

LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ (1990-2023)

Mónica Torres Sánchez

Universidad de Málaga

Luis Martínez-Izquierdo

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional (en adelante, FP) ha sido considerada durante las últimas décadas como un elemento fundamental para el futuro profesional de los ciudadanos ya que permite la adquisición de competencias para la (re)incorporación al mercado laboral, así como su promoción profesional mediante la formación a lo largo de la vida. Además, desde un punto de vista social y económico, es fundamental que el sector productivo disponga de trabajadores cualificados que permitan hacer frente a un contexto cada vez más competitivo y global. Debido a su importancia, la FP ha sido considerada un instrumento estratégico de la política educativa y de la política de empleo y, como tal, ha sido sometida a sucesivas reformas durante las últimas tres décadas.

Este capítulo pretende realizar un recorrido por las principales reformas de la FP en el sistema educativo andaluz, prestando especial interés a los retos y dificultades a los que ha tenido que hacer frente históricamente, así como a los principales logros alcanzados. Para ello, se presentan tres aspectos fundamentales o hitos que han sido rasgos característicos de la FP: la introducción y el difícil encaje de la FP en el sistema educativo, la articulación de los diferentes sistemas de FP, y la apuesta reciente por la dualización de la FP.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UN DIFÍCIL ENCAJE

La introducción de la FP en el sistema educativo se produjo en los años 70, con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), aunque no estuvo exenta de polémicas y controversias tanto en los documentos que precedieron la aprobación de la ley (entre ellos,

el conocido como Libro Blanco), como en las sesiones en las Cortes y en el posterior desarrollo normativo de la misma (véase Acero Sáez, 1993). Básicamente, se reconoció el escaso valor de la FP del momento, así como la necesidad de actualizar una terminología obsoleta (por ejemplo, el cambio del concepto de oficio próximo a la idea de gremios, por el de profesión) y se optó por una visión práctica alineada con los planteamientos tecnocráticos (Puelles Benítez, 1992). Este planteamiento se concretó de dos formas, por un lado, la consideración de la FP como modalidad entroncada al mercado laboral y como una salida a la vida activa, de modo que no se planteaba como nivel educativo sino como formación terminal vinculada a un nivel educativo: la FP I suponía la culminación de la EGB, la FP II la del Bachillerato y la FP III, la de la educación universitaria de primer grado. Y, por otro lado, la concepción de la FP I como formación de iniciación que posibilitara la inmediata incorporación a trabajos no especialmente cualificados, basada en materias técnico-prácticas y científicas aplicadas, no una formación general.

No obstante, su desarrollo distó mucho de esta concepción teórica y contribuyó, de hecho, a aumentar el desprestigio y a devaluar la FP al consolidarse un sistema de doble vía o doble red (Merino Pareja, 2013) que perduró durante varias décadas. La FP I se convirtió en la única opción para el alumnado que no había obtenido el título de graduado en EGB y que, además, no podía acceder al mercado laboral hasta cumplir la edad establecida en la legislación laboral que eran los dieciséis años. Como consecuencia, los centros de FP se convirtieron en un espacio de acogida obligatoria de jóvenes con bajos niveles de formación lo que los llevó a cumplir una función más social que profesional (Carabaña, 1988, Merino Parejo, 2013). Por otro lado, la FP II presentó dos deficiencias destacables en relación con el objetivo de convertirse en una opción profesionalizadora, por un lado, el excesivo contenido teórico de sus enseñanzas y, por otro, una escasa o nula relación con la práctica empresarial, a pesar de reconocerse la idea de la alternancia entre la escuela y el trabajo como unos de los principios fundamentales sobre los que construir el concepto de FP renovada. La FP III nunca llegó a implantarse. A pesar de todo, en el periodo que transcurre entre los cursos 1976-77 y 1987-88, el número de alumnado matriculado en FP llegó a ser de 400.000 (CIDE, 1991). Esta tendencia también se produce en Andalucía donde se multiplicaron por tres el número de alumnado en FP durante el desarrollo de la LGE. En el curso escolar 1980-81 había matriculados 47.851 alumnos en centros públicos mientras que en el curso académico 1991-92, ascendían a 120.613 (Grande Rodríguez, 1997). No obstante, a pesar de este incremento, el alumnado matriculado en el Bachillerato doblaba al de FP, tendencia que se ha mantenido en la actualidad, aunque ya se aprecia un cambio importante.

