

EL SISTEMA DANÉS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS SIGLOS XIX Y XX*

The Danish Vocational Education and Training System in the 19th and 20th Century

Ida JUUL

Department of Education. Aarhus University. Denmark.

Correo-e: juul@dpu.dk

Recepción: 20 de enero de 2014. Envío a informantes: 30 de enero de 2014.

Fecha de aceptación definitiva: 15 de marzo de 2014

Bibliid. [0212-0267 (2014) 33; 109-126]

RESUMEN: El presente trabajo analiza el desarrollo de la formación profesional en Dinamarca. Explica las características del sistema VET que se han ido conformando desde finales del siglo XIX. Fue en esa etapa en la que se produce el cambio de un sistema de control profesional de carácter gremial a otro basado en el mercado laboral. En paralelo a este proceso, los «maestros» van a comenzar a implicarse en la educación liberal de sus aprendices. Más tarde, esta implicación adquiere dimensión institucional para dar paso a un mayor peso de los agentes sociales, junto con el Ministerio de Educación, en el control y desarrollo del sistema VET. La regulación normativa de 1956 establece el «modelo dual» que combina formación en el puesto de trabajo con elementos prácticos y teóricos de formación basados en la escuela. Aunque la formación en puesto de trabajo comprende actualmente las dos terceras partes de la «educación vocacional», la introducción de la formación basada en la escuela significa el inicio de un proceso en el que el sistema VET se integra en las políticas generales de educación en Dinamarca. El artículo ilustra cómo este proceso ha forzado al sistema VET a adaptarse a los cambios políticos, lo que indica que no necesariamente se ponen de manifiesto los problemas propios del sistema VET. La estrategia de la «educación para todos» se considera como un ejemplo de este planteamiento.

PALABRAS CLAVE: formación profesional, sistema dual, formación para el trabajo, educación general.

ABSTRACT: This article analyzes the development of Vocational Education and Training (VET) in Denmark. It traces the characteristics of the Danish VET system of today back to the late 19th century. It was during this period that the control of the guilds over apprentices was replaced by a free market model and later by legislative

* Traducción del original danés a cargo de Blanca Ortiz Ostalé.

regulations. Parallel to this development, the masters began to engage in the liberal education of their apprentices. Later, this involvement was institutionalized by giving the social partners a central role, alongside the Ministry of Education, in the management of the VET system. With the introduction of new VET legislation in 1956, the dual system was introduced, combining workplace training with practical and theoretical school-based training. Although workplace training today comprises 2/3 of vocational education and training, the introduction of daytime school-based training signaled the beginning of a process in which the VET system became more and more integrated in the general educational policy of the country. The article illustrates how this has forced the VET system to adapt to changing political strategies in ways which do not necessarily reflect problems inherent to the VET system itself. The strategy of education for all is considered as an example.

KEY WORDS: VET (Vocational Education and Training), dual system, workplace training, general education.

Introducción

EN EL PERÍODO COMPRENDIDO ENTRE 1850 Y EL AÑO 2000, las enseñanzas de formación profesional danesas se vieron sometidas a una serie de reformas de diverso calado. Las dos principales transformaciones se produjeron a raíz de la aprobación de la Ley de Libertad de Industria de 1857 y de la Ley de Formación Profesional de 1956, dos textos que dieron pie a cambios sustanciales tanto en la estructura de la formación profesional como en su gestión. Con la primera reforma, los gremios perdieron el control que habían ejercido hasta el momento sobre la formación de aprendices; con la segunda, las escuelas de formación profesional asumieron parte de la responsabilidad a la hora de instruir a los aprendices, tarea que hasta la fecha había recaído únicamente en los maestros. El resto de las reformas de este período fueron menos ambiciosas y estuvieron enfocadas a mejorar la base pedagógica de la formación profesional, a ajustar y consolidar la estructura de su gestión, a integrarla en el sistema general de enseñanzas dirigidas a los jóvenes y a potenciar su papel en la consecución de los objetivos de la política educativa.

La evolución experimentada por un sistema de formación profesional de carácter nacional es fiel reflejo de las transformaciones sufridas por la sociedad que lo ha creado. Esa sociedad influirá, por ejemplo, en lo que el mercado laboral demande de este tipo de enseñanzas, determinará quién solicita plaza en ellas y, además, se verá reflejada en el papel asignado a la formación profesional en las políticas educativas de los sucesivos gobiernos. A lo largo de este artículo analizaremos las distintas fases que ha atravesado la institucionalización del aprendizaje –o, como más tarde se dio en llamar, la formación profesional– en Dinamarca en cuanto a gestión, pedagogía, reclutamiento de alumnos y ubicación dentro del marco de la política educativa nacional.

1. De artesanos a aprendices

A comienzos del siglo XIX la instrucción de los artesanos daneses, al igual que la del resto de ciudadanos europeos, se basaba en el aprendizaje, es decir, era una

formación de carácter práctico en el taller de un artesano. El control de dicha formación estaba en manos de los distintos gremios, que tenían el poder suficiente para aprobar a nuevos aprendices y supervisar las pruebas que daban acceso a los grados de oficial y de maestro. Por esta vía, los gremios controlaban el acceso a cada oficio en cuestión. A finales del siglo XVIII, el asunto de la formación de los artesanos fue objeto de un intenso debate. Se producían quejas constantes relativas a la calidad de la instrucción de los aprendices así como al declive experimentado por las tradiciones artesanas. Influida por las críticas, la burguesía dejó de enviar a sus hijos a los talleres de los maestros, que empezaron a nutrirse cada vez en mayor medida de los sectores menos favorecidos de la población (Nyrop, 1893). Al mismo tiempo, el férreo control de los gremios sobre las nuevas incorporaciones al mundo laboral comenzó a verse como un estorbo para el desarrollo profesional. La necesidad de emprender una liberalización de la economía –inspirada, entre otras fuentes, en el libro de Adam Smith *La riqueza de las naciones*, que en 1779, tres años después de su aparición, ya se había traducido al danés– se hacía cada vez más evidente. A resultas de la creciente presión que soportaba el sistema gremial, maestros de distintos gremios empezaron a organizarse en un intento de salvaguardar los intereses de todos los artesanos. Se trataba de conquistar el reconocimiento profesional y político, y para ello el papel de la formación era fundamental. No deja de ser digno de mención el hecho de que la Asociación de Artesanos de Copenhague, creada en 1840 y eje central en la organización de la lucha contra la Ley de Libertad de Industria, tuviese dos prioridades: por una parte, propiciar un debate acerca de las ventajas y desventajas del «aparato gremial» y, por otra, trabajar en la formación e instrucción de los artesanos (Hassø, 1940, 25). Sin embargo, esta asociación, que con el tiempo llegó a contar con delegaciones repartidas por casi toda Dinamarca, tuvo más éxito en su lucha para elevar el nivel de formación de los artesanos que en sus intentos de impedir la llegada del liberalismo económico. Con la aprobación de la Ley de Libertad de Industria de 1956 cualquiera tenía derecho a emplear a quien mejor le pareciese. La ley establecía, además, que la libertad de industria debía ya ser total en 1862, un período de adaptación relativamente breve en comparación, por ejemplo, con las vecinas Suecia y Alemania, donde la implantación se produjo de manera mucho más gradual (Nørregaard, 1943, 82-70; Nilsson, 1981).

