



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

**“El Proceso de Institucionalización del Modelo Mexicano de
Formación Dual: Cooperación Educativa Internacional y Soft
Power Alemán, 2013-2018”**

Tesis para obtener el título de

LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES

PRESENTA:

Alfonso Figueroa Saldaña

DIRECTOR:

Dr. Juan Pablo Prado Lallande

Enero de 2020



BUAP

OF. CTE 135/2020
Orden de Impresión
RELACIONES INTERNACIONALES

DR. LUIS OCHOA BILBAO
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE DERECHO
Y CIENCIAS SOCIALES DE LA BENEMERITA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA.
P R E S E N T E

En atención al voto aprobatorio emitido por el C.

DR. JUAN PABLO PRADO LALLANDE

Respecto del contenido de la tesis profesional presentada por el (a) pasante:

FIGUEROA SALDAÑA ALFONSO

TITULADA: "EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MODELO MEXICANO DE FORMACIÓN DUAL: COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL Y SOFT POWER ALEMÁN, 2013-2018".

Esta coordinación a mi cargo autoriza la impresión y la publicación de la misma, en virtud de reunir los requisitos básicos de un trabajo de investigación.

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z., A 22 DE ENERO DE 2020.


DR. FEDERICO PABLO VÁZQUEZ GARCÍA
COORD. DE TITULACIÓN Y EGRESO

C.c.p. ARCHIVO
M.MPCM/MJ



BUAP

OF. CTE 136/2020
JURADO DE EXAMEN
TESIS
RELACIONES INTERNACIONALES

MTRA. MARIA ELENA RUIZ VELASCO
DIRECTORA DE ADMINISTRACION ESCOLAR
DE LA BUAP.
PRESENTE

Por este conducto hago de su conocimiento que se ha designado como jurado de examen profesional del pasante en **RELACIONES INTERNACIONALES**:

FIGUEROA SALDAÑA ALFONSO

A los siguientes catedráticos:

PRESIDENTE: DR. JUAN PABLO PRADO LALLANDE

SECRETARIO: DR. LUIS OCHOA BILBAO

VOCAL: DRA. MARÍA PATRICIA MORENO ROSANO

Mismo que se realizará el **31 DE ENERO** del año en curso a las **13:00** horas en las aulas de exámenes profesionales de esta institución.

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z., A 22 DE ENERO DE 2020.

DR. LUIS OCHOA BILBAO
DIRECTOR



DR. FEDERICO PABLO VÁZQUEZ GARCÍA
COORD. DE TITULACIÓN Y EGRESO

C.c.p. ARCHIVO
M.MPCM/MJ

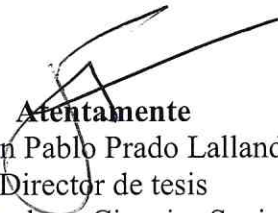
H. Puebla de Zaragoza a 27 de septiembre de 2019

Dr. Luis Ochoa Bilbao
Director
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En seguimiento al oficio **597/2019** en el que se me asignó como director de tesis del estudiante **Alfonso Figueroa Saldaña**, con matrícula **201419513** de la carrera en **Relaciones Internacionales**, para el trabajo de investigación titulado “El Proceso de Institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual: Cooperación Educativa Internacional y *Soft Power* Alemán, 2013-2018”, yo, Juan Pablo Prado Lallande, otorgo mi **Voto Aprobatorio** al concluirse de forma satisfactoria y cumplir con los requisitos de contenido, así como metodológicos de una investigación relevante en la Licenciatura en Relaciones Internacionales.

Con base en lo anterior, y con el objetivo de continuar con los trámites de titulación, considerándose para tal efecto que el estudiante acceda a la distinción **Cum Laude**, para lo cual se solicita la asignación de una Comisión que revise la tesis ya mencionada, según lo estipulado en el Artículo 12° del Reglamento General de Titulación de la BUAP.

Aprovecho la ocasión para enviar un cordial saludo.


Atentamente
Dr. Juan Pablo Prado Lallande
Director de tesis
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales – RRII
BUAP

C.c.p. Secretario Académico. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. BUAP.
C.c.p Coordinación de Titulación. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. BUAP.
C.c.p Coordinación Lic. en RRII BUAP.
C.c.p Presidencia Academia RRII



BUAP

OF. CTE 597/2019
DIRECTOR DE TESIS
RELACIONES INTERNACIONALES

DR. JUAN PABLO PRADO LALLANDE
CATEDRÁTICA DE LA FACULTAD DE DERECHO
Y CIENCIAS SOCIALES DE LA BENEMERITA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA.
P R E S E N T E:



Por este conducto hago de su conocimiento que se le ha designado como director (a) de Tesis del (la) pasante de la licenciatura en RELACIONES INTERNACIONALES:

FIGUEROA SALDAÑA ALFONSO

A fin de que se le (s) oriente y asesore en la elaboración de su Tesis:

**"EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL MODELO MEXICANO DE FORMACIÓN DUAL:
COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL Y SOFT POWER ALEMÁN, 2013-2018".**

Así mismo, hago de su conocimiento que el tesista deberá cumplir su investigación en un periodo de tres meses, y de un año como máximo. Es obligatorio entregar cada mes su avance de investigación firmado por su director. El voto aprobatorio avalara la forma y contenido del protocolo. De no cumplir con este requisito será cancelado su proyecto todo esto con el fin de autorizar la impresión y publicación de la misma.

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z., A 20 DE MAYO DEL 2019

DR. LUIS OCHOA BILBAO
DIRECTOR



MTRA. MARIA PAULA CATALINA MEDELLIN SANCHEZ
COORD. DE TITULACIÓN Y EGRESO

C.c.p. ARCHIVO
M.MPCMS/LC

Agradecimientos

A mis padres Alfonso y Angélica que siempre me apoyaron y creyeron en mí. A mi padre que sé que, donde quiera que esté, está muy orgulloso de mí; a mi madre, que a pesar de todo siempre mostró resiliencia y procuró dar lo mejor. Sin ella no estaría yo aquí. Los amo.

A mi hermana Angélica, que siempre me ayudó a poner los pies sobre la Tierra y a aclarar mis ideas. Te amo.

A mi familia en general: tíos, tías, primos, abuelos. Gracias por tanto, los amo.

A mis familias anfitrionas: Peteranderl, Brehm y Schuster. Son parte de lo que soy.

A mis amigos y amigas que me acompañaron durante el proceso, escucharon mis locas ideas y creyeron en mí: Rodrigo Sánchez, Alejandro Fierro, Alejandro García, Roberto Rosas, Santiago Carreto, Carlos Reed, Eduardo Reed, Rodolfo Flores y Rodolfo Mora, Mauricio Rosano, Rodigo Rivero, Yamil Álvarez, Jaime Barroeta, Carlos Dorantes, Eduardo Melgarejo, Mariana García, Héctor Camacho, Andrea Zilli, Marcela Gómez, Martha Martínez, Joseph Redsure, Franciso Bellego; a los Roofies, Alejandro López Bo, Colin Benz, Immanuel Brand, Jeanne Hennequin, Leonard Schuster, Philipp Penert, Andreas Lorenz.

A mi profesor, mentor, asesor y gran amigo Juan Pablo Prado Lallande. Nada de esto hubiera sido posible sin usted. ¡Muchas gracias!

A mis estimados (as) profesores de la BUAP y la LMU: Patricia Moreno, Rafael Priesca Mastretta, Raquel León de la Rosa, José Luis Sánchez Gavi, Luisa Fernanda Grijalva, Víctor Manuel Elías Miranda, Raúl Vázquez de Lara, Myrna Rodríguez, Marcela Álvarez, Klaus Götz, Hilde van Meegdenburg. ¡Gracias por todas sus enseñanzas, lecciones académicas y de vida!

A mis profesores en el Instituto Oriente que me enseñaron que la vida es lucha y a ser para los demás, en especial a: Pepe Salas, Homero Correa, Toño Rojas, Padre Felipe Carrera S.J., Padre Alejandro Treviño, S.J., Padre Tello S.J.

A mi alma máter, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por brindarme la formación necesaria para enfrentarme al mundo laboral y por darme la oportunidad de realizar un intercambio académico a la Ludwig-Maximilians Universität München y el apoyo para hacer mis prácticas profesionales en la Embajada de México en Alemania.

A la Embajada de México en Alemania, en especial al Embajador Rogelio Granguillhome, Laura García Querol, Alejandro Ramos y Alfonso de la Madrid. Gracias por la paciencia, las enseñanzas y las clases particulares. Siempre toda mi admiración y cariño.

A la GIZ y a su increíble equipo que me han enseñado más sobre la formación dual de lo que hubiera podido encontrar por mis medios: Torsten Klinke, José Medrano, Tania Moser, Andrea Larios y Luise Koch.

Al periódico Síntesis y a Erick Becerra por darme la oportunidad de ser columnista. En el proceso de escribir “Jetzt bitte mal auf deutsch!” me topé con el tema de la formación dual en México. De ahí surgió este proyecto de investigación.

A Audi México, que siempre me tomó en cuenta para sus eventos a fin de complementar esta tesis. ¡Muchas gracias!

En honor al Dr. Rodolfo Tuirán, un apasionado de la formación dual en México. Que en paz descanse.



Secretaría
de Educación
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla

“Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla”

Índice

Siglas y Acrónimos.....	1
Introducción.....	4
Capítulo 1: La cooperación internacional para el desarrollo en materia de educación: actores y modalidades.....	21
.....1.1 Cooperación internacional para el desarrollo, definiciones y modalidades.....	21
.....1.1.1 Evolución histórica de la cooperación internacional para el desarrollo: pasado y presente.....	26
.....1.1.2 El <i>Soft Power</i> y la cooperación internacional para el desarrollo.....	44
.....1.2 La cooperación educativa internacional para el desarrollo.....	49
.....1.2.1 La educación como elemento de la cooperación internacional para el desarrollo: presente desde Bretton Woods hasta los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	50
.....1.2.2 La cooperación educativa internacional: modalidades, actores y panorama actual.....	59
.....1.2.3 Los principales organismos internacionales promotores de la educación.....	61
.....1.2.4 Panorama actual de la cooperación educativa internacional y sus debates.....	68
.....1.3 Los actores no Estatales y la responsabilidad social corporativa en la cooperación internacional para el desarrollo.....	71
.....1.3.1 Los actores no Estatales en las Relaciones Internacionales.....	72
.....1.3.2 La empresa como actor transnacional, la responsabilidad social empresarial y la cooperación internacional para el desarrollo.....	74
.....1.3.3 Las alianzas público-privadas para el desarrollo en la educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	81

.....1.4 Consideraciones finales.....	86
Capítulo 2: El modelo de formación dual como institución educativa en Alemania y su exportación a otros países.....	88
..... 2.1 Alemania: un panorama general.....	88
..... 2.2 La educación en Alemania: escuelas separadas y calidad educativa.....	90
.....2.2.1 La educación en Alemania: tendencias actuales.....	97
..... 2.3 La formación dual: una tradición alemana institucionalizada.....	100
..... 2.4 La formación dual: una alianza público privada para el desarrollo.....	106
.....2.5 La formación dual y su adaptación en otros países como elemento de <i>Soft Power</i> y cooperación internacional para el desarrollo.....	122
.....2.5.1 El <i>Soft Power</i> alemán: la política exterior cultural y educativa y la cooperación internacional para el desarrollo.....	123
.....2.5.2 Funcionamiento de la “exportación de la formación dual a otros países.....	135
.....2.5.3 Funcionamiento de la “exportación de la formación dual a otros países.....	147
.....2.5.4 Limitaciones de la formación dual en otros países.....	158
.....2.5.5 Análisis de casos.....	163
..... 2.6 Consideraciones finales.....	171
Capítulo 3: La cooperación México-Alemania para la institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual y la viabilidad de su consolidación.....	174
..... 3.1 México: un panorama general.....	174
..... 3.2 Las relaciones México-Alemania: intereses económicos y cooperación internacional.....	177

..... 3.3 La educación en México: centralismo y áreas de oportunidad.....	187
.....3.3.1 La Reforma Educativa de 2013 y tendencias actuales.....	194
..... 3.4 La educación técnica y profesional del nivel medio superior y los comienzos de la formación dual en México.....	200
.....3.4.1 Antecedentes de la formación dual en México.....	204
.....3.4.2 ¿Por qué implementar la formación dual en México?.....	209
..... 3.5 El Modelo Mexicano de Formación Dual.....	218
.....3.5.1 Similitudes y diferencias con el modelo dual alemán.....	236
..... 3.6 La cooperación México-Alemania para la institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual.....	239
.....3.6.1 El periodo 2013-2015: la Prueba Piloto.....	240
.....3.6.2 El periodo 2015-2018: La cooperación alemana se formaliza.....	246
.....3.6.3 La teoría y la práctica de la cooperación Alemania-México para la institucionalización de la formación dual.....	254
..... 3.7 Consideraciones finales.....	262
Conclusiones.....	264
Índice de cuadros, gráficas y esquemas.....	283
Anexos.....	286
Bibliografía.....	307

Siglas y acrónimos

AA	Ministerio Federal Alemán de Relaciones Exteriores
AHK	Red mundial de Cámaras de Comercio alemanas en el extranjero
AKBP	Política Exterior Cultural y Educativa Alemana
ALTRATEC	Alianza para la Transferencia Tecnológica
AMEXCID	Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ANE	Actores No Estatales
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
APP	Alianza Público-Privada
APPD	Alianza Público-Privada para el Desarrollo
BBiG	Ley de Formación Profesional
BIBB	Instituto Federal para la Formación Profesional
BM	Banco Mundial (Grupo Banco Mundial)
BMBF	Ministerio Federal para la Educación y la Investigación
BMZ	Ministerio Federal para la Cooperación Económica y Desarrollo
CAD	Comité de Asistencia al Desarrollo
CAMEXA	Cámara Mexicano-Alemana de Comercio e Industria
CANACINTRA	Cámara Nacional de la Industria de Transformación
CCE	Consejo Coordinador Empresarial
CD	Cooperación Descentralizada
CECyTES	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEI	Cooperación Educativa Internacional
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CID	Cooperación internacional para el desarrollo
CNTE	Consejo Nacional de los Trabajadores de la Educación
COEFD	Comité para la Opción Educativa de Formación Dual del Tipo Medio Superior
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONCAMIN	Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos
CONCANACO	Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo

CONOCER	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
COPARMEX	Confederación Patronal de la República Mexicana
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CSS	Cooperación Sur Sur
CT	Comité Técnico
DAAD	Servicio Alemán de Intercambio Académico
DCdVET	Comité de los Donantes para la Educación Vocacional y el Entrenamiento Dual
DGECyTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
DIHK	Asociación Alemana de las Cámaras de Comercio e Industria
EFA	Declaración Mundial sobre la Educación para Todos
EFTP	Educación y formación técnica y profesional
EMN	Empresa Multinacional
ETN	Empresa Transnacional
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FMI	Fondo Monetario Internacional
GI	Instituto Goethe
GIZ	Agencia Alemana para la Cooperación Internacional para el Desarrollo
GOVET	Oficina Alemana para la Cooperación Internacional en Educación Vocacional y Entrenamiento
IHK	Cámaras Alemanas de Comercio e Industria
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
KAS	Fundación Konrad Adenauer
KfW	Instituto de Crédito para la Reconstrucción
KMK	Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los <i>Länder</i> (o estados federados alemanes)
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MMFD	Modelo Mexicano de Formación Dual
MoU	Memorándum de Entendimiento

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OECE	Organización Europea para la Cooperación Económica
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OMC	Organización Mundial de Comercio
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PDMMFD	Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNEE	Política Nacional para la Evaluación de la Educación
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RE	Reforma Educativa
RRII	Relaciones Internacionales
RSE	Responsabilidad Social Empresarial
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNC	Sistema Nacional de Competencias
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
TLCUEM	Tratado de Libre Comercio Unión Europea México
TMEC	Tratado México-Estados Unidos-Canadá
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNEVOG	Centro Internacional UNESCO para la Educación y la Formación Técnica Profesional
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

El fin de la Segunda Guerra Mundial significó un nuevo orden en el Sistema Internacional (SI). Con ello, comenzó un proceso de reestructuración marcado por la conformación por dos sistemas antagónicos que se consolidaron en diferentes espacios geográficos del planeta.

Por un lado, Estados Unidos que abogó por un sistema regido por los preceptos liberales de los filósofos políticos como John Locke, Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, James Madison, entre otros. Por el otro, se fomentó la puesta en marcha de la utopía socialista marxista-leninista que la Unión Soviética pretendió promover, primero en su zona de influencia, y luego en otras latitudes del mundo.

En un intento por reivindicar la paz y la gobernanza global¹ fallida previamente por la Liga de Naciones, el 26 de junio de 1945 se firmó la Carta de Naciones Unidas en San Francisco, lo que conformó a la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Dicha Carta establece en su artículo primero que uno de los propósitos de las Naciones Unidas es “realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (ONU, 1945).

Así se conformó, al menos en el ámbito multilateral, el cimiento de los esfuerzos legales e institucionales tendientes a incentivar un entorno de colaboración entre los países del orbe. Por otra parte, otros autores argumentan que “la aparición de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) posterior a la Segunda Guerra

¹ La gobernanza global se puede entender como “las relaciones (formales e informales) entre actores (gubernamentales y no gubernamentales) a través de normas y reglas para identificar, entender, manejar y solucionar problemas que se ubican en diferentes estratos de autoridad y formas de ejercer el poder” (Vallejo, 2014: 422).

Mundial no fue fruto exclusivamente de motivaciones humanitarias o éticas, sino que respondió más a una coyuntura geopolítica determinada por la división bipolar del mundo” (Ayllón, 2007: 26).

A pesar de los diferentes debates sobre las razones o motivaciones del surgimiento de la CID, lo cierto es que su consolidación se presentó explícitamente en la práctica a partir de diferentes organismos de Naciones Unidas, en el aspecto multilateral, y en las interacciones de los propios Estados, en el aspecto bilateral, los cuales crearon procesos cooperativos que evolucionaron hasta adquirir niveles de institucionalización cada vez más avanzados.

Este proceso de evolución tiene su cúspide en el fin de la Guerra Fría en la década de los noventa y la fijación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el año 2000, cuando nuevos temas como el combate a la pobreza, el desarrollo sostenible, la equidad de género, el pluralismo, la descentralización, el desarrollo participativo, la correcta gestión de asuntos públicos y la gobernanza ocuparon un lugar privilegiado en el discurso de la cooperación (Ayllón, 2007: 25).

Hoy en día se puede definir a la CID como:

El conjunto de acciones entre dos o más actores de la sociedad internacionales mediante las cuales y de forma complementaria a las capacidades del beneficiario, se transfieren recursos económicos, se generan y comparten conocimientos técnicos, científicos, bienes materiales e/o innovaciones tecnológicas, se facilita el comercio o se celebran determinados acuerdos con el fin de impactar de manera sostenible a aquellos factores de los cuales depende el nivel de vida de la población del país socio (Prado, 2011: 25).

La pluralidad de la CID es palpable al conformarse por un cúmulo de acciones, estrategias y modalidades de colaboración que pueden abarcar tanto al sector público (incluyendo gobiernos nacionales, estatales-provinciales y locales) como al privado (fundaciones, empresas, universidades, etc.) y al civil (organizaciones civiles), así como una mezcla entre los tres (Prado, 2011: 26).

Dentro de estas diferentes modalidades es imprescindible rescatar para esta investigación la cooperación educativa, centrada en la “impartición o transferencia de conocimiento en un marco académico de un país a otro” (Prado, 2011: 29), y la Cooperación Técnica, la cual se dedica al “intercambio de conocimientos y de gestión con el fin de aumentar las capacidades de instituciones y personas para promover su propio desarrollo” (Gutiérrez, 2018).

En el marco de la globalización en la actualidad, la interconexión entre los países y otros actores internacionales logra acercar a diferentes regiones del mundo a un nivel casi inimaginable en siglos pasados.

La idea de la cooperación internacional, en el contexto de lo que Keohane y Nye denominaron “Interdependencia Compleja” (1977: 3)², se desarrolló especialmente con la globalización en el ámbito económico, y con ello, también en el fortalecimiento de actores no Estatales (ANE) como las instituciones internacionales y las empresas, las cuales se vieron favorecidas por los acuerdos comerciales entre las naciones, en particular en la década de los setenta.

En esta dinámica de incremento de las transacciones comerciales globales, el deseo de llegar a nuevos mercados y la proyección de contar con mano de obra costeable, provocaron un desplazamiento de plantas ensambladoras de los países del Norte hacia determinados países en desarrollo³.

² Es decir, una situación de “mutua independencia” caracterizada por los efectos recíprocos entre los países o entre los actores en diferentes países. Keohane y Nye expusieron tres características de esta Interdependencia Compleja: la existencia de múltiples canales o redes que conectan a las sociedades del mundo (que pueden basarse en instituciones formales o informales) y que ocasionan que las relaciones entre los países no sean solamente determinadas por los Estados, sino también por otros actores (relaciones transgubernamentales); los asuntos de las relaciones interestatales no tienen jerarquía, es decir, no necesariamente la seguridad domina la agenda (en contraposición con el Realismo); y que la fuerza armada no es utilizada por los Gobiernos hacia otros Gobiernos cuando prevalece la interdependencia compleja (Keohane & Nye, 1977: 20-21).

³ “Según la clasificación del Banco Mundial, son aquellos países con niveles bajos o medianos de PNB per cápita, así como cinco economías de ingreso alto en desarrollo: Hong Kong (China), Israel, Kuwait, Singapur y los Emiratos Árabes Unidos. Estas cinco economías se consideran en desarrollo, a pesar de su elevado ingreso por habitante, debido a su estructura económica o a la opinión oficial de sus gobiernos. Varios países con economías en transición se agrupan, en algunas ocasiones, dentro de los países en desarrollo en función de sus niveles bajos o medianos de ingreso por habitante, y en otras, dentro de los países desarrollados, en vista de su gran industrialización. Más

Con el establecimiento de las empresas transnacionales en territorio extranjero, éstas adquirieron un sentido de responsabilidad hacia la comunidad en la que operaban, mismo que se reflejó en la creación de empleos y, en algunos casos, la realización de proyectos sociales en pro de la atención hacia uno o varios problemas específicos. Esto coadyuvó a que las empresas se conformaran como agentes de CID, la cual se llevaría a cabo en colaboración con su gobierno de origen, con el gobierno del país extranjero o de manera recíproca.

En el año 1999, el entonces Secretario General de Naciones Unidas, Kofi Annan, expresó en el Foro Económico Mundial de Davos la necesidad de un nuevo “Pacto Global” con las empresas, con el objetivo de que éstas alinearan sus estrategias en torno a los derechos humanos, los estándares laborales, el medio ambiente y la lucha contra la corrupción (Taborda, 2012: 59). De esta manera, las empresas pasaron a formar parte oficialmente de la estructura de la CID.

En el contexto mexicano, la llegada de empresas provenientes de la República Federal Alemana⁴ en el siglo XX, específicamente del corte automotriz, como lo fue Volkswagen (VW) en 1967, marcó un hito en las relaciones entre ambos países, presentes formalmente desde 1952, pero con antecedentes desde la independencia mexicana (Escobar, 2013: 175).

Con el paso del tiempo, la relación bilateral se volvió más estratégica tras de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América el Norte (TLCAN) en 1994, lo que dejó a los Estados Unidos Mexicanos⁵ una “función de puente” entre el mercado norteamericano de Estados Unidos y Canadá, y Alemania (Clausing, 2015).

Con esta nueva posición de México en el entorno regional, la mayoría de las más grandes e importantes empresas alemanas se establecieron en el país

del 80% de la población mundial vive en los países en desarrollo, que superan el centenar” (AGCID Chile, 2018).

⁴ País con 82,67 millones de habitantes hasta 2016 y un PIB de 3,467 mil millones de dólares (Weltbank, 2016).

⁵ País con 127,5 millones de habitantes hasta 2016 y un PIB de 1,046 mil millones de dólares (Weltbank, 2016).

norteamericano, entre las que destacan: Basf, Bayer, BMW, Boehringer, Ingelheim, Carl Zeiss, Daimler, Degussa, Hella Hueck, Henkel, Hoechst, ThyssenKrupp, Robert Bosch, entre otras (Escobar, 2013: 181).

En la parte comercial, México exporta a Alemania principalmente productos de la industria automotriz, productos eléctrico-electrónicos, químicos semiterminados, de ferretería y maquinaria diversa; otros productos exportados de México a Alemania son la miel, el café, muebles, calzado y peletería, limón persa, mango, impresoras, tabaco, artículos de regalo y decoración, etc. (Escobar, 2013: 181). México, por su parte, importa de Alemania maquinaria, automóviles, productos químicos, productos farmacéuticos y médicos (Escobar, 2013: 178).

Esto hace que Alemania sea el principal socio comercial de México en la Unión Europea y su quinto socio comercial a nivel mundial. “El valor del comercio bilateral entre México y Alemania en el año 2015 fue de 17.5 millones de dólares (mmdd), mayor que el del comercio de México con Francia, Italia y Gran Bretaña en total (16.9 mmdd), alcanzando casi 40% del comercio total de México con la UE” (Embamex en Alemania, 2018).

Cuando se habla de la relación México-Alemania, no sólo es el ámbito comercial y económico en el que las cifras demuestran la importancia del intercambio entre ambos países. Por ejemplo, en el ámbito político e ideológico, “Alemania y México comparten el interés por fortalecer el sistema multilateral en temas como la democracia, el respeto a los derechos humanos, la protección al medioambiente, la codificación del derecho y el federalismo” (Escobar, 2017: 178).

Los grandes consorcios alemanes en México se caracterizan por llevar a cabo distintas iniciativas que buscan dar un sentido a los valores alemanes de colaboración con base en sus respectivos ámbitos, mediante ejemplos propios de la responsabilidad social empresarial (RSE)⁶. Un ejemplo claro es Bayer, la cual se

⁶ “Una visión de negocios que integra el respeto por las personas, los valores éticos, la comunidad y el medioambiente con la gestión misma de la empresa, independientemente de los productos o servicios que ésta ofrece” (Cajiga, 2018: 2),

concentra en educación e investigación, necesidades sociales y de salud, deporte y cultura (Bayer, 2018). Otro caso muy interesante es el de Siemens, que se enfoca en una “responsabilidad social empresarial apoyada en rubros como la educación en ciencia y tecnología, vinculación con la comunidad, medio ambiente y calidad de vida” (Siemens, 2018).

Con este acercamiento, las empresas alemanas sirvieron en buena medida como ANE que contribuyeron a fortalecer lo que Joseph Nye Jr definió como “*Soft Power*”⁷, refiriéndose al uso de “otro tipo de moneda [currency] para generar cooperación: una atracción por los valores compartidos y la justicia, y el deber de contribuir al logro de esos valores” (Nye Jr, 2004: 7).

El *Soft Power* se define principalmente mediante tres elementos: cultura, que resulta atractiva; valores políticos, que se llevan hacia dentro y hacia afuera; y su política exterior, que es vista como legítima y con autoridad moral (Op Cit, 2004: 11). En pocas palabras, el *Soft Power* se centra más en la atracción de un país o grupo de países hacia otro debido a su capacidad de promover sus políticas, valores, cultura o instituciones a través de medios no coercitivos, como la cooperación multilateral o bilateral, la diplomacia, el comercio y la educación.

En conjunto con la condición de *Zivilmacht*⁸ con la que se identifica a Alemania desde su reunificación⁹ (Maull, 2006: 14), y específicamente con el tercer pilar de la política exterior alemana; es decir, las relaciones culturales y la promoción de política educativa alemana a nivel mundial (Federal Foreign Office, 2018), este país europeo instrumenta ejercicios afines al precepto de *Soft Power* en diversos países.

El Goethe Institut es la institución más conocida para ejemplificar el *Soft Power* alemán. Fundado en 1951 por la República Federal Alemana, su objetivo era

⁷ Traducción al inglés de “poder suave”.

⁸ Traducción al alemán de “potencia civil”, concepto acuñado por Norbert Elias, que se define con seis elementos: la desprivatización de la violencia, el control del monopolio de violencia y la construcción del Estado de Derecho, la creación de interdependencias y control de afectos, formas de participación democrática y justicia social y una cultura de conflicto político constructivo (Maull, 2006: 3).

⁹ En 1991.

rehabilitar la reputación de la nación alemana tras la Segunda Guerra Mundial, a través de promoción cultural despolitizada (Maull, 2006: 12).

Actualmente, las políticas de *Soft Power* alemán, la educación y el lenguaje son considerados “medios clave para la introducción de la cultura en general” (Maull., 2006: 13).

En este sentido, uno de los proyectos más ambiciosos que involucra a actores alemanes – tanto Estatales como no Estatales – para utilizar sus herramientas de *Soft Power* e incidir en el ámbito educativo mexicano e implementar un modelo de creación alemana es la formación dual.

La formación dual, o sistema de educación y entrenamiento dual, es un sistema educativo de origen alemán que se conforma como una alternativa a la estructura clásica de educación media superior-educación superior académica universitaria. De acuerdo con el Instituto Federal para la Formación Profesional (BIBB por sus siglas en alemán), el *duales Studium*¹⁰ es

Una educación en una escuela o en una academia de oficio con una formación profesional integrada o fases prácticas en una empresa. Difiere de los cursos clásicos de estudio por una mayor relevancia práctica, característica también de los dos lugares de aprendizaje en la escuela técnica y la empresa. La práctica profesional y los estudios están estrechamente relacionados en términos organizativos y curriculares (BIBB, 2018).

El sistema dual tiene sus orígenes en la Edad Media, sin embargo, se incluyó formalmente en el sistema de educación alemán en el año de 1969, con la Ley de Educación Vocacional (*Berufsausbildungsgesetz*) (BIBB, 2013).

De acuerdo con la Embajada de Alemania en México, el 60% de los jóvenes alemanes reciben una formación bajo el sistema dual. Asimismo, casi 450 mil empresas en Alemania (21,3% del total) ofrecen plazas para la formación dual. Existen en total 329 profesiones reconocidas a nivel nacional, cerca de 260 en los

¹⁰ *Duales Studium* es la traducción del alemán para “estudio dual”.

campos de la industria, el comercio y los servicios (Embajada Alemana en México, 2018).

El Gobierno alemán tiene claro que la demanda internacional del sistema de formación dual está en auge. Los países, ya sea industrializados o en desarrollo, valoran por igual las altas competencias técnicas que se transmiten gracias a dicho modelo educativo de formación, con la esperanza de que sean potenciadores de crecimiento y desarrollo (Embajada Alemana en México, 2018). Esto en buena medida como resultado del *Soft Power* que promueve tanto el Gobierno Federal alemán como las empresas alemanas y otros actores.