Esta concepción de la FP como vía secundaria se pretende superar durante la década de los ochenta cuando comienzan a desarrollarse propuestas, nuevos planteamientos e ideas sobre la práctica profesional (véase MEC, 1998) y que culminará la aprobación de la LOGSE (1990). Esta ley transformó esta etapa en una vía de especialización y cualificación para acceder al mercado laboral y estableció las bases de un sistema moderno de FP (Homs, 2008).

Los cambios más significativos que se propusieron fueron los siguientes: en primer lugar, la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años y, por tanto, la eliminación de FPI. En segundo lugar, la introducción de la FP base en la Educación Secundaria y el Bachillerato con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una base científico-tecnológica, así como una preparación para la FP específica. En tercer lugar, la articulación de la FP Específica en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Los primeros se integraron en la educación secundaria postobligatoria como la vía de especialización profesional al finalizar la ESO y, los segundos, como parte de la educación superior no universitaria para jóvenes que, tras finalizar el Bachillerato, decidían incorporarse al mercado de trabajo. En cuarto lugar, la organización de los ciclos formativos en módulos profesionales, unos de contenido teórico-práctico y otros formativo-práctico, como la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y el proyecto integrado. La FCT consistía en unas prácticas en empresas y supuso una importante innovación en la cultura escolar tradicional de la formación profesional española ya que abrió los centros de FP a las empresas, mejoró la relación entre los centros y el mundo productivo y facilitó la inserción de los jóvenes una vez obtenida la titulación (Homs, 2008).

Esta concepción modular fue una de las piedras angulares de aquel sistema de FP que permitió adecuar la formación del alumnado a los requerimientos de cualificación del sistema productivo además de posibilitar correspondencias y convalidaciones con la práctica laboral y la formación ocupacional, aunque se optó por impartirlos en los recién creados Institutos de Educación Secundaria (IES) con la intención de aportar una concepción global de todas las enseñanzas secundarias, de ahí que tanto los institutos de FP como los Institutos de Bachillerato tuvieran que experimentar una profunda transformación organizativa y cultural.

La plena implantación de la LOGSE culminó en el curso 2002-03 con la extinción definitiva de la FP II. En ese curso, se impartían en Andalucía 102 títulos de los 139 que componían el Catálogo Nacional de Formación Profesional Específica, 43 de grado medio y 59 de grado superior, con una fuerte presencia de cuatro familias que concentran más de la mitad de la oferta formativa: Administración (21.5%), Electricidad y Electrónica (12.1%), Sanidad (10,9%) y Comercio y Marketing (9,9%) (Consejería de Educación y Ciencia y Consejo Escolar de Andalucía, 2004).

La LOGSE contribuyó a ese impulso modernizador de la FP al exigir el título de Graduado en Educación Secundaria para acceder a los ciclos formativos de grado medio y el de Bachiller para acceder a los ciclos formativos de grado superior. No obstante, solo el 41% elegía estudios de formación profesional cuando finalizaba los estudios obligatorios frente al 58% del alumnado de la Unión Europea.

A pesar de ese impulso modernizador seguían sin resolverse dos problemas fundamentales. En primer lugar los Programas de Garantía Social (PGS) destinados al alumnado que no obtenía el título de la ESO ya que se consideraban que estos programas tenían una excesiva orientación escolar y no facilitaban la recuperación de los objetivos de la ESO al finalizarlos. Eran programas de escasa cobertura y escasa relación con las instituciones no formales y corporaciones locales responsables también de su desarrollo

(Merino, García y Casal, 2006) en un contexto de abandono educativo temprano que se situaba en torno al 30 %. En Andalucía, en el curso escolar 2001-02, se ofertaban 506 programas de Garantía Social, la mayoría en centros docentes, solo 75 se ofertaban a través de convenios con corporaciones locales o entidades sin ánimo de lucro (Consejería de Educación y Ciencia y Consejo Escolar de Andalucía, 2004) y el porcentaje de abandono educativo temprano era del 35,3 %.

En segundo lugar, la otra deficiencia radicaba en la imposibilidad de utilizar la FP para construir itinerarios profesionalizadores, ya que la progresión de los ciclos de grado medio a los de grado superior requería previamente la obtención del título de Bachiller. Se desconectaban así los ciclos formativos, que se definían como ciclos terminales o puentes entre la formación y el mercado de trabajo.