2. La Ley de Aprendizaje de 1889

Los maestros artesanos y sus organizaciones no eran los únicos en temer la repercusión de la libertad de industria en la formación de los aprendices, también el Estado estaba cada vez más pendiente de las desafortunadas consecuencias de la falta de regulación en este ámbito, una carencia que se manifestaba, por ejemplo, en el riesgo de que se explotara a los aprendices como ayudantes baratos. En 1875, el Ministerio del Interior designó una comisión encargada de investigar las condiciones de trabajo en el país. En el informe presentado tres años más tarde, dicha comisión expresaba su preocupación ante el hecho de que «la inconsistencia actual de la situación de los aprendices» pudiese desembocar en que «se los desgastase a fuerza de abusar de su capacidad de trabajo [...], que se descuidase su desarrollo

intelectual y que su capacidad de progresar hasta hacerse independientes» se perdiese (Informe presentado en 1878). El Informe de la comisión de 1878 propone un borrador de ley de aprendizaje en virtud del cual solo quienes estuviesen en disposición de ofrecer una amplia formación en un oficio determinado podrían tomar aprendices a su cargo. La comisión recomendaba, además, que se exigiese la firma de contratos de aprendizaje refrendados por las autoridades. Por último, el informe recogía varias propuestas para que los maestros tuvieran la obligación de facilitar a sus aprendices el acceso a la formación técnica que existiese en su zona (Fode *et al.*, 1984, 58-59). Aunque el informe de la comisión sentó las bases de la propuesta de ley presentada en sesión parlamentaria en 1880, esta, sin embargo, no alcanzó la mayoría y, si bien volvió a ser presentada en varias ocasiones, no quedó aprobada hasta 1889, es decir, ocho años después de la redacción del texto original (Klößker-Larsen, 1962, 13). La Ley de Aprendizaje finalmente aprobada no era tan ambiciosa como su primer borrador y suprimía varias disposiciones, como la que privaba del derecho a tomar aprendices a su cargo a aquellos maestros que solo llevaran a cabo trabajos muy especializados (Informe presentado en 1878, 25-28). La ley insistía en el carácter patriarcal de la relación entre maestro y aprendiz que también había definido al sistema gremial, y establecía que «el aprendiz debe lealtad, obediencia y respeto a su maestro; tiene la obligación de asistirle en su trabajo en la medida en que su capacidad y su destreza se lo permitan»¹. Se subrayaba asimismo la responsabilidad del maestro en lo tocante a la educación moral del aprendiz, ya que se le encomendaban las tareas de vigilar el comportamiento y la conducta sexual de este y la de protegerlo de influencias poco edificantes (Ley 39/1889, párrafo noveno).

La ley suponía, ante todo, el fin de la criticada «inconsistencia» de la situación de los aprendices, ya que exigía la formalización de un contrato por escrito para asumir menores de dieciocho años. Dicho contrato, que debía contar con el visto bueno de las autoridades, implicaba obligaciones mutuas para ambas partes. Incluía disposiciones relativas a la duración del período de aprendizaje, que se fijó en un máximo de cinco años, a la posibilidad de recibir alojamiento, comida y sueldo durante el mismo, así como al pago de los gastos de formación en las escuelas técnicas y de los gastos, llegado el caso, de la prueba para adquirir el grado de oficial. Se determinaba también que la jornada de trabajo no podía superar las doce horas, incluidas dos de descanso. La ley no exigía, sin embargo, que el maestro fuese un artesano cualificado ni establecía requisito alguno para las pruebas para oficiales. El maestro podía escribir una carta de aprendizaje con información relativa a la duración del mismo y a la capacitación del oficial (Ley 39/1889). En caso de que la prueba para oficial incluyera un examen de dibujo, la ley obligaba al maestro a ofrecer al aprendiz la posibilidad de formarse en una escuela técnica.

3. La creación de las escuelas técnicas

En torno a 1830 empezaron a aparecer escuelas de formación profesional en Copenhague que no tardaron en extenderse por el resto del país, y ya en la década de 1880 casi todas las ciudades contaban con su propia escuela técnica (Nørregaard,

¹ Este enunciado se mantuvo en la Ley de 1921, pero no así en la de 1937.

1943, 285, 293). Aunque al inicio los impulsores de su creación fueron particulares con inclinaciones filantrópicas, a partir de la década de 1840 estos centros empezaron a fundarse única y exclusivamente a instancias de las asociaciones de artesanos locales (Boje y Fink, 1990, 128). A finales del siglo XIX, los artesanos disponían de cuatro posibilidades de formación: 1) Estudiar las asignaturas generales combinadas con clases de dibujo. Esta modalidad era la más extendida. 2) Aprender dibujo técnico y combinarlo con la solución de ejercicios de construcción y similares. Esta modalidad se ofertaba en cerca de diez escuelas. 3) Asistir a clases diurnas ampliadas con la posibilidad de llevar a cabo tareas de cálculo de manera independiente. 4) Inscribirse en la Escuela de la Sociedad Técnica de Copenhague, que impartía, además, cursos de artes aplicadas (Nyrop, 1893, 251). Así pues, el objetivo fundamental de la formación de nuevos artesanos no era proporcionar a los aprendices los conocimientos teóricos y metodológicos que necesitaban, sino tratar de subsanar sus deficiencias académicas (Hastrup, 1979, 181). No faltaron voces críticas partidarias de llevar a cabo una mejora de la enseñanza en las escuelas públicas que permitiera eliminar las materias generales del programa de las escuelas técnicas, que podrían así concentrarse en impartir asignaturas de carácter propiamente técnico (Christensen, 1977).

La Ley de 1889 no despertó un especial entusiasmo ni entre los aprendices ni entre los maestros. Estos últimos se mostraron particularmente descontentos, ya que la ley no reimplantó la obligatoriedad de las pruebas para oficiales, que solo volverían a entrar en vigor con la Ley de Aprendizaje de 1937, mientras que a los maestros volvió a exigírseles una cualificación profesional a partir de 1921 (Fode *et al.*, 1984, 224). Con la Ley de 1921, la enseñanza en las escuelas técnicas adquirió carácter obligatorio y a los maestros se les impuso el pago de mensualidades, una medida que no alteró, sin embargo, demasiado el panorama, ya que a esas alturas la mayoría de los maestros enviaban a sus aprendices a las escuelas. La formación en casi todas ellas era de carácter nocturno en lugar de tener los domingos, como ocurría antes. La ley supuso, además, que cada oficio pudiera solicitar al ministro de Educación la realización de pruebas para oficiales para su ramo.