El primer proyecto mexicano de formación dual diseñado a un nivel adaptativo del sistema alemán y que involucró directamente a instituciones educativas mexicanas se remonta a 1993. Esta primera experiencia se impulsó a petición del consorcio Volkswagen, misma que “se orientó a profesionistas de nivel medio superior para sus industrias ubicadas en Puebla” (Uribe, 2013:107).

Con base en esta incipiente experiencia y gracias al esfuerzo de las empresas alemanas, con VW, Mercedes-Benz y Bosch a la cabeza, la formación dual comenzó a entrar en el debate educativo en México. En esta dinámica, el Gobierno alemán se mostró interesado en comenzar a trabajar conjuntamente con sus empresas para que su modelo de formación dual pudiera ser implementado, con sus debidas modificaciones, en México a mayor escala.

Así, inició el desarrollo de uno de los puntos de encuentro más importantes en la relación México-Alemania, surgido a partir una iniciativa privada, pero impulsado después también por el Estado: el proyecto de la implementación de la educación dual en México.

La educación dual no sólo es vista como una manera de cubrir la demanda de los jóvenes para tener una formación profesional, sino que es ampliamente alabada por sus efectos en el desempleo juvenil. Prueba de ello es el nivel de desempleo para

menores de 25 años en Alemania, el cual es sustantivamente más bajo en comparación a otros países de la zona euro (Negrin & Velasco, 2013:148).

Para la instrumentación del *duales Studium* en territorio mexicano, se requirió un arte de “adaptación” que se impulsó a partir de un Acuerdo de Cooperación entre el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el BIBB, a través de la Sociedad Alemana de Colaboración Técnica (GTZ, por sus siglas en alemán)¹¹ en el año 2009 (Palos & Herráiz, 2013:107).

En los años 2010-2011 la Embajada Alemana en México y la Alianza para la Transferencia Tecnológica (ALTATREC), programaron la incorporación de algunos centros educativos de los estados de México, Nuevo León, Tlaxcala, Morelos, Baja California y Chiapas (CONALEP, 2017: 43).

Para el año 2013 el incremento de estrategias para la materialización de la opción dual en México tuvo estrecha correspondencia con las políticas públicas (CONALEP., 2017: 67). Así, el proceso para la incorporación de la formación dual al sistema educativo en México comenzó a institucionalizarse a partir de la constitución de un Comité Técnico entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en alianza con la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), por conducto de su Comisión Nacional de Educación, y la Cámara Mexicana – Alemana de Comercio e Industria (CAMEXA). El propósito de esta alianza fue definir una estrategia que permitiera impulsar la formación dual en México a mayor escala y a nivel nacional (SEP, 2018: 5).

En este marco cabe recalcar el nivel de cooperación y articulación entre el BIBB y CAMEXA con las instituciones federales mexicanas, que tenía como principal objetivo “llegar a un acuerdo que retomara las características esenciales del sistema alemán, pero que respondiera a la realidad y necesidades nacionales, y permitiera

¹¹ Este organismo dejó de existir formalmente en 2011 con su incorporación a la Sociedad Alemana de Cooperación Internacional o GIZ (por sus siglas en alemán), la cual se formó por la integración del GTZ, el Servicio de Desarrollo Internacional Alemán (DED, por sus siglas en alemán) e InWent: Construcción de Capacidad Internacional. (GIZ, 2018)

integrar los elementos que facilitarían su multiplicación a nivel nacional, garantizando la calidad de la información” (SEP, 2018: 5).

Así, el 29 de julio de 2013, se llevó a cabo la primera fase piloto en 11 entidades federativas para la que participaron 83 empresas mexicanas y alemanas, así como 38 planteles y 443 alumnos (CONALEP, 2017: 51). CAMEXA asumió un rol en las experiencias de formación dual, coordinando proceso de capacitación a operadores y formadores empresariales. Así, se estableció un convenio entre COPARMEX y CAMEXA encaminado a fortalecer los elementos integrantes al desarrollo del modelo dual (CONALEP, 2017: 22).

En mayo de 2014 representantes del ya conocido como “Modelo Mexicano de Formación Dual” (MMFD) se reunieron con representantes de la Agencia Alemana para la Cooperación Internacional para el Desarrollo (GIZ, por sus siglas en alemán) y del BIBB, específicamente de su Oficina Alemana para la Cooperación Internacional en Educación Vocacional y Entrenamiento (GOVET, por sus siglas en inglés), con el fin de discutir un acuerdo de cooperación que tenía como objetivo introducir elementos conjuntos del modelo dual alemán al modelo mexicano (BIBB, 2014).

Esta reunión fue de suma importancia, pues se definieron actividades y objetivos claros para el proyecto de cooperación entre Alemania y México, entre los que se incluían “asistir en la creación de prerrequisitos para el establecimiento de una institución en México que pudiera llevar a cabo acciones equivalentes a las del BIBB en Alemania,” así como consejería en materia de legislación educativa, educación dual y personal cualificado (BIBB, 2014).

En el marco de este encuentro, se constituyó la “Iniciativa de Educación Vocacional y Formación Dual” llevada a cabo por la Embajada Alemana en México, en conjunción con el BIBB, el GIZ y CAMEXA. En este sentido, no se debe dejar de poner atención en la conjunción de instituciones para lograr la cooperación. Por un lado, el GIZ y el BIBB principalmente representando al gobierno alemán, y por otro

CAMEXA y COPARMEX, representando los intereses empresariales de ambos países.

El 9 de junio de 2015 los gobiernos de la República Federal de Alemania y los Estados Unidos Mexicanos, en el marco de la Comisión Binacional, firmaron un Memorandum de Entendimiento, en el que ambos gobiernos se comprometieron a otorgar diez millones de euros de manera conjunta en pro del desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual (SEP, 2015).

Esta Declaración marcó el inicio formal de la cooperación bilateral educativa en materia de formación dual entre ambos gobiernos. Actualmente, el Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación, manejado por parte de la Agencia Alemana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (GIZ), está destinado a funcionar hasta el año 2019 (GIZ, 2017).

El proceso para institucionalizar el MMFD tuvo un avance importante el 11 de junio de 2015, a través de la publicación del Acuerdo Secretarial número 06/06/15 en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2015), como el resultado de un largo proceso de cooperación entre diferentes instancias del Gobierno mexicano, del Gobierno alemán y la participación de diversos actores no Estatales.

En este sentido, cabe desatacar que, para esta investigación, se entiende por “institucionalización” el resultado y producto de la acción de los sujetos para que una actividad goce de cierta aceptación y se reglamente y reproduzca bajo normas – explícitas o no – que rijan su funcionamiento. Este proceso implica también actividades culturales en tanto que se trata de darle valor o sentido a aquello se desea institucionalizar (García, 2018).

En la Capacitación Nacional para Operadores Empresariales del Modelo Mexicano de Formación Dual, que se celebró el 28 de noviembre de 2017, se expuso que ya se cuenta con una matrícula activa de más de cinco mil alumnos en 216 planteles, quienes se forman en 839 empresas, y se propuso que, para 2018, se alcanzara la

cifra de 10 mil estudiantes, para que la formación dual se convierta “en la modalidad predominante de formación del bachillerato tecnológico” (Gob.mx, 2017).

Al tratarse de un ejercicio de cooperación internacional, la presente investigación se basa en los preceptos de la Teoría del Liberalismo¹² con el fin de analizar las motivaciones y el funcionamiento de la conjunción de elementos que llevó a la adopción de un modelo educativo extranjero en territorio mexicano.

Los cánones de esta teoría incluyen la idea *lockeana*¹³ de un estado de naturaleza cooperativo, de buena voluntad, paz y ayuda mutua (Goldwin, 1963). De igual manera, el Liberalismo considera fundamental las aportaciones de Immanuel Kant¹⁴ con respecto a la importancia del gobierno republicano y la organización internacional entre los Estados, los cuales son capaces de pasar de un estado de guerra a un estado legal y, por lo tanto, de paz perpetua, a través del *Rechstaat* o Estado de Derecho (Hassner, 1963).

En las Relaciones Internacionales, la Teoría Liberal planteada por Andrew Moravcsik aleja al liberalismo del idealismo y la utopía, para ubicarlo en un plano más empírico, al reconocer la identidad de los Estados y sus preferencias como elementos fundamentales en su actuar (Moravcsik, 1997: 513; 2008: 241).

Este autor considera que la condición universal de la política mundial es la globalización. En este sentido, los Estados están, y siempre estuvieron, inmersos en una sociedad doméstica y transnacional que crea incentivos para que sus miembros se involucren en interacciones económicas, sociales y culturales, que trascienden fronteras (Moravcsik, 2008: 234).

Las instituciones representativas domésticas transmiten las demandas de los individuos y grupos en la sociedad, las cuales definen las “preferencias del Estado”, es decir, los propósitos sociales sustantivos y fundamentales que moldean el actuar

¹² También conocido como Nuevo Liberalismo.

¹³ Palabra empleada para hacer referencia a John Locke (1632-1704), filósofo político inglés y uno de los padres de la Teoría Política Liberal.

¹⁴ Filósofo alemán que vivió entre los años 1724 y 1804.

de los Estados en las cuestiones internacionales que enfrentan (Moravcsik, 2008: 234). Debido a que actualmente se vive en un mundo globalizado, entonces también se debe tomar en cuenta la variación de demandas sociales inducidas por este proceso que pueden modificar las preferencias Estatales.

La Teoría Liberal de Moravcsik es de carácter sistémico y tiene tres asunciones principales:

- 1. La primacía de actores sociales:** Los actores principales en la política internacional son los individuos y los grupos privados, los cuales son racionales, aversos a riesgos [*risk-averse*], y quienes organizan intercambios y acción colectiva para promover intereses diferenciados y se encuentran limitados por escasez material, valores conflictivos y variaciones en la influencia social (Moravcsik, 1997: 516).
- 2. La representación y las preferencias Estatales:** Los Estados representan las demandas de un subconjunto de individuos y grupos sociales a nivel doméstico. Con base en sus intereses, ambos definen las “preferencias Estatales” que instrumentalizan los oficiales para lidiar con la política internacional. Esto quiere decir que el Estado no es el actor principal en sí mismo, sino una institución representativa sujeta a captura y recaptura de coaliciones realizadas por actores sociales. Así, la política gubernamental está limitada por identidades, intereses y el poder de individuos y grupos (dentro y fuera del aparato Estatal), los cuales presionan constantemente a los tomadores de decisiones para perseguir políticas consistentes con sus preferencias (Moravcsik, 1997: 518; 2008: 237).
- 3. Interdependencia y el Sistema Internacional:** La interdependencia entre las preferencias Estatales determina la conducta Estatal. Moravcsik define a la interdependencia política como la distribución e interacción de preferencias Estatales que imponen costos y beneficios a otros Estados (Moravcsik, 1997: 520; 2008: 239).

A diferencia de su contraparte realista, el Liberalismo no centra la explicación de la dinámica internacional en el interés nacional – definido en términos de poder – en

sí mismo o en la distribución de capacidades materiales que son dadas a partir del lugar que ocupa cada Estado en el SI (Pauselli, 2013: 83), sino que se enfoca en el interés colectivo de los individuos que hace posible la cooperación y la relación armónica entre los Estados (Santa Cruz, 2014: 203).

Específicamente dentro de las variaciones del Liberalismo se encuentra el Republicano, el cual enfatiza la manera en la que la representación política doméstica privilegia a ciertas instituciones, grupos sociales y/o élites que presionan al Estado, de acuerdo a sus intereses, para influir en la política pública y exterior de un país. La variable es la naturaleza de la representación política doméstica, la cual ayuda a determinar a *aquellos* cuyas preferencias sociales dominan la política Estatal (Moravcsik, 2008: 244).

El Liberalismo también reafirma el intento de los institucionalistas por entender políticas en pro del diseño de instituciones que promuevan cooperación, bienestar y derechos humanos (Keohane, 2002: 10). Con base en esto, se puede decir que otra corriente que emana de esta perspectiva teórica y que resulta útil para explicar el fenómeno de la cooperación internacional es el Liberalismo Institucional¹⁵.

Esta teoría analiza la manera en que los Estados generan instituciones que facilitan cooperación haciendo promesas creíbles, proveen información y reducen costos de transacción (Op Cit, 2002: 12). Al mismo tiempo, estas instituciones promueven, mejoran y aumentan la permanencia a través del tiempo de la cooperación internacional (Prado, 2014: 256).

Un ejemplo muy claro de los efectos del institucionalismo en el escenario internacional es la creación de Organizaciones Internacionales, definidas como acuerdos formales que trascienden fronteras nacionales y que contribuyen al establecimiento de maquinaria institucional para facilitar cooperación entre sus miembros, ya sea en el plano económico, de seguridad, social, entre otros (citado en Stein, 2008: 203).

¹⁵ También conocido como “Neoliberalismo Institucional”

El Liberalismo Institucional desprende del Liberalismo Clásico dos aspectos esenciales, el marco regulador y el comercial (Richardson, 2011: 228), que conviven en lo que Robert Keohane llama “gobernanza en un mundo parcialmente globalizado” (Keohane, 2002: 246). Una consecuencia que emana de esto son las relaciones de poder entre los Estados, especialmente aquellas Norte-Sur. En ocasiones, las instituciones sirven para cumplir los intereses racionales de los actores hegemónicos, mientras que los socios de menor magnitud aceptan estos términos a cambio de tener una “voz” en el escenario internacional (Richardson, 2011: 224).

Para la presente investigación, estas relaciones de poder son ejercidas principalmente en un nivel bilateral a través del poder suave, tomando en cuenta que las “instituciones también pueden mejorar el *Soft Power* de un país”, el cual puede utilizarlas para promover que otros países focalicen sus actividades en la manera deseada (Nye, 2004: 12).

Asimismo, se retoman tres ideas expuestas por Joseph Nye Jr sobre el *Soft Power*: la primera, que el comercio es importante para la promoción de la cultura de un país a nivel externo; la segunda, que las políticas gubernamentales pueden ser una fuente potencial del *Soft Power*; y finalmente, que muchos de los recursos para hacer *Soft Power* son independientes o cuasi dependientes del Gobierno en cuestión, uno de los elementos que diferencia esta clase de poder con respecto al poder clásico o *Hard Power* (Nye, 2004: 13-15).

Con estos elementos se busca cumplir el objetivo principal de esta investigación, el cual es analizar el proceso de institucionalización del modelo de educación dual en México como resultado de un proceso de cooperación educativa internacional entre ambos países, con base en las motivaciones de los diferentes actores e instancias Estatales y no Estatales, detectando si se trata de un ejercicio de *Soft Power* alemán, durante los años 2013 a 2018. Los objetivos particulares se definen más adelante, cuando se describen los fines de cada capítulo.

La presente investigación explica, desde lo general a lo particular, el objeto de estudio correspondiente. Siendo en esencia más una investigación de tipo cualitativa, la cual busca describir las características de los fenómenos que coadyuvaron a la institucionalización del modelo dual en México.

Se sigue una Cadena de Causalidad Sucesiva y se trata de un análisis bilateral, teniendo como protagonistas a los Estados de Alemania y México, así como a los actores no Estatales, principalmente las empresas, en este caso, de ambos países.

Se anexan entrevistas a personajes involucrados para generar mayor entendimiento y contextualización sobre el objeto de estudio, por lo que implica una combinación entre un trabajo documental y de campo, en ese orden. Asimismo, se incluyen algunos documentos que se obtuvieron durante una estancia de prácticas profesionales en la Embajada de México en Alemania, así como en una pasantía en la oficina del Proyecto Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual de la GIZ.

El primer capítulo de la Tesis se titula “La cooperación internacional para el desarrollo en materia de educación: actores y modalidades en la actualidad”, y aborda los aspectos más relevantes de la CID, específicamente en su rama educativa. En esta parte de la investigación el objetivo es revisar los aspectos más significativos de la CID y la cooperación en materia educativa, específicamente incorporando la participación de las empresas como promotoras de la misma.

El segundo capítulo tiene por nombre “El modelo de formación dual como institución educativa en Alemania y su adaptación en otros países como mecanismo de *Soft Power*”. En esta parte se examina el desarrollo del modelo de formación dual en Alemania y su adaptación en otros países como elemento de la política exterior, *Soft Power* y cooperación internacional alemana.

El tercer capítulo, titulado “La cooperación México-Alemania para la institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual y la viabilidad para su consolidación, 2013-2018”, analiza el proceso de cooperación entre instituciones

del gobierno mexicano, del gobierno alemán y actores no Estatales de ambos países en pro de la institucionalización formal del Modelo Mexicano de Formación Dual, revisando también las motivaciones de los actores involucrados durante el periodo 2013-2018.

Finalmente las conclusiones tienen como objetivo avalar o refutar la siguiente hipótesis: El proceso de institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual, como resultado de la de cooperación educativa internacional entre ambos países, representa un ejercicio de *Soft Power* alemán en México y se explica como una consecuencia de la presión realizada a nivel doméstico por parte de actores alemanes y mexicanos, durante los años 2013-2018.

Con base en el marco teórico planteado y la metodología expuesta previamente, la presente investigación busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Por qué dos actores como México y Alemania cooperan en materia de educación para que el primero adopte el sistema de formación dual del segundo, y bajo qué términos, motivaciones y a través de qué instancias, actores e instituciones se instrumenta esta cooperación? ¿Cuál es la estrategia del Gobierno alemán para “exportar” su modelo de formación dual? ¿Dicho modelo funcionará en México?

Con base en los hallazgos de esta investigación se determina que la cooperación México-Alemania en materia de formación dual durante los años 2013-2018 sirve en efecto para cumplir los objetivos racionales de los actores involucrados, Estatales y no Estatales, y constituye un ejercicio de *Soft Power* que se instrumentó estratégicamente con la ayuda de los actores privados que se constituyeron como grupos de presión ante el Gobierno mexicano.

Capítulo 1: La cooperación internacional para el desarrollo en materia de educación: actores y modalidades

1.1. Cooperación internacional para el desarrollo: definiciones y modalidades

En la actualidad la cooperación internacional para el desarrollo (CID) forma parte de la cotidianeidad en la dinámica de las relaciones entre los países y los diversos actores que configuran a las relaciones internacionales en su conjunto. Su inicio formal, resultado de la necesidad histórica de promover la recuperación de las naciones afectadas por la Segunda Guerra Mundial, apela al lado más humano de las relaciones internacionales, pues aún dependiendo de la óptica desde la cual sea vista, la esencia de la CID es impactar de forma positiva en la sociedad en donde se implementa.

Y es que sería difícil de imaginar a una comunidad internacional sin que sus miembros cooperaren entre sí, sobre todo cuando algunos de ellos se encuentran en una situación desventajosa en cuestión de conocimientos, recursos económicos o como consecuencia de una catástrofe natural, entre otras razones.

De ahí que no sea extraño que diferentes académicos a lo largo del tiempo conceptualicen este fenómeno que se encuentra presente de forma más palpable desde el comienzo de la Guerra Fría.

Sin embargo, esto no es una tarea fácil, pues debido en gran parte al contexto y a las características emanadas de la cooperación – aunados a la corriente teórica y a la perspectiva del autor en cuestión –, “no hay una sola definición universal” (Sotillo, 2012: 58) consensuada para hablar sobre CID.

La presente investigación rescata algunas definiciones de reconocidos académicos y de una institución que sirven para otorgar al lector una idea general sobre lo referente al concepto de la CID.

De acuerdo con Miguel Argibay, la CID

Aglutina el conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas elaborados para colaborar con personas, pueblos, regiones o países que

precisan de apoyos para mejorar sus condiciones de vida, para desarrollar plenamente sus potencialidades hasta alcanzar una vida digna y autónoma (en Sotillo, 2012: 60).

Lo interesante de esta definición es que, de manera implícita, es incluyente en cuanto a los actores de CID, pues más allá de las políticas que un gobierno implemente, se reconoce que la colaboración se puede generar también a través de otros mecanismos, tales como programas, proyectos o actividades de organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones de la sociedad civil, individuos, empresas, etc.

José Antonio Alonso y Jonathan Glennie consideran que la CID debe cumplir cuatro criterios para considerarse como tal:

- a) Tener como propósito expreso apoyar las prioridades de desarrollo nacionales e internacionales;
- b) No perseguir el lucro;
- c) Discriminar en favor a los países en desarrollo;
- d) Fundamentarse en relaciones de colaboración que intenten mejorar la implicación de los países en desarrollo (Alonso & Glennie, 2015: 1-2).

Estos criterios condicionan de cierta forma las características de la CID, centrándose en los países en desarrollo en calidad de exclusivos proveedores como una totalidad sin mencionar de manera explícita la implicación de los individuos o las sociedades, así como tampoco se recalca el mejoramiento de su nivel de vida como objetivos primordiales. De manera más amplia, Juan Pablo Prado define a la CID como

Un conjunto de acciones entre dos o más actores de la sociedad internacionales mediante las cuales y de forma complementaria a las capacidades del beneficiario, se transfieren recursos económicos, se generan y comparten conocimientos técnicos, científicos, bienes materiales e/o innovaciones tecnológicas, se facilita el comercio o se celebran determinados acuerdos con el fin de impactar de manera sostenible a aquellos factores de

los cuales depende el nivel de vida de la población del país socio (Prado, 2011: 25).

Este concepto es completo porque considera cuatro acciones específicas que tiene la CID: la transferencia de recursos económicos, la transferencia y generación de conocimientos, el impulso al comercio y/o la implementación de acuerdos cuyo fin sea mejorar la calidad de vida de una sociedad. Además, menciona algunos tipos de CID que son analizados en el siguiente apartado de esta primera sección del capítulo.

Una definición pertinente y actual es la de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), para la cual la CID

Es el esfuerzo conjunto de gobiernos, apoyado por el dinamismo de organismos internacionales, sociedad civil, academia y sector privado, para promover acciones que contribuyan al desarrollo sostenible y a mejorar el nivel de vida de la población mundial a través de la transferencia, recepción e intercambio de información, conocimientos, tecnología, experiencias y recursos (AMEXCID, 2018).

La definición de la AMEXCID es breve, concisa y completa, además de rescatar lo que, desde el punto de vista de esta investigación, es – o debe ser – la esencia de la CID: mejorar el nivel de vida de la población.

El ejercicio de CID se clasifica como bilateral cuando se da entre dos actores, multilateral cuando se lleva a cabo en una organización de Estados u organismos internacionales, y triangular. Esta última se presenta cuando un país u organismo multilateral contribuye a la colaboración que provee un país en desarrollo a favor de un tercero (Prado, 2015: 218).

Si un país proveedor es considerado como desarrollado, el proceso recibe el nombre de “cooperación Norte-Sur”, vertical o tradicional. En cambio, si se habla de un país en desarrollo que ha alcanzado alguna capacidad en cierto aspecto que transfiere a otro país, entonces se trata de Cooperación Sur-Sur (CSS) (Hourcade & Socas, 2009: 22).

La CSS consiste en un entramado de relaciones de intercambio cooperativo y complementario entre actores del Sur que se fundamenta en la identificación de determinadas necesidades que conllevan a la formulación y el consenso de objetivos por las partes que establecen esa relación (Prado, 2011: 22). Implica un esquema más horizontal y pretende evitar que la colaboración otorgada sea de carácter concesional para cumplir intereses específicos (Ojeda, 2015: 469).

De igual manera, la cooperación descentralizada (CD) ha tomado mayor relevancia en los últimos años, definiéndose como aquella acción colaborativa que abarca el conjunto de acciones que busca establecer relaciones directas con los órganos de representación local y estimular sus propias capacidades para proyectar y llevar a cabo iniciativas de desarrollo con la participación directa de los grupos de población interesados (de la Fuente, 2010:18).

La CD puede ser de carácter oficial o público, cuando es realizada por entidades gubernamentales subnacionales, y no oficial, cuando se realiza por organizaciones privadas sin fines de lucro (Hourcade & Socas, 2009: 24).

La CID atiende distintos temas, tales como el medio ambiente, la pobreza, la inequidad, la salud, la educación, la migración, la vivienda, la tecnología, la ciencia, etc. Empero, contrario a lo que generalmente se piensa, la cooperación no sólo se lleva a cabo mediante transacciones financieras y/o económicas, sino también a partir de otras estrategias como las asesorías, la capacitación, la transferencia de *know-how*, la construcción de infraestructura, la innovación científica, tecnológica, etc. (Prado, 2011: 17).

De esta forma se puede inferir que la CID puede tener diferentes fines, por lo que, de acuerdo con el objetivo del proyecto cooperativo, la colaboración puede dividirse en:

1. Técnica, cuando existe una transferencia de capacidad administrativa, tecnológica o de conocimientos y habilidades para cumplir objetivos específicos de interés mutuo. Se realiza en distintos temas tales como la agricultura, la educación, el saneamiento, la vivienda, etc. Implica situaciones

como el envío de un experto capacitador, la recepción de pasantes del país receptor para capacitarse en el país oferente, la donación de equipos tecnológicos, entre otros casos;

2. Educativa si se lleva a cabo una impartición o transferencia de conocimientos en un marco académico de un país a otro. Este tipo de cooperación se revisa más a detalle en la segunda sección de este capítulo;
3. Económica, cuyo objetivo es transferir bienes, servicios o recursos económicos para aumentar la capacidad productiva del país receptor. Ésta se divide en:
 - 3.1 Financiera, cuando existe una donación de fondos no reembolsables o el otorgamiento de créditos blandos reembolsables, y que generalmente se enfoca en la implementación de programas que favorezcan el desarrollo en el país beneficiario; y
 - 3.2 Comercial, que se enfoca en intercambios de bienes y servicios mediante ciertas prerrogativas más accesibles que en condiciones de mercado convencionales;
4. Científica, en el caso de la investigación aplicada para crear, innovar o validar el conocimiento humano;
5. Tecnológica, cuando el objetivo es la creación o transacción de prototipos o artefactos que atienden determinadas necesidades productivas, científicas o de otra naturaleza;
6. Cultural, la cual está destinada a fomentar actividades intelectuales y creadoras en el ámbito artístico, difundir la historia de un país o su idiosincrasia y pensamiento filosófico;
7. Deportiva, cuyo propósito es fomentar acciones en el ámbito de la cultura física-atlética entre las partes participantes para impulsar las relaciones entre las mismas; y
8. Humanitaria, que se destina a aquellos lugares que han sufrido catástrofes, naturales o sociales. En este tipo de cooperación se suelen enviar bienes de primera necesidad (Hourcade & Socas, 2009: 25; Prado, 2011: 28-30).

Todas estas modalidades fueron el resultado de un largo proceso histórico que continúa hasta nuestros días. Cuando se habla de CID, se trata de un concepto que es objeto de evolución y transformación, de acuerdo con las necesidades de cada momento.

Por esta razón no es de sorprenderse que la definición de la CID en sí misma se haya modificado en sentido de su complejidad y pluralidad, por lo que ha sido necesario reabrir el debate en distintas ocasiones sobre sus nuevos alcances y operatividad. Por esta razón es pertinente hacer una revisión de la historia que acompaña a la CID, asunto que se revisa en la siguiente parte de este capítulo.

1.1.1 Evolución histórica de la cooperación internacional para el desarrollo: pasado y presente

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, se configuró un nuevo orden internacional caracterizado por instituciones y entidades, pero también por enfrentamientos entre las potencias dominantes (Sotillo, 2015: 17).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue el resultado del orden institucional que se planteó con el objetivo de evitar otra catastrófica guerra. En este primer momento, las bases de la CID se plasmaron en el Capítulo IX de la Carta de las Naciones Unidas de 1945, en donde se establece que la Organización promueve:

- a. Niveles de vida más elevados, trabajo permanente para todos, y condiciones de progreso y desarrollo económico y social;
- b. La solución de problemas internacionales de carácter económico, social y sanitario, y de otros problemas conexos; y la cooperación internacional en el orden cultural y educativo; y
- c. El respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades (ONU, 1945).

Junto con el propósito de contar con una institución internacional que sirviera de base para el diálogo y la cooperación multilateral, se promovió la creación de los organismos especializados con el fin de atender diversos temas relevantes para los miembros de la comunidad internacional. Estos organismos fueron: el Grupo Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1944, la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1945, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 1946 o la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948, entre otros (Ayllón, 2007: 18).

Se puede decir que la Carta de las Naciones Unidas sentó el interés por la solución de los problemas de carácter social y económico, aunque ésta no se vio exenta del contexto de post-guerra y, por lo tanto, de servir como un medio que garantizase la relación establecida entre las potencias ganadoras y determinase los contenidos sustanciales de la estructura política de las relaciones internacionales (Ugarte, 1996: 82).

Es por ello que, durante los primeros años de la Guerra Fría (1945-1991), se puede hablar de la CID mayoritariamente como un instrumento de la política exterior de los países proveedores para ampliar su esfera de influencia, debido a la bipolaridad del SI y, en consecuencia, a los objetivos estratégicos de las potencias dominantes. Es decir que, tanto Estados Unidos como la Unión Soviética, aplicaron políticas orientadas a canalizar recursos financieros y asistencia técnica en el marco de programas de cooperación, además de importantes paquetes de ayuda militar (Prado 2017: 7; Unceta & Yordi, 2000: 17).

Apoiados en esta estrategia, tanto el bloque capitalista como el comunista, desempeñaron una labor de cooperación; no sólo con la intención de ayudar a los países que más lo necesitaban, sino también de ampliar su zona de autoridad.

En el marco de la asistencia económica, esto se vio especialmente ejemplificado por el Plan Marshall de Estados Unidos, en Europa Occidental, y el Plan Molotov, por parte de la Unión Soviética en Europa Oriental. El objetivo de ambos Planes fue

en esencia el mismo: la reconstrucción de países aliados y el impulso al desarrollo¹⁶ con miras a impedir la propagación del bando opuesto.

La parte estadounidense logró desde este momento imponer sus condiciones a través del sistema de Bretton Woods¹⁷, con el que se instauró el dólar como moneda y el vínculo dólar-oro como referencia fundamental de la economía. Esto pondría en práctica lo que se conoce como la arquitectura financiera internacional, compuesta por instituciones como el FMI y el BM, y posteriormente por la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE, que en 1960 se convirtió en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE) y la Conferencia Internacional sobre Comercio y Empleo (GATT, por sus siglas en inglés, que en 1994 se convirtió en la Organización Mundial de Comercio (OMC). Estas instituciones contribuyeron a desarrollar esquemas de cooperación al desarrollo y son vistas como parte de la arquitectura clásica de la ayuda (Cervantes, 2014: 36; Sotillo, 2012: 111; Sotillo, 2015: 18).

