no nivel de asistencia a estas formacións. Entre eles, cabe destacar, en primeiro lugar, a asociación do fracaso escolar durante ou despois da primeira escolaridade obrigatoria coa orientación cara á Formación Profesional e, en segundo lugar, a dotación de oportunidades de formación ulterior para os alumnos egresados da Formación Profesional Inicial, non só polo que supón de posibilidade de acceso a estudos superiores, senón, sobre todo, porque de non ser así se vería freada a futura adaptación dos mozos ás eventuais evolucións do mercado de traballo, que demanda de maneira crecente cualificacións máis elevadas.

A este respecto, en Italia, por exemplo, conseguiuase igualar relativamente as opcións dadas ós alumnos admitidos nos institutos técnicos e as outorgadas ós alumnos que deben escolle-los institutos profesionais, ofrecéndolle-la posibilidade de preparar un bacharelato (*Maturità*). Pola súa parte, en Alemaña, a Realschule non supón unha vía de relegación, aínda que o é cada vez máis a Hapschule. Pola contra, en Francia, España ou Portugal, a orientación cara á Formación Profesional é aínda demasiado a miúdo xulgada como consagrada do fracaso escolar.

— A dotación dun novo perfil para a Formación Profesional Inicial

O dotar dun novo perfil as formacións profesionais iniciais maniféstase como un elemento substantivo das lexislacións e das innovacións en curso dos diferentes estados membros da Unión Europea. A súa análise permite percibir unha serie de tendencias comúns centradas nos seguintes eixes: redución do abano de formacións, no sentido de restrinxi-la gama de profesións vinculadas a unha cualificación precisa; especialización progresiva e ampliación do espacio reservado ás ensinanzas xerais, que levou á substitución da iniciación inmediata á profesión por unha especialización progresiva a partir do desenvolvemento dun tronco común; e a redefinición das competencias, pasando de coñecementos e prácticas relativas a un campo de varias profesións a rexistros máis específicos, dentro dunha evolución cara á polivalencia das cualificacións.

Neste sentido, Alemaña constitúe un exemplo revelador xa que, como consecuencia da drástica redución de especialidades (particularmente coa entrada en vigor dos Regulamentos de Formación), favoreceuse un importante movemento cara á polivalencia que levou á substitución da iniciación inmediata á profesión por unha especialización progresiva, a partir do desenvolvemento dun tronco común.

— O impulso prospectivo e a previsión de necesidades en materia de cualificacións e de formación

Na actualidade, os estados membros enfróntanse de maneira aguda a unha necesaria evolución dos seus sistemas de

formación (tendo en conta a súa responsabilidade en canto ó contido dos programas de formación), co fin de os adaptar ás transformacións, cada vez máis acentuadas, do contido dos empregos. Da mesma forma, semella igualmente necesario prestar unha atención maior ós factores determinantes da modernización das formas de organiza-lo traballo, especialmente no referente ás cualificacións relacionais, metodolóxicas e sociais, e ás capacidades que se lles proporcionan ás persoas para xestionaren a súa propia evolución (aprender a aprender), así como a transferibilidade das cualificacións.

Os programas de acción da Comunidade tiveron entre os seus obxectivos o de contribuír a mellorar esa capacidade dos sistemas de Formación Profesional dos estados membros para adaptarse ós cambios. Así, o programa Petra desenvolveu accións destinadas á descentralización de responsabilidades na oferta de formación que contribuíron especialmente a lograr unha Formación Profesional máis adaptada ás necesidades locais e rexionais. En diversos estados membros (España, Portugal e Francia), estes desenvolvementos vense apoiados por novas estratexias consistentes en implicar máis activa e eficazmente a industria e os interlocutores sociais na definición das cualificacións, nos perfís e nos currículos profesionais necesarios. Tamén se prestou atención á exploración e desenvolvemento da organización modular da formación, que permite unha resposta máis flexible ás novas necesidades emerxentes, ó tempo

que dota os sistemas de formación dun maior grao de mobilidade horizontal e vertical, coa que se propicia a posibilidade de complementar un curso con outro, xa sexa a tempo completo ou parcial.