A medida que el papel de las escuelas adquiría mayor importancia en la formación de los aprendices, estas fueron emancipándose de las asociaciones de artesanos locales y empezando a tomar iniciativas, entre ellas la elaboración de planes de estudios propios (Møller, 1991, 23). Al mismo tiempo, comenzó a tener lugar una incipiente profesionalización del profesorado gracias a la creación de unos estudios de doce semanas de duración que recibieron el nombre de Curso Técnico Estatal para Profesores. Esto no implicó que la formación profesional quedara en manos del Estado, sino que las escuelas profesionales continuaron siendo independientes y estando sometidas al control de los maestros. Sin embargo, con la Ley de 1937 los maestros se vieron obligados a compartir su influencia con representantes de los asalariados. Dicha ley supuso la institucionalización del régimen paritario por el que aún se rige la formación profesional danesa a día de hoy. Se constituyó un consejo de aprendices así como comisiones paritarias para todos los ramos compuestas por representantes de los interlocutores sociales. Dichas comisiones asumieron amplísimas competencias. Por una parte, les correspondía determinar la aptitud de las empresas de formación así como establecer la duración del aprendizaje y, por otra, la ley las capacitaba para dictar instrucciones respecto a la formación en dichas empresas y para fijar los marcos estructurales

de la enseñanza técnica, es decir, si sería nocturna o diurna (Ellersgaard *et al.*, 1979, 166). La ley incluía asimismo una serie de disposiciones relativas a la situación de los aprendices. El período de aprendizaje se reducía de cinco a cuatro años y el número de horas que el aprendiz permanecía en la empresa pasaba de diez a ocho diarias. A la par que se limitaba la disponibilidad de los aprendices, se aumentaba su salario, se les concedía el derecho a disfrutar de vacaciones pagadas y se corría con los gastos de su formación y con las cuotas de su seguro de enfermedad. Los maestros se quejaron de que con la nueva ley no les resultaba rentable tener aprendices. Tampoco los sindicatos se mostraron satisfechos con el texto, ya que no se había producido el cambio que esperaban: la obligatoriedad de la enseñanza diurna para que los aprendices no tuviesen que dedicar su tiempo libre a ir a clase (Ellersgaard *et al.*, 1979, 174).

Aunque la ley hacía especial hincapié en el derecho de los aprendices a acceder a las escuelas técnicas, tanto maestros como sindicatos salieron en defensa del régimen de aprendizaje. En el congreso nacional de la Asociación de Escuelas Técnicas celebrado en 1946, Hans Rasmussen, presidente del sindicato de trabajadores del metal, pronunció un discurso en el que subrayó la importancia que tenía el hecho de que la ley de 1937 hubiese protegido la institución del aprendizaje.

[...] esos años que los jóvenes pasan de acá para allá en la inmensidad de nuestro artesanado les aportan un bagaje que no pueden conseguir ni siquiera asistiendo a clases prácticas en una escuela, donde la formación tal vez sea más intensiva. Es fundamental que se familiaricen con el espíritu de los talleres. Deben meterse en la mentalidad del oficio y aprender desde abajo y a un ritmo progresivo para así ir creciendo como alumnos gracias a lo que ven en las empresas (Rasmussen, 1946, 3).

Lo interesante de la cita es que Hans Rasmussen no niega en ningún momento que la formación en las escuelas puede llegar a ser más eficaz que aprender en una empresa, pero al mismo tiempo subraya que la formación en las empresas es superior a la enseñanza escolar, porque contribuye a la integración de los aprendices en la cultura y las normas de la vida laboral.

La razón por la que una reforma educativa de raíces gremiales fue capaz de mantenerse prácticamente intacta hasta el final de la guerra hay que buscarla en las particularidades de la industrialización de Dinamarca. La historia de la industria arranca lentamente alrededor del año 1840, aunque las empresas de aquella época –aparte de los arsenales de la Marina y contadas fábricas textiles– se caracterizaban por tener un reducido número de empleados y un bajo grado de mecanización. La industrialización danesa se apoyó mucho más en la mano de obra cualificada que en la no cualificada y fue un proceso constante y prolongado. Las exportaciones industriales no superaron a las agrícolas hasta 1956-1957.

4. La reforma de 1956 y la formación en alternancia

Aunque en Dinamarca el proceso de industrialización no fue de tanto calado como en otros países, no dejó de implicar un cambio en las condiciones de formación en las empresas a consecuencia de la especialización, el incremento del ritmo de trabajo y la introducción de maquinaria costosa que requería ciertos

conocimientos previos para su manejo. En 1952 se designó una comisión encargada de estudiar cómo adaptar la formación de los aprendices a los nuevos desafíos. En 1956 el trabajo de la comisión quedó plasmado en un informe que criticaba los siguientes aspectos de la enseñanza en las escuelas técnicas:

1. La mezcla de alumnos de distintos ramos en una misma clase.
2. El peso exagerado de la enseñanza del dibujo.
3. Las deficiencias de los libros de texto (Informe 145, 1956).

En el informe se recogía la necesidad de incluir más fundamentos teóricos en las aulas a la vez que se subrayaba que la teoría no podía justificarse por sí misma, sino vinculada a problemas prácticos.

Para estimular el gusto del aprendiz por las clases teóricas en las escuelas técnicas será necesario que dichas clases se estructuren de tal modo que el aprendiz reciba desde el inicio una formación marcadamente profesional. Las clases de asignaturas complementarias como la geometría, la perspectiva o el dibujo a mano alzada solo se impartirán cuando la enseñanza profesional así lo requiera (Informe 145, 1956, 50).

El deterioro de las posibilidades formativas en empresas no era más que una pequeña parte del problema al que se enfrentaba la formación profesional. Tanto o más acuciante era la cuestión de lograr que el sistema educativo y el mercado laboral absorbieran el fuerte incremento de la natalidad de años anteriores (Informe 143, 1956). Si se pensó en la formación profesional como vía para solucionar el problema fue porque se supuso que la matriculación en los institutos no experimentaría variaciones a largo plazo, una previsión que resultó no ser cierta.

La Ley de 1956, que introdujo el principio de la formación en alternancia, sentó las bases de una gran innovación pedagógica, la formación en talleres. Las clases, que hasta ese momento habían sido nocturnas, pasaron a tener un horario diurno y se separaron por oficios y edades, lo que permitió un mayor grado de progresión así como una relación más directa con cada especialidad. De este modo, la formación profesional danesa pasaba a comenzar, como ya se hacía en el resto de países nórdicos, con un breve ciclo en un centro educativo. Lo característico del sistema danés era que se trataba de un período relativamente breve (aproximadamente tres meses) y que este ciclo preparatorio estaba incluido en el contrato de aprendizaje (Hornby, 1966, 44-45). La Ley de Aprendizaje de 1956 supuso el primer paso hacia el desarrollo de la formación en alternancia tal y como la conocemos hoy. Aunque ahora sabemos que la reforma de 1956 resultó ser el fin de la institución del aprendizaje tal y como se la había conocido hasta la fecha, en su momento la ley fue considerada una tentativa de preservar dicha institución y adaptarla a la realidad social de su tiempo. También conviene recordar que el argumento empleado para introducir la formación en talleres tenía un carácter más laboral y ocupacional que pedagógico.