Fue el presidente de Estados Unidos, Harry S. Truman, en 1949 durante su discurso del “Programa de los Cuatro Puntos”¹⁸, quien expresó, por primera vez y de manera significativa, el deseo de contribuir al crecimiento de áreas no desarrolladas, remarcando la necesidad de “cooperar con otras naciones” para promover la inversión y mejorar las condiciones de vida de los habitantes en estos países. Esto a través del deber de “ayudar a los pueblos libres a labrar su propio destino según su propio camino” a través de ayuda “económica y financiera” (Truman, 1949). El plan de Truman también fue visto como una estrategia para evitar que países en desarrollo decidieran inclinarse por el bloque comunista (Degnbol-Martinussen & Engberg-Pedersen, 2005: 8).

Es por ello que, en estos primeros años, el papel fundamental le correspondió a los Estados-nación, con Estados Unidos y la URSS a la cabeza, y a sus organizaciones, así como a las entidades internacionales. Esto sucedió tanto en el ámbito universal

¹⁶ De acuerdo con lo que el término “desarrollo” representa para ambas ideologías.

¹⁷ Se le conoce así por ser el sistema emanado de la Conferencia Monetaria y Financiera de Bretton Woods en 1944, celebrada en New Hampshire, Estados Unidos.

¹⁸ “*Point Four Program*”.

como en el regional, dando lugar a un multilateralismo “débil frente al fuerte protagonismo de lo intergubernamental” (Sotillo, 2015: 15).

De igual forma, este primer momento implicó la conformación de relaciones jerárquicas y paternalistas, sin un esquema horizontal y con una cierta condicionalidad derivada de afinidades político-ideológicas hacia el bloque correspondiente (Tassara, 2012: 27).

Con ello, la ayuda internacional se concibió como un mecanismo concesional que los países desarrollados pusieron, de forma voluntaria y unilateral, al servicio de los países en desarrollo para promover su progreso económico y social (Alonso, 2015: 306).

Posteriormente, en un contexto de descolonización, la CID se ejerció con un sentido estratégico “neocolonial cuyo fin, más que ayudar, fue mantener el dominio por parte de los países ricos hacia los Estados pobres” (Prado, 2015: 4).

Por esta razón, surgió la necesidad de reivindicar la posición de los países receptores. En el ámbito africano-asiático representantes de Estados que buscaban ser emancipados de la posición de receptores pasivos de ayuda, se reunieron en Bandung, Indonesia, y decidieron conformar el Movimiento de los Países No Alineados¹⁹.

Este acontecimiento incentivó el ejercicio de la cooperación al desarrollo entre países del Sur dirigida a plantear conjuntamente sus reivindicaciones en la esfera internacional (Unceta & Yordi, 2000: 33), conformando lo que hoy se denomina CSS.

Para la década de los sesenta nuevos actores en el panorama mundial “lograron modificar los enfoques utilizados por la cooperación al desarrollo” (Tassara, 2012: 32) y alimentaron el discurso desarrollista con nuevas posturas surgidas desde países tradicionalmente receptores de ayuda.

¹⁹ Movimiento surgido a partir de la Conferencia de Bandung en 1955 cuyos integrantes buscaban manifestar su sentido de neutralidad ante la bipolaridad del Sistema Internacional.

Con los nuevos planteamientos, los países más pobres urgieron a los países industrializados a adoptar un nuevo modelo de cooperación internacional, que diera prioridad a las relaciones comerciales, de manera que se asegurasen precios equitativos y estables a sus productos, y facilitaran el acceso de los mismos al mercado mundial (Unceta & Yordi, 2000: 34).

En 1961 la OCDE creó el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD)²⁰ para contabilizar la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD). La AOD es entendida como los flujos o corrientes dirigidos a países receptores del CAD y a instituciones multilaterales de desarrollo con destino a receptores de esa misma lista. Este apoyo económico se proporciona a través de organismos oficiales, incluidos gobiernos Estatales y locales o por sus organismos ejecutivos. Cabe recalcar que la AOD se otorga para promover el desarrollo y el bienestar de los países en desarrollo, y es de carácter concesional (OCDE, 2008: 1).

La crítica hacia la relación entre el desarrollo y el comercio proveniente de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y especialmente de su presidente, Raúl Prebisch, también cuestionó los sistemas económicos y de CID imperantes en los años sesenta (Unceta & Yordi, 2000: 36).

El eje de la teoría cepalina consistió en la utilización del concepto “centro-periferia” y en explicar, a partir del mismo, la desigualdad de las relaciones económicas internacionales, así como la heterogeneidad de las estructuras productivas (Guillén, 2007: 496).

Esta nueva corriente ideológica por parte de los economistas de la CEPAL se integró a la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) celebrada en 1964²¹, dando voz a aquellas naciones que

²⁰ Actualmente los miembros del CAD son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Eslovaquia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Japón, Corea del Sur, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Suecia, Suiza, Reino Unido y la Unión Europea.

²¹ Punto álgido de las reformas al sistema económico internacional (Ayllón, 2007: 28).

tradicionalmente no eran las protagonistas en la escena internacional. Como consecuencia de esta Conferencia, surgió el llamado “Grupo de los 77”²².

En 1965 se creó el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con el fin de asistir a los países del Sur y su gente a encontrar soluciones a los principales desafíos del desarrollo (ONU, 2018a). En pocas palabras, en esta década se generaron los cimientos para la reconfiguración de la CID y se sentaron las bases para la Cooperación entre Países en Desarrollo o CSS.

En 1969, el Informe Pearson²³ se ocupó de explicar los problemas y políticas de la asistencia al desarrollo con el objetivo de proponer una nueva base de cooperación internacional y especificar las responsabilidades, tanto de los países proveedores como de los beneficiarios de la ayuda (UNESCO, 1970: 4).

El Informe detectó la “indiferencia hacia la ayuda para el desarrollo” por parte de países más ricos y urgió a los mismos a contribuir de manera activa en la cooperación internacional por un “orden moral” y por “solidaridad humana” (UNESCO., 1970: 8).

El Informe Pearson tuvo una significación importante para los años venideros y se constituyó como una estrategia para la ejecución de la CID, dotándola de fundamento teórico y una posible hoja de ruta a seguir; dos elementos que contribuyeron de manera trascendente a la estructura de la cooperación internacional.

En la década de los setenta la CID se suministró, no sólo mediante el impulso del crecimiento económico o reforzamiento de conocimientos por la vía de la ayuda financiera o técnica, respectivamente, sino que también se valió de esfuerzos más coordinados y compartidos para atender necesidades básicas, tales como la salud, vivienda, educación, medio ambiente, trabajo, entre otros (Prado, 2015: 23).

²² Grupo conformado por países en vías de desarrollo con el objetivo de lograr una mayor inclusión en la dinámica de la Organización de las Naciones Unidas (Global, 2017).

²³ Llamado así por Lester B. Pearson, Primer Ministro de Canadá de 1963 a 1968 y Premio Nobel de la Paz (1957), encargado de su realización.

Al notar que las economías nacionales no crecieron al ritmo esperado y que el modelo imperante de cooperación promovía relaciones desiguales, en la segunda parte de la década de los setenta se practicó una nueva etapa de “solidaridad” con enfoques más participativos de CSS ante el cuestionamiento del discurso del desarrollo por parte de países tradicionalmente receptores de AOD (Williams, 2015: 19).

En 1974, investigadores del Banco Mundial “plantearon la necesidad de buscar nuevas vías para el análisis en la medición del desarrollo” e identificaron la insuficiencia del combate a la pobreza como único mecanismo de desarrollo (Unceta & Yordi, 2000: 54). Asimismo, se añadieron otros aspectos como la reforma agraria, el acceso a servicios y a nuevas tecnologías por parte del sector campesino para incrementar su productividad (Tassara, 2012: 39).

Esto se dio en un contexto de recesión económica, cuando la hegemonía de Estados Unidos se vio contrastada por el ascenso de Europa, Japón y los integrantes de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP). En el marco del sistema Bretton Woods, la “Revolución McNamara”²⁴ implicó la formulación de políticas y de préstamos a gran escala para proyectos de desarrollo; circunstancia que coadyuvó a provocar la crisis económica de la década consecuente (Dueñas, 2014: 37).

En las décadas de los ochenta y noventa la CID comenzó a manifestar una desaceleración y posterior crisis, generada por al menos tres factores. En un primer momento esto se debió a la falta de resultados sustanciales en relación al desarrollo de las naciones del Tercer Mundo, lo que promovió un tipo de fatiga por parte de los proveedores (Duarte & González, 2014: 124).

El segundo factor se relacionó con el contexto político internacional materializado en la crisis del bipolarismo, con lo cual los Estados desarrollados ya no vieron como una necesidad geopolítica el mantenimiento de zonas de influencia político-ideológica a través de la ayuda externa. Finalmente, el tercer factor tuvo que ver

²⁴ Llamada así por el entonces presidente del BM, Robert McNamara.

con el impacto de los estudios del desarrollo y su limitada aplicabilidad en la práctica (Duarte & González, 2014: 124).

Así pues, desde finales de la década de los setenta, se comenzó a vivir una transición económica hacia un modelo neoliberal, que, para los años ochenta, logró desbancar al keynesianismo y al optimismo desarrollista de las décadas precedentes.

En el marco de la Comisión Independiente sobre Cuestiones de Desarrollo Internacional en 1980, Willy Brandt²⁵ editó el informe “Norte-Sur, un programa para la supervivencia”, en el que expresó que las acentuadas diferencias entre los países, mismas que, creía él, constituirían los principales retos de la década²⁶. Por ello, sugirió una serie de recomendaciones, entre las que se encontraron la transferencia a gran escala de recursos a los países en desarrollo, una estrategia energética internacional, un programa mundial de alimentos y la iniciación de reformas en el sistema económico internacional (Gil, 1980: 1).

Aún con este significativo esfuerzo por parte de Brandt, la explosión de la crisis de la deuda externa en 1982 provocó que la ayuda hacia los países del Sur por parte de los organismos financieros internacionales se condicionara a una mayor apertura comercial y a una drástica reducción del gasto público en sectores fundamentales, tales como la salud, educación y seguridad social (Tassara, 2012: 46).

Específicamente en América Latina, las medidas sugeridas por el denominado “Consenso de Washington”²⁷ dieron pie a una serie de transformaciones que terminaron por modificar la estructura económica de los países en desarrollo. Éstas

²⁵ Canciller de la República Federal Alemana entre los años 1969-1974 (SPD) y Premio Nobel de la Paz en 1971.

²⁶ De los ochenta.

²⁷ El Consenso de Washington, concepto acuñado por el economista británico John Williamson en un artículo publicado en 1989, se refiere al conjunto de medidas de política económica de corte neoliberal aplicadas a partir de los años ochenta para, por un lado, hacer frente a la reducción de la tasa de beneficio en los países del Norte tras la crisis económica de los setenta, y por otro, como salida impuesta por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a los países del Sur ante el estallido de la crisis de la deuda externa. Todo ello por medio de la condicionalidad macroeconómica vinculada a la financiación concedida por estos organismos (Observatorio de Multinationales en América Latina, 2018).

incluyeron la liberalización comercial, cambios en las prioridades del gasto público, reforma fiscal, privatizaciones, entre otras (Maria, 2000: 3).

En sentido del debilitamiento del bloque socialista, la imposibilidad de países en desarrollo para buscar una alternativa diferente al capitalismo se vio mermada. Con ello,

La sociedad y el mercado capitalista se consolidaron como única opción para el desarrollo de estos países. Esta situación debilitó notablemente el protagonismo del Movimiento de los Países No Alineados y otras iniciativas orientadas a consolidar las reivindicaciones de los países en desarrollo en la arena internacional (Tassara, 2012: 47).

Para la década de los noventa, la disolución de la Unión Soviética y la desaparición definitiva de la bipolaridad en el SI propiciaron una nueva configuración sobre prácticamente todas las áreas de las relaciones internacionales. La CID, por supuesto, no se vio exenta de este proceso de transformación.

En este nuevo contexto, el discurso de la cooperación se volvió hacia el Estado y hacia el papel de las instituciones públicas, recalcando su rol para generar procesos sostenibles de desarrollo. Asimismo, se puso énfasis en aspectos como el pluralismo, la descentralización, el desarrollo participativo, la buena gestión de los asuntos públicos y la gobernanza (Ayllón, 2007: 19).

Así, los proveedores de cooperación establecieron nuevas condiciones y prioridades para otorgar ayuda, centrándose principalmente en su colaboración externa para mejorar la capacidad institucional de los receptores de ayuda en torno a las reformas económicas y políticas, con el objetivo de incentivar el modelo imperante, resultado del fin de la Guerra Fría (Prado, 2015: 135).

Fue así como la AOD experimentó un aumento sostenido hasta 1991, año a partir del cual empezó a declinar. En 1997, la ayuda había decaído un 22 por 100, con lo que comenzó la llamada y previamente aludida “fatiga de la ayuda” (Kharas, 2009: 10).

Esta fatiga se debió también en parte a que las críticas al paradigma clásico de cooperación comenzaron a tener mayor fuerza. Con ello, se cuestionó la lógica paternalista y la ausencia de principios de igualdad y colaboración mutua, así como el rol de los países en donde se implementaron las acciones (Chiani, 2009: 35).

De esta manera, se puso en tela de juicio la utilidad de las transferencias de dinero como único instrumento de cooperación, por lo que se promovió con mayor énfasis la utilización de otros mecanismos tales como la cooperación técnica, la transferencia de tecnologías, el intercambio de experiencias, la formación de recursos humanos y el desarrollo institucional (Chiani, 2009: 35).

Durante los años noventa también hubo una reconfiguración en el concepto del “desarrollo”, tras una nueva discusión principalmente proveniente de los Informes del PNUD y la celebración de diversas conferencias internacionales sobre tópicos específicos del desarrollo auspiciadas por Naciones Unidas (Duarte & González, 2014: 128).

Entre estos cónclaves destacan la Conferencia de Río de 1992, en donde se abordó la dimensión de la sostenibilidad del desarrollo y la distribución gradual de tareas de acuerdo a la escala de capacidades de cada país (Alonso, 2015: 301); la Conferencia de Viena en 1993, cuyo principal eje fue la reivindicación de los derechos humanos; la Conferencia de Beijing en 1995, la cual tomó como base la perspectiva de género; y la Conferencia de Copenhague en 1995, la cual se centró en el desarrollo social y la equidad (Boni Aristizábal, *et al.*, 2010: 28-31).

De igual forma, entre los aportes más importantes, se encuentra el Informe de Desarrollo Humano, redactado en 1994 por el PNUD y cuyas mayores aportaciones críticas fueron la denuncia de la desigualdad y la clara afirmación de la necesidad de una gobernanza global a favor de las personas. En pocas palabras, se debatió cómo la ética, la equidad, la inclusión, la seguridad humana y la sostenibilidad podían contemplarse como referencias del desarrollo (Dubois, 1999: 34).

Tras la llamada “década perdida”²⁸ y la visión de los utilitaristas del desarrollo²⁹, surgió la necesidad de reposicionar al individuo en el centro del debate, con lo que se llegó al concepto de “desarrollo humano”, el cual afirma que el “espacio crucial para evaluar la calidad de vida se encuentra en las capacidades de las personas, ya que éstas captan el alcance de sus libertades positivas” (Dubois, 1999: 44).

Aunado a esto, el Informe de 1994 expuso un término que surgió como un arte de combinación del desarrollo sostenible y el desarrollo humano: el desarrollo humano sostenible, el cual no sólo suscita un crecimiento económico, sino que también distribuye equitativamente sus beneficios, regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo y fomenta la autonomía de las personas en lugar de marginarlas (PNUD, 1994: iii). Se habla de un desarrollo que otorga prioridad a los pobres, amplía sus opciones y oportunidades y que prevé su participación en las decisiones que afectan sus vidas.

De esta manera se llegó a una resignificación de la cooperación internacional, con lo que se contrarrestó la idea clásica de la AOD, asociada al asistencialismo y a la colaboración vertical, y se aludió mayoritariamente a la ética y la solidaridad para mejorar las condiciones de vida de las personas y, de esta manera, coadyuvar a su propio desarrollo humano (Sotillo, 2012: 69- 70).

Gracias a estos avances, centrados en la posibilidad de avance del individuo, se abrió paso a una CID más inclusiva que comenzó a discutirse en el marco del CAD de la OCDE, hasta culminar en la Declaración del Milenio en el año 2000 y la fijación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Los ODM, que tuvieron una vigencia de 15 años, sirvieron en buena medida para colocar la lucha contra la pobreza en el primer plano de la agenda de la CID, aunque

²⁸ Refiriéndose a la década de los ochenta y llamada así por el estancamiento la economía internacional, consecuencia de la Crisis de Deuda.

²⁹ Que entienden como finalidad última la maximización de la producción global, por lo que su mayor índice de desarrollo se centró en el comportamiento del PIB (Prats, 2006 citado por Boni Aristizábal, et.al., 2010: 27).

que también remarcaron temas como la educación, la mortalidad infantil, las enfermedades y la sostenibilidad del medio ambiente.

Cuadro 1. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre
Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal
Objetivo 3: Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer
Objetivo 4: Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años
Objetivo 5: Mejorar la salud materna
Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo

Fuente: Elaboración propia con base en ONU (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf.

Con las aportaciones previamente mencionadas, la CID alcanzó un momento crucial en cuanto a su evolución y cambio para el nuevo milenio. Por un lado, los gobiernos y las agencias oficiales comenzaron a aceptar más participación por parte de la sociedad civil y las ONG, y por otro, se comenzó a hablar sobre la disminución progresiva de la cooperación “atada”³⁰, priorizando la formación y creación de capacidades en los países del Sur (Tassara, 2012: 57).

Este replanteamiento de lineamientos y estrategias mejoró también la pluralidad de actores involucrados en la CID. A partir de este momento, otras formas de

³⁰ “Atada” porque implica el compromiso del beneficiario para seguir determinada política u otorgar concesiones al proveedor a cambio del recibimiento de recursos.

cooperación tomaron fuerza como alternativas viables a la cooperación tradicional debido al fortalecimiento de otros actores como consecuencia de la globalización.

Sobre todo, se abrió la posibilidad de que nuevos esquemas contribuyeran al desarrollo, como fueron los casos de la responsabilidad social corporativa³¹, la cooperación al desarrollo con participación empresarial, la investigación aplicada y la formación superior, especialmente impartida por universidades y centros de investigación (Tassara, 2012: 57).

En buena medida, y como una manera de coadyuvar a la creación de tácticas cuyo fin fuera el cumplimiento de los ODM y efectuar un ejercicio de reflexión sobre los rápidos cambios del nuevo milenio, la primera década del siglo XXI se vio marcada por una nueva serie de conferencias organizadas con el objetivo de reafirmar promesas y discutir nuevos mecanismos de ayuda al desarrollo.

A lo largo de estas reuniones, fue necesario hacer un replanteamiento de los preceptos que acompañaban a la CID, debido en gran parte a la reconfiguración del SI y a los problemas globales. Entre éstos se identificaron al menos tres aspectos que fue necesario tomar en cuenta para diseñar el nuevo marco institucional del desarrollo:

- La insuficiencia de los ODM para considerar la geografía de la pobreza global, sobre todo en sentido de la distribución de la riqueza en países de renta media;
- La multipolaridad del SI con líderes regionales y potencias emergentes involucrándose en nuevas dinámicas de cooperación con menor condicionalidad que las tradicionales;
- La interdependencia económica de carácter transnacional que influyó sobre los bienes públicos internacionales (Alonso, 2015: 300-303).

Entre estas cumbres, es preciso recalcar a la Conferencia Internacional sobre la Financiación al Desarrollo que dio paso al Consenso de Monterrey en 2002, las

³¹ Definida más adelante.

Cumbres del Milenio 2005 y 2010 en Nueva York, el Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda en París en 2005, el III Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda en Accra, en 2008, y la Conferencia de Busán en 2009. En esencia, estas citas identificaron un marco de responsabilidad mutua entre los diferentes actores involucrados en la cooperación al desarrollo, rediseñando la llamada nueva arquitectura de la ayuda internacional (Alonso, 2012: 204).

Esta nueva arquitectura de la ayuda, que modificó las normas procedimentales de la gobernabilidad de la CID³², tuvo como meta reforzar de manera estructural y operativa el régimen internacional de la ayuda al desarrollo, con el propósito de asignarle los mecanismos políticos y técnicos necesarios para convertirlo en un recurso más eficaz (Prado, 2011: 56).

Desde entonces la Unión Europea (UE) se caracterizó por convertirse en el mayor proveedor de AOD y ayuda humanitaria, así como un fuerte promotor de la gobernanza de la CID. Como un modelo de cooperación en sí misma, la UE provee el 56% de la ayuda al desarrollo a nivel global (Comisión Europea, 2018).

Empero, tal como ya se mencionó, no sólo fueron los países del Norte los que tuvieron la última palabra en el manejo de la CID, por lo que se requirió una mayor participación de todos los miembros de la comunidad internacional a favor de este propósito. En gran parte debido a la globalización, países emergentes comenzaron a alcanzar niveles de crecimiento importantes, lo cual, aunado a su crecimiento poblacional, representó nuevas oportunidades para la cooperación al desarrollo (Prado 2015: 230-231).

Así, Estados identificados tradicionalmente con el Sur generaron esquemas y se convirtieron en actores fundamentales y referentes en la CID vía CSS. Esto dio paso a que, aunque los proveedores clásicos bilaterales siguieron teniendo un papel predominante, irrumpieron con fuerza los países emergentes, como los BRIC

³² Normas procedimentales (aunque no vinculantes) con el fin de conseguir metas explícitas y consensuadas en ámbitos definidos del desarrollo (Prado, 2011: 56).

(Brasil, Rusia, India y China) y otras potencias regionales como México, Irán, Egipto o Nigeria, redimensionando el papel de la cooperación (Sotillo, 2012: 204).

El caso más emblemático lo representó China que, tras su crecimiento a partir de la apertura económica en 1978³³, logró posicionarse como un Estado proveedor de cooperación con otros países del Sur. Para lograrlo, el país asiático enfocó su cooperación en el fortalecimiento de capacidades en los países en desarrollo. Por ejemplo, entre 2007 y 2009, el Gobierno chino entrenó a 16,000 técnicos en África, y Huawei, empresa gigante de telecomunicaciones en China, estableció institutos regionales en Angola, Sudáfrica, Nigeria, Egipto, Túnez y Kenia (Huang & Ren, 2012: 77).

Ante la crisis económica del 2008 y el debilitamiento de Estados Unidos como principal actor internacional, el crecimiento de países del Sur y su reposicionamiento como proveedores constituyeron en el nuevo milenio un reto en términos de los alcances de la CID, en su cuantificación y en su nivel de condicionalidad o priorización. Esto debido en gran parte a que el sistema imperante de CID no reflejaba con exactitud la complejidad de actores que participan en dinámicas de cooperación. Consecuentemente, fue necesario repensar la aplicación de reformas a las instituciones existentes e, incluso, la creación de iniciativas que coadyuvaran a mantener claras las metas a realizar y las maneras a través de las cuales se podían lograr.

Inclusive el CAD, que tradicionalmente cuantifica la AOD y sirve como única referencia de rendición de cuentas en materia de CID, se vio rebasado por los organismos de ayuda, el crecimiento de la ayuda oficial de los países extra CAD y de la ayuda extraoficial y privada al desarrollo (Kharas, 2009: 6).

De igual forma, la filantropía global se añadió al mapa de las donaciones para el desarrollo y se vio representada a través de instituciones benéficas, tales como la Fundación Gates. Asimismo, las ONG, como Oxfam, CARE y Save the Children, se

³³ En el régimen de Deng Xiaoping y a través de la llamada “Reforma Económica y de Apertura Externa”.

posicionaron como importantes distribuidores de ayuda privada, al grado de que, actualmente, las ONG internacionales reúnen más dinero para la ayuda al desarrollo que el sistema ONU en su conjunto (Kharas, 2009: 7).

Para generar una estructura de gobernanza de la CID más incluyente se pusieron en marcha dos iniciativas: la primera fue el Foro de Cooperación para el Desarrollo (FCD), ubicado en el seno de las Naciones Unidas y dependiente del Consejo Económico y Social (ECOSOC). En este foro se incluyeron tanto a países proveedores como receptores de ayuda (Alonso, 2015: 311).

La segunda iniciativa derivó de la Conferencia de Busán y se le conoce como la Alianza Global para la Cooperación Eficaz al Desarrollo (CPEDC, por sus siglas en inglés). En éste se integraron buena parte de los actores del sistema de cooperación, incluidos países, empresas y organizaciones (Alonso, 2015: 312).

De esta manera, tomando en cuenta el hecho de que el panorama del sistema de CID cambió significativamente y que el año 2015 – que marcaba el ocaso de los ODM – se acercaba, fue importante la realización de un nuevo ejercicio de reflexión para determinar cuál sería el siguiente paso a seguir en la agenda internacional del desarrollo.

A pesar de importantes avances en la disminución de la pobreza mundial³⁴, fue inminente la necesidad de promover una continuidad de los ODM y reconocer también otros retos importantes como el cambio climático y la degradación ambiental, la desigualdad de género, las diferencias en la distribución del ingreso y las millones de personas viviendo aún en pobreza y con hambre, sin acceso a los servicios básicos (ONU, 2015: 8-9).

Por estas razones, en el marco de la Conferencia de Río en 2012, el Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, emitió un reporte recomendando la adopción de nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con el objetivo de

³⁴ Logros como: Más de mil millones de personas fueron rescatadas de la pobreza extrema desde 1990; el porcentaje de personas con nutrición insuficiente en las regiones en desarrollo cayó casi a la mitad desde 1990; la cantidad de personas que vive en pobreza extrema se redujo a más de la mitad desde 1990. (ONU, 2015: 14-23).

combinar desarrollo económico, sostenibilidad ambiental y objetivos sociales (Sachs, 2012: 206).

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, aprobada por Naciones Unidas en septiembre de 2015, constituye un significativo ejercicio de gobernanza global dedicado a la identificación, cumplimiento y monitoreo de estándares de bienestar humano con dimensión mundial. Con 18 objetivos y 169 metas, la Agenda se promueve en países del Norte como del Sur, mediante capacidades nacionales y de cooperación internacional (Prado, 2015: 81).

Cuadro 2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Objetivo 1: Fin de la pobreza extrema
Objetivo 2: Hambre cero
Objetivo 3: Salud y bienestar
Objetivo 4: Educación de calidad
Objetivo 5: Igualdad de género
Objetivo 6: Agua limpia y saneamiento
Objetivo 7: Energía asequible y no contaminante
Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico
Objetivo 9: Industria, innovación e infraestructura
Objetivo 10: Reducción de las desigualdades
Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles
Objetivo 12: Producción y consumo responsables
Objetivo 13: Acción por el clima
Objetivo 14: Vida submarina
Objetivo 15: Vida de ecosistemas terrestres
Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas
Objetivo 17: Alianzas para lograr los objetivos

Fuente: ONU b (2018) Objetivos de Desarrollo Sostenible. *United Nations*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

A diferencia de sus predecesores ODM, la Agenda 2030 y sus 17 ODS con sus 169 metas cuentan con una mayor inclusión de los países de renta media, los cuales tienen una renovada capacidad para participar e influir en la conformación y cumplimiento de los objetivos (Prado, 2015: 83).

En general, y con base en lo que se ha señalado, se puede observar un cambio sustancial de la CID desde su conformación, en la segunda mitad de la década de los años cuarenta, hasta la actualidad³⁵. Las acciones cooperativas en buena medida han sobrepasado las tendencias ideológicas y la condicionalidad para enfocarse en un ambiente de más colaboración mutua.

La CID actual se adapta a un contexto caracterizado por su complejidad y multipolaridad, así como crecientes potencias regionales e internacionales con políticas activas de cooperación Sur-Sur que cuentan con procedimientos comúnmente más ágiles y menos condicionados que la cooperación tradicional, con lo que se generan nuevas áreas de influencia en el entorno de los países en desarrollo (Alonso, 2015: 302-303).

Países que en un principio eran receptores de ayuda terminaron por convertirse en los mayores proveedores, como es el caso de la UE. De igual forma, los problemas derivados del subdesarrollo no limitaron a Estados como China, Brasil, India o México, entre muchos otros, para contribuir en esquemas de CSS.

Debido a estos y otros cambios en la dinámica internacional, es necesario abrir la política de cooperación a la colaboración más activa, no sólo de los gobiernos y las ONG, sino también del conjunto de actores sociales, incluyendo al sector privado. Ante el rebasamiento del concepto de “donante y receptor”, se debe de llegar a un marco de “responsabilidades compartidas pero diferenciadas” de socios del desarrollo (Alonso, 2015: 311).

Tomando en cuenta los aspectos anteriores, se pueden inferir diversas suposiciones sobre la CID: que constituye un elemento de la política exterior de los

³⁵ 2018.

países; que se alimenta de la combinación de motivaciones políticas, ideológicas y humanitarias; y que su propósito es contribuir a la relación, vinculación o integración entre los Estados participantes, mediante acciones que buscan un mutuo beneficio (Prado, 2017: 7-11).

De esta forma, la CID puede entenderse como un ejercicio de mutuo beneficio mediante el cual, tanto actores públicos como privados y/o de la sociedad civil, colaboran, ya sea de manera bilateral o multilateral, con el fin de promover acciones que impacten de manera positiva en la población, ya sea mediante recursos económicos, transferencia de conocimientos, fortalecimiento de capacidades, intercambios académicos y científicos, u otra acción que atienda las áreas de oportunidad en el país socio; esto mediante instituciones formales e informales.

1.1.2 El *Soft Power* y la cooperación internacional para el desarrollo

El debate sobre las motivaciones para llevar a cabo CID es sin duda un campo en el que los estudiosos de la cooperación difieren de acuerdo a su posición teórica. Se puede observar, por ejemplo, desde una óptica realista, en la cual la cooperación no cuenta con motivaciones éticas, sino que sólo se recurre a ella como una estrategia en aras de conseguir determinados intereses políticos basados en poder e incluso para servir a los propósitos tradicionales del colonialismo (Morgenthau, 1962: 301-309).

Empero, para esta investigación se rescata la perspectiva del marco teórico descrito en el planteamiento del objeto de estudio y se sigue entonces una visión mayoritariamente liberal, específicamente desde el liberalismo republicano. Para que exista cooperación es necesario que el deseo de ayudar forme parte de las preferencias de la sociedad doméstica de un Estado, las cuales son reflejadas a nivel externo. Esto puede darse mediante la valoración de la cooperación por motivo de concebirla como lo correcto por parte de los individuos de un Estado³⁶ o por objetivos racionales.

³⁶ Por ejemplo, Lumsdaine estableció un vínculo entre lo doméstico y lo internacional en sentido de la pobreza basado en dos principios: que la CID era el producto de valores humanitarios y que éstos

En este sentido, mientras se conciba que hay suficientes incentivos sociales para el intercambio, la acción colectiva y la cooperación, los individuos y los grupos los explotan: entre mayores sean los beneficios esperados, más habrá incentivos para actuar (Moravcsik, 1997: 517).