No será hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 cuando se diseñen soluciones a ambas problemáticas. Con relación a los PGS, la LOE los transformó en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) al introducir dos innovaciones muy significativas. La primera era que el alumnado que cursara estos programas podía obtener el graduado en ESO y, por tanto, continuar en la enseñanza postobligatoria. La segunda era que, si solo se superaban los módulos obligatorios, se conseguía una certificación académica que daba derecho a solicitar un Certificado de Profesionalidad de nivel 1 emitido por la Administración Laboral, de ahí que se hiciera una apuesta por la conectividad entre las enseñanzas.

Los PCPI serán sustituidos por la Formación Profesional Básica tras la aprobación de la LOMCE en 2013. Son muchas las diferencias entre ellas, pero quizás es destacable que tras la superación de la FPB se obtenía un certificado de profesionalidad 1, mientras que, para conseguir el graduado en ESO, sería necesario realizar una evaluación final externa.

En general los tres programas de formación profesional inicial (PGS, PCPI, FPB) se han planteado normativamente como una segunda oportunidad para jóvenes que no conseguían graduarse en la ESO de forma que pudieran aumentar sus itinerarios posibles, bien volviendo al sistema educativo o bien incorporándose al mercado laboral con una cualificación mínima; sin embargo, la práctica organizacional y/o institucional dificultaba tanto la oportunidad educativa como una inserción laboral no instalada en la precariedad. Esta problemática, aún no resuelta en el sistema educativo, alude directamente a la comprensividad del sistema y a la consolidación de una formación profesional que asegure no solo la obtención de una cualificación sino también de una formación básica (Abiétar-López, Navas-Saurin & Marhuenda-Fluixá, 2015)

3. LA COORDINACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde finales de la década de los ochenta, la necesidad de superar la división de los subsistemas de FP (la reglada, que se impartía en el sistema educativo; la ocupacional

gestionada por el admiración laboral y que tenía como objetivo la formación de la población desempleada y la formación continua, gestionada por los agentes sociales para la mejora de las competencias y cualificaciones profesionales como la recualificación y actualización de los trabajadores ocupados) estuvo muy presente en buena parte de los debates públicos sobre la FP (Blas Aritio & Rueda Serón, 2003). Superar esa división implicaba establecer una política conjunta de formación donde estuvieran implicadas las diferentes administraciones con competencias en materia de formación. Hay que tener en cuenta que el traspaso de competencias educativas a Andalucía, incluida la formación profesional del sistema educativo, se aprobó en el Real Decreto 3936/1982 y el de la formación profesional ocupacional en el RD 427/1993.

La necesidad de superar esa división ya estuvo presente en los Programas Nacionales de Formación Profesional (1993-1996 y 1998-2002), en el Catálogo de Títulos de Formación Profesional (1993), en el Repertorio de Certificados de Profesionalidad (1995) y en la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (1999) a través de procedimientos de acreditación y reconocimiento de las competencias profesionales y además de un sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas de formación profesional. En Andalucía, el Plan Andaluz de Formación Profesional (1999) propuso, entre sus ocho objetivos, definir un sistema unificado de cualificaciones profesionales actualizando el Catálogo de Títulos Profesionales y el Repertorio de Certificados de Profesionalidad a través de la creación de una Agencia de las Cualificaciones Profesionales en Andalucía y de centros integrados de Formación Profesional; sin embargo, no fue hasta la aprobación de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las cualificaciones y de la formación profesional cuando se elevó a rango de norma básica. El mecanismo que establecía para la articulación de los renombrados formación profesional inicial y formación para el empleo era el establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP).

El SNCP se basaba en los siguientes instrumentos y acciones:

1. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), articulado en torno al Catálogo Modular de FP constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y la formación asociada a ella. Este catálogo sería el marco para establecer los títulos profesionales propios de la administración educativa y los certificados de profesionalidad, competencia de la administración laboral. El CNCP estaba constituido por más de 650 cualificaciones.
2. El reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
3. La información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
4. La evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

La regulación y coordinación de este Sistema correspondería a la Administración General del Estado a través del Consejo General de la Formación Profesional y del Instituto

Nacional de las Cualificaciones, y de las administraciones autonómicas responsables de establecer un sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas de formación profesional, incluyendo la experiencia profesional. En Andalucía, se creó el Instituto Andaluz de las Cualificaciones Profesionales (Decreto 1/2003 de 7 de enero) como unidad administrativa adscrita a la Dirección General de Formación Profesional de la Consejería de Educación y Ciencia para desarrollar estas actuaciones.