No se puede hablar de un pensamiento pedagógico-profesional propiamente dicho anterior a la reforma de 1956. Por una parte, al principio la enseñanza no estaba enfocada hacia ningún oficio determinado y, por otra, muchas veces quedaba en manos de personas con escasa vinculación al mundo profesional como militares, maestros de escuela o religiosos. Cuando eran los propios artesanos quienes

impartían las clases, para ellos solía ser una actividad secundaria. Con la implantación de la enseñanza diurna obligatoria, la responsabilidad de la formación pasó de las empresas a las escuelas. Al mismo tiempo, el empleo de profesor dejó de ser un trabajo a jornada parcial y se convirtió en una ocupación a jornada completa. La creencia imperante hasta la fecha de que una persona habilidosa en su oficio también sería un buen docente empezó a perder peso, lo que sentó las bases para la profesionalización del profesorado de las escuelas de formación profesional y para el desarrollo de una pedagogía específica de lo profesional.

Al inicio, la formación en talleres se inspiró en la enseñanza sin libros, basada en la idea pedagógica de que a partir del trabajo con ejercicios prácticos los alumnos, haciendo uso de la razón, serían capaces de dar con la teoría que sustentaba la resolución de los casos prácticos (Rasmussen, 1969, 58). Los planes de estudios describían las clases en términos relativamente generales y amplios que, a la hora de la verdad, concedían una enorme libertad a los docentes (Rasmussen, 1969, 32). Sin embargo, en la década de 1970 la formación en talleres estaba cada vez más influida por el método de instrucción del trabajo, que se inspiraba en el *Training Within Industry*, un programa desarrollado en Estados Unidos a comienzos de la década de 1940 para proporcionar a la mano de obra no cualificada una formación rápida que le permitiera incorporarse a la industria bélica. El método, estructurado en cuatro pasos –introducción, demostración, comprobación y seguimiento–, no encontró excesiva resistencia en lo tocante a la enseñanza en talleres, aunque muchos profesores no llegaron a familiarizarse con la terminología americana que caracterizaba el lenguaje pedagógico de la época (Daugård y Magnussen, 1994, 20). Los problemas surgirían con la siguiente reforma, centrada en las asignaturas generales de tradición humanística.

La introducción de la formación en alternancia entusiasmó a las empresas, que vieron cómo sus aprendices, gracias al período preparatorio, podían empezar a realizar tareas calificadas mucho antes. La reforma había sido fruto de una situación muy concreta, la incorporación de un gran número de jóvenes al mercado laboral y la previsión de un aumento del desempleo entre los trabajadores no cualificados. No obstante, a finales de la década de los 60 el panorama laboral era muy diferente. El mercado de trabajo perdía mano de obra calificada a la vez que veía cómo la cantidad de aprendizajes interrumpidos iba en aumento. La afluencia de aprendices a la formación profesional descendió un 36% entre 1964 y 1969. Aunque la natalidad de la generación en edad de estudiar había sido menor, eso no basta para explicar tan brusco descenso. En 1969 el número de aprendizajes interrumpidos supuso prácticamente un tercio del total de contratos firmados (Christensen, 1985, 168; Chrstrup *et al.*, 1980, 87)². Al mismo tiempo, las matriculaciones en los institutos de enseñanza secundaria experimentaron un fuerte aumento. Dicho de otro modo, por una parte, había más solicitudes para estudiar en los institutos y, por otra, había crecido el interés por los bien remunerados puestos para personal no cualificado, para la mayoría de los jóvenes mucho más atractivos que pasar tres años percibiendo el salario de un aprendiz (Chrstrup *et al.*, 1980, 88).

² La cifra no es tan alarmante como podría parecer a primera vista. En la década de los 40 tampoco llegaron a su fin cerca del 30% de los contratos de aprendizaje (DANISH FEDERATION OF SMALL AND MEDIUM SIZED ENTERPRISES, 1968; CHRISTENSEN, 1985).

5. Las críticas a la institución del aprendizaje y la introducción de la Formación Profesional Básica (EFG)

La siguiente gran reforma de la formación profesional se produjo como consecuencia de las críticas generalizadas hacia el aprendizaje tradicional, es decir, aquella parte de la formación en alternancia que consistía en realizar prácticas en empresas y que seguía perfilándose como el núcleo central de todo el proceso de formación. El sector más crítico fueron los propios alumnos que, agrupados en la Confederación Nacional de Aprendices y Jóvenes Trabajadores (LLO 1972), arremetieron contra el aprendizaje por restar prioridad al elemento educativo y explotar a los aprendices como mano de obra barata. Así pues, en otoño del año 1966 los jóvenes salieron a las calles de todo el país para exigir la supresión del sistema de formación de aprendices, un sueldo digno y una revisión de la ley de aprendizaje vigente (Christensen, 1985, 129). También hubo críticas por parte de la DASF, la confederación que agrupaba a los trabajadores no cualificados. En opinión de sus representantes, la reforma había supuesto la consolidación de la posición de los cualificados a costa de los no cualificados que, por lo tanto, demandaban la creación de una formación común para trabajadores de los principales ramos de la industria que redujese la distancia entre ambos grupos. Dicha formación comenzaría con un período preparatorio de dos años a partir del cual se crearía un sistema escalonado (Christrup *et al.*, 1980, 86-87). Este modelo de formación por módulos contaba con el apoyo de ciertos grupos de empresarios del sector metalúrgico que encontraban poco flexible la separación entre cualificados y no cualificados. Si las discusiones de los agentes sociales se centraban en la conveniencia de suavizar dicha separación, la Socialdemocracia estaba más interesada en acabar con la distinción entre la formación profesional y el bachillerato. Los socialdemócratas aspiraban a integrar la formación profesional en el sistema educativo general así como a facilitar el acceso a los estudios superiores (Christrup *et al.*, 1980, 17). Era necesario elevar el nivel de los estudios de formación profesional con más asignaturas teóricas, de modo que también resultaran atractivos para los alumnos que habían obtenido buenos resultados en la enseñanza básica obligatoria.

6. La Ley de Formación Profesional Básica (EFG)

En 1969 se dio luz verde a los primeros ensayos en el ámbito de la industria siderúrgica con un curso básico de un año de duración en lugar de los dos años propuestos inicialmente. Tras ese año preparatorio, los alumnos tenían que elegir en qué sector deseaban especializarse. En 1972 el curso básico anual se aprobó a título experimental en todos los demás ramos de la formación profesional, que en total pasaron a ser seis. El curso básico, de 40 semanas de duración, servía de introducción a cada uno de los ramos. Las asignaturas generales o, como pasaron a denominarse, comunes (lengua, matemáticas, administración de empresas, etc.) adquirieron mayor peso y pasaron a suponer el 40% de las clases, con lo que se esperaba que a largo plazo la EFG terminara por desbancar al aprendizaje, que desaparecería definitivamente en 1982. Sin embargo, las cosas no ocurrieron así. Cuando el ministro de Educación presentó la propuesta para la implantación total de la ley en 1977, una mayoría de derechas votó en contra argumentando que la formación de aprendices

era una forma de enseñanza «con grandes valores», especialmente apropiada para alumnos cansados de los estudios y para lo que se conocía con el nombre de grupo residual (Christensen, 1985, 136). Finalmente se logró llegar a un acuerdo que supuso la coexistencia del aprendizaje y del curso básico de la EFG hasta la reforma de 1991. La oposición de derechas a la supresión del aprendizaje reflejaba un cambio de postura de liberales y conservadores respecto a las negociaciones de la Ley de 1972. En aquel momento, nadie había lamentado lo que se anunciaba como el principio del fin del sistema de formación de aprendices tradicional, sino todo lo contrario: los portavoces en materia de política educativa de liberales y de conservadores destacaron la importancia de ampliar los contenidos de carácter general de los estudios (Christensen, 1985, 132).