De esta forma, para que exista cooperación, los Estados, que representan a su sociedad doméstica, requieren de un “propósito”. Si se trata entonces de un esquema en donde predomina el liberalismo republicano, entonces las instituciones representativas a nivel doméstico favorecen a grupos de poder doméstico que tienen incentivos para involucrarse en actividades de CID³⁷.

Por otro lado, partir del enfoque institucionalista, la cooperación requiere planeación y negociación, y es un proceso político que involucra un ejercicio de influencia, la cual se asegura por medio de persuasión y prestigio, así como recursos económicos (Keohane, 1989: 11).

A partir de los estudios sobre los incentivos de la cooperación en el estudio de las políticas internacionales – principalmente de los institucionalistas neoliberales – fue como se llegó al término “*Soft Power*”³⁸, el cual forma parte esencial de la política exterior de los Estados en la actualidad. Sobre todo, tras la reconfiguración del SI a partir de los últimos años de la Guerra Fría, la idea de que los países ejercieran un tipo de poder distinto al económico o al militar se convirtió en algo llamativo para los académicos de las Relaciones Internacionales.

El *Soft Power* es un término acuñado por el prominente académico Joseph S. Nye, quien lo definió como la habilidad para establecer tendencias en las preferencias de otros por el hecho de tener “autoridad moral” y ser considerado “legítimo” (Nye, 2004: 5). No es lo mismo que la influencia y requiere más que una simple persuasión, pues se trata de la habilidad de atraer, algo que comúnmente lleva a la aquiescencia (Nye, 2004: 6).

eran apoyados por los arreglos políticos a nivel doméstico y por tradiciones morales de Occidente (citado en Zimmerman, 2007: 7).

³⁷ Y estas motivaciones pueden incluir actividades de *rent-seeking*.

³⁸ Poder blando o suave

Para Nye, el poder suave consiste en un tipo alternativo de moneda para promover cooperación, centrada en una atracción a valores compartidos, justicia y un esfuerzo por contribuir al logro de estos valores (Nye, 2004: 7).

Una de las principales tesis del *Soft Power* es que un Estado A puede obtener mejores resultados haciendo que otro Estado B – con base en una influencia a partir de la atracción cultural e ideológica, así como incentivos para consensuar la cooperación – realice lo que A desea, sin necesidad de emplear medidas coercitivas (Nye, 2002: 40).

Esto se refiere a que el poder blando “descansa en la habilidad de organizar la agenda política de tal manera que se puedan moldear las preferencias de otros”, por lo que “coopta, en lugar de coaccionar” (Nye, 2002: 9).

Nye menciona al menos tres fuentes principales de *Soft Power*:

1. La cultura, que se divide entre alta cultura, como las bellas artes, la literatura y la educación; y la cultura popular, que se enfoca en el entretenimiento en masa. La cultura se transmite principalmente a través del comercio y otros medios tales como los intercambios académicos, el intercambio de profesorado, convenios culturales, etc.
2. Los valores políticos, que además incluyen las acciones de la política doméstica. Para tener credibilidad éstos deben de ser considerados legítimos.
3. La política exterior, en la medida en que un gobierno premie los valores políticos a nivel nacional, en instituciones internacionales y en sus decisiones de política exterior. Todo esto puede incidir significativamente en las preferencias de otros Estados (Nye, 2004: 11-14).

De las tres fuentes de *Soft Power*, al menos dos inciden directamente en la CID: el ámbito cultural-educativo y la política exterior. En este sentido, el estudio *The Soft Power 30, A Global Ranking of Soft Power*, realizado por el especialista Jonathan

McClory, identifica a los 30 países con mayor poder blando en el mundo³⁹, toma como base de referencia seis subíndices: cultura, gobierno, compromiso, digitalización, empresas y educación (McClory, 2015: 21). Este último rubro educativo es tomado en cuenta debido a que, a pesar de que Joseph Nye lo incluye dentro del ámbito cultural, hay diversos estudios que documentan el impacto fundamental de la educación superior en el *Soft Power*, considerando que tiene tal importancia como para constituir un subíndice independiente (McClory, 2015: 21).

La cooperación educativa es relevante en términos de poder suave porque incide en la habilidad de un país para atraer a estudiantes extranjeros o para facilitar intercambios, con las múltiples complicaciones que ello conlleva. Las investigaciones en el ámbito de los intercambios educativos dan evidencia empírica de la tendencia de los estudiantes a favorecer a aquel país en el que tuvieron la oportunidad de realizar alguna estancia⁴⁰ (McClory, 2015: 21).

Tal como ya se revisó previamente en esta primera sección del capítulo, la CID forma parte de la política exterior del país, y dependiendo el fin para el cual se emplee, ésta se puede concentrar en temas culturales, en la educación, en conocimientos técnicos, deportivos, científicos, entre otros.

Esto indica que, al menos en la teoría, el *Soft Power* es parte inherente en las acciones y proyectos de cooperación al desarrollo y de los incentivos para recurrir a este ejercicio. Es por ello que la AMEXCID define que la CID es “un instrumento de poder blando que impulsa las relaciones diplomáticas entre países y cuya ejecución debe estar guiada por las prioridades nacionales de desarrollo, una gestión basada en resultados, la creación de asociaciones incluyentes, la transparencia y la mutua rendición de cuentas entre socios” (AMEXCID, 2018).

Consecuentemente, la estrategia de política exterior mexicana en sentido de *Soft Power* consiste en el reforzamiento de capacidades técnicas, científicas,

³⁹ De acuerdo con los resultados de *The Soft Power 30 2018*, Reino Unido encabeza el ranking de poder suave, seguido por Francia. El tercer lugar lo ocupa Alemania mientras que México no figura entre los 30 países contemplados (McClory, 2018).

⁴⁰ Atkinson, C. (2010) *Does Soft Power Matter? A comparative Analysis of Student Exchange Programs 1980-2006*. Foreign Policy Analysis 6, 1. 1-22.

económicas, culturales y educativas de sus socios estratégicos. Para ello, “la CID desempeña un papel fundamental porque fortalece dichas capacidades y abre espacios para las empresas y la cultura del país” (García-López, 2017: 26).

Otro ejemplo de la prioridad que ocupa el poder suave dentro de la política exterior es Alemania, país que, a diferencia de otros Estados, aumentó los fondos para la cooperación al desarrollo 8,7 mil millones de euros para 2018, siendo uno de los objetivos la consolidación de su *Soft Power* (Klingebiel, 2017). Los detalles sobre el *Soft Power* alemán se revisan en el segundo capítulo de esta investigación.

Finalmente, cabe recalcar que el poder blando no depende únicamente del Gobierno de los países. Las empresas, las universidades, las fundaciones, las iglesias y otros grupos no gubernamentales desarrollan un poder suave propio que puede reforzar o ir en contra de los objetivos de política exterior establecidos por su país de origen. Por esta razón, los Estados buscan asegurar que sus acciones alcancen un nivel de armonía entre estos grupos y la política exterior para reforzar el poder suave (Nye, 2004: 17).

Esto implica una sinergia a la que, tanto actores privados como Gobierno, tienen que llegar si se desea que el *Soft Power* tenga el impacto esperado en terceros países. En este sentido, Joseph Nye recalca que, en la era de la información, “las fuentes privadas de *Soft Power* tienen una importancia significativa” (Nye, 2004: 17), por lo que el nivel de interlocución para no perder el control de este poder por parte de los Estados tiene que ser alto.

En un balance general, se recalca entonces que la CID puede ser considerada como una herramienta de *Soft Power* y que, dependiendo el país en cuestión, puede tener relevancia o no en la política exterior. Al menos en el caso de México y Alemania, la CID juega un importante papel en la difusión y el reforzamiento de valores políticos, culturales y educativos.

1.2 La cooperación educativa internacional

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la educación es la “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” (DRAE, 2018). Esta definición, aunque un poco excluyente debido a que tanto los adultos jóvenes como mayores también pueden recibir una formación académica o técnica, expone la esencia de un pensamiento colectivo que ve en la educación una especie de ritual que simboliza cada etapa de la vida.

No sería lo mismo pensar en la infancia sin el colegio o en la juventud tardía sin la universidad o las escuelas técnicas especializadas. La educación constituye un ejercicio puro de interacción en el que uno o varios expertos y expertas comparten sus conocimientos hacia un grupo de personas con el objetivo de que éstas adquieran estos conocimientos que tienen alguna utilidad en su vida actual y futura.

De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) emitida por la UNESCO, la educación se divide en 6 niveles:

- 1) Educación de la primera infancia
- 2) Educación primaria, la cual está destinada a proporcionar a los estudiantes destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas, así como sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social.
- 3) Educación secundaria baja, cuyo objetivo es sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos puedan expandir oportunidades de educación adicionales.
- 4) Educación secundaria alta, la cual tiene como fin la consolidación de la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos.
- 5) Educación postsecundaria no terciaria, la cual refuerza los conocimientos adquiridos en educación secundaria, prepara para el mercado laboral y para la educación terciaria.

6) Educación terciaria, que se basa en los conocimientos adquiridos en la educación secundaria, proporcionando actividades de aprendizaje en campos especializados de estudio. Está destinada a impartir aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. La educación terciaria comprende lo que se conoce como “educación académica”, pero también incluye a la educación profesional o vocacional avanzada.

La formación profesional está diseñada para que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y competencias específicas para una ocupación en particular. Esta formación puede incluir componentes relacionados al mundo laboral, como prácticas profesionales, e incluye programas posteriores a la educación obligatoria pero no se obtiene título universitario.

La educación terciaria incluye a la educación terciaria de ciclo corto, el grado en educación terciaria, nivel de maestría, especialización o equivalente, y el nivel de doctorado o equivalente (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 5; UNESCO, 2013: 28-61).

Esta clasificación representa los esfuerzos de la UNESCO por armonizar los niveles de educación en el mundo, sin embargo, para poder llegar a este punto, fue necesaria la inclusión del tema educativo en la agenda global desde la reestructuración de las normas internacionales y sus instituciones a partir de la Segunda Guerra Mundial.

1.2.1 La educación como elemento de la cooperación internacional para el desarrollo: presente desde Bretton Woods hasta los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por Asamblea General de Naciones Unidas en 1948, establece en su artículo 26° que “toda persona tiene derecho a la educación”, la cual debe ser obligatoria y gratuita, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. De igual forma, “la instrucción técnica y profesional tiene que ser generalizada y el acceso a estudios superiores debe ser igual para todos” (ONU, 1948).

La educación comprende un eslabón fundamental en el desarrollo de cada ser humano. En buena medida, la manera en que ésta se lleva a cabo define la forma en que un individuo tiene la posibilidad de alcanzar su máximo potencial para contribuir a la construcción de su sociedad, a su crecimiento personal y al de su país.

De ahí que no sea sorpresa que la educación sea un tema ampliamente discutido en el marco de foros internacionales y que, incluso, existan instituciones internacionales dedicadas a promover estrategias para mejorar la educación y hacerla accesible para todos los niños y jóvenes.

Es por ello que la UNESCO se convirtió en una institución intrínseca del sistema ONU desde 1945, teniendo claro que la educación constituye un claro pilar para el desarrollo en general.

Con el diseño de la arquitectura Bretton Woods para la cooperación internacional, el camino para el mejoramiento fue la modernización y el crecimiento económico en el “Norte” y en “Occidente”. Para ello, la educación jugó un rol fundamental, y pronto la relación entre ésta y el desarrollo se vio palpable a través de diversas presunciones:

- Que la modernización mejoraría el bienestar de la gente pobre;
- Que la escolaridad ayudaría a los países e individuos a modernizarse;
- Que la provisión de la escolaridad llevaría a desarrollo nacional;
- Que el Estado era capaz de proveer suficiente escolaridad para todos;
- Que la asistencia externa podía ayudar a los países a mejorar su sistemas escolares y llevar a un crecimiento nacional en general;
- Que proyectos educativos fondeados y organizados internacionalmente llevarían a mejoras significativas en los sistemas escolares de países pobres y;
- Que el principal reto era hacer que los niños fueran a la escuela. (Williams, 2015: 14)

De acuerdo con estas ideas presentes en los años de posguerra sobre lo que podría constituir el desarrollo, se buscó la manera de afianzar el compromiso de países del Norte con la educación en sentido de la CID.

Fue por ello que, a finales de los años cuarenta, la asistencia externa, tanto en el ámbito bilateral como en el multilateral, otorgada por agencias de desarrollo o fundaciones privadas, jugó un rol fundamental en la formación y la construcción de sistemas formales de educación en países en desarrollo, ayudándolos a crear una diversidad en actividades de educación no formal y entrenamiento, así como en el agrandamiento y mejoramiento del suministro de mano de obra de alto nivel. Esto a través de instituciones de educación secundaria y superior, así como el entrenamiento técnico de personas del Tercer Mundo en las instituciones de países más desarrollados (Coombs, 1985: 289).

Desde entonces hasta hoy en día, cientos de organizaciones gubernamentales, no-gubernamentales e intergubernamentales se involucran en actividades de cooperación educativa, especialmente en conexión con los estudiantes, intercambios académicos y con asistencia técnica y material a los países en desarrollo para atender a sus necesidades de educación y otros aspectos del desarrollo (Coombs, 1985: 287).

La relación entre la cooperación al desarrollo y la educación se volvió palpable en la Declaración sobre los Derechos del Niño de 1959, de forma concreta en su artículo 28°, donde se menciona que “los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación” y facilitarán “el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza”, enfocándose particularmente en “las necesidades de los países en desarrollo” (ONU, 1959).

Desde su creación, la UNESCO se constituyó como un importante actor en la difusión de políticas, narrativas y conocimiento educativo para lograr los objetivos planteados en la Declaración. Para la década de los sesenta, esta organización optó por un enfoque pragmático, centrado en la expansión de la educación nacional y en la modernización de los sistemas educativos mediante la financiación y la asistencia técnica hacia los países menos desarrollados (Luzón & Torres, 2013: 60).

Es por ello que durante la Guerra Fría la cooperación educativa internacional (CEI) se adaptó a las etapas imperantes de la ayuda al desarrollo, principalmente a la economicista y la asistencialista. De esta forma, esta cooperación funcionó unidireccionalmente, desde el Norte hacia el Sur. En otras palabras, “quienes sabían y podían más enseñaban y ayudaban a quienes sabían y podían menos” (García de la Torre, 2013: 68).

La CEI se refiere al consenso entre diversos actores para la puesta en marcha de proyectos y programas que, respetando la diversidad cultural, favorecen la comprensión de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre los países. Asimismo, promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de unión para lograr el desarrollo humano sostenible (García de la Torre, 2013: 72).

Durante los años previos a la colonización, la CEI en países en desarrollo se centró en actividades cuyo objetivo fue la formación de una élite que coadyuvara a promover el entendimiento con la metrópoli, así como el otorgamiento de concesiones para el aprovechamiento económico de la colonia.

A partir de la década de los sesenta y principios de los setenta, la CEI alcanzó un auge sin precedentes, concentrándose en agencias internacionales de cooperación técnica, particularmente en el suministro de consejeros, maestros y becas de intercambio, así como ayuda financiera para instalaciones educativas, libros de texto y otras necesidades (Coombs, 1985: 287-290).

En estos años, la CEI también se enfocó en el ejercicio de una colaboración más horizontal, teniendo como premisa que la ayuda al desarrollo no era una función lineal que contribuiría a acortar, de manera automática o inmediata, las brechas de desigualdad entre las naciones, como se había comprendido en un principio.

Tras la llegada de la Crisis de Deuda de 1982 comenzó una etapa que tuvo repercusiones en el resto de la década, con recortes en sectores sociales – incluyendo a la educación– y una mayor concentración en las políticas macroeconómicas del modelo neoliberal.

Fue en estos años cuando la OCDE⁴¹ comenzó a tener un papel fundamental, incluso llegando incluso a hacer que la UNESCO perdiera su protagonismo como principal promotora de la educación (Luzón & Torres, 2013: 60).

La nueva corriente impulsada por la OCDE puso mayor énfasis en temas de una política educativa influida por la modernización y la teoría del capital humano, donde la conexión entre inversión económica y educación se concibió como imprescindible para hacer frente a la crisis (Luzón & Torres, 2013: 60).

Para 1990, 1500 participantes – incluyendo delegados de 155 países, representaciones de 20 organismos intergubernamentales y 150 de ONGs – se reunieron en la Conferencia de Jomtien, Tailandia, para dar lugar al intento más ambicioso para lograr un renovado compromiso de los diferentes países con respecto a la CEI y promover una política internacional educativa conjunta: la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés)⁴² (UNESCO, 1990). Esta Declaración enfocó los esfuerzos en cubrir las necesidades de aprendizaje básicas (UNESCO, 1990: 4) a través de la formación de objetivos a cumplir para el año 2000.

Cuadro 3. Artículos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EFA)

Artículo 1°: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje
Artículo 2°: Perfilando la visión
Artículo 3°: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad
Artículo 4°: Concentrar la atención en el aprendizaje

⁴¹ La OCDE se fundó en 1961 y agrupa a 36 países miembros. Su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Los Estados que forman parte de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía (OCDE, 2018)

⁴² Después conocido como la Alianza Global para la Educación.

Artículo 5°: Ampliar los medios y el alcance de la educación básica
Artículo 6°: Mejorar las condiciones de aprendizaje
Artículo 7°: Desarrollar políticas de apoyo
Artículo 8°: Movilizar los recursos
Artículo 9°: Fortalecer la solidaridad internacional

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. [Online] Nueva York: UNESCO Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Los objetivos de EFA se reforzaron en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, en el año 2000, donde 164 países, en conjunción con organismos internacionales como el PNUD, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, la UNICEF y el BM, se comprometieron a cumplir, para 2015, seis objetivos relacionados con la mejora de las oportunidades de aprendizaje de niños y jóvenes (García de la Torre, 2013: 70).

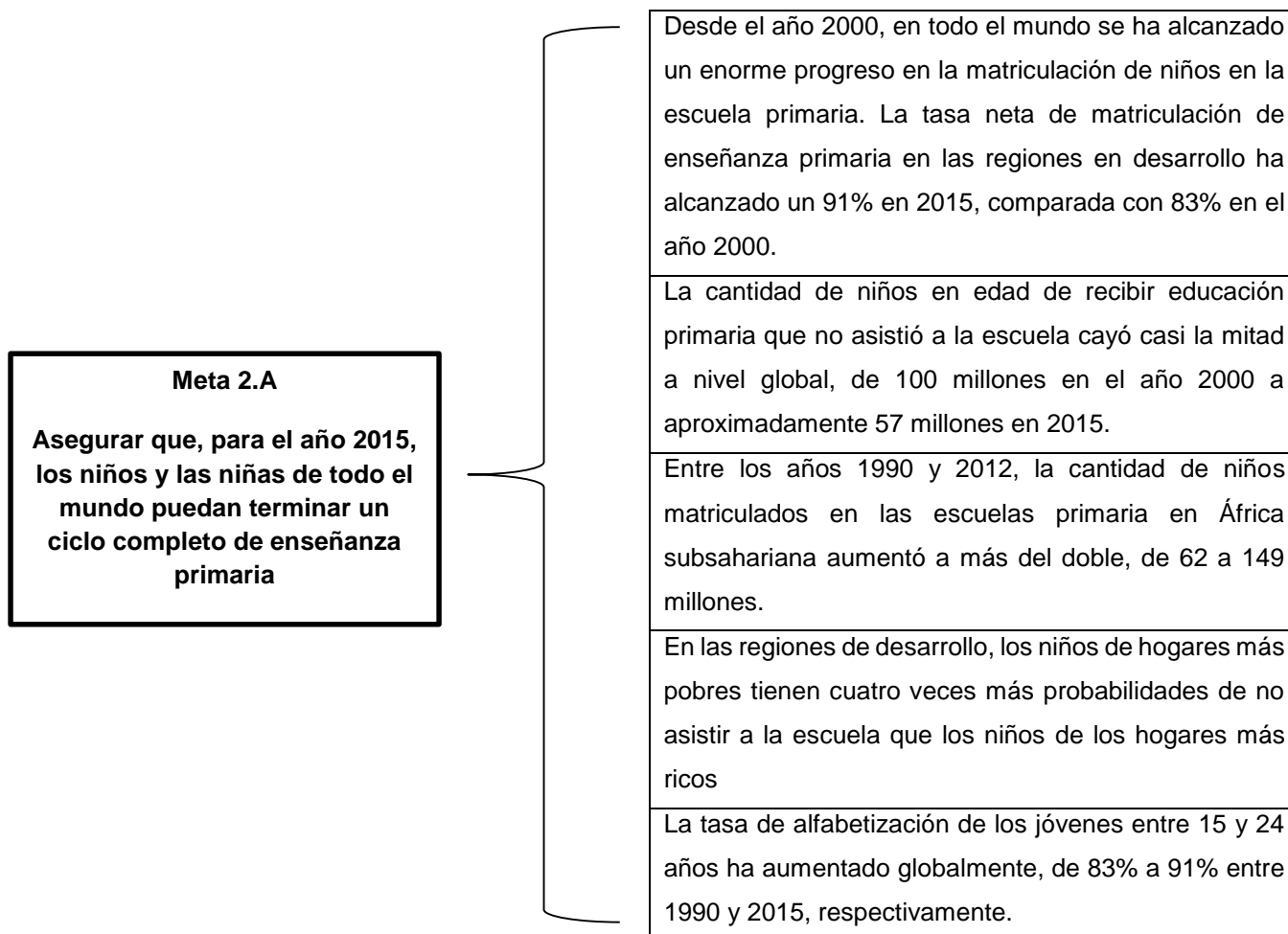
El discurso de la educación pasó a formar parte de la concepción del término “desarrollo humano” y, de la misma forma, se convirtió en un elemento integral de los ODM, los cuales marcaron los proyectos de CEI en el futuro (García de la Torre, 2013: 69), guiados a partir del objetivo número dos, “lograr la enseñanza primaria universal”.

Entre los ODM se destaca el objetivo número dos, “lograr la enseñanza primaria universal”, el cual enfatiza la importancia de la educación como parte fundamental del desarrollo. A continuación, se presenta la única meta de este objetivo junto con los avances vislumbrados en el Informe 2015 de los ODM:

Otro ejercicio de CEI a nivel superior que se llevó a cabo a principios del siglo XXI fue el denominado “Proceso de Bolonia”, surgido a partir de la Declaración de la Sorbona impulsada por Francia, Reino Unido y Alemania, en 1998. La Declaración

de Bolonia representó un nuevo reto para la CEI, al buscar homologar la Educación Superior en países de diferente ingreso y nivel de desarrollo en la UE.

Esquema 1. Meta 2.A de los ODM y avances de acuerdo con el Informe 2015



Fuente: Elaboración propia con base en ONU (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Recientemente, con la puesta en marcha de los ODS y su adaptación en 2015, la educación juega un papel prioritario, pues se considera como un instrumento clave para el logro de todas las metas establecidas (Arias & Gamba, 2017: 14). Así lo señala el documento final del Grupo de Trabajo Abierto sobre los ODS: “la idea del logro del desarrollo sostenible para todos los países sólo es verdaderamente posible

por medio de esfuerzos intersectoriales amplios que comiencen por la educación” (UNESCO, 2014: 2).

Cuadro 4. Las Metas del Objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida

<p>4.1 Para 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, y producir resultados escolares pertinentes y eficaces</p>
<p>4.2 Para 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria</p>
<p>4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria</p>
<p>4.4. Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento</p>
<p>4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional</p>
<p>4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética</p>
<p>4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios</p>
<p>4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p>

4.b Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Fuente: Elaboración propia con base en ONU (2018) Objetivo 4. Objetivos de Desarrollo Sostenible. *United Nations*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Además, los ODS toman en cuenta un carácter más inclusivo en el ámbito educativo –sobre todo en sentido de que los países en desarrollo se consideran más socios que destinos de ayuda al desarrollo –, y aunque los gobiernos ciertamente continúan teniendo la mayor obligación para asegurar que la gente joven tenga acceso a educación de calidad, se amplía el espectro de socios para coadyuvar a cumplir las ambiciosas metas planteadas en la agenda. De esta forma, se hace la invitación a que la sociedad civil, el sector privado e incluso ciudadanos ordinarios participen de manera conjunta con sus gobiernos para lograr los objetivos educativos (Williams, 2017).

En lo referente a la educación y formación técnica y vocacional (EFTP), en el marco del objetivo cuatro sobre los compromisos educativos para 2030, específicamente en las metas 4.3 y 4.4, se menciona que se “asegurarán el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” y se “aumentarán el número de jóvenes y adultos en competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”, respectivamente (ONU, 2018).

En años recientes y hasta la actualidad, se han generado no sólo una importante cantidad de datos sobre la educación desde una perspectiva internacional, sino también una serie de esfuerzos por trasladar a la CEI a un plano de política educativa supranacional⁴³ y una nueva forma de gobernanza educativa, tal como representa el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), mecanismo emanado del “Panorama de la Educación” de la OCDE (Luzón & Torres, 2013: 61).

Consecuentemente, se puede observar cómo se llevaron a cabo avances en materia de política educativa en relación al desarrollo. Es claro que la CEI forma parte de la agenda internacional desde la estructura resultante del fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, en un contexto marcado por una agenda de desarrollo, materializada por los ODS.

Este hecho provoca que la educación tenga una importancia fundamental en la agenda global del desarrollo a la par de dificultades de carácter internacional, tales como la pobreza, el crecimiento económico, el desarrollo sostenible y la equidad de género, pues, como se revisó de forma oportuna, la educación es vista como un medio para solucionar muchos de estos problemas y contribuir al desarrollo humano e intelectual de las personas.

1.2.2 La cooperación educativa internacional: modalidades, actores y panorama actual

Después de revisar la importancia del tema educativo en la historia de la cooperación al desarrollo es importante continuar con la conceptualización, las modalidades y los actores que se involucran en la CEI. Previamente se expuso una definición sobre la cooperación educativa, sin embargo, para otorgar al lector un espectro más amplio sobre el término, es imprescindible añadir un par de definiciones que complementen lo descrito.

⁴³ La política educativa supranacional se refiere a aquellas directrices en materia de educación, enseñanza o formación, que se ponen en marcha desde organismos internacionales o bien cualquier propuesta que surja desde ellos como recomendación de carácter global (Matarranz & Pérez, 2016: 99).

En primer lugar, la CEI es vista como aquella

Promueve el intercambio de conocimientos entre los países mediante la formación y capacitación de sus recursos humanos, regularmente ofreciendo cursos y seminarios en el extranjero para el perfeccionamiento y/o adquisición de nuevos conocimientos que apoyen áreas específicas de desarrollo (Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2018).

Al emanar de una agencia oficial de CID, esta definición es limitada en cuanto a los actores que participan dentro del ejercicio de colaboración, pues como se expuso de manera pertinente, la CID es llevada a cabo no sólo por entes públicos como los Estados, sino también por los entes privados y los miembros de la sociedad civil.

De esta forma, otra definición que abarca mayores aspectos de la cooperación educativa es la de García de la Torre, para quien la CEI

Es un medio para apoyar la educación en distintos países partiendo de sus propias necesidades y prioridades; un mecanismo que no se limita al envío puntual de bienes materiales, sino que asume retos al largo plazo que abarcan el apoyo humano y profesional. La CEI es vista como una oportunidad de acercamiento a otras realidades, a través del intercambio de conocimientos y experiencias (García de la Torre, 2013: 72).

La definición previa es pertinente porque retoma un punto esencial de la CID, al exponerla como un medio y no como un fin en sí mismo, en esta ocasión, para alcanzar algún objetivo educativo relacionado con el desarrollo. Además, la autora resalta la importancia de considerar las necesidades y prioridades de los Estados en los cuales se lleva a cabo la colaboración, pero no denuesta al actor beneficiado, pues hace énfasis en un intercambio de conocimientos y una manera para concientizar a los participantes sobre otros contextos, algo que pone en relieve la horizontalidad con la que comprende el ejercicio de la CEI.

La cooperación internacional en educación incluye a las instituciones y a la arquitectura en general de las organizaciones internacionales, la asistencia al desarrollo y los acuerdos internacionales para promover la formación e instrucción, y otros objetivos de desarrollo (Williams, 2017).

La CEI puede proveerse en las formas de cooperación técnica y cooperación financiera. Consecuentemente, la colaboración puede darse a partir de tres modalidades: el intercambio de conocimientos e ideas, a través de investigaciones, documentos, clases, diplomados o publicaciones; el intercambio de recursos humanos, es decir, investigadores, profesores, expertos, capacitadores, estudiantes, etc.; y el intercambio de recursos materiales, equipos y suministros, como materiales escolares e informáticos (García de la Torre, 2013: 73).

Estos intercambios se realizan por medio de diferentes acciones. La primera vía es la intelectual, que generalmente se ve caracterizada por la producción de información, ideas y conocimientos. Otro medio es a partir de la vía ético-normativa, a través de resoluciones, declaraciones o recomendaciones de organismos internacionales o nacionales. Sin duda, la modalidad más importante para esta investigación es la tercera vía, es decir, la acción operativa, que consiste en programas o proyectos específicos en distintos países, instituciones u organismos (García de la Torre, 2013: 73).

Esto se lleva a cabo a través de instituciones especializadas de cooperación al desarrollo, agencias multilaterales de desarrollo, organismos de Naciones Unidas y organismos internacionales en general, así como un número cada vez mayor de ONG e instituciones de diversas características: ayuntamientos, universidades y entidades (Williams, 2017).

1.2.3 Los principales organismos internacionales promotores de la educación

Como se revisó anteriormente, la UNESCO es un actor fundamental en la cooperación educativa. Siendo la organización más importante del sistema ONU que se ocupa de temas educativos, dispone de un mandato que abarca todos los aspectos de la educación, desde el nivel preescolar, hasta la formación técnica, profesional, la educación informal y el aprendizaje para adultos (UNESCO, 2011: 7).

Sus objetivos pedagógicos son apoyar la consecución de EFA, aportar un liderazgo regional e internacional en materia de educación, construir sistemas educativos eficaces en el mundo que abarquen desde la primera infancia hasta la edad adulta

y responder a los problemas mundiales a través de la educación (UNESCO, 2011: 7).

Además, la UNESCO colabora con los gobiernos a través de sus diferentes Comisiones Nacionales y de igual forma coopera con una amplia gama de otros actores asociados a fin de hacer más eficaces los sistemas educativos mediante la reforma de las políticas públicas (UNESCO, 2011: 8).