Además de estos instrumentos, la ley contemplaba la creación de Centros Integrados de Formación Profesional (CIPF) dentro de la oferta formativa, y la Red de Centros de Referencia Nacional, destinados a la innovación y experimentación en materia de Formación Profesional. Con relación a los primeros, fueron regulados a nivel nacional en 2005 (RD 1558/2005) y en Andalucía, cuatro años después, en 2009 (Decreto 334/2009 de 22 de septiembre), siendo Mar Moreno la consejera de Educación. Tal es la importancia que se le otorgó a esta iniciativa como piedra angular de la reforma de la FP andaluza que afirmó justo después de la aprobación del Decreto que “la Formación Profesional ya no es la cenicienta de la familia educativa; es la autopista hacia el empleo y una plataforma que termina en la Universidad” (ABC, 2009).

La intención de la Junta de Andalucía era seleccionar diferentes institutos de educación secundaria que además de impartir ESO, Bachillerato y FP, se especializaran en cursos para parados y trabajadores en activo en un sector productivo concreto, el que tuviera más arraigo en la provincia. En un primer momento se crearon cuatro, aunque el objetivo era implantar 50 centros especializados por toda Andalucía en los diez años siguientes. Este objetivo no se consiguió, entre otras cosas, porque la norma fue recurrida al Tribunal Supremo.

En la actualidad, existen ocho centros integrados públicos de FP (CIPF): el Almenara (Almería) especializado en varias familias profesionales, el Marítimo Zaporito (San Fernando, Cádiz), responsable de la formación en el sector marítimo pesquero; el Hurtado de Mendoza y el Aynadamar (Granada), en el sector de la Hostelería y Turismo y en Sanidad e Imagen personal, respectivamente; Los Viveros y el Arenal (ambos en Sevilla), en varias familias profesionales, Campanillas (Málaga), especializado en Informática y Comunidad; y José Luis Graiño (Palos de la Frontera, Huelva), también en varios sectores.

Tanto la implantación y desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y FP en Andalucía como el desarrollo de CIPF fueron dos objetivos fundamentales establecidos en el II Plan Andaluz de FP 2011-2015 aprobado el 30 de diciembre de 2011, además de otros relacionados con la potenciación de la formación profesional de calidad, la garantía de oportunidades para hombres y mujeres y el desarrollo de un sistema de orientación profesional.

En 2018 se inicia una gran transformación del sistema de FP en España que comienza, de manera simbólica, con la inclusión de “Formación Profesional” en la denominación del Ministerio que pasa a llamarse de Educación y Formación Profesional. Isabel Celaá será la primera ministra que dirija el renombrado ministerio. A partir de aquí se pondrán en marcha un conjunto de acciones y medidas, entre ellas, el primer Plan Estratégico

de la FP del sistema educativo (2018) y el posterior Plan de Modernización de la FP (2020), precedentes claros de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Las dos principales aportaciones de esta ley fueron la integración del sistema de FP, ampliamente reivindicada desde hacía décadas, y la caracterización dual de la oferta formativa, que analizaremos en el siguiente apartado.

En cuanto a la primera, pretende que el sistema de formación sea único y que englobe los dos subsistemas formativos existentes (el del sistema educativo y el del empleo) y que, sin duda, será uno de los puntos más complejos. La integración del sistema de FP para alcanzar una visión global que asegure la adaptación de la oferta formativa a los requerimientos de una sociedad y de una economía digital y sostenible supondrán un importante cambio en la concepción, organización y planificación de la oferta formativa y también en la cultura escolar de los centros formativos. De esta manera, la oferta formativa que se plantee debe tener un carácter modular, acreditable y acumulable dentro de un sistema continuo de formación, organizados en función de la duración y del contenido de las ofertas, desde las microformaciones (Grado A) hasta los títulos y cursos de especialización (Grados D y E) según incluyan un único resultado de aprendizaje o uno o varios módulos de ellos.

Con la aprobación por parte del Consejo de Ministros de 21 de mayo de 2024 de los cuatro Reales Decretos que modifican otros previos que establecían títulos de FP de grado medio y grado superior y se fijan sus enseñanzas mínimas, concluye del desarrollo normativo de la nueva ley por parte del gobierno central. El primero fue el Real Decreto 278/2023, de 11 de abril, por el que se establece el calendario de implantación del Sistema de Formación Profesional, el segundo, Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional y finalmente, y los citados cuatro Reales Decretos.