A la hora de la verdad, la nueva EFG resultó llevar aparejadas una serie de desventajas. La principal de ellas era el descontento de los alumnos que antes de comenzar sus estudios ya habían elegido una profesión y no veían la hora de ponerse manos a la obra. A este alumnado no le motivaban ni los amplios cursos introductorios ni las clases de materias más generales que tanto les recordaban a la escuela obligatoria que acababan de abandonar. Otro problema era que, al no existir un *numerus clausus* en el ciclo inicial, la relación entre plazas de formación y plazas en prácticas no se iba adaptando de un modo natural como sí ocurría en el caso de la formación de aprendices. Las escuelas se encontraban con que algunas profesiones estaban muy demandadas, mientras que en el caso de otras resultaba muy difícil encontrar alumnado. El resultado era que muchos alumnos abandonaban sus estudios al no poder conseguir la plaza en prácticas que se les exigía para completar su formación.

La EFG también recibió críticas por contener mucha teoría y poca práctica. Los maestros, sobre todo, veían en la formación de aprendices algo mucho más realista y más ajustado a las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, el principal problema de la EFG fue de carácter pedagógico y se debió al fracaso a la hora de integrar las asignaturas generales y las específicas, cuestión que se vio agravada por las diferencias entre los profesores que impartían ambos tipos de materias. Mientras que los profesores de materias específicas solían ser profesionales que habían adquirido gran parte de sus conocimientos a través de la experiencia, los nuevos profesores de las materias comunes habían adquirido los suyos gracias a una formación teórica. Por lo general, se trataba de personas con estudios de Magisterio o con una carrera universitaria. Entre ambos grupos se abría, además, un abismo generacional, ya que quienes impartían asignaturas comunes a menudo eran considerablemente más jóvenes que los profesores de las materias específicas (Harrebye y Hvidtfeldt, 1988).

7. La reforma de 1991

Hasta 1991 no fue posible alcanzar un acuerdo que permitiera comenzar los estudios de formación profesional bien en una escuela o bien en una empresa de prácticas. Esto último exigía la firma de un contrato previo entre el alumno y la empresa. El ciclo inicial de 40 semanas quedó reemplazado por una primera y una segunda etapa escolar (Ministerio de Educación e Investigación, 1990, 5). Los alumnos que elegían esta vía escolar solían firmar un contrato de formación antes de

concluir la segunda etapa. Con el fin de que se sintieran más seguros a la hora de elegir, durante la primera etapa se hacía especial hincapié en la orientación laboral y la introducción al mundo profesional, ya que se partía de la idea de que muchos de los estudiantes que se decantaban por la formación profesional no tenían una idea muy precisa de las posibilidades que existían. Tanto si optaban por la vía escolar como si se decidían por la de la práctica empresarial, su formación debía alternar el trabajo práctico con las clases. Por lo que se refiere a cuestiones puramente de gestión, la reforma estaba integrada en el proceso de reestructuración del sector público de inspiración neoliberal que se puso en marcha en la década de los 80 y que cobraría impulso en la de los 90. La gestión económica se descentralizó y pasó a manos de las escuelas, que empezaron a disponer de más o menos medios en función del número de matrículas, lo que, combinado con la libre elección de centro, se tradujo en una dura competencia por atraer alumnado. A nivel pedagógico, la reforma supuso un aumento del número de asignaturas optativas, que pasaron de constituir la octava parte de las horas de clase a ser un sexto del total. Se trataba así de incrementar las posibilidades de los alumnos de elegir una profesión a partir de sus intereses personales y sus capacidades. Los estudiantes más aplicados podían asistir a clases de preparación para exámenes equivalentes al certificado escolar o a niveles superiores, mientras que los alumnos con menos inclinación a los libros podían escoger asignaturas optativas de corte más práctico. Un elemento fundamental de la reforma fue la imposición de una enseñanza con una orientación más global, tal y como estipulaba el párrafo 22 de la ley (Ley 211/1989). Los anexos al informe formularon de la siguiente manera la necesidad de contar con una pedagogía profesional:

... el principio rector fundamental de la estructura pedagógica de la formación profesional ha de basarse en secuencias de procesos integrales orientados a las distintas materias y a la resolución de problemas que se centren en actividades prácticas y a la vez se complementen cada vez en mayor grado con elementos teóricos y generales cuya justificación resida en lo práctico (Informe 1112 de 1987, 724).

Como se desprende de la cita, contenidos teóricos y generales no podían seguir siendo áreas independientes con una razón de ser y un funcionamiento propios, sino que debían ir de la mano de distintas problemáticas prácticas y profesionales. La idea era que eso posibilitaría aumentar el nivel teórico de la formación, a la par que atraería a los alumnos menos motivados para el estudio. El enfoque global significaba, además, la necesidad de establecer una mayor continuidad entre los períodos de formación escolar y los de prácticas. Dicha continuidad podía garantizarse de dos maneras: por una parte, haciendo que las clases de la etapa académica partieran de las experiencias vividas por los alumnos en las empresas de prácticas y, por otra, haciendo que las empresas de prácticas basaran su formación en lo aprendido por los alumnos en etapas escolares anteriores. Al mismo tiempo, los períodos de prácticas prepararían a los alumnos para las siguientes etapas escolares. La necesidad de impartir una formación más integrada surgió a consecuencia de las críticas contra la EFG de la década de los 70. Diversos sectores achacaban la desmotivación y el desinterés de los alumnos a que las clases de la etapa inicial no tenían en cuenta sus aptitudes ni sus necesidades. Además de argumentar que una orientación global haría que los alumnos tuvieran más motivación a la hora

de aprender, se subrayó el hecho de que una forma de enseñanza orientada a la resolución de problemas concretos era más indicada para satisfacer las necesidades del mercado laboral:

Una enseñanza escolar de corte tradicional no sería capaz de responder a las necesidades de cualificación actuales ni de satisfacer los intereses de los participantes y estar a la altura de sus expectativas. Si queremos mejorar su capacidad de enfrentarse a nuevas situaciones laborales, de pensar y atreverse a tomar iniciativas, de abarcar el trabajo y su contexto y de mantenerse al día, entonces una enseñanza unilateral dirigida por el profesor y orientada a la repetición de ejercicios no es la más apropiada (Informe III2, 1987, 728-729).

La introducción del enfoque global abrió las puertas a una redefinición radical del papel del profesor en la formación profesional. Los docentes ya no debían limitarse a concentrarse en su asignatura, sino incorporarla al marco de las otras disciplinas y unirse a los esfuerzos conjuntos para crear proyectos y casos prácticos más próximos a la realidad, algo que resultó difícil de aplicar porque a menudo chocaba con la visión que los docentes tenían de sí mismos (SEL, 1993, 18). Además, otro problema a la hora de poner en práctica una pedagogía globalizada era que una vinculación demasiado estrecha a la realidad podía desembocar fácilmente en una formación demasiado limitada e inflexible, al tiempo que pondría demasiado énfasis en las capacidades técnico-profesionales y les restaría importancia a las capacidades sociales y de carácter más general que seguían formando parte de los objetivos de la formación profesional.