Para esta organización internacional, el sector de educación tiene cinco funciones principales:

1. Ser un laboratorio de ideas para prever y responder a las nuevas tendencias y necesidades en el ámbito educativo, con el fin de elaborar políticas educativas basadas en la investigación y las prioridades de cada país.
2. Elaborar una acción normativa mediante criterios y directrices en los principales ámbitos de la educación y dar seguimiento a la aplicación de los instrumentos jurídicos pertinentes.
3. Ser un foro de intercambio de información y promover la aplicación y el intercambio de políticas y prácticas educativas que han dado buenos resultados.
4. Facilitar la cooperación técnica con el fin de aumentar las capacidades de los Estados Miembros para que alcancen sus objetivos nacionales en materia de educación.
5. Ser un catalizador de la cooperación internacional, en especial de la cooperación educativa. (UNESCO, 2011: 8).

La EFTP es un tema fundamental para la UNESCO. En el año 2000, se estableció el Centro Internacional UNESCO para la Educación y la Formación Técnica Profesional (UNEVOC) en la ciudad de Bonn; su creación puso de relieve el compromiso de esta organización multilateral de contribuir al desarrollo humano, social y económico mediante la promoción de competencias para el trabajo y la vida (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 4).

Para la UNESCO la función de la EFTP consiste en la impartición de conocimientos y destrezas o capacidades para el mundo del trabajo. Pueden ser denominados como EFTP: la formación de aprendices, educación o enseñanza profesional, la

formación ocupacional, la educación y formación profesional, la educación profesional y de oficios, la educación técnica y de carreras, la formación o capacitación de la mano de obra, la formación o capacitación para el puesto de trabajo, etc. Desde la perspectiva de la UNESCO, la EFTP debe educar a la persona como un todo, por lo que asume un método global de desarrollo de las competencias para la empleabilidad y la ciudadanía, insistiendo en los valores éticos y actitudes que preparen a un alumno para la autoconfianza y la ciudadanía responsable (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 4).

La EFTP abarca el aprendizaje formal, no formal e informal con miras al mundo laboral. En esta modalidad se adquieren conocimientos y aptitudes, desde el nivel básico hasta el más avanzado, en una amplia gama de situaciones institucionales y laborales, así como en diversos contextos económicos. De igual forma, la EFTP puede llevarse a cabo en instituciones educativas, empresas y/o en centros de trabajo (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 4).

Actualmente la UNESCO coordina el debate mundial en torno a la EFTP y por ello, en el año 2015, publicó el documento titulado “Desatar el potencial: Transformar la enseñanza y formación técnica y profesional”, en el cual se destacan las razones económicas para invertir en la EFTP, que derivan del reconocimiento de esta formación como una fuente de habilidades, conocimiento y tecnología que son necesarios para guiar la productividad en las sociedades del conocimiento y de transición en el siglo XXI (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 7).

La estrategia del documento gira en torno a tres áreas de prioritarias. La primera es el fomento del empleo y el espíritu empresarial de los jóvenes, la segunda es la promoción de la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres, y la tercera es la contribución de la transición hacia economías ecológicas y sociedades sostenibles (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 7-8).

Sin embargo, la UNESCO no es desde luego el único organismo internacional que promueve la educación en el mundo. Desde 1962 hasta la actualidad, el BM también juega un importante rol en la definición de políticas educativas (Coraggio, 1995: 1).

De hecho, el BM es una de las mayores fuentes externas de financiamiento para la educación en los países en desarrollo. Esto lo hace principalmente a través de la asesoría, diseñada para contribuir a que los gobiernos desenvuelvan sus propias políticas educativas adecuadas a las circunstancias de sus respectivos países (Frigerio, et.al, 2000: 33). En general, esta institución ofrece servicios financieros y de conocimientos en forma de análisis, asesoramiento y asistencia técnica (WBG, 2018).

Un mecanismo para lograr la cooperación educativa dentro de este Banco multilateral es el Enfoque Sistémico para Lograr Mejores Resultados en la Educación (SABER, por sus siglas en inglés), el cual analiza la calidad de políticas e instituciones dentro de los países y entrega a las partes interesadas una herramienta cuyo fin es desarrollar un diálogo entre las partes involucradas. Además, llena un vacío importante en materia de datos de políticas y conocimientos mundiales sobre qué es lo más importante para mejorar la calidad de la educación (WBG, 2018).

Igualmente, el Banco Mundial jugó un papel importante en el marco del movimiento EFA, a través de la publicación de reportes que ubicaron las necesidades del sector educativo en los países participantes.

Otro actor relevante en materia de la CEI es la UE. Su acción más significativa en este respecto tiene que ver con el citado Proceso de Bolonia, el cual consistió en un proyecto para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que favorece la movilidad y las oportunidades de empleo en el ámbito universitario, fomentando el desarrollo global de la Europa del conocimiento (Rosique & Rosique, 2011: 232).

En 1999, 29 países europeos, miembros y no miembros de la UE, se suscribieron a la Declaración de Bolonia para crear y consolidar el EEES y promover el sistema de educación europeo en todo el mundo.

Para lograr esos objetivos se planteó la adopción de un sistema de titulación flexible, comprensible y comparable mediante la implantación de un Suplemento Europeo al Título, un sistema educativo basado en dos ciclos formativos, grado y posgrado, y

el establecimiento de los European Credit Transfer System (ECTS) para promover la movilidad de los estudiantes (Rosique & Rosique, 2011: 233).

Actualmente, el Marco Estratégico Educación y Formación 2020 tiene como objetivo apoyar el desarrollo de los sistemas de educación y formación en sus Estados miembros para que los ciudadanos europeos exploren su potencial, así como garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad (Gobierno de España, 2018). También, la UE fomenta la cooperación con las instituciones de enseñanza superior en terceros países, como es el caso del programa Erasmus Mundus.

En el plano subregional, otro actor participante de la CEI es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con sede en Madrid, España, la cual promueve la cooperación entre los países iberoamericanos en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional (OEI, 2018).

La OEI es una organización de carácter intergubernamental que se sostiene de las donaciones de los países miembros, con los objetivos de:

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países (OEI, 2018).

El principal proyecto de colaboración en materia de educación manejado por la OEI en el presente es el conjunto de Metas Educativas 2021, a través de las cuales buscan mejorar la calidad y equidad de la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad para favorecer la inclusión social (OEI, 2008).

Como se mencionó páginas atrás, otra organización que lleva a cabo acciones en pro de la educación es la OCDE. Su línea de trabajo se centra en cinco áreas: medición de resultados, enseñanza y aprendizaje, el desarrollo y uso de habilidades, el desarrollo e implementación de políticas y el futuro e innovación en la educación (OCDE, 2018).

Para llevar a cabo los objetivos de cada área, la OCDE asiste a sus países miembro y a terceros para desarrollar e implementar políticas para mejorar sus sistemas educativos y promover habilidades que coadyuven a alcanzar metas en términos de sostenibilidad, crecimiento económico basado en la innovación e inclusión social (OCDE, 2018).

El CAD de la OCDE también otorga información sobre las donaciones de AOD por parte de los países en el ámbito de la educación.

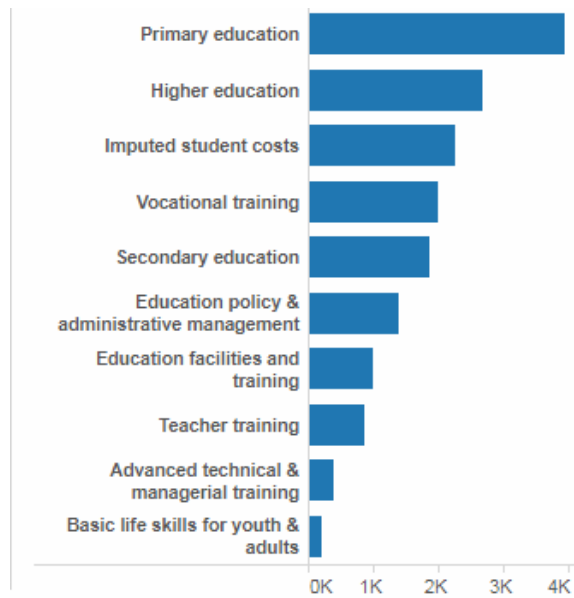
De acuerdo con datos recolectados por la organización⁴⁴, hasta 2016, la educación primaria ocupa el primer lugar de destino de las donaciones al desarrollo, con 3,933 millones de dólares (mdd). En segundo lugar, se ubica la educación superior, con 2,679 mdd; en tercer lugar, los costos imputados de los estudiantes con 2,259 mdd; y en cuarto lugar, el entrenamiento vocacional⁴⁵ con 1,999 mdd.

Llama la atención que la formación profesional se encuentra por encima de la ayuda a la educación secundaria. Sin duda, esto resalta la importancia de la educación técnica en años recientes.

⁴⁴ Disponible hasta el año 2015 en la página: <http://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/education-related-aid-data.htm>

⁴⁵ O educación técnica o profesional.

Gráfica 1. Ayuda Oficial al Desarrollo por sector (2016, millones de dólares)



Fuente: OCDE (2018) Education. *OECD*. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/>.

Gráfica 2. Ayuda Oficial al Desarrollo en educación de acuerdo con los países proveedores (2016, millones de dólares)



Fuente: OCDE (2018) Education. *OECD*. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/>.

Como se expone en la gráfica 2, Alemania se encuentra en el primer lugar de los proveedores de AOD en materia de educación dentro de los países miembro de la OCDE y sus instituciones, con un total de 2,382 mdd destinados a la mejoría de algún ámbito educativo en países en desarrollo, suceso que es de especial interés para esta investigación. Alemania es seguido por la Asociación Internacional para el Desarrollo, Francia, Estados Unidos y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo.

1.2.4 Panorama actual de la Cooperación Educativa Internacional y sus debates

El año 2015 conllevó un ejercicio de reflexión sobre diferentes temas de las relaciones internacionales debido al término del plazo para cumplir los ODM. La educación no fue la excepción, y tras la finalización del periodo contemplado para alcanzar los objetivos EFA, además del énfasis en la calidad y en la rendición cuentas⁴⁶, nuevas tendencias en la CEI se desarrollan en la actualidad.

La educación básica no ha dejado de ser la prioridad para los diferentes proveedores y participantes de la CEI. Al ser una parte fundamental de EFA y otros documentos base para la ayuda al desarrollo, se plantea que la educación primaria tiene que ser de buena calidad, inclusiva, que promueva la equidad de género y la alfabetización. La educación básica continúa siendo un pilar fundamental de la cooperación en materia de educación (Brown, *et.al.*, 2015: 26).

Una nueva tendencia de la CEI en años recientes es el énfasis de la relación entre los jóvenes, las habilidades vocacionales y el trabajo. Esto es provocado principalmente por los altos niveles de desempleo juvenil e incluso, por los temores sobre el potencial de los jóvenes para desestabilizar la política (Brown, *et.al.*, 2015: 27), tal como sucedió en la Primavera Árabe⁴⁷.

⁴⁶ Presentes desde el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar en el año 2000

⁴⁷ Se le conoce así a una serie de movimientos en el Medio Oriente y en el Norte de África, entre 2010 y 2013. Una de las particularidades de la Primavera Árabe fue la participación activa de los jóvenes a través de medios digitales para incitar y convocar protestas en contra de los diferentes regímenes.

Los jóvenes que no cuentan con habilidades o conocimiento de áreas técnicas para desempeñar un empleo, pero tampoco con la oportunidad de continuar con la educación superior, representan sin duda una fuente de inestabilidad social (Williams, 2017).

La creciente globalización en el mercado de trabajo, en la producción en masa y en el comercio, en conjunto con el aumento de la participación escolar de manera complementaria, demanda una mayor especialización y habilidades *ad hoc* para cubrir puestos de trabajo entre los jóvenes (Brown, *et.al.*, 2015: 27).

Es por ello que los países en desarrollo comenzaron a solicitar mayor atención a la educación terciaria. Algunos proveedores bilaterales, como los países escandinavos, Alemania o Francia, trabajan actualmente de manera directa para fortalecer las capacidades de las instituciones de educación terciaria en países en desarrollo (Brown, *et.al.*, 2015: 27).

La cooperación se enfoca cada vez más en áreas de educación vocacional para que las y los jóvenes puedan tener las herramientas que les permitan insertarse en el mundo laboral y contribuyan de manera activa al desarrollo de sus naciones. Esta tendencia en particular es de especial interés para la presente investigación.

Otra tendencia considerada de vital importancia a este respecto es el replanteamiento del enfoque de la ayuda al desarrollo en materia educativa, pues, como se revisó anteriormente, la CID ha evolucionado hasta llegar a un momento en el que el enfoque tradicional Norte-Sur se ha resignificado.

Así, los receptores de la ayuda han pasado, de tener un rol más pasivo, a participar activamente en los proyectos de cooperación educativa, especialmente en cuanto a la planeación y el financiamiento⁴⁸ de los mismos. De esta forma, la planeación se lleva a cabo por los gobiernos anfitriones, aunque con el apoyo técnico de los proveedores, al menos en un principio. Los proveedores monitorean los logros de

⁴⁸ Un ejemplo a este respecto es precisamente la temática central de esta investigación, el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Dual en México de la GIZ alemana, en donde ambos gobiernos se comprometieron a otorgar cinco millones de euros cada uno para la implementación de este particular esquema educativo.

los objetivos definidos en el proyecto y asesoran las áreas de oportunidad que puedan emanar de ellos (Brown, *et.al.*, 2015: 30).

Aunado a este replanteamiento de los actores de la actual CEI, se puede identificar también el surgimiento de nuevos proveedores, el fortalecimiento de ONGs y la aparición de nuevos actores con una influencia cada vez mayor. En el primer sentido se habla de CSS, con países como China, Sudáfrica, Brasil, Emiratos Árabes Unidos y México involucrándose cada vez más en el área educativa (García-López, 2017: 26; Williams, 2017).

Con respecto al tercer elemento, se identifican principalmente a aquellos actores que tienen un rol cada vez mayor en el escenario de la CEI, por ejemplo, de organizaciones filantrópicas y empresas (Brown, *et.al.*, 2015: 32), sobre todo a partir de la idea de responsabilidad social que ha imperado en las grandes compañías en los últimos años.

Finalmente resalta la idea sobre la internacionalización de la educación, latente desde EFA, y las motivaciones con las que la cooperación se lleva a cabo. De esta cuestión se desprende un planteamiento fundamental, pues si bien la internacionalización de la educación contribuye a la mejora de diferentes áreas de oportunidad en países en desarrollo, también se considera que constituye un elemento diplomático con mira a promover dominación, hegemonía y *Soft Power* (Matarranz & Pérez, 2016: 96).

Para entender la afirmación anterior, es necesario ubicarse en el contexto actual de globalización que se vive en el mundo. Las conexiones en el área económica y de comunicación han fortalecido el contacto y la interdependencia en un mundo con relaciones disparejas de poder (Williams, 2015: 16).

El sector educativo es sin duda uno de los sectores más afectados por esta globalización, llevando hacia un tipo de “hegemonía de la educación”, apoyada en un marco de razón intelectual, ideas y cultura popular (Marginson & Ordorika, 2010: 33, 45).

Esto quiere decir que, en muchos aspectos, las estructuras educativas de Occidente y del Norte tienen mucho más peso a nivel político que las del Sur, debido, por una

parte, a que el modelo imperante en la educación es occidental, pero también a que los actores de Occidente y del Norte cuentan con mayor poder coercitivo, proyectivo y cultural (Williams, 2015: 16).

Lo planteado no implica necesariamente que haya coerción para que las políticas sean impuestas por estos actores, sino que de cierta forma se promueve que éstas sean adoptadas por países del Sur por ser considerado como “lo correcto” (Williams, 2015: 16), una de las consecuencias emanadas del *Soft Power*.

Con base en estos argumentos puede aseverarse que la cooperación de los países desarrollados en materia de educación constituye una inversión rentable, en primer lugar, para ellos mismos. Esto debido a que el sistema educativo es diseñado de tal manera que responde a las exigencias de una tecnología importada, dirigida sobre todo a rentabilizar las inversiones de los países desarrollados. Además, se añade el elemento humano al proporcionar una mano de obra cualificada, autóctona y a buen precio para una economía nacional ampliamente dominada por los intereses de los países industrializados (García de la Torre, 1996: 79).

En resumen, la AOD en el campo de la educación se expone también como un instrumento de penetración destinado a preparar el terreno para la invasión de las inversiones con vistas a la explotación económica, a la dominación cultural y política (García de la Torre, 1996: 80).

1.3 Los actores no Estatales y la responsabilidad social corporativa en la cooperación internacional para el desarrollo

En la actualidad los actores no Estatales (ANE) se configuran como importantes jugadores en el tablero internacional. Incluso en muchas ocasiones, estos actores llegan a ser protagonistas. La dinámica mundial se ha modificado desde el esquema clásico en el que eran sólo los Estados los que determinaban el rumbo de la política mundial. En este sentido es pertinente revisar hasta qué punto los ANE influyen en el actuar de los países y de la sociedad internacional en general.

1.3.1 Los actores no Estatales en las Relaciones Internacionales

Uno de los debates que más ocupa a los académicos de las Relaciones Internacionales (RRII), al menos desde las últimas tres décadas del siglo XX, es la cuestión sobre la relevancia de los ANE en la dinámica internacional.

Tradicionalmente, se pensó que el Estado era el único actor que influía en el entorno internacional, y dependiendo de la perspectiva teórica, se creyó que su actuar estaba motivado por diferentes razones, desde el poder y la supervivencia, hasta la cooperación y las relaciones sociales.

Empero, Robert Keohane y Joseph Nye fueron los primeros que pusieron sobre la mesa los procesos transnacionales y la participación de los ANE en la política internacional, especialmente hablando sobre su Interdependencia Compleja, en donde existen “diversos canales entre las sociedades, con múltiples actores, no sólo Estados” (Keohane & Nye, 2012: 240).

A principios de los años noventa los académicos comenzaron a redescubrir la literatura del transnacionalismo y los actores transnacionales⁴⁹, con lo que emergieron escritos que identificaron a nuevos actores como participantes en las políticas globales y documentaron su habilidad para crear normas y contribuir a la formación de regímenes su implementación (Barnett & Sikkink, 2008: 72).

Con el desarrollo de las tecnologías de la información, el fortalecimiento de la economía de mercado, la reconfiguración del sistema bipolar imperante en la Guerra Fría y los nuevos desafíos que enfrenta la disciplina de las RRII, se habla entonces de estudiar a una “sociedad global”, en donde existen: una densa fábrica de leyes y normas internacionales que promueve diversas formas de solidaridad y asociación, un rol cada vez más prominente de ANE que están involucrados en la producción y revisión de estructuras de gobernanza, y movimientos hacia formas de diálogo diseñadas para identificar los valores conjuntos de la humanidad (Barnett & Sikkink, 2008: 63).

⁴⁹Este concepto se define más adelante.

En pocas palabras, el objeto de estudio de las Relaciones Internacionales ha dejado de centrarse en el Estado para considerar a otros protagonistas en la escena internacional. Pero, ¿a qué se refiere exactamente el hablar sobre ANE?

De acuerdo con el Acuerdo de Cotonou, llevado a cabo por la Iniciativa de Diálogo de Migración y Desarrollo de Unión Europea en conjunto con el Grupo Africano, Pacífico y del Caribe (ACP, por sus siglas en inglés), se define a los ANE como

Los actores del sector privado, los interlocutores económicos y sociales - incluidos los sindicatos- y la sociedad civil en toda su diversidad según las características nacionales. Una característica común radica en su independencia del Estado y en la base voluntaria sobre la cual se han unido para actuar y promover intereses comunes. (...) Esto incluye organizaciones de diáspora y / o migrantes, organizaciones no gubernamentales, organizaciones o redes de la sociedad civil, instituciones de investigación o académicas, organizaciones comunitarias o confesionales. (ACP-EU Migration Action, 2018).

Citando a Arts, La Porte indica que los ANE son aquellos que no representan ni han sido creados por los Estados, pero que operan en el escenario internacional con capacidad de influir en las relaciones internacionales. Para que su influencia sea efectiva, es necesario que gocen de reconocimiento por parte de los gobiernos y los organismos internacionales, y que actúen dentro de los límites del derecho internacional (La Porte, 2016: 32).

Higgott, *et.al.* identifican al menos dos tipos de ANE. Primero están aquellos pertenecientes al sector privado corporativo, el cual se divide en empresas transnacionales (ETN) y empresas multinacionales (EMN). Los primeros abogan por una “división de trabajo intra-firma” en todo el mundo, y los segundos buscan replicar la producción en un número de regiones en el mundo para evitar los riesgos de bloqueos comerciales. También están las ONG, las cuales a pesar de que no son de nueva creación o relevancia, sí juegan un rol cada vez más prominente a nivel internacional (Higgott, *et.al.*, 2000: 1).

Otra clasificación basada en objetivos y funciones prioritarias de los ANE, los cataloga como: ONG u organizaciones internacionales sociales sin ánimo de lucro,

organizaciones profesionales sin ánimo de lucro, EMN y ETN, grupos y confesiones religiosas, sindicatos u organizaciones políticas transnacionales, comunidades epistémicas (*think-tanks*, grupos de expertos, investigación) y grupos de interés, tales como Human Rights Watch, Greenpeace, etc. (La Porte, 2016: 32-33).

Es importante destacar que muchos de los ANE son considerados actores transnacionales; es decir, que participan en intercambios transfronterizos y que ejercen considerable influencia en la política más allá de las fronteras de su Estado de origen, tales como las ONG, CMN, actores religiosos, terroristas, criminales, diásporas o actores étnicos (Hägel, 2011).

Toda influencia que los actores transnacionales puedan tener en la sociedad internacional depende, en gran medida, del nivel de accesibilidad que tengan en los gobiernos los Estados. Esto debido a que las estructuras domésticas de los mismos median, filtran y refractan los esfuerzos de los actores transnacionales para influir políticas en diferentes áreas (Risse-Krappen, 1995: 25).

De esta forma, primero tienen que ganar acceso al sistema político del Estado, seguido por la tarea de generar y/o contribuir a realizar coaliciones políticas para cambiar las decisiones al sentido deseado. Esto quiere decir que su habilidad para influenciar cambios en política depende de los procesos de construcción de coaliciones domésticas (*domestic coalition-building processes*). La manera en la que un ANE pueda acceder al proceso de toma de decisiones de un país depende en gran parte de la estructura del sistema político (Risse-Krappen, 1995: 25).

1.3.2 La empresa como actor transnacional, la responsabilidad social empresarial y la cooperación internacional para el desarrollo

Como se revisó en la primera parte de este capítulo, la CID ha evolucionado de manera importante, especialmente desde el final de la Guerra Fría. Las condiciones económicas, políticas, tecnológicas y sociales promovieron el auge de una nueva serie de actores que aparecieron para llenar algunos de los huecos que surgieron por el sistema de CID dominado por los recursos de los Estados del Norte canalizados a través de agencias gubernamentales y no gubernamentales sin ánimo de lucro.

De forma gradual, las acciones de CID se ampliaron al incluir a la CSS, al igual que a una participación creciente de actores no gubernamentales, como las empresas privadas, la academia y la sociedad civil en general (Granguillhome, 2013: 113). Específicamente, esta investigación se enfoca en lo relativo al sector privado como promotor de cooperación internacional para el desarrollo.

Desde comienzos de la década pasada, las empresas adquirieron una mayor relevancia en el sistema de cooperación y con ello incorporaron nuevas formas de hacer y nuevas culturas de organización y de trabajo en el seno de la ayuda (Alonso, 2015: 309).

Debido a fenómenos como el auge del comercio internacional, los flujos financieros internacionales y el desarrollo de la tecnología de información y comunicación, durante al menos los últimos veinticinco años, los derechos de las ETN se han expandido como resultado de acuerdos comerciales multilaterales, pactos bilaterales de inversión y liberalización doméstica – frecuentemente presionada por actores externos, incluyendo Estados e instituciones financieras. Pero en conjunto con esta expansión de derechos, las corporaciones adquirieron también una mayor responsabilidad social global (Ruggie, 2004: 19).

Otros acontecimientos, tales como la transformación política mundial, la liberalización del mercado, las crecientes privatizaciones, así como el aumento en el flujo de información que generaron ciudadanos de la sociedad civil más advertidos sobre la responsabilidad de las grandes empresas y la concientización de las consecuencias negativas de la globalización, llevaron al reconocimiento de que la empresa privada tenía que tomar un rol más activo en los problemas sociales y ambientales (Nelson, 2004: 1).

Hasta hace poco tiempo, las estrategias de desarrollo parecían ser competencia exclusiva de las instituciones públicas y de organizaciones del tercer sector, a las que se sumaban de forma más o menos intensiva otras entidades, tales como universidades, instituciones educativas, centros de investigación, sindicatos, etc. Las empresas tenían un papel más limitado en ese sentido, actuando como ejecutoras de algunos proyectos a través de procesos de licitación o realizando

acciones de responsabilidad social directamente o a través de sus fundaciones de la sociedad civil (Fundación CIDEAL & Promotora Social México, 2013: 13).

Esto fue identificado por los empresarios en la ya mencionada Cumbre de Río de 1992⁵⁰, en donde surgió la iniciativa para crear, tres años más tarde, el Consejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible (WBCDS, por sus siglas en inglés), el cual tuvo como misión “proporcionar liderazgo empresarial como catalizador del cambio hacia el desarrollo sostenible y apoyar a la licencia comercial para operar, innovar y crecer”⁵¹ (Citado por Blanco Rangel, 2010: 26).

Es por ello que, en las décadas de los ochenta y noventa, la ONU le propuso al sector empresarial, en especial a las ETN y a las EMN, participar como financiadores para contribuir formalmente a los procesos de desarrollo en el contexto internacional (Blanco Rangel, 2010: 21).

Esto se reflejó en el Pacto Mundial de 1999 promovido por el entonces Secretario de Naciones Unidas, Kofi Annan, y el cual se define como una “iniciativa voluntaria de civismo empresarial” en la que se propone aprovechar la fuerza de la acción colectiva para fomentar la responsabilidad cívica de las empresas para que éstas contribuyan a la solución de los retos planteados por la globalización (UN Global Compact, 1999). Así, el sector privado, en colaboración con otras entidades de la sociedad, puede coadyuvar a impulsar una economía mundial sostenible e inclusiva.

El Pacto Mundial establece que a las empresas les compete incorporar en sus prácticas diarias diez principios reconocidos como universales:

- 1) Apoyar y respetar la protección de los DDHH;
- 2) Asegurarse de no ser cómplices de violaciones a los DDHH;
- 3) Apoyar la libertad de asociación y reconocer la negociación colectiva;
- 4) Promover la eliminación del trabajo forzoso y obligatorio;

⁵⁰ Ver primera parte de este capítulo.

⁵¹ Actualmente, el objetivo del Consejo ha cambiado, y ahora es “acelerar la transición a un mundo sostenible haciendo que las empresas más sostenibles tengan más éxito” (WBCDS, 2018).

- 5) Promover la abolición del trabajo infantil;
- 6) Promover la eliminación de la discriminación en el empleo y la ocupación;
- 7) Apoyar la aplicación de un criterio de precaución en los problemas ambientales;
- 8) Adoptar iniciativas para una mayor responsabilidad ambiental;
- 9) Alentar el desarrollo de tecnologías inocuas para el medio ambiente; y
- 10) Actuar contra la corrupción, la extorsión y el soborno (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 15).

En resumen, el Pacto ofrece la oportunidad de compartir experiencias con las empresas y sus organizaciones en todo el mundo, así como entablar un diálogo con los sindicatos y otros grupos. Así, las empresas ayudan a garantizar que los mercados, el comercio, la tecnología y las finanzas progresen de una forma que beneficie a las economías y las sociedades y contribuyan a una economía mundial más sostenible e inclusiva (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 15).

En los años subsecuentes al Pacto, las empresas y organizaciones empresariales asumieron progresivamente un creciente protagonismo en la política de la CID (Domínguez & Fernández, 2011: 21), sobre todo en la consecución del cumplimiento de los ODM. La idea de que las corporaciones multinacionales o transnacionales pudieran participar en la agenda de desarrollo más importante del siglo XXI, focalizó la atención hacia lo que, al menos desde 1953 (Bowen, 1953), ya se conocía como Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

Académicamente, el significado, alcance y los límites de la RSE son ampliamente discutidos, por lo que no hay un único consenso al respecto. Para la Iniciativa de Responsabilidad Social Corporativa de Harvard⁵², la RSE

Engloba no sólo lo que las compañías hacen con sus ganancias, sino cómo lo hacen. Va más allá de filantropía y cumplimiento, y apunta a cómo las

⁵² Iniciativa en la Harvard Kennedy School del Gobierno que es un programa multi-disciplinario y multi-participativo que busca estudiar las contribuciones públicas de la empresa privada (Nelson, 2004: II). También se hace alusión a “Responsabilidad Social Corporativa”, lo que en esta investigación se toma como sinónimo a la “Responsabilidad Social Empresarial”.

compañías manejan su impacto económico, social, ambiental, así como sus relaciones en todas las esferas de influencia claves: el lugar de trabajo, el mercado, la cadena de suministro, la comunidad y el campo de política pública. (...) Para que los programas de la responsabilidad social corporativa funcionen, tanto el gobierno como el sector privado deben construir un nuevo entendimiento del balance de la responsabilidad pública y privada, y desarrollar nueva gobernanza y modelos de negocios para crear valor social (Harvard Kennedy School, 2018).

Para el Gobierno de Alemania, la *Unternehmenswerte* o la RSE

Es la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad. Esto incluye aspectos sociales, ambientales y económicos como los establecidos en documentos de referencia de responsabilidad corporativa internacionalmente reconocidos, en particular la Declaración de Política de la OIT sobre Empresas y Política Social, las Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales, los Principios Rectores de las Naciones Unidas sobre Empresas y Derechos Humanos Por ejemplo, UN Global Compact o ISO 26000. Específicamente, trata con prácticas comerciales justas, políticas de personal orientadas a los empleados, el uso respetuoso de los recursos naturales, la protección del clima y el medioambiente, un serio compromiso local y responsabilidad también en la cadena de suministro. (Bundeministerium für Arbeit und Soziales, 2018).

Aunada a la RSE y debido en gran parte a la inclusión de la empresa privada en la agenda internacional del desarrollo, se comenzó a hablar sobre una RSE para el desarrollo. Este concepto emana de la perspectiva desde la cual la empresa privada contribuye como un catalizador de desarrollo a partir de la generación de empleo, de riqueza, de la transferencia de tecnología y *know-how*, en el apoyo a la creación y gestión de nuevas empresas, la promoción de infraestructura, la identificación de las necesidades del entorno, la educación y sensibilización de los trabajadores en países desarrollados, las contribuciones fiscales, la implantación de programas de voluntariado corporativo, entre otras diversas áreas (Domínguez & Fernández, 2011: 22).