A Andalucía le corresponde, dentro del marco competencial establecido, desarrollar la normativa autonómica hasta abril de 2026 y comenzar en el curso 2024-25 con algunas de las novedades más destacadas entre ellas que toda la FP será dual en el primer curso de los ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior, así como en los másteres de FP que contemplen prácticas. Los alumnos y las alumnas se formarán en el centro y en la empresa desde el primer año de formación, eliminándose así, de manera gradual y hasta su desaparición en el curso 2025-2026, el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que se viene desarrollando en una empresa durante el último trimestre del segundo año.

Por otra parte, en 2024-2025, todos los ciclos de Grado Medio y Grado Superior deberían contar en su parte troncal, con nuevos módulos adaptados a cada oferta formativa y vinculada a aspectos esenciales de la economía actual. Se trata de los módulos de Digitalización aplicada al sistema productivo, Sostenibilidad adaptada al sistema productivo, inglés técnico e Itinerario personal para la empleabilidad I y II. Este último, que sustituye a los módulos de Formación y Orientación Laboral y de Empresa e Iniciativa Emprendedora, recoge aspectos relativos a habilidades sociales, emprendimiento o dere-

chos laborales, así como a habilidades para la empleabilidad, como gestión del tiempo, creatividad o capacidad de adaptación.

4. LA FORMACIÓN EN LA ESCUELA Y EN LA EMPRESA: HACIA LA DUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Como se ha mencionado, el modelo de formación en alternancia o dual que promueve la ley actual, entendido como aquel que combina periodos de formación en el centro educativo y en el ámbito laboral (CEDEFOP, 2018) comenzó a ser promovido por diferentes organismos internacionales, desde la Organización Internacional del Trabajo (2013), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2013) y la Comisión Europea (2010), que llegó a reclamar en el Comunicado de Brujas (p.11) “ampliar al máximo la formación basada en el trabajo, incluido el aprendizaje en centros de trabajo”, con el objetivo de “reducir el desempleo juvenil, facilitar la transición del aprendizaje al empleo y responder a las necesidades de competencias del mercado laboral” (p. 8). Este modelo formativo, que contaba con una larga tradición en Alemania (Lauterbach & Lanzendorf, 1997) fue promovido por diferentes instituciones e iniciativas europeas que actuaron como actores y mecanismos de transferencia educativa (CES, 2022) en un momento de crisis económica generalizada. En ese momento, ese modelo educativo se presentaba como un modelo éxito debido a su capacidad para generar competitividad, para facilitar la transición el mercado de trabajo y para reducir la tasa de abandono educativo temprano (Deisinger, 2019).

En el caso de España, el gobierno de Mariano Rajoy optó, de una manera apresurada y sin haber realizado un diagnóstico de necesidades y posibilidades (Echeverría, 2016), por poner en funcionamiento un conjunto de

acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo (art. 2.1.)

dentro del Real Decreto 1529/2012 por el que se regulaba el contrato de formación y aprendizaje y se ponían las bases para la FP dual. Este Real Decreto estableció dos cauces para concretar la FP dual, por un lado, mediante los antiguos contratos para la formación y el aprendizaje en la formación para el empleo y, por otro, a través de proyectos desarrollados en el ámbito del sistema educativo.

En el caso de la FP dual vinculada al sistema educativo, el gobierno central estableció los aspectos sustantivos contemplados en la normativa básica estatal de una manera bastante general a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), lo que implicaba que las administraciones educativas debían definir las condiciones más concretas. Este marco dio paso a la implantación de proyectos de FP dual con características singulares en las diferentes comunidades autónomas. De hecho, ha supuesto que se haya producido una gran heterogeneidad territorial, con importantes

diferencias en función de la implicación de las administraciones autonómicas, de la organización en los centros, de los tipos de relación y remuneración de los estudiantes por parte de las empresas o el apoyo y la formación a los tutores de empresa.