8. La reforma del año 2000 y la globalización

La siguiente reforma de la formación profesional, Reform 2000, supuso en muchos aspectos la continuidad de las intenciones formuladas en el marco del debate suscitado por la reforma de la EFG, tanto en lo que respecta al número de alumnos como en lo tocante a la voluntad de posponer la elección definitiva de estudios y profesión a un momento posterior del período de formación. Esta continuidad también quedó de manifiesto en el intento de dotar al sistema de mayor flexibilidad a la hora de abandonarlo o incorporarse a él. La reforma supuso asimismo la continuidad de lo formulado por la ley de 1991 al respecto de una mayor libertad de elección para el alumnado. Al igual que las dos reformas anteriores, Reform 2000 tenía como meta hacer que la formación profesional también resultara atractiva para los estudiantes más fuertes en términos académicos. Sin embargo, a diferencia de sus predecesoras, Reform 2000 subrayaba de manera explícita que la formación profesional también tenía por finalidad reducir el llamado grupo residual. Con el fin de conciliar objetivos tan dispares en materia de política educativa, se intentó crear una formación profesional más flexible capaz de dar respuesta a un alumnado con preparaciones igualmente dispares.

El ciclo básico, que es como pasó a llamarse la primera etapa escolar, se diseñó en un principio como un período formativo sin una duración fija, lo que posibilitaba adaptarlo a las necesidades concretas de cada alumno dentro de unos límites que quedaron establecidos entre 10 y 60 semanas. La duración de este ciclo básico

dependía de lo claro que tuviera el alumno con qué ciclo principal pensaba continuar su formación, así como de si podía convalidar experiencias laborales y formativas previas o por el contrario necesitaba completar sus estudios en determinadas áreas, por ejemplo lengua y matemáticas, para poder seguir sus estudios en el ciclo principal. En la práctica, el ciclo básico solía tener una duración de 20 semanas. Uno de los argumentos empleados fue que:

... es de esperar que ofrecer a los alumnos las materias y los niveles que ellos desean y en el orden que mejor se adapte a cada uno de ellos dé lugar a un mayor compromiso por su parte y fortalezca el desarrollo de sus aptitudes personales (Matzon, 1999, 13).

Un elemento esencial de la reforma fue la decisión de acabar con la clase como única vía para estructurar la enseñanza. Con Reform 2000, los alumnos pasaban a diseñar su propio plan de formación personal. Lo que se pretendía con ello era que cada alumno –siempre dentro de los objetivos establecidos– tuviese la posibilidad de planificar su recorrido formativo y pudiese influir tanto en los contenidos como en la organización de su formación. Las escuelas no debían limitarse a ofrecer módulos con distintos contenidos y de distintos niveles. Los alumnos debían tener, además, la posibilidad de elegir entre diferentes estilos educativos y modos de trabajo. Como consecuencia de ello, la descripción de cada módulo debía especificar si se trataba de clases tradicionales dirigidas por el profesor, de trabajo en proyectos o de formación práctica en talleres y similares (Matzon, 1999, 14).

En previsión de las dificultades que les plantearía a muchos alumnos diseñar su propio itinerario formativo, se creó la figura del profesor de contacto, encargado de apoyarles a la hora de determinar, evaluar y revisar su plan de formación personal. El trabajo en este plan personal no tenía como único objetivo adecuar la formación lo más posible a los conocimientos previos, los intereses y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, sino también servirles de entrenamiento a la hora de analizar y justificar sus decisiones. Por último, el decreto establecía que los alumnos debían llevar un diario de formación, una especie de cuaderno de bitácora donde anotar sus reflexiones acerca de su aprendizaje. Tanto el profesor de contacto como el plan y el diario de formación supusieron auténticas innovaciones respecto a tiempos pasados. La intención de posponer la elección de especialidad y proporcionar una mejor base para elegir a través de itinerarios de acceso más amplios se remontaba, sin embargo, a la reforma de la EFG, al igual que la posibilidad de abandonar la formación una vez iniciada y la mejora de las pasarelas para acceder a los institutos de enseñanza secundaria desde las escuelas de formación profesional y viceversa.

Reform 2000 supuso la ruptura con muchos de los principios que hasta entonces habían regido la parte académica de la formación profesional. Todos estos cambios estuvieron motivados por la necesidad de adaptar dicha formación a las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento. La estructura y el planteamiento de la enseñanza vigentes hasta la fecha fueron objeto de crítica por estar basados en los estándares de la sociedad industrial, totalmente desfasados respecto a las demandas de flexibilidad, individualización e innovación de los nuevos tiempos (Christensen *et al.*, 2000). La reforma también supuso una nueva visión de los jóvenes que decidían embarcarse en una formación profesional de

carácter técnico. Mientras que lo que caracterizaba a los alumnos de etapas anteriores era su orientación más práctica que teórica, Reform 2000 hacía especial hincapié en las enormes diferencias existentes entre ellos como individuos (Christensen *et al.*, 2000).

Esa necesidad de flexibilidad no sintonizaba con el enfoque global de la reforma de 1991 que, si en la reforma de 1991 quedaba integrado en la planificación de la enseñanza, en Reform 2000 pasó a ser algo relacionado con los intereses de cada alumno y con su proceso de aprendizaje, quedando así desligado de la programación de las clases. De este modo, los alumnos pasaban a ser responsables de integrar en un todo los distintos aspectos de su educación. En adelante, en lugar de estar basadas en la planificación por parte del profesor, las clases se estructurarían de un modo que permitiera al alumno construir su propia idea de globalidad. Se hacía especial hincapié en la formación de la experiencia de los alumnos y en sus procesos cognitivos y se prestaba menos atención a la transmisión de conocimientos del profesor experimentado al estudiante con menos experiencia. La base pedagógica de Reform 2000 dejó en un segundo plano especialidades y funciones laborales para centrarse en el desarrollo de las competencias personales y la capacidad de «aprender a aprender», dotando así de mayor subjetividad los procesos de aprendizaje a la vez que convertía la motivación de los alumnos en un factor decisivo para el aprovechamiento de las clases.

En la base pedagógica de la reforma se argumentaba que todos estos cambios respondían a las necesidades de una sociedad caracterizada por la globalización y por un panorama cultural pluralista, postmoderno y caleidoscópico, en la que corresponde a cada individuo crear unos patrones o una unidad en su propia vida. El tema de la globalidad se convertía así en un asunto individual y personal más que en una cuestión didáctica y de organización (Christensen *et al.*, 2000). Si hasta entonces el profesor había sido el único responsable del diseño pedagógico y didáctico de las clases, ahora el alumno pasaba a ser una figura central desde el punto de vista didáctico (Andersen y Christensen, 2002), con sus propias responsabilidades a la hora de diseñar su formación individual y de asumir su proceso de aprendizaje. Todo ello suponía un papel más activo, reflexivo y responsable por parte del alumnado que hacía imprescindible incluir el desarrollo de sus capacidades para asumir este nuevo rol como parte esencial del currículo.