De acuerdo con Domínguez, la RSE para el desarrollo⁵³ se define como “el conjunto de actividades sociales o ambientales realizadas por las empresas de manera voluntaria o discrecional para la lucha contra la pobreza y la promoción del desarrollo humano y sostenible en países en desarrollo” (Domínguez, 2010: 3).

En resumen, puede decirse que la RSE es a las empresas lo que la CID a los gobiernos y que, por tanto, son dos actuaciones simultáneas, pues implican una de estrategia empresarial en colaboración con las políticas públicas de los Estados (Domínguez, 2010: 3).

Para la presente investigación, se considera que la RSE para el desarrollo es el conjunto de acciones convenientes⁵⁴ llevadas a cabo por la empresa privada, y que están encaminadas hacia la atención de alguna problemática social, económica y/o ambiental, ya sea en su Estado de origen o en algún otro Estado, buscando también el desarrollo humano sostenible de los habitantes de la comunidad en donde opere.

Como se lee en la definición del Gobierno alemán, la RSE es una realidad respaldada por organismos internacionales, tales como la ONU, el Banco Mundial, los Bancos Regionales de Desarrollo, el FMI, la OCDE, la UE, etc. Éstos no sólo han ratificado plenamente la cultura de la responsabilidad social de las empresas para el desarrollo, sino que cuentan con sus propias guías y secciones para investigar y promover la RSE, la cual está – o al menos debe de estar – basada en la obligación moral por parte de las empresas de compartir valor con la sociedad dentro de un nuevo tipo de contrato social⁵⁵ (Domínguez & Fernández, 2011: 23).

En cuanto a las motivaciones para realizar RSE, Domínguez identifica al menos tres enfoques: el utilitarista, centrado en la maximización de los beneficios a largo plazo para la empresa; el deontológico o del motivo, que se centra en la obligación moral de las empresas de compensar o devolver a la sociedad; y el estoico-smithiano o

⁵³ También llamada Responsabilidad Social Global Empresarial (RSGE).

⁵⁴ Convenientes porque así legitiman su rol dentro de la sociedad, al ser vistas “no sólo como actores que producen ganancias, sino que pueden llegar a realizar aportes significativos al desarrollo” (Blanco, 2010: 21).

⁵⁵ La interpretación del autor de esta investigación con respecto a esta afirmación es que “un nuevo tipo de contrato social” se refiere a que ya no sólo implica una dualidad individuo-gobierno, como lo prevén los contractualistas, sino que ahora se requiere de la inclusión de la empresa en diferentes aspectos de la vida cotidiana, el desarrollo entre ellos.

de la aprobación social, centrado en la gestión de las partes involucradas (*stakeholders*) de la empresa y el manejo del poder blando por parte de los países, que insiste en las interdependencias entre empresas y sociedad, y entre países (Domínguez, 2010: 3).

De acuerdo con el WBCDS, se pueden desatacar seis razones para que la empresa se involucre en procesos de desarrollo a partir de la RSE:

- Los negocios son beneficiosos para el desarrollo sustentable y el desarrollo sustentable es beneficioso para los negocios.
- Las empresas no pueden tener éxito en sociedades que fracasan.
- La pobreza es un enemigo clave para las sociedades estables.
- Se necesita un buen gobierno para hacer que el negocio sea una parte de la solución.
- La innovación y el desarrollo tecnológico son cruciales para el desarrollo sustentable
- La cooperación es mejor que la confrontación (Navarro, 2016).

De igual manera se discute un capitalismo inclusivo, una nueva forma de pensar en la reducción de la pobreza que habla a las EMN en términos de oportunidades de negocio en la base de la pirámide, con un mercado potencial (Domínguez, 2010: 20).

Por ejemplo, hay críticas que involucran el debate voluntariedad *versus* obligatoriedad, aludiendo a que las acciones voluntarias no son suficientes, por lo que se debería recurrir a la elaboración de regulaciones – tanto a nivel global como doméstico – para avanzar de una manera efectiva en el campo de la RSE. (Nelson, 2004: 13). Esto tiene que ver con un enfoque asistencialista que se limita sólo a la mera filantropía y liberación de recursos sin perseguir un verdadero objetivo de desarrollo.

Para otros, esta perspectiva compromete demasiado a las empresas, aludiendo a que es el sector público el que se debería de encargarse de las cuestiones sociales,

pues una regulación más estricta en torno a la RSE podría provocar que los Gobiernos disminuyan el gasto en políticas de bienestar (Nelson, 2004: 13).

Otros más escépticos critican la falta de credibilidad de la información en relación a la rendición de cuentas proporcionada por las empresas, aludiendo que, a pesar de que las compañías hoy en día enfrentan nuevas presiones en esta materia, éstas no son del todo confiables. La solución a este problema, plantean los críticos, es la elaboración de sistemas rigurosos de redición de cuentas que podrían mejorar la imagen de las empresas en este rubro y armonicen las legislaciones nacionales en materia de RSE (Nelson, 2004: 15-17).

Finalmente, otro relevante punto de crítica es la falta de interés por parte de inversionistas en compañías que han sido frustradas a la hora de presentarles esfuerzos para mejorar el desempeño social y ambiental de las mismas. En muchas ocasiones, los inversionistas no valoran o premian la RSE (Nelson, 2004: 17).

1.3.3 Las alianzas público-privadas para el desarrollo en la educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Las estrategias para lograr una RSE eficaz y que cumpla su objetivo de aportar algo a la sociedad requieren de una sinergia fundamental entre varios actores, entre ellos la sociedad civil y las ONG. Empero, ninguna de estas alianzas es tan determinante como aquella realizada entre las empresas y la administración pública.

La creación de alianzas público-privadas (APP) se ha multiplicado en las últimas décadas. Éstas sirven para fines tan diversos como la construcción de carreteras, puentes, aeropuertos, metros o puertos marítimos; la provisión de servicios como el abastecimiento de agua, electricidad, gas, acceso a comunicaciones; la creación y gestión de sistemas judiciales, prisiones, hospitales, colegios y centros deportivos; y hasta la mejora en la calidad y acceso de vivienda sociales y servicios básicos (Casado, 2007: 2).

Kijn identifica al menos dos paradigmas – no necesariamente antagónicos e incluso, en algunos casos, complementarios – para explicar a las APP desde la perspectiva de los Gobiernos. El primero es la Nueva Administración Pública, la cual proviene de una visión tecnocrática y se centra en que la administración pública se debe

enfocar en formular políticas públicas mientras que la implementación debe llevarse a cabo por actores privados y organizaciones sin fines de lucro (Klijn., 2010: 70).

Básicamente, se busca que el conocimiento obtenido en el manejo de negocios privados y otras disciplinas mejoren la eficiencia, la efectividad y el comportamiento en general de los servicios públicos en las burocracias modernas (Vigoda, 2003: 813).

La otra visión es la Gobernanza Pública, centrada en la organización horizontal y formas de institucionalización para promover la cooperación entre actores públicos y privados, en la generación de soluciones innovadoras y en el uso de conocimiento entre los actores para mejorar los costos de transacción (Kijn, 2010: 71).

Ambos paradigmas implican dos elementos que involucran a los Gobiernos y a las otras partes interesadas en APP: la responsabilidad compartida y los riesgos balanceados (Moschetti & Verger, 2017: 5). Esto quiere decir que los actores involucrados no pueden deslindarse de los resultados de las colaboraciones estratégicas, aún si éstos son negativos.

Cuando una APP incorpora elementos de la CID, entonces se puede hablar de una “Alianza Público-Privada Internacional para el Desarrollo (APPD)”.

La FAO, citando una definición del Manual Asiático de Desarrollo sobre Alianzas Público-Privadas, define a la APPD como un marco de trabajo que, con un esfuerzo del sector privado, “reconoce y estructura el rol del gobierno para asegurar que se cumplan las obligaciones sociales y que se logren reformas sectoriales exitosas y la inversión del sector público” (citado por Rankin *et al.*, 2017: 4).

De acuerdo con la Guía de Referencia del Banco Mundial, una APPD es un “contrato a largo plazo entre una parte privada y una entidad gubernamental, para proporcionar un activo o servicio público, en el que la parte privada asume un riesgo significativo y la responsabilidad de la gestión y la remuneración están vinculadas al rendimiento” (WBG, 2018).

Tomando como base estas dos definiciones, se puede deducir que una APPD es un acuerdo mediante el cual, de manera libre y conjunta, el sector privado y el sector

público, así como otros actores de la sociedad civil, organismos internacionales, y otros actores, colaboran para cumplir uno o varios objetivos concretos en el ámbito del desarrollo en un Estado.

Las APPD se han convertido durante los últimos años en una estrategia de intervención que permite aunar esfuerzos de las administraciones públicas, del sector empresarial y de las organizaciones de la sociedad civil en la consecución de metas compartidas que contribuyen a mejorar las condiciones de vida las personas y de las comunidades (Fundación CIDEAL & Promotora Social México, 2013: 14).

Hay al menos tres necesidades que motivan a los gobiernos a participar en APPD: 1) Atraer inversión de capital privado para suplementar recursos públicos o enfocarlos para otras necesidades públicas; 2) Incrementar la eficiencia y usar recursos disponibles de manera efectiva; 3) Reformar sectores a través de la reasignación de rolas, incentivos y rendición de cuentas (Asian Development Bank, 2018: 17).

Para llevar a cabo las APPD es preciso concretar objetivos en común, identificar beneficios para cada actor involucrado, compartir riesgos e inversiones asociadas, y crear una distribución equitativa de poder en la toma de decisiones. El fin debe de ser identificado por todos y el resultado tiene que implicar el mayor impacto posible (Blanco, 2007: 14).

En interés de los actores participantes en APPD es fundamental para su actuar. El sector público, por ejemplo, se enfoca en el cumplimiento de la ley y es motivado por una cuestión de derechos, mientras el sector empresarial analiza lo relativo a la inversión y a la actividad comercial basándose en beneficios que se puedan obtener al corto o al largo plazo. Finalmente, la sociedad civil se focaliza en el desarrollo social y la base de su actuar en una cuestión de principios (Blanco, 2007: 15). Básicamente, se busca que los diferentes *stakeholders* se involucren en un juego de ganar-ganar.

La educación es un área en la que las APPD incursionan de manera más reciente. Originalmente trabajando en sectores como infraestructura o renovación urbana, se identifica que el acercar a la empresa privada a la educación puede coadyuvar a

atender necesidades sociales y centrar esfuerzos en resolver problemas como el desempleo, el empleo informal y/o la delincuencia.

Es por ello que las APPD son percibidas como políticas innovadoras para otorgar educación para todos, y especialmente para proveer a la población más vulnerable de nuevas oportunidades educacionales. Diversos gobiernos, organizaciones internacionales y otras partes involucradas e interesadas en la educación consideran que, al aliarse con el sector privado, los países pueden expandir sus sistemas educativos, a manera de hacerlos más eficientes, más flexibles y más efectivos (Moschetti & Verger, 2017: 2).

De acuerdo con el Banco Mundial, las APPD en el área de educación proporcionan diversos beneficios como: mayor flexibilidad en cuanto a cómo se manejan y proveen servicios educativos; mayor rigor de los contratos en cuanto a demanda de resultados y calidad; y la promoción de la competencia en el mercado de la educación (Barrera-Osorio, *et al.*, 2009: 35).

Debido a que esta investigación se centra en la CEI en materia de EFTP, específicamente en el ámbito dual, se menciona que más allá de algunos aspectos positivos que puede traer el involucramiento del actor privado en la educación, se parte de la premisa de que, mientras los gobiernos proveen la educación básica, “mucho del entrenamiento específico posterior en el trabajo es proveído por los empleadores” (OECD, 2010: 10).

Esta afirmación es de vital importancia, pues implica que es deseable que la empresa privada se involucre en la educación a partir de una APPD debido a que ésta puede identificar las necesidades de los empleados incluso antes de que éstos lleguen a trabajar a la firma directamente.

En definitiva, el caso de la formación dual constituye un ejemplo de una APPD en materia de educación, pues se trata de un sistema que se puede caracterizar como “solidario”, debido a que implica un alto compromiso de cooperación entre el Gobierno, a través de instituciones educativas, las empresas, las escuelas, la sociedad y, en modelos de educación técnica y vocacional europeos, también Cámaras de Comercio e Industria (Remington, 2017: 12).

Con esta colaboración conjunta, se reconoce que “la provisión financiada con fondos públicos debe servir a los intereses de toda la sociedad al equilibrar las preferencias de los estudiantes y la demanda del empleador” (OCDE, 2010: 15).

Finalmente, hablando sobre la actual agenda mundial del desarrollo, se puede decir que Naciones Unidas otorga un lugar de alta prioridad a las APPD como un vehículo para alcanzar los objetivos de los ODS (UNECE, 2016: 1).

Específicamente, se destacan las llamadas *People-first Public-Private Partnerships*, en donde las personas tienen que ocupar un lugar prioritario en sentido de que ellas tienen que ser los mayores beneficiados de las alianzas; principalmente en cuanto al acceso a servicios esenciales, equidad, eficiencia, efectividad, sostenibilidad y capacidad de replicarse de acuerdo a los objetivos de la Agenda 2030 (UNECE, 2016: 2).

Como evidencia de la importancia de las empresas en los ODS existe el Grupo Consejero del Sector Privado (GCSP), formado por líderes de las compañías más grandes de varias industrias alrededor del mundo y cuyo objetivo es diseñar una ruta a seguir que guíe cómo las APPD pueden proveer de soluciones a escala mayor para cumplir los objetivos de la agenda de desarrollo. Además, proveen de asistencia a modelos de negocios en desarrollo, sirven como intermediarios entre partes involucradas de carácter privado y público y colaboran con académicos para generar más ideas de soluciones conjuntas y otras iniciativas (SDGF, 2018).

En el ámbito educativo, de acuerdo con la UNESCO, se espera que las APPD ostenten un rol cada vez más importante en el objetivo cuarto de la agenda (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos), a partir de asistencia técnica en países que lo necesiten y en cooperación con corporaciones, pequeñas y medianas empresas, fundaciones filantrópicas, asociaciones profesionales y económicas, así como otras organizaciones de la comunidad empresarial, individuos, familias, comunidades y padres (UNESCO, 2018).

De igual forma, es la propia Agenda 2030 la que reconoce que un camino viable para lograr el desarrollo es mediante su objetivo 17: “alianzas para para lograr los

objetivos”, el cual, en su punto 17.17 reconoce que necesario “alentar y promover la constitución de alianzas eficaces en las esferas pública, público-privada y de la sociedad civil” (Prado, 2015: 129).

1.4 Consideraciones finales

Para entender a los actores, las modalidades y las acciones de CID fue necesario revisar la evolución histórica desde que la post-Segunda Guerra Mundial, cuando las políticas de cooperación entre los países adquirieron mayor importancia y fueron institucionalizadas.

Es claro que el desarrollo representa un importante reto para las naciones del mundo y que diversas estrategias se han planteado para atender cuestiones como la pobreza, el hambre, la sanidad, la educación, entre otras. Éstas incluyeron la resignificación de la estructura de la CID imperante desde el Sistema Bretton-Woods, pasando por la creación de esquemas de CSS, el retroceso de las políticas de desarrollo en los años ochenta, el redescubrimiento de la CID centrándose en el desarrollo humano sostenible que desembocó en la creación una agenda mundial del desarrollo materializada en los ODM y el diseño de nueva arquitectura de la ayuda que se consolida a través de la Agenda 2030.

En la actualidad hay fenómenos que no se pueden comprender sin prestar atención a este proceso histórico y la manera en que se fueron sumado más actores – Estatales y no Estatales – para contribuir en iniciativas de 70 años de CID.

La CID es también un instrumento de *Soft Power* que pueden utilizar los países para cooptar y atraer a otros actores, así como lograr que sigan determinadas políticas; ésta se emplea especialmente en modalidades de colaboración cultural, educativa y técnica.

En el ámbito educativo, la cooperación se enfocó principalmente en el asesoramiento y la capacitación para cumplir objetivos concretos. Para el éxito de los mismos, se parte de una posición liberal, en donde el *lobbying* ha sido y es fundamental para que las instituciones a nivel doméstico acepten los proyectos de cooperación y sean capaces de adaptar sus instituciones para la recepción de los mismos. Esto sucede tanto con actores Estatales como con actores no Estatales.

Aunado al contexto del fortalecimiento del libre mercado y el sector privado como motor de la economía mundial, algunas EMN y ETN destacaron por tener mayor productividad que muchos países en el mundo, por lo que era una cuestión de tiempo para que éstas adquirieran un mayor sentido de responsabilidad hacia su entorno ambiental, político y social.

A través de APP, la RSE coadyuvó a que la empresa se consolidara como un actor más en la agenda internacional del desarrollo, con lo que se involucró – de manera voluntaria, correcta y deseable – en los esfuerzos para cumplir los objetivos de la misma, en un primer momento con los ODM y actualmente con los ODS.

El ejemplo más concreto de cooperación educativa internacional, en donde se involucra al sector privado, es la EFTP, sobre todo en el ámbito de la educación dual, la cual involucra una articulación de triple hélice entre el Estado, las empresas y la sociedad civil. Los detalles al respecto se analizan en el siguiente capítulo.

Capítulo 2: El modelo de formación dual como institución educativa en Alemania y su adaptación en otros países como mecanismo de *Soft Power*

2.1 Alemania: Un Panorama General

La República Federal de Alemania está ubicada en el continente europeo y forma parte de la Unión Europea (UE); colinda al Norte con Dinamarca y el Mar Báltico, al Sur con Suiza y Austria, al Este con Polonia y República Checa, y al Oeste con Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo y Francia.

La extensión de Alemania es de 357,046 kilómetros cuadrados y su población es de 82,176 millones de personas, de las cuales 49,3% son hombres y 50,7% son mujeres (Statistisches Bundesamt, 2017: 26); su organización política es de carácter federal y parlamentaria, dividiéndose en 16 estados o *Länder* que gozan de cierta soberanía: Schleswig-Holstein, Mecklenbur-Vorpommern, Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg y Bayern (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2012: 115). La capital de Alemania es la ciudad de Berlín.

La Constitución alemana o *Grundgesetz* es la base legal más importante y en su artículo 20° se describe a la República alemana como un país democrático y social (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2012: 114; Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2018a).

El jefe de Estado en Alemania es el presidente, el cual es elegido a través de una Convención General por un periodo de cinco años y tiene a su cargo funciones de representación. El jefe de Gobierno es el canciller federal, el cual representa el poder ejecutivo y tiene la autoridad de decidir en políticas gubernamentales (Hippach-Schneider, *et al.*, 2007: 7). Desde el 19 de marzo de 2017, el presidente es Frank Walter Steinmeier, mientras que, desde el 22 de noviembre del 2005, la canciller es Angela Merkel.

El poder legislativo está compuesto por el *Bundestag* (Cámara baja) y el *Bundesrat* (Cámara alta). El primero es electo por los habitantes de Alemania cada cuatro años y tiene diferentes tareas como la promulgación de leyes, la elección del canciller federal y las designaciones para oficinas gubernamentales, entre otras (Deutscher Bundestag, 2011: 2). El *Bundesrat* es la Cámara de representación de los estados y actúa como nexo de unión entre el gobierno federal y las diferentes regiones alemanas, además de contribuir a la creación y aprobación de leyes (Deutsche Welle DW, 2018a).

El poder judicial es ejercido a través del Tribunal Federal de Constitucionalidad (*Bundesverfassungsgericht*), por los tribunales federales previstos en éste y por los tribunales de los estados (Witthaus, 2001: 1).

Además, existen los Ministerios, órganos de gobierno a cargo del poder ejecutivo y que coadyuvan a cumplir objetivos relacionados con la agenda de políticas públicas y visión del Gobierno en turno. Alemania cuenta con 14 Ministerios de Estado.⁵⁶

Entre los años 1949 y 1990 el territorio alemán fue partido en dos Estados diferentes: la República Federal Alemana, perteneciente a la zona de influencia de Estados Unidos, y la República Democrática Alemana, que quedó bajo la zona de influencia de la Unión Soviética. Esta división fue representada a través del Muro de Berlín, construido en 1969, el cual separó a la capital que, a pesar de ubicarse en la parte soviética, se dejó como una zona de ocupación de ambas potencias. La

⁵⁶Ministerio Federal de Relaciones Exteriores (*Auswärtiges Amt*); Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales*); Ministerio Federal de Educación e Investigación (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*); Ministerio Federal de Alimentación y Agricultura (*Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft*); Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud (*Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend*); Ministerio Federal de Hacienda (*Bundesfinanzministerium*); Ministerio Federal de Salud (*Bundesministerium für Gesundheit*); Ministerio Federal del Interior (*Bundesministerium für Innern, für Bau und Heimat*); Ministerio Federal de Justicia y Protección al Consumidor (*Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz*); Ministerio Federal de Medio Ambiente, Conservación de la Naturaleza, Construcción y Seguridad Nuclear (*Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit*); Ministerio Federal de Tráfico e Infraestructura Digital (*Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur*); Ministerio Federal de Defensa (*Bundesministerium der Verteidigung*); Ministerio Federal de Economía y Energética (*Bundesministerium für Wirtschaft und Energie*); Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (*Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*) (Deutschland, 2018).

caída del Muro en 1989 y la disolución de la Unión Soviética en 1991 vislumbraron a Alemania como una nación unida bajo una misma bandera y estructura política, lo cual se hizo realidad el tres de octubre de 1990 (Schulze, 1996: 289).

En la actualidad el Producto Interno Bruto (PIB) de Alemania es de 3,667 billones de dólares (Banco Mundial, 2018), y en el año 2017 la economía alemana registró un crecimiento de 2,2 %, el mayor en seis años (DW, 2018).

El ingreso familiar promedio es de 33,652 dólares al año, una cifra mayor al resto de los países miembro de la OCDE, la cual es de 30,563. Aún con estos aspectos, la brecha entre los más ricos y más pobres es considerable: la población situada en el 20% superior de la escala de ingresos gana más de cuatro veces lo que percibe la población que ocupa el 20% inferior (OCDE, 2018).

La economía alemana tiene buena parte de su sustento en el comercio europeo y en el internacional. En 2017 las importaciones y exportaciones sumaron el 84 % del PIB. Entre los bienes que Alemania vende al exterior se encuentran principalmente productos derivados del sector automotriz⁵⁷, productos químicos y eléctricos, así como también alimentos (Hippach-Schneider, *et al.*, 2007: 17). Además, el sistema financiero alemán es considerado como estable y competitivo debido a que no hay políticas gubernamentales que interfieran significativamente con la inversión extranjera (Heritage, 2018).

A propósito de la fortaleza de la economía alemana, el sistema educativo alemán, y específicamente de educación y formación profesional y técnica (EFTP) es vista como el motor del éxito de las exportaciones de ese país (DW, 2018b).

2.2 La educación en Alemania: escuelas separadas y calidad educativa

La Ley Alemana, que data desde el año 1949, garantiza a todos los ciudadanos la libertad en la elección de escuela y de posición en entrenamiento vocacional, así como la libertad de ocupación (Marlow-Ferguson, 2002: 487).

⁵⁷ Como autos, autopartes y maquinaria especializada.

La educación forma parte de los llamados “derechos fundamentales” (*Grundrechte*) dentro de la Constitución alemana. Específicamente, el artículo séptimo es el que dicta lo relativo a esta área, y establece que todo el sistema escolar está bajo la supervisión del Estado, y expone los derechos de recibir educación religiosa en las escuelas públicas y de establecer escuelas privadas (Deutscher Bundestag, 2018).

Es tarea del Gobierno federal asegurarse que la educación sea obligatoria, así como administrar la organización del sistema educativo, el reconocimiento y la certificación y tener jurisdicción también en la educación superior y la educación vocacional.

Esto lo hace a través de tres instituciones principales: el Ministerio Federal para la Educación y la Investigación (BMBF, por sus siglas en alemán *Bundesministerium für Bildung und Forschung*), la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los *Länder*⁵⁸ (KMK, por sus siglas en alemán *Kultusminister Konferenz*) y el Instituto Federal para la Educación Vocacional (BIBB, por sus siglas en alemán *Bundesinstitut für Berufsbildung*). Sin embargo, cada uno de los 16 *Länder* juega un papel fundamental en la administración y financiación (Marlow-Ferguson, 2002: 498), y cuentan con cierta autonomía en algunos procedimientos, elección de periodos vacacionales y énfasis en las variantes de la religión cristiana⁵⁹.

El BMBF está presidido por un Ministro de Educación e Investigación y está subdividido en ocho Directorios Generales, cada uno con una función específica:

- El Directorio General Z, que se encarga de las funciones regulativas y de control central, empleabilidad, de financiamiento y presupuesto, así como de la elaboración de un marco adecuado para el funcionamiento óptimo del BMBF, entre otras;
- El Directorio General 1, que se ocupa de asuntos políticos y estrategias de tecnología;

⁵⁸ “*Länder*” se toma como sinónimo de “*Bundesländer*” y es un término que se utiliza para nombrar a los 16 estados federados que conforman la República Federal de Alemania.

⁵⁹ Católica o protestante, dependiendo de la zona geográfica.

- El Directorio General 2, enfocado específicamente en la cooperación europea e internacional en materia de investigación y educación. A nivel externo, este Directorio funge como la representación alemana en foros multilaterales como la OCDE y las Naciones Unidas;
- El Directorio General 3, encargado de la educación vocacional y el aprendizaje permanente. Este Directorio se divide en una sección de formación profesional y otra de investigación educativa y educación permanente;
- El Directorio General 4, el cual se ocupa del desarrollo y la promoción del sistema científico alemán, incluyendo a las instituciones de enseñanza superior y de investigación no universitaria;
- El Directorio General 5, que trata proyectos relacionados con tecnologías modernas consideradas clave en la apertura del mercado y la creación de empleo, así como en la sostenibilidad;
- El Directorio General 6, que es responsable de todas las áreas de investigación en ciencias de la vida;
- Y el Directorio General 7, que revisa lo relativo a las cuestiones centrales en la provisión gubernamental sustentable (BMBF, 2018a).

Desde el 14 de marzo de 2018 Anja Karliczek (Unión Cristianodemócrata, CDU) es la encargada del BMBF, y es apoyada por los secretarios estatales Dr. Michael Meister y Thomas Rachel, así como los secretarios permanentes Cornelia Quennet-Thielen y Dr. Georg Schütte. El BMBF cuenta con más de mil trabajadores (BMBF, 2018a).

La KMK es un organismo que se compone por los ministros y senadores responsables de la educación, las universidades, asuntos culturales y la investigación en los diferentes *Länder*. En asuntos de importancia transnacional, la KMK proporciona el grado necesario de armonización, sirviendo como un foro de discusión entre los diferentes organismos responsables de la educación, la ciencia y la cultura (KMK, 2018a).

Específicamente, de acuerdo con su página oficial, la KMK tiene las siguientes tareas: acordar la uniformidad y la comparabilidad de certificados y cuentas como

condición para el reconocimiento mutuo; trabajar para garantizar los estándares de calidad en las escuelas, la formación profesional y la educación superior; y proveer la cooperación de las instituciones de educación, ciencia y cultura (KMK, 2018a).

La Conferencia emite decisiones, recomendaciones o acuerdos estatales vinculantes y también cuenta con un Secretario General. Desde octubre de 2011, Udo Michallik (CDU) ocupa dicho cargo, acompañado por su representante permanente Heidi Weidenbach-Mattar. De igual manera, la Conferencia tiene una presidencia rotatoria con una duración de un año, puesto que para el año 2018 ocupa Helmut Holter, ministro de educación de Thüringen (KMK, 2018a).

El BIBB es dependiente del BMBF y se compone de representantes de cada estado y del Gobierno Federal, así como de miembros de sindicatos y empleados en general. Su labor es crear guías de aprendizaje y es responsable de la certificación en materia de educación vocacional a nivel nacional. Asimismo, las Cámaras de Comercio e Industria⁶⁰ (IHK, por sus siglas en alemán) participan en el instituto a través de comités y las empresas tienen contribuyen a la administración y tienen cierta influencia sobre la misma (Marlow-Ferguson, 2002: 498). El BIBB es tratado a profundidad en la siguiente sección de este capítulo.

El sistema educativo alemán se compone de tres niveles: primaria, secundaria y educación superior. La mayoría de los pupilos asiste a escuela pública, la cual es obligatoria a partir de los seis años, aunque el 80% de los niños recibe algún tipo de educación preescolar antes de entrar a la primaria (Hainmüller, 2002: 2). La *Grundschule*⁶¹ tiene una duración de cuatro años.

El sistema se vuelve complicado cuando los niños llegan a la educación secundaria, la cual se divide en el nivel inferior (*Unterstufe*) y el nivel superior (*Oberstufe*). El primero reúne los primeros cinco o seis años de educación obligatoria y comienza cuando los niños tienen 10 años, mientras que el segundo consiste en los últimos

⁶⁰ Todas las empresas están organizadas según su rubro o grupo profesional en las llamadas “Cámaras empresariales”. Las Cámaras se encargan de la representación de intereses de sus afiliados frente al Estado. El papel que éstas juegan en la formación dual se revisa más adelante.

⁶¹ Literalmente traducida como “escuela básica”, es decir, primaria.

tres años de educación obligatoria y comienza cuando los estudiantes tienen entre 15 y 16 años (Hainmüller, 2002: 4)⁶².

Resulta de vital relevancia destacar que, durante los últimos dos años de la educación primaria, se realiza lo que se conoce como el “periodo de orientación” (*Orientierungstufe*), en el cual los padres juegan un rol fundamental, junto con los maestros, para evaluar el tipo de escuela que mejor se ajuste a las capacidades identificadas en el niño. A pesar de esto, los padres tienen todo el derecho de elegir la escuela en donde desean que sus hijos estudien, aún en contra de las recomendaciones de los maestros (Marlow-Ferguson, 2002: 490).

En Alemania existen cuatro tipos de escuela secundaria:

- a) La *Hauptschule*, que es un tipo de escuela que le da más énfasis a la educación práctica y está dirigida a los niños que muestran menor promesa en la esfera académica. Finaliza en el grado noveno;
- b) La *Realschule*, en la cual se busca una combinación de educación práctica y liberal⁶³ y finaliza en el grado décimo con una certificación (*Mittlere Reife*). Este certificado le da al pupilo acceso a numerosas ocupaciones administrativas, a la continuación de sus estudios en una escuela técnica superior, la cual a su vez puede darle la oportunidad de estudiar en una universidad especializada (*Fachhochschulen*);
- c) El *Gymnasium*, que es la escuela para los estudiantes mejor evaluados y que busca un mayor énfasis en la educación liberal y teórica. Culmina con el *Abitur*, un examen final que realizan los pupilos de cuatro o cinco materias, dependiendo de la jurisdicción de cada estado. El puntaje recibido en el *Abitur* le da al joven la posibilidad de estudiar determinada carrera en determinada universidad. Si

⁶² Desde que se estableció el sistema de educación en la Alemania de post-guerra, la educación secundaria hasta el nivel superior tenía una duración de 13 años y finalizaba con el examen *Abitur*. Sin embargo, desde 2008, se comenzó a modificar progresivamente en los diferentes *Länder* para que, al finalizar el grado décimo segundo de la preparatoria, los pupilos realizaran su *Abitur*, recortando entonces un año del *Oberstufe*.