— A potenciación das formacións en alternancia

Os diferentes estados membros da Unión Europea presentan tradicións moi variadas en materia de Formación Profesional inicial, e a evolución das formacións en alternancia aparecen, en consecuencia, moi estreitamente vinculadas a esas tradicións e ó lugar que viñeron ocupando no conxunto dos sistemas educativos. De modo xeral, podemos dicir que existen dous modelos básicos de práctica de alternancia: por unha parte, os dirixidos a familiariza-lo alumno coas condicións concretas da súa futura situación profesional (como é o caso dos períodos de formación en empresas dos bacharelatos profesionais en Francia, ou a formación en centros de traballo —FCT— en España); e, por outra, os que pretenden facer do exercicio dunha actividade profesional o centro do proceso de adquisición e desenvolvemento de competencia (como por exemplo o sistema dual alemán).

Desde esta dobre perspectiva, tanto un coma o outro modelo teñen en común, a pesar das importantes diferencias institucionais e en particular no que atangue á separación dos lugares e os estatutos propios de cada un destes modelos de alternancia, a busca dunha complementariedade activa entre os saberes prácticos e os saberes formais; ademais de

favorece-la inserción dos estudantes no mercado de traballo, xa que a formación en alternancia se revela como unha resposta adecuada ás novas necesidades derivadas da evolución das cualificacións, e facilita o desenvolvemento das competencias e os coñecementos necesarios para a busca dun emprego e a consecución dunha carreira profesional satisfactoria.

O fortalecemento dos dispositivos de orientación profesional

Desde a perspectiva dos estados membros, o ámbito da orientación e inFormación Profesional suscita unha atención crecente, motivada pola necesidade de innova-los sistemas de orientación e crear ou, se é o caso, desenvolve-los servicios xa existentes. Pero, ademais, a tendencia cara a unha certa “economía de mercado” nos sistemas e procesos de Formación Profesional, así como a complexidade crecente á hora de decidir, por parte dos estudantes, a súa formación e a carreira profesional futura, esixe dos sistemas de orientación nacionais enfoques diversificados que garantan a información e o asesoramento adecuado durante a fase de transición da escola á formación e á vida profesional. A orientación desempeña aquí un papel esencial, tanto para facilita-lo acceso á Formación Profesional e reduci-lo número de persoas que abandonan, como para lograr unha mellor adecuación das ofertas de formación coas cualificacións profesionais e mesmo coas posibles áreas de desenvolvemento local ou rexional.

Pero, ademais, os sistemas de orientación profesional han enfrontarse cos retos derivados do carácter evolutivo do propio contexto comunitario no que teñen que desenvolverse. Tralo establecemento do Mercado Único Europeo, os mercados nacionais, rexionais e tamén os locais de formación e de emprego convértense de forma inevitable en interdependentes do desenvolvemento da Comunidade, polo que resulta esencial para os servicios de información e orientación ofrecer aquel asesoramento e experiencia que permitan dar a coñecer á xuventude as oportunidades existentes en calquera lugar da Unión Europea e tomar decisións sobre a formación e a carreira profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio Fernández, J. M., “Apuntes sobre el personal de formación en el sistema dual de Formación Profesional”, *Profesiones y Empresas*, 2, 1992, pp. 94-97.
- “La Formación Profesional en la R.F.A.”, *Profesiones y Empresas*, 1, 1993, pp. 8-45.
- Arnold Genuine, Y., e U. Grasset Morel, “Nuevas tendencias en la Formación Profesional en la República Federal de Alemania”, *Bordón*, vol. 47, nº 3, 1993, pp. 333-340.
- Bekememans, L., e A. Balodimos, “Le traité de Maastricht et l'éducation, la formation professionnelle et la culture”,