La reforma supuso, por lo tanto, el abandono de un modelo de enseñanza dirigida, planificada en detalle y basada en el control profesional y didáctico del profesor, de quien ya no se esperaba que se concentrara en un grupo o en una clase, sino en cada uno de los alumnos a título individual. Al mismo tiempo, la responsabilidad de la diferenciación educativa pasó de ser competencia del profesor a quedar integrada en los planes de estudio de las escuelas, que a partir de ese momento serían las encargadas de garantizar que los alumnos en prácticas tuvieran la posibilidad de elegir módulos y diseñar por sí mismos su formación de acuerdo con sus intereses, sus conocimientos previos y su estilo de aprendizaje. Este nuevo planteamiento exigía que los alumnos adoptaran una actitud reflexiva frente a su aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito político se argumentó que esta forma de organizar la formación profesional favorecería especialmente a los alumnos considerados más débiles, un punto de vista cuestionado por muchos de los profesores.

Aunque Reform 2000 se basaba en los procesos de aprendizaje individuales del alumno en mayor medida que las reformas anteriores, la cuestión seguía siendo,

por supuesto, enfocar el proceso de aprendizaje hacia un ramo específico. Para Reform 2000, la pedagogía de las enseñanzas profesionales se caracterizaba ante todo por no estar cimentada en las asignaturas teóricas tradicionales, sino en un currículo orientado a lo profesional que tomaba su punto de partida en tareas concretas.

Uno de los principales retos a la hora de llevar a la práctica la reforma fue garantizar la flexibilidad y con ella las posibilidades de elección del alumnado. La supresión de clases y horarios en favor de una formación individualizada de los alumnos resultaba particularmente complicada para las escuelas más pequeñas, que carecían de la capacidad necesaria. La mayoría de los centros educativos trabajaban con una estructura compuesta por cuatro bloques de cinco semanas de duración cada uno. Dentro de cada bloque, los alumnos normalmente podían elegir entre distintos proyectos y asignaturas, aunque los módulos superiores y los optativos no estaban demasiado extendidos. Sin embargo, esta falta de difusión de los módulos contaba también con una base pedagógica. Algunos profesores declararon que la división en módulos resultaba difícilmente conciliable con los intentos de construir una educación integradora y global que las escuelas estaban llevando a cabo desde la reforma de 1991 (Jensen, 2000, 7). Tampoco resultaba satisfactoria la integración de la orientación en el aula, ya que los profesores se encontraban con dificultades a la hora de motivar a los alumnos para que escribieran en sus diarios de formación. Parte de la explicación estriba en que la organización en módulos y la introducción de la elección por parte del alumnado no habían tenido demasiado éxito en las escuelas, lo que equivale a renunciar a parte de los objetivos vinculados al diario y al plan de formación. El diario de formación tampoco llegó a ser la herramienta de reflexión y metaaprendizaje como la que fue concebido, probablemente por motivos sobre todo culturales, ya que tanto a los profesores que impartían las asignaturas específicas como a los alumnos les costaba conciliar el metaaprendizaje y la reflexión con una cultura empresarial práctica y eminentemente masculina. Las escuelas se concentraron en continuar desarrollando el trabajo en proyectos para así romper definitivamente con la enseñanza tradicional dirigida por el profesor. Con estos entornos de aprendizaje abiertos basados en talleres las escuelas intentaban alcanzar un grado de flexibilidad que permitiera adaptar la formación a las capacidades e intereses de cada alumno (Jensen, 2000, 13). La opinión predominante en los centros era que si bien esto tenía un efecto positivo en la motivación de todos los alumnos, los más beneficiados eran los estudiantes considerados más fuertes, por lo general más capaces de aprovechar al máximo un tipo de enseñanza donde el docente tuviera un papel de orientador y de *sparring*.

Conclusiones

La historia de la formación profesional danesa es la historia de cómo la institución del aprendizaje ha sido capaz de mantener una posición central como forma pedagógica hasta nuestros días. Incluso a fecha de hoy el aprendizaje, es decir, la parte de la formación que tiene lugar en las empresas de prácticas, representa dos terceras partes del total del programa. También es la historia de cómo a mediados del siglo XIX, y gracias a la iniciativa de los maestros artesanos, se fundaron escuelas

técnicas a lo largo y ancho de todo el país. Y, por último, es la historia del papel fundamental que los agentes sociales han jugado y juegan en la gestión y desarrollo de la formación profesional.

La posición central que ocupan las prácticas empresariales en la formación profesional danesa hace que la supervivencia del sistema dependa de que en el futuro continúe habiendo empresas dispuestas a aceptar alumnos en prácticas, y al mismo tiempo determina hasta dónde puede llegar el Estado en sus esfuerzos como gestor sin interferir en la actividad de las empresas. Por ese motivo, las iniciativas reformistas habidas hasta el momento han afectado principalmente a la vertiente académica de la formación profesional. Sin embargo, desde que en 1956 se introdujera el principio de la formación en alternancia, se ha producido un cambio de orientación política. Mientras que podemos afirmar que la reforma de 1956 pensaba más en el mercado laboral, puesto que la implantación de la formación en alternancia obedecía a la voluntad de hacer que para las empresas resultara más atractivo contratar aprendices, las reformas posteriores no iban tan encaminadas a satisfacer la demanda a corto plazo de mano de obra. El ámbito de la formación profesional ha visto cómo sus objetivos quedaban supeditados a los de la política educativa general, la «educación para todos» y la eliminación del denominado grupo residual. Los medios han sido en gran medida de carácter pedagógico. Con excepción de la reforma de 1991, que apostó por la globalidad supeditando las asignaturas generales a las más específicamente profesionales y aumentando la continuidad y la interacción entre la parte teórica y la práctica de la formación, el resto de iniciativas pedagógicas han tenido contenidos ajenos a la cultura empresarial hacia la que se orienta la formación profesional técnica. Es el caso, por ejemplo, del intento de conferir un papel didáctico a los alumnos llevado a cabo por Reform 2000, que proponía que ellos mismos –ayudados por el diario de formación– asumieran la responsabilidad de diseñar su formación (siempre con el apoyo de un profesor de contacto) y reflexionaran acerca de su propio aprendizaje. El fracaso de dichas iniciativas a la hora de hacer frente a los problemas que estaban llamadas a resolver se ha traducido en un aumento del número de alumnos que abandonan los estudios de formación profesional así como en una pérdida de prestigio social por parte de estos estudios. En otras palabras: la formación profesional tiene dificultades tanto para conservar al alumnado del grupo residual potencial como a la hora de atraer a los estudiantes académicamente fuertes. El Gobierno es consciente de estos dilemas y las últimas medidas adoptadas parecen indicar que en un futuro próximo se restringirá el acceso a la formación profesional con el fin de disminuir las tasas de abandono y al mismo tiempo elevar el prestigio de estas enseñanzas. Si dichas medidas surten efecto o no, solo el tiempo lo dirá.

Bibliografía

- ANDERSEN, O. D. y CHRISTENSEN, A. A.: *Eleven som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (El alumno como especialista en didáctica. Hacia una nueva didáctica de la formación profesional)*, Copenhague, Ministerio de Educación, 2002.
- Betænkning afgiven af den iflg. resolution af 20de September 1875 til Undersøgelse af Arbejdsforholdene I Danmark nedsatte Kommission (Informe presentado por la comisión designada por resolución de 20 de septiembre de 1875 para el estudio de la situación laboral en Dinamarca)*, 1878.