⁶³ De acuerdo con el concepto de Leo Strauss, la educación liberal es aquella que pone énfasis en la cultura o hacia la cultura. Se supone que el producto terminado de una educación liberal es un ser humano cultivado (Strauss, 1971)

éste recibe un puntaje bajo en el examen tiene la oportunidad de realizarlo una vez más. El objetivo del *Abitur* es servir como una credencial para abrir la puerta de estudios universitarios;

- d) También está la *Gesamtschule*, que ofrece una alternativa al modelo tradicional (compuesto por las tres mencionadas escuelas), integrando la educación práctica con la liberal;
- e) Y finalmente la *Freie Waldorschule*, que es una escuela alternativa que se enfoca en el desarrollo de tres habilidades de sus estudiantes, la intelectual-cognoscitiva, la artística-creativa y la práctica. Las clases no siguen un plan de estudios fijo, sino que se dividen en clases por periodo y lecciones especializadas. La *Waldorfschule* tiene una duración de 12 años, sin embargo, si se desea realizar el *Abitur*, existe la posibilidad de realizar un décimo tercer año, que se imparte de manera más tradicional. Actualmente existen 225 escuelas de este tipo en Alemania y 1,101 en el mundo (Bildungsexperten, 2018; Goethe Institut, 2018; Hainmüller, 2002: 4-5).

De acuerdo con la Oficina Federal de Estadística (*Statistisches Bundesamt*), durante el periodo 2016/2017, un 40,5% de los pupilos acudieron al *Gymnasium*, seguido por un 16,8% que acudieron a la *Realschule*, 15,6% que fueron a la *Gesamtschule*, 7,2% que se decidieron por la *Hauptschule*, y un restante 19,9% que acudieron a escuelas diferentes o con sistema alternativo (Statistisches Bundesamt, 2018a: 16).

Asimismo, de los 8,4 millones de alumnos que tuvieron clases en el periodo 2016/2017, 51% fueron de sexo masculino y 49% de sexo femenino, modificándose estos datos a partir de la transición al nivel superior secundario, en donde el porcentaje de mujeres se ubica en 53%, contra un 47% de hombres (Statistisches Bundesamt, 2018: 16).

El hecho de que existan escuelas separadas no quiere decir que no exista la posibilidad de subir de nivel para aumentar la posibilidad de estudiar una carrera universitaria. Muchos pupilos que finalizan el nivel inferior de educación secundaria aplican para entrar a un *Gymnasium* regular o especializado, sin embargo, esto no

es muy frecuente (Le Bot *et al.*, 2003: 9). En el último, generalmente se realiza un año extra y se realiza el *Abitur* en el año décimo tercero.

No obstante, la transición al *Gymnasium* no es la única opción que existe para quienes terminan los estudios de *Realschule* o *Hauptschule*. Es en esta parte donde la educación vocacional toma especial relevancia, pues los alumnos tienen la posibilidad de elegir una opción diferente a continuar estudiando. Pueden aplicar para una Escuela Técnica Profesional (*Berufsfachschule*) o elegir alguna alternativa de formación dual (Marlow-Ferguson, 2002: 491). El 50 % de los adultos jóvenes en Alemania se forma profesionalmente a través del sistema dual (Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 8).

La educación superior en la República Federal de Alemania está representada por universidades de diferentes tipos, las cuales son definidas como “corporaciones sujetas a la ley pública” y son supervisadas por el Ministerio de Educación Superior de su estado correspondiente. Esto quiere decir que aunque existe un cierto grado de coordinación a nivel federal – que se realiza, como se mencionó anteriormente, a través del KMK –, la responsabilidad de la educación superior es mayoritariamente de los *Länder* (Kehm, 1999: 25).

El sistema de educación superior en Alemania comprende tres tipos de instituciones: las universidades, las universidades laborales o politécnicas (*Fachhochschulen*) y las escuelas superiores de arte y música (*Kunst- und Musikhochschulen*). Las primeras se concentran en la investigación y la teoría, y ofrecen *Bachelor*⁶⁴, Maestría, Diploma y Prueba Estatal⁶⁵; las segundas giran en torno a materias de ingeniería y técnicas, materias económicas, trabajo social y diseño. Incluye también investigación, pero se tiene un enfoque más práctico. Ofrecen *Bachelor* y Diploma (Hochschulrektorenkonferenz, 2018: 1).

⁶⁴ O Licenciatura.

⁶⁵ El Diploma, *Magister Artium* y la Prueba Estatal pertenecen a una clasificación que se conoce como “programas integrados de estudio a largo plazo”, y esto sucede cuando un estudio es multidisciplinario o se compone de una combinación de dos o tres carreras. Como su nombre lo dice, extiende el tiempo del *Bachelor* regular (Hochschulrektorenkonferenz, 2018: 3).

Como su nombre lo dice, las escuelas superiores de arte y música se centran en áreas artísticas, como la actuación, dirección, producción, guionismo, teatro, cine y otros medios audiovisuales, arquitectura, comunicación, entre otros. También ofrecen *Bachelor* y Diploma (Hochschulrektorenkonferenz, 2018: 1).

En el periodo 2016/2017 hubo 2,8 millones de estudiantes inscritos en instituciones alemanas de educación superior, de los cuales el 63% se enroló en universidades, el 34% en *Fachhochschulen* y el 3% en escuelas superiores de arte y música (Statistisches Bundesamt, 2018b: 7).

2.2.1 La educación en Alemania: tendencias actuales

De acuerdo con los resultados del examen *Programme for International Student* (PISA) realizado por la OCDE, el alumno medio de Alemania obtuvo un resultado de 508 puntos en lectura, matemáticas y ciencias, cifra mayor a la del promedio de los países de dicha Organización, que fue de 486 en el año 2015 (OECD, 2018). Sin embargo, estos resultados positivos no significan que no existan áreas de oportunidad en el ámbito educativo.

El 22 de junio de 2018, la KMK y el BMBF, en conjunto con el Instituto Alemán de Investigación para la Educación Internacional (DIPF, por sus siglas en alemán) lanzaron en Berlín el informe “La educación en Alemania 2018”.

En dicho documento la ministra titular del BMBF indicó que “los antecedentes sociales todavía tienen una influencia demasiado grande en el éxito educativo”, por lo que declaró que el objetivo central se enfocaría en la igualdad de oportunidades para todos. Para lograrlo mencionó que ampliarían la oferta de cuidado a tiempo completo para niños de primaria y se llevaría a cabo una iniciativa para las escuelas de enfoque (KMK, 2018b).

El origen social determina de manera importante qué tipo de escuela se elige, pues los pupilos que integran la matrícula del *Gymnasium* son niños que vienen de un estatus social más alto (Erich Kästner Gemeinschaftschule Barbüttel, 2018:1-2). De acuerdo con Helmut Holler, presidente del KMK, una respuesta concreta para

erradicar el problema sería un programa para promover aún más el apoyo de las escuelas en situaciones socialmente desfavorecidas (KMK, 2018b).

Además de la cuestión social, algo que determina las desventajas dentro del sistema educativo alemán son los antecedentes migratorios, en caso de que aplique, pues la mayoría de los hijos de inmigrantes suelen visitar escuelas secundarias del nivel secundario inferior, principalmente la *Hauptschule* (Erich Kästner Gemeinschaftschule Barbüttel, 2018: 1).

Esta situación cobra especial relevancia si se toma en cuenta la llamada “política de puertas abiertas a la inmigración” por parte de la actual canciller alemana Angela Merkel, lo cual llevó a una crisis su gobierno y es visto como la mayor causa de los malos resultados de su coalición (CDU/CSU) en las últimas elecciones de septiembre 2017, en las cuales obtuvo el menor número de votos en su historia reciente (Carbajosa, 2017). En 2015 hubo unas 900 mil solicitudes de asilo en Alemania, en 2016 280 mil y en 2017 al menos 173 mil (Reimann, 2017).

Otro aspecto que se resaltó en el Informe 2018 para la Educación fue la reforma al Ley Federal para el Fomento de la Educación (BAföG, por sus siglas en alemán *Bundesausbildungsförderungsgesetz*), la cual forma parte del tratado de la Gran Coalición que gobierna actualmente (CDU/CSU-SPD) y que plantea aumentar la efectividad de la ayuda financiera otorgada a los estudiantes para reducir la posibilidad de que las disparidades económicas entre las familias influya decisivamente en el desarrollo educativo de los alumnos (BMBFa, 2018: 3-6).

Una de las propuestas desde el comienzo de la gestión de Karliczek como titular de educación es la creación de un Consejo Nacional de Educación, que daría propuestas sobre cómo dar forma a la educación y mejorar la cooperación política, como una manera de centralizar los debates educativos y quizás también como un esfuerzo para estandarizar los programas y el *Abitur* en los diferentes estados. No obstante, esta propuesta ha sido ampliamente criticada por políticos de los *Länder*, quienes consideran que se trata sólo de “un organismo que está diseñado como un

gobierno subsidiario con su propia gran burocracia” y que adelgazaría la soberanía de los estados en la educación (Spiegel, 2018a).

Desde sus primeras entrevistas como titular del cargo, la ministra de educación dijo que se centraría en la digitalización de la educación, planeando una inversión de 3,500 millones de euros en este rubro para lo que llamó “*Digitalpakt*” o el “pacto digital”. El dinero tendría que fluir principalmente en la infraestructura, en donde se tiene la intención de utilizar recursos para cubrir los costos de WLAN, *smartboards* y computadoras. Además, la ministra se ha declara a favor de la utilización de los celulares y otros aparatos electrónicos para coadyuvar a los métodos de enseñanza tradicionales (Spiegel Online, 2018b; Zeit Online, 2018).

Pero quizás el aspecto más importante de la política educativa en Alemania actualmente es el de la formación dual. Esto es notable como parte del auge que vive este sistema y se observa desde la designación de Anja Karliczek como ministra titular del BMBF, pues a diferencia de sus predecesores, ella no es académica e incluso realizó una formación dual como trabajadora de banco (AnjaKarliczek.de, 2018).

Durante el Informe 2018 la ministra declaró que, por experiencia propia y por la de muchos encuentros con otros estudiantes, el fortalecimiento de la educación vocacional durante su gestión es muy importante para ella (KMK, 2018b).

Esto es relevante tomando en cuenta de los participantes de los programas de formación dual aumentaron de 481 mil en 2014 a 490 mil en 2017. En 2017, alrededor de 700 mil jóvenes comenzaron la capacitación vocacional (KMK, 2018).

La EFTP tiene una gran reputación en su éxito por producir fuerza de trabajo cualificada a través del sistema dual (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 9). Durante el Informe de Educación Vocacional 2018, la ministra de educación destacó que en pocos países del mundo los jóvenes tenían tan buenas oportunidades para el futuro como en Alemania, con un porcentaje de desempleo juvenil de seis por ciento, uno de los más bajos en Europa. Este efecto es visto como una consecuencia de la formación dual (BMBF, 2018b).

Es por ello que es imprescindible conocer sobre la educación dual, pues la tendencia actual no sólo es fortalecerla en Alemania, sino también “exportarla” a otras partes del mundo, un rubro específicamente relevante para la presente investigación.

2.3 La formación dual: una tradición alemana institucionalizada

En el año 2017 la revista Bild publicó un artículo en el que la canciller Angela Merkel expone, de acuerdo a al abecedario, lo que considera “alemán”. La canciller desglosa cada letra con palabras como *Bratwurst*⁶⁶, *Made in Germany*, seguridad, unidad, etc. Así, la primera palabra que utiliza al llegar a la D es “*Duale Berufsausbildung*”, literalmente traducido como formación profesional o vocacional dual (Bild, 2017).

La educación dual forma parte de la cultura de Alemania. Este sistema de formación vocacional tiene sus orígenes en la Edad Media. Desde el siglo XII se formaron los primeros gremios de artesanos en las ciudades con actividad comercial. Estas instituciones son las antecesoras de las actuales Cámaras de Comercio e Industria. Los gremios crearon el modelo de formación “Aprendiz – Oficial – Maestro técnico” y regularon la formación de aprendices y maestros en los diferentes oficios (Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 7).

El modelo fue adaptándose a lo largo de los siglos XIX y XX para posteriormente ceder su lugar a la combinación del ámbito educativo con el económico-productivo (Morales, 2014: 90).

El esquema se denomina “dual” porque el entrenamiento se lleva a cabo en dos lugares: en empresas y en escuelas vocacionales (*Berufsschulen*). El objetivo de la formación es proveer, a través de un programa bien organizado, bases importantes para la formación vocacional, así como las cualificaciones y competencias requeridas para practicar un oficio como un trabajador especializado (Hogeforster & Döding, 2012: 1).

⁶⁶ Traducido como “salchicha frita”.

La formación dual es considerada parte de la EFTP (Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP, 2018: 5), la cual tiene un rol prominente en el sistema educativo alemán (Hogeforster & Döding, 2012: 1). El BIBB define a la formación dual como

Un estudio en una escuela superior o en una academia de oficio con una formación profesional integrada o fases prácticas en una empresa. Difiere de los cursos clásicos de estudio por una mayor relevancia práctica, característica también de los dos lugares de aprendizaje en la universidad y la empresa. La práctica profesional y los estudios están estrechamente relacionados en términos organizativos y curriculares (Budesinstitut für Berufsausbildung, 2018).

De manera complementaria, la KMK considera al sistema dual de educación y formación profesional como:

Un pilar esencial para cubrir la demanda de trabajadores calificados en Alemania. Más de la mitad de un grupo de edad elige esta ruta como una entrada en una ocupación calificada o un empleo remunerado. El bajo desempleo juvenil en Alemania en comparación con otros países europeos es una prueba de la relevancia especial para el mercado laboral de esta oferta educativa, que durante mucho tiempo se ha subestimado en comparación internacional (KMK, 2018c).

La palabra clave de la consideración anterior es “pilar esencial”, cuestión que resalta la notabilidad del tema de la formación dual a nivel nacional. Sin embargo, la valoración positiva de este sistema educativo no ocurrió de la noche a la mañana. En realidad, se trata de un proceso que requirió de muchos años, en el que progresivamente el nivel de institucionalización fue aumentando y complementándose de acuerdo a las necesidades identificadas en cada momento.

Este sistema de aprendices comenzó a tener más relevancia a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, cuando las responsabilidades en el ámbito de la educación se redefinieron, distribuyéndose entre los *Länder* y el Gobierno federal. Esta nueva normativa incluyó también al ámbito de la EFTP (Le Bot *et al.*, 2003: 5).

A pesar de que los gremios sindicales lucharon por tener un marco legal que se ocupara de la formación dual desde 1919 (Schmidt, 2000: 3) y de que la Ley de Regulación Manufacturera (*Handwerksordnung*) reconoció a la educación vocacional dual desde 1953 (Zentralverband des Deutschen Handwerks, 2018), ésta no se institucionalizó formalmente sino hasta el año 1969, cuando el parlamento alemán aprobó la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz*, BBiG). Con esta Ley se especificaron las regulaciones constitucionales y se proporcionó una base a las actividades divididas entre los actores participantes de la formación dual. La BBiG no alteró al sistema de entrenamiento como tal, sino que se encargó (y se encarga) de regular no sólo el entrenamiento de jóvenes en la formación técnica, sino también la continuidad de su formación (Handelskammer Hamburg, 2018).

De acuerdo con la BBiG, los objetivos de la formación vocacional son:

1. Preparar a los estudiantes con el propósito de adquirir una capacitación vocacional en una ocupación reconocida al proporcionar los conceptos básicos para adquirir capacidad profesional para actuar.
2. Proporcionar las habilidades profesionales, las capacidades y los conocimientos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional calificada en un mundo cambiante del trabajo mediante una formación ordenada. También debe permitir la adquisición de la experiencia profesional necesaria.
3. Permitir adaptarse a la actividad ocupacional y elevar la carrera profesional.
4. Permitir otra actividad profesional (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2018a).

Puedes decirse que, a través de la BBiG, el Gobierno federal asumió la responsabilidad del sistema de aprendizaje dual, además de implementar las políticas públicas, encargarse de las directrices legales para que todo funcione correctamente y emitir estándares obligatorios de entrenamiento que todos los empleados-maestros que se involucran en la formación dual tienen que seguir (Rieble-Aubourg, 2001: 180).

La BBiG de 1969 requirió de la estrecha colaboración entre empleadores, sindicatos y el Estado, empero también se consideró necesaria la creación de un instituto gubernamental que se ocupara de la modernización, planeación, armonización e investigación de la formación dual y de la EFTP en Alemania en general (Schmidt, 2000: 3). En el año de 1970 se fundó el BIBB, el cual surgió para analizar, de forma regular y sistemática, el campo de la EFTP a nivel científico para desarrollar recomendaciones para su diseño (BIBB, 2018a). De acuerdo con la BBiG, el BIBB tiene las siguientes funciones:

- Contribuir a la formación profesional a través de la investigación científica;
- Participar en la preparación de los reglamentos de capacitación y otras ordenanzas estatutarias;
- Tomar parte en la preparación del Informe de Formación Profesional;
- Participar en la implementación de estadísticas de formación profesional.
- Fomentar experimentos con modelos, incluido el monitoreo científico;
- Involucrarse en la cooperación internacional en educación vocacional;
- Asumir otras tareas administrativas del gobierno federal para la promoción de la formación profesional;
- Implementar, de acuerdo con las regulaciones administrativas generales del Ministerio Federal competente, la promoción de centros de capacitación vocacional y apoyar la planificación, construcción y posterior desarrollo de estas instalaciones;
- Mantener y publicar la lista de ocupaciones de formación reconocidas;
- Realizar las tareas descritas en la Ley de protección del aprendizaje a distancia de acuerdo con las directrices emitidas por el Comité Principal y aprobadas por el Ministerio Federal responsable, y contribuir a la mejora y expansión de la educación a distancia profesional mediante la promoción de proyectos de desarrollo.
- El BIBB puede, con el consentimiento del Ministerio Federal de Educación e Investigación, celebrar contratos con otras entidades ajenas a la administración federal para asumir otras tareas (BIBB, 2018a).

A pesar de contar con un marco institucional sólido, la siguiente década a la implementación de la BBiG y la creación del BIBB, Alemania experimentó una crisis en la ocupación juvenil y, a su vez, una escasez de empresas participantes

proveedoras de entrenamiento para jóvenes. Esto se debió principalmente a la obsolescencia de algunos programas de formación que tuvieron que ser reestructurados y readaptados a las necesidades del mercado. Desde este momento comenzaron también los debates – presentes hasta hoy en día – sobre el financiamiento de los programas de entrenamiento (Le Bot *et al.*, 2003: 6).

Por estas razones fue necesario continuar trabajando en la institucionalización en este modelo educativo. Primero, en 1972, fue adoptada la Ley de Constitución Empresarial (*Betriebsverfassungsgesetz*), la cual dedica toda una subdivisión a la formación vocacional. En este sentido, la ley incluye regulaciones en torno a la promoción e implementación de la formación dual, así como lo relativo a los programas y las instalaciones para realizar EFTP dentro de la empresa (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2018b).

Posteriormente, en 1976, se reformó la Ley de Protección al Empleo Juvenil (*Jugendarbeitsschutzgesetz*), la cual regula el empleo de niños y adolescentes. En materia de formación dual la ley establece que “el empleador debe de permitir al aprendiz asistir libremente a la escuela vocacional”, así como un máximo de ocho horas diarias laborales para una semana con un total de 40 horas trabajadas, descansando obligatoriamente los sábados (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2018c).

Para el año 1981, el parlamento aprobó la Ley de Promoción de Formación Profesional (BerBiFG, por sus siglas en alemán) que coadyuvó a fortalecer la aplicación de la Ley de 1969 y dotó al BIBB de nuevas funciones como la recolección de datos estadísticos, algo fundamental en la proyección del mejoramiento de políticas educativas (Le Bot *et al.*, 2003: 6).

La adaptabilidad a la industria y a las últimas tecnologías de la información representó un nuevo reto para los entrenamientos vocacionales en las décadas de los ochenta y noventa. Por esta razón el Gobierno impulsó proyectos pilotos que incluyeron la inserción de las nuevas tecnologías para modernizar los programas de formación, el equipamiento moderno para las escuelas vocacionales y los *Training*

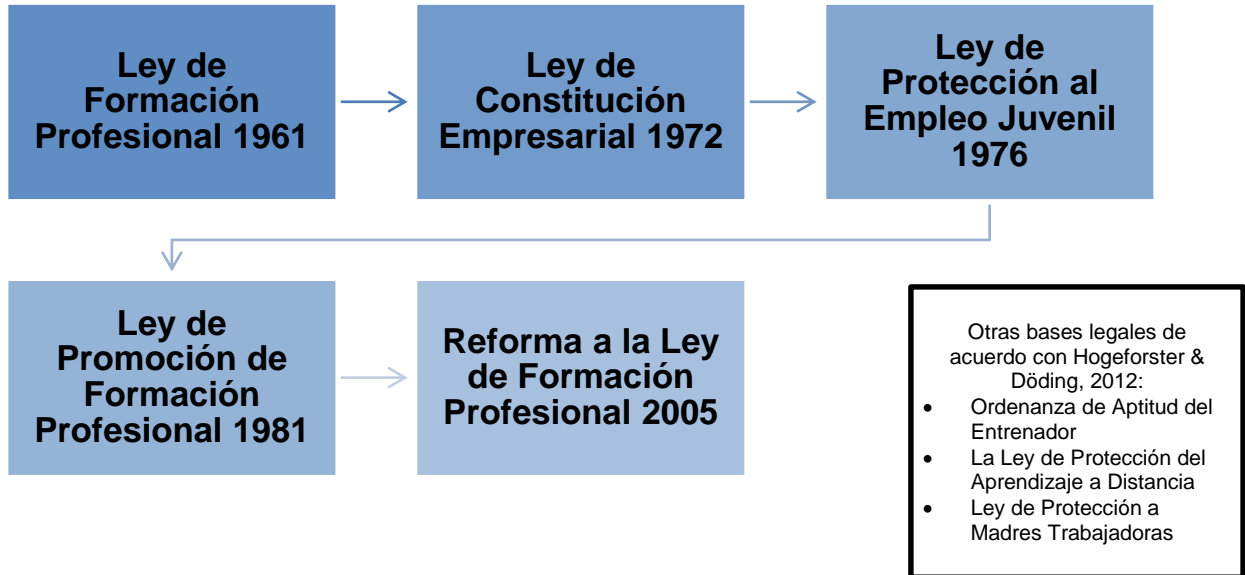
Centers, y la modificación de las regulaciones del entrenamiento, especialmente en ocupaciones técnicas y comerciales (Le Bot *et al.*, 2003: 6-7).

Al llegar el nuevo milenio, los diferentes socios participantes de la formación dual consideraron necesaria una reforma a la BBiG de 1969. Ante los cambios que hubieron como consecuencia de la Unificación alemana en 1990 y del proceso de globalización que vivió el mundo a partir de los años ochenta, fue imperante que la ley se adaptara a un contexto caracterizado por el auge del comercio internacional, el proceso de integración europeo, las tecnologías de la información y las interconexiones de las economías (Sondermann, 2005: 5).

Tras amplias discusiones al respecto, tanto el *Bundestag* como el *Bundesrat* aprobaron la Reforma a la BBiG, la cual entró en vigor el primero de abril de 2005. Los cambios más significativos en la reforma fueron: la internacionalización de la educación vocacional, que dio a los aprendices la posibilidad de complementar su formación en el extranjero; la enmienda de la Norma de Habilitación para la promulgación de directrices de entrenamiento por parte del BIBB; el establecimiento de un Consejo Asesor Científico en el BIBB; y en general la mejora de las oportunidades de entrenamiento y la alta calidad de la formación vocacional para los jóvenes sin importar su origen social o regional (Sondermann, 2005: 5-8).

Esta Reforma también se encargó de regular la necesidad de cooperación entre la empresa y la escuela vocacional, debido a problemas que se dieron en el pasado, especialmente en lo referente a la organización temporal de las clases en la escuela, así como en la claridad de la preparación de cara a la prueba final de evaluación (Aleman, 2015: 506).

Esquema 2. Marco Legal de la Formación Dual en Alemania



Fuente: Elaboración propia

De esta forma se puede notar que la cuestión de la formación dual no quedó resuelta con una sola ley, sino que, al ser un sistema que involucra temas laborales y educativos, se requirió de un alto grado de armonización entre las diferentes instituciones para lograr un modelo funcional y altamente efectivo. La manera en la que se entrelazan los diferentes actores participantes en el *duales Studium*, así como lo relativo a su financiación se analiza en la siguiente sección.

2.4 La formación dual: una Alianza Público Privada para el Desarrollo

En la tercera parte del capítulo previo se describió cómo los actores gubernamentales, privados y de la sociedad civil pueden colaborar a través de Alianzas Público-Privadas y, cuando el objetivo está relacionado al fortalecimiento

de un aspecto del desarrollo, entonces se puede hablar de Alianzas Público-Privadas para el Desarrollo (APPD)⁶⁷.

En esa sección también se destacó que esta investigación se centraría en la APPD desde el paradigma de la Gobernanza Pública⁶⁸ y que, para su funcionalidad, es necesario tomar en cuenta dos elementos fundamentales: la responsabilidad compartida y los riesgos balanceados (Moschetti & Verger, 2017: 5). Cuando se habla sobre la formación dual todos estos elementos son protagónicos.

Lo público y lo privado interactúan constantemente en el sistema de entrenamiento dual, y tomando como base el hecho de que la educación constituye un elemento esencial de desarrollo, como se revisó en el primer capítulo, entonces no hay duda de que el modelo alemán se puede comprender como una APPD.

Una vez que se toma en cuenta esta cuestión entonces se puede entender a la formación dual desde tres principios esenciales e interconectados: el consenso, la dualidad y el principio de la primacía de la profesión (Le Bot, *et al.*, 2003: 12-13).

El consenso se basa en una cuidadosa estructura de “división de responsabilidades” (Hogeforster & Döding, 2012: 3), en donde cada participante o socio contribuye de una manera muy específica al funcionamiento de la dualidad.

Desde que la BBiG fue aprobada en 1969, empleadores, sindicatos, Cámaras empresariales y organismos gubernamentales han participado juntos en el marco de gobernanza de la EFTP. Cada uno de los programas de aprendizaje vigentes tiene un currículo básico y regulaciones de entrenamiento que aseguran la calidad consistente. Esta “alianza social” (*Sozialpartnerschaft*) con los sindicatos y los

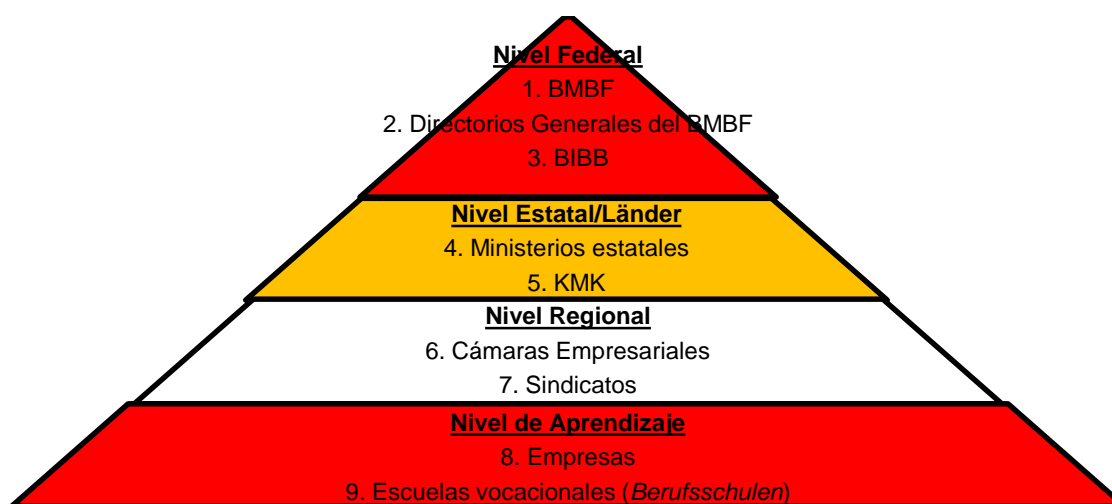
⁶⁷ Ver parte 1.3.3: Las Alianzas Público-Privadas para el Desarrollo en la Educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

⁶⁸ Como se verá más adelante, la gobernabilidad de la formación dual es claramente un esquema horizontal que promueve la cooperación entre las Cámaras de Comercio, los sindicatos y las instituciones gubernamentales. Por esta razón es más pertinente utilizar este paradigma que observar a la formación desde la visión tecnocrática de la Nueva Administración Pública.

empleadores es un factor de éxito de la formación dual (DGB Nordheim Westfalen, 2017).

La colaboración de los aliados sociales en el proceso de actualización e introducción de programas de formación dual garantiza que las necesidades del mercado de trabajo se tomen en consideración. Por ende, el sistema de entrenamiento dual es un instrumento fundamental en contra de la deficiencia de trabajo especializado y permite vislumbrar éxito económico al largo plazo (DGB Nordheim Westfalen, 2017).

Esquema 3. Los niveles de los socios participantes en la formación dual en Alemania



Fuente: Elaboración propia con base en Hogeforster, J. & Döding, L. (2012) The Educational systems in the Baltic Sea region with special consideration of the dual system in Germany. *Job Market Innovations – testing and implementation of new methods of the promotion the employment in the niching, perishing and little popular occupations*. Hamburg. Disponible en: http://www.vet-bsr.eu/wp-content/uploads/2014/02/HP_Vocational-Training-in-Germany.pdf

Con base en el marco legal descrito en la parte previa de este capítulo, todas las partes involucradas en la formación dual actúan con el fin de proveer a los aprendices de una formación de calidad que sea “un bien colectivo en el que todo mundo contribuye más allá de su interés personal” (Rieble-Aubourg, 2001: 177).

A nivel federal, el Gobierno reconoce los trabajos cualificados disponibles para los aprendices y rinde cuentas por el contenido de los mismos (Hogeforster & Döding, 2012: 3).

El BIBB tiene un rol fundamental en este sentido al servir como consejero y asesor para el Gobierno federal, diputados y grupos parlamentarios del *Bundestag*, así como también para los ministerios federales, provinciales, e incluso a la Unión Europea e instituciones internacionales. A través de la investigación, el Instituto es el protagonista al modernizar y mejorar el entrenamiento vocacional con base en el contexto técnico, económico y social (BIBB, 2018b).