La FP dual del sistema educativo en Andalucía se ha estructurado en proyectos formativos diseñados por los centros educativos junto con las empresas colaboradoras. Estos proyectos se presentan para su aprobación o renovación a la convocatoria que anualmente pone en marcha el gobierno andaluz. Estos proyectos se desarrollan dentro de los ciclos formativos de FP de nivel básico, medio y superior. Los primeros proyectos se pusieron en marcha durante el curso académico 2013-14 y durante esta década se ha producido un incremento considerable tanto en el número de proyectos, como en el de alumnado, centros educativos y empresas participantes. De los 12 proyectos, 207 alumnos, 10 centros y 87 empresas implicadas en el primer año, se ha incrementado hasta los 772 proyectos, 14.359 estudiantes, 332 centros y 11806 empresas en el curso académico 2022-23 (Junta de Andalucía, 2023).

A pesar de ello, el número de estudiantes implicados en la formación dual es aún bajo y en Andalucía se sitúan en el 5,83%, similar a la media española. Del total del alumnado matriculado en la FP dual, el 6,4% corresponde a los de Grado Superior, el 5,5 de Grado medio y el 4,3 de Grado Básico. La comunidad que destaca con un porcentaje más elevado es Navarra (15,2%). Por encima del 5% se sitúan Cataluña (6,23%), Madrid (5,83%), Andalucía (5,83%) y La Rioja (5,06%), pero por debajo del 1% se encuentran Melilla (0,19%), Asturias (0,39%), Cantabria (0,66%) y Ceuta (0,75%). Entre el 1% y el 2% se hallan Baleares (1,99 %), Extremadura (1,82 %), Castilla y León (1,23 %) y Aragón (1,23 %). (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Andalucía, al igual que se observa a nivel nacional, tiene una mayor presencia de dual en el grado superior. Sin embargo, si observamos los datos de la presencia de dual en el grado básico, la oferta en Andalucía es muy superior a la media nacional (4,3% frente al 1,2) (CaixaBank Dualiza, 2023).

Existen también diferencias entre familias profesionales. El mayor porcentaje se concentra en las familias denominadas ni industriales ni STEM (67,2 en Andalucía, frente al 63,2% en España), seguido de las Familias STEM (31,3% en Andalucía frente al 34,8% en España), las familias TIC (20,4% en Andalucía frente al 21,5% en España), las familias verdes (19,8% en Andalucía frente al 21,8% en España) y, finalmente, las familias industriales (17,6% en Andalucía frente al 20,8% en España) (CaixaBank Dualiza, 2023).

La investigación de Poza-Vílchez y Pozo-Lorente (2024) sobre la implantación de FP dual en Andalucía durante la última década concluye señalando que han producido avances en aspectos determinantes de esta modalidad formativa como la remuneración del aprendiz, los cambios curriculares, el desarrollo de un sistema de evaluación y seguimiento de los estudiantes, pero también que siguen existiendo debilidades relacionadas con la gestión que tienen que desarrollar los centros tanto la búsqueda de empresas como para responder a los requerimientos profesionales sectoriales. Para dar respuesta a esta demanda, el gobierno andaluz creó en 2019 la figura del profesor pros-

pector con el objetivo de contactar con las empresas, asociaciones o instituciones para aumentar el número de plazas formativas para el alumnado de ciclos formativos o cursos de especialización. Además de esta figura, la Junta de Andalucía ha creado la Red Andaluza de Dinamización de la FP Dual basada en la provisión de puestos docentes para el impulso de la FP en las Delegaciones Territoriales, en la Dirección General de FP de la Consejería de Desarrollo Educativo y en los centros de profesorado de Andalucía, con la idea de fomentar un trabajo en red.

Gran parte del trabajo está por desarrollar en un contexto marcado por la incertidumbre. En el curso 2024-2025 la formación dual no será una opción, sino que, tal y como se establece en el calendario de aplicación, se pondrán en marcha los dos regímenes de formación dual para el grado D: el general y el intensivo, ambos se diferencian en la duración de la estancia en la empresa, en su implicación en los resultados del aprendizaje y en la existencia o no de contrato. La FP intensiva se caracteriza por una mayor duración de la estancia formativa en la empresa (más de un 35% de la acción formativa), por una mayor implicación formativa de la empresa en más del 30% de los resultados de aprendizaje o módulos profesionales del currículo y por la existencia de un contrato de formación en la empresa. Por el contrario, el régimen general se caracteriza por una menor duración de la estancia formativa en la empresa (entre un 25% y un 35%), por una menor implicación de la empresa en la formación del estudiante (hasta un 20%) y por la no existencia de un contrato de formación. Aunque este último no pueda ser catalogado como dual según CEDEFOP (2018), implica un cambio cultural o un cambio de paradigma en el momento en el que la empresa participa en el proceso formativo de manera diferente a cómo hacía durante la FCT (Homs, 2024).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han presentado algunas de las reformas educativas en torno a las que se han considerado sus problemáticas más destacadas. Por un lado, el difícil encaje de la FP en el sistema educativo y de manera más concreta en la enseñanza secundaria, la articulación de los diferentes subsistemas de FP y la dualización de la FP o el papel de las empresas en la formación.