- Revue du Marché Unique Européen*, 2, 1993, pp. 104 e ss.
- Benteux, F., *Les actions de qualification par alternance*, París, Editions Eska, 1994.
- Buechtemann, C., J. Schupp, e D. Soloff, "Formation par apprentissage. Défis pour l'Allemagne et perspectives pour les États-Unis", *Formation Emploi*, 45, 1994, pp. 51-58.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, *Der Berufsbildungsbericht*, Bonn, 1993.
- CEDEFOP, *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*, Luxemburgo, 1995.
- *Enseignants et formateurs de formation professionnelle*, volume 1: Allemagne, Espagne, France et Royaume - Uni, Luxemburgo, 1996.
- Clemenceau, P., "Los Programas Comunitarios de Formación Profesional. Treinta años de cooperación, de actuaciones y de concertación", *CEDEFOP. Formación Profesional*, 3, 1994, pp. 14-21.
- Combes, M. C. (dir), *L'alternance. Enjeux et débats*, París, La Documentation française, 1996.
- Comisión Europea, *Europa: Preguntas y respuestas. Orígenes, funcionamiento y objetivos de la Unión Europea*, Luxemburgo, 1997.
- Comission Européenne, *Évolution des systèmes de formation professionnelle*, Luxemburgo, 1996.
- *Stratégies d'amélioration de l'accès et de la progression des jeunes dans la formation professionnelle initiale*, Luxemburgo, 1996.
- *Activités dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la jeunesse 1994-1996*, Luxemburgo, 1998.
- Comunidad Europea, "El libro Blanco de la U. E. La Formación Profesional en el futuro de Europa", *Herramientas*, 34, 1994, pp. 12-17.
- Comunidades Europeas-Comisión, *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, 1994.
- D'Iribarne, A., "El mercado de trabajo y la construcción europea ponen a prueba la política europea de educación y Formación Profesional", *CEDEFOP. Formación Profesional*, 3, 1994, pp. 3-8.
- Dalle, F., e J. Bounine, *L'Éducation en Entreprise contre le chômage des jeunes*, París, Editions Odile Jacob, 1993.
- Echeverría Samanes, B., *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*, Barcelona, PPU, 1993.
- Eckert, H., *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France; utopie et réalité*, París, Editions l'Harmattan, 1993.
- EURYDICE e CEDEFOP, *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union Européenne*, Bruxelles, 1995.

- Ferrández, A., *La Formación Profesional vista desde la Comunidad Europea*, Madrid, OEI, 1994.
- García Echeverría, S., "El sistema dual: una organización eficaz de la Formación Profesional ante el reto de la Europa del 93", *II Jornadas de Economía de la Educación*, Pamplona, Universidade de Navarra, 1990.
- Gaude, J., *L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation*, Xenebra, BIT, 1997.
- Greffe, X., *La formation professionnelle des jeunes. La principe d'alternance*, París, Anthropos, 1995.
- Jato Seijas, E., *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*, Barcelona, Estel, 1998.
- Jiménez Jiménez, B., *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*, Barcelona, EUB, 1996.
- Laserre, R., e A. Lattard, *La formation professionnelle en Allemagne. Spécificités et dynamique d'un système*, París, CIRAC, 1993.
- Merle, V., e O. Bertrand, "Comparabilité et reconnaissance des qualifications en Europe. Instruments et enjeux", *Formation Emploi*, 43, 1993, pp. 42-56.
- Retuerto, E., "La Formación Profesional en la Unión Europea. Desarrollo y perspectivas", *Actas del II Congrès International de Formació Ocupacional*, Barcelona, 1995.
- Rope, F., e L. Tanguy, *Savoir et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, París, L'Harmattan, 1994.
- Seyfried, E., "Las iniciativas comunitarias de desarrollo de los 'recursos humanos'. Experiencias y resultados de los programas transnacionales para el fomento de la Formación Profesional y el empleo", *CEDEFOP. Formación Profesional*, 3, 1994, pp. 42-48.