- Betænkning nr. 1112, om grundlæggende erhvervsuddannelser, afgivet af et udvalg nedsat af undervisningsministeren maj 1986 (Informe n.º 1112 sobre las enseñanzas de formación profesional básica presentado por la comisión designada por el ministro de Educación en mayo de 1986)*, 1986.
- Betænkning nr. 145 afgivet af Lærlingekommissionen (Informe n.º 145 presentado por la Comisión de Aprendices)*, 1956.
- Betænkning nr. 143 om de Store Fødselsårgange - med særligt henblik på uddannelsesproblemet (Informe n.º 143 sobre el incremento de la natalidad - con especial referencia a la cuestión educativa)*, 1956.
- BOJE, P. y FINK, J.: «Mesterlære og teknisk uddannelse i Danmark 1850-1950 (Aprendizaje y enseñanzas técnicas en Dinamarca 1850-1950)», *Erhvervshistorisk årbog*, 1990, pp. 125-147.
- CHRISTENSEN, E.: *Christensen, E.: Konflikten mellem faglærte og ufaglærte arbejdere (El conflicto entre trabajadores cualificados y no cualificados)*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, 1985 (2.ª ed.).
- CHRISTENSEN, F. y HALD, L. (eds.): *EFG, lærlingeuddannelser og ungdomsuddannelse (La EFG, la formación de aprendices y la educación de jóvenes)*, Aalborg, Munksgaard Uddannelsesforlaget, 1977.
- CHRISTENSEN, F.; SHAPIRO, H. y KJÆR, F.: *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (Consideraciones pedagógicas y didácticas en torno a la reforma de la formación profesional Reform 2000)*, Copenhagen, Ministerio de Educación, 2000.
- CHRISTRUP, H.; ILLERIS, K.; LAUERSEN, P. F.; RAFN, J. y SIMONSEN, B.: *Efg undervisning (Enseñanza EFG)*, Viborg, Unge Pædagoger, 1980.
- DANISH FEDERATION OF SMALL AND MEDIUM SIZED ENTERPRISES: *Betænkning om erhvervsuddannelserne og disses afhængighed af folkeskoleundervisningen (Informe sobre la formación profesional y su dependencia de la enseñanza obligatoria)*, Copenhagen, Håndværksrådets forlag, 1968.
- DAUGAARD, L. y MAGNUSSEN, L.: *I lære som lærer - rids af erhvervsuddannelsens historie (Aprentiendo a enseñar. Apuntes para una historia de la formación profesional)*, Copenhagen, Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, 1994.
- ELLERSGAARD, B.; JENSEN, S. P. H. y NIELSEN, O. Z.: *Efg på vej - hvorhen? En undersøgelse af dialektikken mellem beskæftigelses- og kvalifikationsstrukturen med henblik på at forklare de nuværende udviklingstræk i erhvervsuddannelserne (La EFG en marcha... ¿hacia dónde? Un estudio de la dialéctica entre la estructura de empleo y de cualificación con objeto de explicar las actuales características evolutivas de las enseñanzas de formación profesional)*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, 1981.
- FODE, H.; MØLLER, J. y HASTRUP, B.: *Håndværkets kulturhistorie: Perioden fra 1862-1980 (Historia cultural del artesanado: El período 1862-1980)*, Copenhagen, Håndværksrådets forlag, 1984.
- HARREBYE, J. B. y HVIDTFELDT, K.: *Lærerkvalifikationer - en undersøgelse (Las cualificaciones del docente - un estudio)*, Copenhagen, Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, 1988.
- HASSØ, A. G.: *Et Bidrag til Københavns Haandværks Historie i det sidste Hundred aar (Una aportación a la historia del artesanado de Copenhagen en el último siglo)*, Copenhagen, Chr. Erichsens Forlag, 1940.
- HASTRUP, B.: *Håndværkets økonomiske historie 1876-1979 (Historia económica del artesanado 1876-1979)*, Copenhagen, Håndværksrådets forlag, 1979.
- HORNBY, H.: *Bidrag til Dansk Håndværkerundervisnings historie (Una aportación a la historia de la formación del artesanado danés)*, Copenhagen, Teknisk skoleforening, 1966.
- JENSEN, S.: *Reform 2000. En erfaringsopsamling fra forsøgene på de tekniske skoler (Reform 2000. Antología de experiencias en las escuelas técnicas)*, Copenhagen, Dansk Industri, SID (Dansk Metal), 2000.

- KLÖCKER-LARSEN, F.: *Lærlingeuddannelse i Danmark (La formación de aprendices en Dinamarca)*, Copenhagen, Institut for organisation og arbejds sociologi, 1962.
- LEY 211/1989, de 5 de abril de 1989, de enseñanzas de formación profesional.
- LEY 39/1889.
- LEY 120/1937, de 7 de mayo, de la situación de los aprendices.
- LEY 291/1972, de 7 de junio, de enseñanzas profesionales experimentales (1972).
- MATZON, E. S.: *Erhvervsuddannelsesreform 2000 (La reforma de la formación profesional 2000)*, Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1999.
- METALINDUSTRIENS Lærlingeudvalg 1929-1954 (*Comisión de Aprendices de la Industria del Metal*), 1954.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN: *Lærerne og reformen (Los profesores y la reforma)*, Copenhagen, 1990.
- MØLLER, J.: *Fra tegneskole til teknisk skole. De tekniske skoler og deres forening gennem 100 år (De la escuela de dibujo a la escuela técnica. Las escuelas técnicas y su asociación a lo largo de un siglo)*, Odense, Teknisk Skoleforening, 1991.
- NILSSON, L.: *Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv - yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörende 1846 till 1980-talet samt tankar om framtidiga inriktning (La formación profesional desde una perspectiva histórica contemporánea - evolución de la formación profesional desde la desaparición de los gremios en 1846 hasta los años 80 y reflexiones acerca de su futuro)*, Gotemburgo, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1981.
- NYROP, C.: *Bidrag til dansk Haandværkerundervisnings Historie (Una aportación a la historia de la formación del artesanado)*, Copenhagen, Nielsen og Lydiche, 1893.
- NØRREGAARD, G.: *Arbejdsforhold indenfor dansk Haandværk og Industri 1857-1899 (La situación laboral del artesanado y la industria de Dinamarca 1857-1899)*, Copenhagen, Nordisk Forlag, 1943.
- RASMUSSEN, H.: *Er vor lærlingeundervisning fyldestgørende? (¿Tenemos una formación de aprendices satisfactoria?)*, Copenhagen, 1946.
- RASMUSSEN, H.: *De tekniske skolers historie (Historia de las escuelas técnicas)*, Årbog for dansk skolehistorie, 1969.
- STATENS ERHVERVSPÆDAGOGISKE LÆRERUDDANNELSE (SEL): *Erhvervsuddannelsesreformens Dokumentationsprojekt (Proyecto de documentación de la reforma de la formación profesional)*, Copenhagen, SEL, 1993.