El encaje de la FP en el sistema educativo nos lleva directamente a pensar cómo se ha ido diseñando y configurando el itinerario académico y profesional dentro de la enseñanza secundaria, qué valor y finalidad se le ha otorgado y qué relación se establecen entre ellas. En este caso, se han señalado dos modelos predominantes, uno que optó por introducir la FP en edades tempranas especialmente dirigidas a aquellos que tenían dificultades para seguir el itinerario académico, aunque ya se establecieran algunos vínculos entre ellos, como ocurrió en el caso de la LGE, frente a uno más comprensivo que optara por retrasar la división del currículo e integrar en aprendizajes académicos y técnicos para evitar el sesgo social, tal y como se diseñó en la LOGSE a raíz de la extensión de la escolaridad obligatoria a los 16 años.

No obstante, este planteamiento desveló otras problemáticas como la dificultad que tenían algunos alumnos para seguir un tronco común, además de las altas tasas de fracaso escolar que llevaron a poner en marcha medidas de diversificación curricular, la mayoría centradas en aprendizajes profesionales por considerarlos más atractivos y motivadores para estos jóvenes. En este sentido, se han abordado tanto lo que fueron los Programas de Garantía Social (PGS), los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y la Formación Profesional Básica (FPB) y en qué medida cada uno de ellos ha establecido una mayor conectividad tanto con el itinerario académico como el itinerario profesional, de manera que permitieran que la FP se alejara de la consideración de una vía de segunda, destinada solo a aquellos que fracasan.

Además de esto, la FP también ha tenido que hacer frente a cómo se articulan los tres subsistemas en los que tradicionalmente había estado dividida: la reglada, la ocupacional y la continua. En este caso, esta articulación se ha considerado fundamental para favorecer la complementariedad de estos subsistemas, para adaptarlos a las transformaciones estructurales, para incentivar la formación a lo largo de toda la vida y para hacer confluir los intereses de los beneficiarios de la formación, de sus proveedores y de las diferentes administraciones que participan. Esta ha sido una necesidad manifestada desde la década de los 90 aunque no fue hasta comienzos del 2000 cuando se introdujo el Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) y, dentro del él, el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales en torno al cual debiera diseñarse la oferta formativa. Se avanzó, de esta forma, en una mayor flexibilidad y conectividad entre las enseñanzas profesionales.

El planteamiento de la ley que ordena la FP en 2022 cambió su paradigma importante al establecer un modelo único organizado por grados de formación acumulable y acreditable del A al E. Uno de los rasgos más destacable es la centralidad de la persona en el sistema para integrarse y mantenerse activa en el mercado de trabajo formando.

Finalmente, la tercera problemática alude a la dualización del sistema de FP que se ha planteado recientemente y que supone uno de los grandes retos para un futuro cercano. La dualización alude directamente a la implicación y participación de las empresas en el sistema de FP. Históricamente, la formación del alumnado en los centros de trabajo se consideró fundamental; en los 90 se introdujo la FCT con buenos resultados para el alumnado y la empresa. El cambio de paradigma aprobado en la nueva ley, cuenta, en realidad, con diez años de implementación, aunque con una importante disparidad territorial. Generalizar la experimentación supone ahora un hito para los próximos años.

Como conclusión, finalizamos con una reflexión derivada de la extensa literatura académica sobre las reformas educativas. Sarason (2003) llegaba a la conclusión de que es prácticamente imposible reformar los sistemas educativos porque una reforma siempre promete más de lo que la complejidad de los sistemas educativos y los diferentes actores implicados pueden asumir. La última reforma de la FP ha generado un gran consenso entre los actores implicados, pero supone cambios culturales y materiales complejos que

nos llevan a dudar de las altas expectativas depositadas en ella, por no hablar de los efectos no previstos o contrarios a los objetivos formales que se persiguen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABC (23 de septiembre de 2009). Parados y estudiantes de FP compartirán clases en los nuevos Centros Integrados. *ABC*. https://www.abc.es/espana/andalucia/sevi-parados-y-estudiantes-compartiran-clases-nuevos-centros-integrados-200909230300-10359315153_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.abc.es%2Fespana%2Fandalucia%2Fsevi-parados-y-estudiantes-compartiran-clases-nuevos-centros-integrados-200909230300-10359315153_noticia.html
- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A., & Marhuenda-Fluixa, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 145-161. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.008>
- Acero Sáez, E. (1993). *Crónica de la FP española. Tomo 2*. Ediciones técnicas y profesionales.
- Blas Aritio, F., & Rueda Serón, A. (2003). *La formación profesional en España. Documento de trabajo 2/2003*. Fundación Alternativas. [Archivo PDF]. [/https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2022/07/xmlimport-jUY7Mb.pdf](https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2022/07/xmlimport-jUY7Mb.pdf)
- CaixaBank Dualiza (2023). *Observatorio de la Formación Profesional en España. Informe 2023. Andalucía*. CaixaBank Dualiza. <https://www.caixabankdualiza.es/publicaciones/investigaciones/>
- Carabaña, J. (1988). La Formación Profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio. *Política y Sociedad*, 1, 53-68.
- CEDEFOP (2018). *Apprenticeship schemes in European countries*, CEDEFOP.
- CES (2022). *La Formación Dual en España: situación y perspectivas*. Consejo Económico y Social. <https://www.ces.es/informes>
- CIDE (1991). *El sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Comisión Europea (2010). *Declaración de los ministros de europeos de Formación y Enseñanza Profesional y la Comisión Europea sobre una mejor cooperación europea en materia de educación y formación profesionales*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y Consejo Escolar de Andalucía (2004). *La Formación Profesional en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Puelles Benítez, M. (1992). Tecnología y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, número extraordinario, 13-29.
- Deissinger, T. (2019). The Sustainability of the Dual System Approach to VET. En D. Guile, & L. Unwin (Eds.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (pp. 293-310). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch19>.

- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Grande Rodríguez, M. (1997). La Formación Profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 373-386.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Fundación “la Caixa”.
- Homs, O. (2024). *La formación profesional dual en España: Retos para 2030*. Fundación Bertelsmann. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/la-formacion-profesional-dual-en-espana-retos-para-2030/>
- Junta de Andalucía (1999). *Plan Andaluz de Formación Profesional*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/23_18_1_0.pdf
- Junta de Andalucía (2023). *FP dual en Andalucía. Curso 2022/2023 Informe tras la publicación de la Resolución definitiva de proyectos aprobados de FP dual (BOJA 23 mayo 2022)*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluz/quiero-formarme/modalidades/fp-dual>
- Lauterbach, U., & Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de la Formación Profesional en Alemania. Funcionamiento y situación actual. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 51-68.
- Ley Orgánica 4 de 1970. General de educación y financiamiento de la reforma educativa. 4 de agosto de 1970. *BOE*, 187.
- Ley Orgánica 1 de 1990. De ordenación general del sistema educativo. 3 de octubre de 1990. *BOE*, 238.
- Ley Orgánica 5 de 2002. De las Cualificaciones y de la Formación Profesional. 19 de junio de 2002. *BOE*, 147.
- Ley Orgánica 2 de 2006. De educación. 4 de mayo de 2006. *BOE*, 106.
- Ley Orgánica 3 de 2022. De ordenación e integración de la Formación Profesional. 31 de marzo de 2022. *BOE*, 78.
- Merino Parejo, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66). Recuperado <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222>
- Merino, R., García, M., & Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*. MEC. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/proyecto-para-la-reforma-de-la-educacion-tecnico-profesional-propuesta-para-debate_161379/
- OECD (2013). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: Apprenticeships and workplace learning*. OECD. https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2013_OECD_Apprenticeships_and_Workplace_Learning-1.pdf

- ILO (2013). *Overcoming the work-inexperience gap through quality apprenticeships – the ILO's contribution*. ILO. /https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2013_ILO_Axman_contribution-to-INAP-conference_formal-and-informal-apprenticeships.pdf
- Poza-Vilches, M. de F., & Pozo-Llorente, M. T. (2024). Evaluación de los riesgos de la Formación Profesional Dual: El caso de Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.566651>
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.