El sistema dual está organizado en la línea de una regulación “neocorporativista”⁶⁹ – que refuerza la naturaleza de la APPD en un esquema de Gobernanza Pública – basada en la acción combinada entre empleadores, sindicatos e IHK, así como del *Länder*. El Estado distribuye entre estos grupos el mandato de coordinar el bien colectivo de la educación, y cada sector industrial intenta definir los contenidos del entrenamiento y el tipo de cualificación producida, aunque siempre bajo el marco legal federal. Esta regulación, a través de alianzas sociales al estilo neocorporativista, es considerada un factor estabilizador ya que también influye en el mantenimiento de un balance con respecto a la oferta y la demanda de aprendizajes disponibles (Le Bot *et al.*, 2003: 14-15; Spöttl & Windelband, 2013: 9).

Como se revisó en la segunda parte de este capítulo, los *Länder* son responsables de su sistema escolar⁷⁰, y aunque está en sus facultades desarrollar el currículo básico (o programa de entrenamiento) que siguen los aprendices, el cual puede

⁶⁹ La corriente neocorporativista corresponde a una teoría de asociaciones de interés desde la ciencia política comparada. Para los neocorporativistas, el cuerpo político se constituye no sólo por células individuales, sino también por órganos que tienen diferentes funciones complementarias. Asimismo, el neocorporativismo argumenta que las asociaciones de interés no pueden ser excluidas del proceso político, por lo que el Estado no sólo debe garantizar la libertad de asociación, sino también un balance de poder entre intereses sociales, especialmente entre organizaciones de capital y sindicatos (Erne, 2017: 250).

⁷⁰ Ver el inciso 2.2 de esta Tesis, “La educación en Alemania: escuelas separadas y calidad educativa”.

variar de un estado a otro (Spees, 2018), en el caso de la formación dual los estados no están solos en su elaboración.

Para la realización de un currículo básico es necesaria la intervención del KMK del estado correspondiente, así como del BIBB a nivel federal. Cuando el contenido de algún curso se pone a consideración, debido a avances tecnológicos o prácticos, la iniciativa normalmente se lleva a cabo por las organizaciones ligadas a los empleados, como los sindicatos y las Cámaras empresariales. Un nuevo programa de formación dual puede surgir como iniciativa de estas organizaciones, las cuales, a través de consultoría e intercomunicación, identifican la necesidad de desarrollar nuevas habilidades especializadas en la industria (Hogeforster & Döding, 2012: 4).

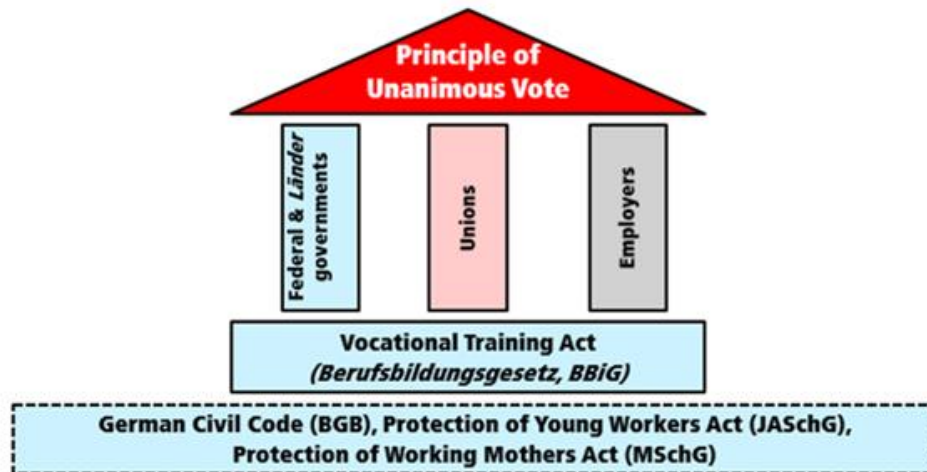
En cuanto la aprobación de un programa de formación dual, es necesario que el área de aprendizaje cubra dos requisitos. En primer lugar, tiene que existir una masa crítica de aprendices potenciales y lugares de aprendizaje disponibles para ellos, ya que no se pueden desarrollar nuevos perfiles simplemente respondiendo a las necesidades de unas cuantas empresas. En esta parte entra el principio de la primacía de la profesión, debido a que el sistema de entrenamiento dual no se enfoca en necesidades específicas de las empresas que lo proveen para cubrir sólo un puesto en una compañía determinada, sino que está diseñado para proveer las habilidades necesarias para llevar a cabo un oficio u ocupación. De esta forma lo que se requiere es proveer al alumno de conocimiento general y habilidades técnicas, así como otras habilidades relacionadas al trabajo en equipo, completar tareas de corte técnico y/o artesanal (Le Bot *et al.*, 2003: 15; 20-21). Es decir que la profesión como tal tiene más importancia que el puesto en una empresa específica.

En segundo lugar, es imprescindible que los aprendizajes obtenidos por parte de los alumnos correspondan a necesidades duraderas, por lo que el programa, a pesar de ser especializado, debe incluir un grado de flexibilidad y diversificación en los conocimientos (Le Bot *et al.*, 2003: 15; 20-21).

El BIBB puede emitir recomendaciones que vayan en contra de lo establecido por las empresas, sindicatos o Cámaras de Comercio. Si el nuevo programa que se

desea abrir cumple con los requisitos, entonces una comisión del KMK desarrolla el currículo básico, para posteriormente pasar a una sesión plenaria que incluye la participación tanto del BIBB como del KMK. Esta es la parte más importante en la que el consenso entra en juego, pues una vez que ambas instituciones se ponen de acuerdo, el entrenamiento en la empresa se adopta a través de un decreto del Ministerio Federal y de la KMK del *Länder* donde se desee implementar el programa. Consecuentemente se aprueba el currículo básico y éste se ofrece a los jóvenes (Le Bot *et al.*, 2003: 15).

Esquema 4. ¿Quién determina las regulaciones y el currículo básico en el sistema de formación dual alemán?



Fuente: Elaboración propia con base en DGB Nordheim Westfalen (2017) The dual training system in Germany and social partnership. *DGB Nordheim Westfalen*. Disponible en: <http://nrw.dgb.de/bildung-und-ausbildung/dual-training-system-in-germany-and-social-partnership>. Tomando en cuenta la base legal, mencionada en la sección previa del capítulo, tanto el gobierno los gobiernos federal y Estatal, en conjunto con los sindicatos y los empleadores – representados por las Cámaras empresariales – determinan las directrices a seguir en materia de formación dual, principalmente con respecto al currículo básico.

Además de su participación en la elaboración del currículo básico, en conformidad con las facultades otorgadas por la BBiG, los *Länder* tienen completa

responsabilidad sobre las escuelas vocacionales o *Berufsschulen* (Handelskammer Hamburg, 2018).

La escuela vocacional es uno de los lugares en los que un aprendiz de formación dual tiene sus cursos. Estas instituciones educativas tienen el objetivo de ofrecer una formación básica y especializada, proporcionando al alumnado una capacitación profesional en la que se unan competencias para el mercado de trabajo y capacidades de índole social y personal (Alemania, 2015: 501).

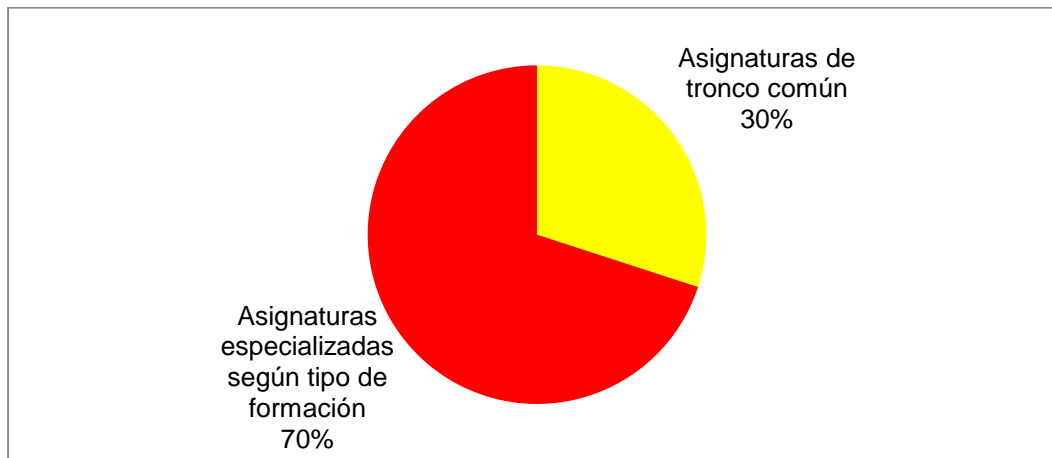
La *Berufsschule* es un complemento esencial en la formación de un aprendiz que se encuentra en un modelo dual, pues se encarga de educar al individuo, por lo que el alumno debe tener un aprendizaje que le sirva en su desarrollo personal y que sobrepase las demandas de cualificación del sistema de empleo (Alemania, 2015: 502). De esta manera la escuela vocacional tiene cuatro tareas tradicionales:

1. Transmisión de las enseñanzas de educación general
2. Formación personal y social
3. Complemento a la formación profesional impartida en la empresa
4. Formación de competencias como objetivo fundamental (Alemania, 2015: 502-503).

La escuela vocacional es considerada el complemento teórico de los aprendices, los cuales pasan, en general, alrededor de 12 horas a la semana en ella. Además de las materias especializadas según el tipo de formación, especificadas en el currículo básico, los aprendices toman materias de tronco común, las cuales tienen que ver con la formación pero la abordan de diferente manera. Éstas pueden incluir materias como ciencias sociales, matemáticas, economía, alemán, idioma extranjero, religión y deportes, entre otras (Hogeforster & Döding, 2012: 6).

Las Cámaras empresariales tienen una participación significativa en la formación dual. Además de su involucramiento en la elaboración del currículo básico, las IHK tienen la labor de ejercer consultoría y supervisión, aceptar contratos entre el aprendiz y la empresa, así como de organizar toda la examinación (Hogeforster & Döding, 2012: 4).

Gráfica 3. División de asignaturas en la *Berufsschule*



Fuente: Elaboración propia con base en Hogeforster, J. & Döding, L. (2012) *The Educational systems in the Baltic Sea region with special consideration of the dual system in Germany. Job Market Innovations – testing and implementation of new methods of the promotion the employment in the niching, perishing and little popular occupations*. Hamburg. Disponible en: http://www.vet-bsr.eu/wp-content/uploads/2014/02/HP_Vocational-Training-in-Germany.pdf. Un tercio de las materias que los aprendices llevan en la escuela vocacional son de corte general, mientras que los dos tercios restantes son materias especializadas según la formación que se esté realizando.

Las tareas principales de las Cámaras empresariales son las siguientes:

- 1) **Cuidar y supervisar asuntos de entrenamiento.** Esta tarea incluye la consejería a los empleadores entrenadores sobre cualquier problema derivado del entrenamiento, como la estructura del mismo, cuestiones educacionales, psicológicas y legales. Asimismo, la cámara se asegura de que los entrenadores tengan las cualificaciones personales, profesionales y pedagógicas para enseñar. Cabe recalcar que los entrenadores no necesitan certificaciones de *Abitur* o *Bachelor*, pues lo más importante es que cuenten con el historial profesional como un maestro especialista (para el caso de la industria) o asistente (para el caso de los artesanos).

- 2) **Examinaciones parciales, finales y certificación.** La examinación es útil para calificar el nivel que el aprendiz ha adquirido. El comité de formación vocacional de la cámara es el encargado de revisar todo lo concerniente a la formación dual y está formado por representantes de empleadores y empleados en números iguales, así como de maestros especialistas.

De acuerdo con el entrenamiento llevado a cabo, la examinación final puede consistir en una parte teórica y una parte práctica, a través de un examen oral o escrito, y una prueba física de lo aprendido durante el programa, respectivamente. Si el examen es aprobado el aprendiz recibe una certificación emitida por la cámara empresarial que muestra que la persona ha adquirido las habilidades necesarias en determinada rama técnica.

El BMBF puede emitir ordenanzas para la regulación de los exámenes, sin embargo, las Cámaras colaboran en la formulación de las mismas a través del nombramiento de expertos en la materia.

- 3) **Continuación de entrenamiento.** Las Cámaras impulsan la continuación del entrenamiento, emitiendo una nueva certificación actualizada para los aprendices.
- 4) **Reentrenamiento vocacional.** De igual manera, las IHK llevan a cabo exámenes para las personas que han sido reentrenadas para una ocupación diferente (Handelskammer Hamburg, 2018).

El principio de dualidad toma especial relevancia en el análisis de la empresa como lugar de aprendizaje. Las empresas son las grandes protagonistas del modelo dual alemán debido a que desempeñan un rol fundamental en la formación de los aprendices de manera voluntaria, es decir que éstas no están obligadas a ofrecer puestos de aprendizaje (Aleman, 2015: 503).

Además de ofertar estos puestos, las empresas pagan una remuneración simbólica a los aprendices, la cual incrementa cada año. La “beca de entrenamiento” de los aprendices se negocia entre los empleadores y los sindicatos (Le Bot *et al.*, 2003: 15) y depende del sector en el que se haga la formación (industrial o artesanal), así como del tipo de empresa en la que se realice (pequeña, mediana o grande); el

salario se ubica entre los 400 y 1000 euros al mes y el promedio de 908 euros mensuales (Guellali, 2019: 6; Wegweiser Duales Studium, 2018a).

La relación entre la empresa y el aprendiz comienza formalmente a través de un contrato de entrenamiento, el cual constituye la base legal más importante para la formación de un joven. Dicho documento regula la duración, comienzo, finalización y contenido del entrenamiento, el tiempo de prueba, las vacaciones, el salario y la fecha de terminación de la relación laboral. Una vez que se ha firmado el documento se tiene oficialmente una “relación de entrenamiento” entre el aprendiz y la empresa (GOVET, 2016: 10).

La duración aproximada de una formación dual es de dos años a tres años y medio. El aprendiz pasa el 70 % del tiempo en la empresa, mientras que el 30 % restante lo pasa en la escuela vocacional (GOVET, 2016: 11). Esto se logra, por ejemplo, a través de un esquema de tres días de empresa y dos días de escuela vocacional o cuatro días de empresa y un día de escuela vocacional.

El entrenamiento en la empresa toma lugar en un *Training Center* equipado con todo lo necesario para que el aprendiz tenga una formación completa, sin embargo hay algunas empresas – sobre todo pequeñas y medianas – que no cuentan con todas las herramientas requeridas ni el nivel de digitalización o tecnología para hacer esto posible. Por esta razón existen también *Training Centers* inter-compañía, los cuales complementan la educación profesional ofreciendo cursos relacionados a las nuevas tecnologías. Estos centros generalmente son financiados por las Cámaras o por los sindicatos (Cockrill & Scott, 1997: 340; Hogeforster & Döding, 2012: 7).

Consecuentemente el nivel de dualidad en este sistema de EFTP alemán se ve de la siguiente manera:

Cuadro 5. Dualidad en el sistema de formación dual

	Berufsschule o escuela vocacional	Empresa
Estatus legal	Público	Privado
Supervisión	Administración escolar	Autoridades competentes (generalmente el comité de formación vocacional de las Cámaras)
Base legal	Leyes estatales de educación (<i>Länder</i>)	BBiG (Federal)
Estatus de los jóvenes	Estudiante	Aprendiz
Personal de entrenamiento	Maestros vocacionales	Maestros, entrenadores
Instrumento didáctico	Syllabus vocacional	Ordenanza de entrenamiento
Forma de aprendizaje	Instrucción en un salón de clases	Lugar de trabajo o taller de instrucción
Contenido de aprendizaje	Teórico	Práctico
Tipo de certificación	Certificado escolar	Cámara empresarial

Fuente: Deißinger, T. en Baker, McGaw, B. & E., Peterson (2010) Dual System. *International Encyclopedia of Education*. 448-454. (8). Disponible en: https://kops.unikonstanz.de/bitstream/handle/123456789/11960/Dual_System.pdf?sequence=1

El financiamiento del modelo dual se hace de acuerdo a la división de responsabilidades. Generalmente el *Länder* y las autoridades locales⁷¹ otorgan los recursos dirigidos a las *Berufsschulen*. En cambio, todo el entrenamiento que se lleva a cabo fuera de la escuela vocacional es financiado completamente por las empresas (UNESCO-UNEVOC, 2012: 11).

⁷¹ O municipales

Desglosando las contribuciones que hacen cada uno de los actores, alrededor de dos tercios de la financiación le corresponde al sector privado, una cuarta parte es pagada por el gobierno nacional y los gobierno regionales, y el resto, menor al dos por ciento, es asumido por la Agencia Federal de Empleo. A nivel gubernamental alrededor del siete por ciento del presupuesto estatal de educación se destina a la formación dual (Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 28).

El gasto público en formación dual en 2018 fue de 6,8 mil millones de euros, de los cuales 3 mil millones se destinaron a las 1550 escuelas vocaciones y 2,3 mil millones de euros restantes se dirigieron a medidas de apoyo, promoción y monitoreo de formación dual (Guellali, 2019: 6).

Las empresas, que son las mayores patrocinadoras de este modelo de EFTP, financian los costos de los aprendices y los formadores – incluyendo su sueldo –, los costos de equipamiento del puesto de trabajo, el taller de formación y las clases en la empresa. También se agregan algunos costos indirectos, como puede ser la afiliación a una determinada cámara empresarial (Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 29).

Los empleadores gastan en promedio la cantidad de 18,000 euros por aprendiz al año, de la cual el 62 % constituye el salario o la beca de entrenamiento. Dado que los aprendices trabajan de tres a cuatro días completos en la empresa, su participación supone también ingresos para la misma. En promedio, un aprendiz genera 12,535 euros año. Por esta razón, los costos netos se reducen de manera significativa a 5,398 euros anuales (GOVET, 2016: 4; Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 29).

Las empresas son libres de decidir a cuántos aprendices quieren aceptar y en qué profesiones reconocidas oficialmente los van a capacitar. Como ya se mencionó anteriormente, las compañías no están obligadas a ofrecer puestos de aprendizaje, sin embargo, además de ser una antigua tradición, hay diversos motivos por los cuales éstas ofertan entrenamientos.

Primeramente está el hecho de que, al involucrarse en la formación, las empresas llegan a tener participación sobre las habilidades y conocimientos que se enseñan, por lo que los futuros técnicos cumplen con las expectativas y requerimientos (Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 30).

En un mercado de trabajo cada vez más competitivo, las empresas tienen la oportunidad de detectar qué aprendices tienen tales o cuales habilidades y cualidades valoradas por la empresa. Así, ésta puede invertir en la continuación de su formación vocacional y evitar los costos de un proceso de reclutamiento con candidatos que no conozcan la compañía (Hogeforster & Döding, 2012: 10).

Al formar a los aprendices con las cualificaciones prácticas, las empresas también se ahorran los costos que podría ocasionar la elección equivocada de un trabajador que ha sido instruido de manera posterior a su contratación. Las compañías están convencidas de que pueden sacar provecho de la inversión en capital humano a través de una mayor calidad de sus productos y de una mayor capacidad competitiva en los mercados; precisamente la forma más barata de asegurar la calidad de la producción consiste en capacitar al personal para que cometa la menor cantidad de errores posible (Aleman, 2015: 504).

Además de los aspectos mencionados, una formación dual, llevada a cabo de manera correcta por parte de la compañía, normalmente crea un fuerte vínculo entre el aprendiz y la empresa, por lo que los jóvenes se sienten parte de la misma y desean ser contratados. Esto tiene un efecto positivo en la motivación laboral y, sobre todo, en la lealtad de los empleados, lo cual puede tener efectos significativos en la reducción de la fluctuación del personal y el aumento de la productividad (Maennig-Fortmann & Rindfleisch, 2015: 30). Aproximadamente el 66% de jóvenes participantes de la formación dual es contratado por sus empleadores al finalizar su entrenamiento (GOVET, 2016: 4).

Para que una empresa pueda formar parte del modelo dual es necesario que cumpla algunas características por ley⁷². Además de contar con los equipos, las máquinas,

⁷² De acuerdo con la BBiG.

las herramientas y las instalaciones adecuadas, la compañía tiene que contratar a los aprendices en proporción con la cantidad de puestos de aprendizaje disponibles y con la cantidad de personal cualificado que trabaja en la empresa en cuestión (Aleman, 2015: 505).

Hasta este momento se analizaron las razones de las empresas para ofrecer un programa de formación dual como parte de la optimización de recursos, no obstante, hay un factor importante relacionado con la imagen de la compañía y tiene que ver con el hecho de que la participación en la EFTP de los jóvenes es considerada parte de la RSE (GOVET, 2016: 14).

No se puede enfatizar demasiado el hecho de que las empresas otorgan estas oportunidades a los jóvenes de manera voluntaria y que no sólo se trata de un cálculo racional de costo-beneficio, en el sentido económico del término, sino que se va en un sentido de tener un impacto en la sociedad (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). En el caso de la formación dual esto se ve reflejado directamente en el desempleo juvenil.

La tasa de desempleo juvenil de personas entre 15 y 24 años en Europa tuvo un aumento significativo a raíz de la crisis de 2008, año en el que se situó en el 15 %. En el 2013 tuvo su incremento más importante hasta situarse en el 24 % (Parlamento Europeo, 2017).

Hasta enero de 2018 el desempleo juvenil en Europa se situó en el 15,8 %. Los países con mayor desocupación fueron Grecia y España, con 42 y 36 %, respectivamente (Statista, 2018).

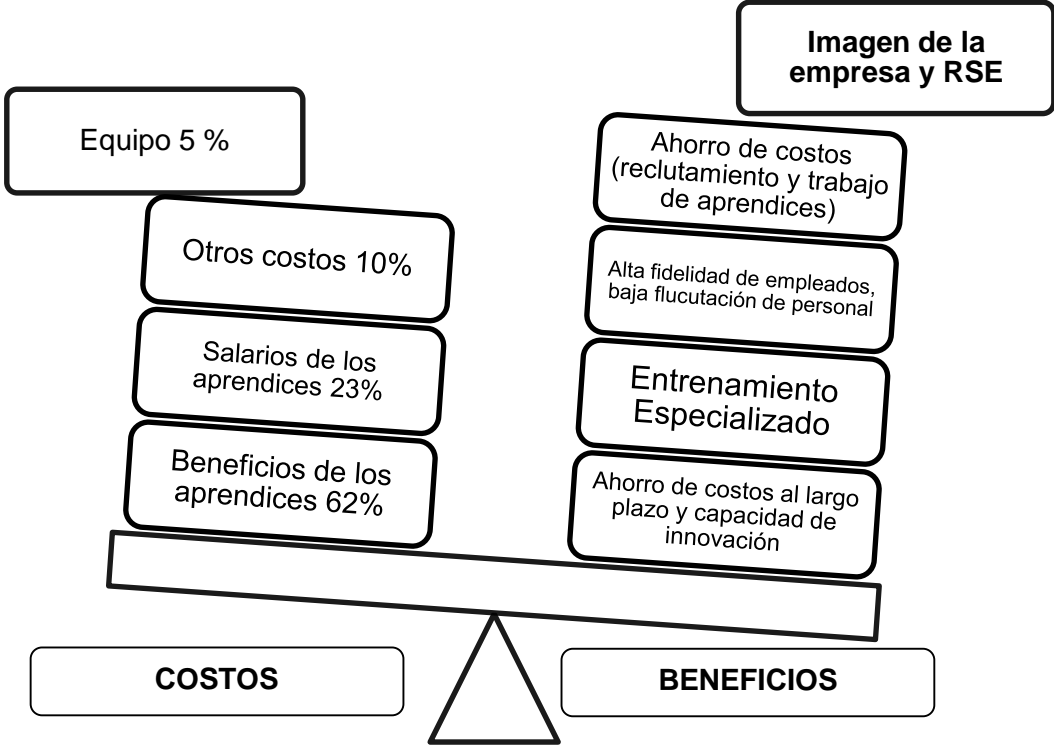
En cambio, en Alemania el desempleo juvenil ha sido notablemente más bajo que en los otros países de la UE durante décadas (Eichhorst, 2013: 2). Como se revisó previamente, de acuerdo con la titular del BMBF, Alemania tiene una tasa de desempleo juvenil de 6%, algo que es una consecuencia directa del modelo dual debido a que se considera que los aprendices que realizan los entrenamientos tienen una “transición suave” hacia el mercado laboral, tomando en cuenta el hecho de que la mayoría de ellos termina trabajando para la empresa que lo entrenó

(BMBF, 2018c). El resto no suele tener dificultades para acomodarse en otras compañías debido a que ya cuenta con cierto grado de experiencia (Eichhorst, 2013: 2).

Por lo tanto la participación de las empresas en la formación dual es su manera de contribuir libremente a que los jóvenes tengan la posibilidad de integrarse al mercado de trabajo desde una temprana edad. Este elemento constituye sin lugar a dudas un elemento de RSE (Jansen, 2018: 3).

A su vez, la RSE contribuye a que las compañías participantes de la formación dual generen una reputación que puede tener efectos positivos en clientes, potenciales empleados y proveedores, pues mejora la imagen de la firma si ésta se compromete en un tema sensible como es la educación (Jansen, 2018: 3).

Esquema 5. Comparando el peso de los costos y beneficios para que una empresa se involucre en la formación dual



Fuente: German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training GOVET (2017) *Dual VET: Costs and benefits aspects*. Disponible en: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/cost_and_benefits_final_en.pdf /. A diferencia de los costos cuantificables, los beneficios incluyen aspectos no medibles como la imagen de la empresa, la RSE, la fidelidad de empleados, entre otros.

Finalmente resaltan los beneficios para los aprendices, los cuales se encuentran en una situación en la que obtienen entrenamiento relevante que mejoran sus posibilidades de obtener un empleo después de su formación, así como la garantía de que lo están aprendiendo está basado en estándares de cualificación uniformes. Simultáneamente están la adquisición de habilidades sociales, de desarrollo personal y una identidad profesional, aunados a la motivación de encontrarse trabajando y, simultáneamente, obteniendo ganancias monetarias (Bliem *et al.*, 2014: 15; Dybowski, 2005: 14).

Todo lo descrito anteriormente indica que la formación dual es un esquema de división de responsabilidades en el que, tanto Estado, gobiernos estatales y locales, actores privados, de la sociedad civil e individuos están inmersos en un juego de ganar-ganar. Se trata más que nada de una APPD en la que cada parte tiene un rol a cumplir en beneficio de la EFTP.

De acuerdo con el Reporte de Datos en el Área de Formación Vocacional 2018 del BIBB, actualmente hay 326 formaciones reconocidas, de las cuales se ofrecen 5149 lugares en 1834 empresas. La edad de los aprendices que se encuentran realizando la formación dual oscila entre los 15 hasta los 24 años En el año 2017 se registraron 572, 200 aprendices en todo Alemania (BIBB, 2018c: 16, 73, 84.).

De acuerdo con el portal Wegweiser Duales Studium, hay 225 escuelas vocacionales y academias que ofrecen formación dual (Wegweiser Duales Studium, 2018b: 7). De igual manera, hay ocho áreas principales en las que un aprendiz puede incursionar:

1. *Bussiness administration*, finanzas y gerencia
2. Áreas técnicas relacionadas a las ingenierías

3. Informática e *Information Technology*
4. Salud y *fitness*
5. Administración y servicio público
6. Medios y comunicación
7. Pedagogía y área social
8. Turismo y eventos (Wegweiser Duales Studium, 2018b: 9)

Con respecto a los *Länder* donde se ofrece la formación dual, Baden-Württemberg se encuentra en primera posición con el 21 % de las escuelas vocacionales y el 31 % de las empresas que ofrecen formaciones. Este estado es seguido por Nordrhein-Westfalen con el 25 % de *Berufschulen* y 26 % de empresas; y en tercer puesto se encuentra Bayern, con 20 % y 21 % respectivamente (Wegweiser Duales Studium, 2018c: 15).

2.5 La formación dual y su adaptación en otros países como elemento de *Soft Power* y cooperación internacional para el desarrollo

Hasta el momento está claro que la formación dual constituye un elemento de orgullo para la sociedad alemana y, por ende, también para su Gobierno. De ahí que, entre las preferencias que determinan la acción del Estado hacia el exterior— y específicamente en el área de CID —, la formación dual goce de un lugar privilegiado.

Al tratarse de un ejercicio cooperativo de política exterior, estas preferencias también contienen a su vez una carga de intereses cuyo fin es beneficiar a aquellos grupos o individuos que direccionan el actuar Estatal mediante las instituciones domésticas, mismas que terminan por tener un efecto en el escenario internacional.

Para lograr sus objetivos, el Estado alemán cuenta con diversas estrategias para incrementar su *Soft Power* y, de esta manera, atraer a otros países a participar de su CEI, específicamente mediante la promoción de su modelo dual.

2.5.1 El *Soft Power* alemán: la Política Exterior Cultural y Educativa y la cooperación internacional para el desarrollo

En el presente Alemania goza de un gran prestigio internacional. Como la economía más importante dentro de la UE, al grado de ser considerada la “locomotora económica europea” (ABC, 2013), Alemania tiene una importante presencia mundial a través de empresas multinacionales, CID, exportación de tecnología, fuentes de energía renovables, una fuerte industria farmacéutica y automotriz, así como un liderazgo en foros internacionales e incluso desde su selección de fútbol.

A pesar de acontecimientos que han afectado la imagen del país hacia el exterior⁷³, Alemania muestra estoicismo y resiliencia para mantenerse como una de las naciones más influyentes en el *Soft Power* 30 2017, ubicándose en el cuarto lugar de acuerdo con este prestigioso ranking (McClory, 2018: 41).

El *Soft Power* alemán cobró especial relevancia después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la imagen del país se degradó de manera considerable. La posibilidad de ejercer poder a partir de la creación de una percepción exterior más positiva que favoreciera al Estado mediante el uso de elementos como la diplomacia cultural, la educación o la cooperación, se convirtió en la única alternativa para los alemanes, pues se limitó su capacidad de desarrollar un ejército propio o armamento para su defensa (Megem *et al.*, 2016: 46).

Para los años cincuenta, la revista *Times* popularizó el llamado “milagro alemán” refiriéndose a la extraordinaria recuperación del país tras la guerra, poniendo en relieve el mejoramiento de la imagen internacional del país gracias a las reformas ligadas a los nombres Adenauer, Muller-Armack, Röpke, Rüstow y Erhard (León, 2017: 436).

Con la Unificación en 1990 surgió un nuevo país que se arraigó a una tradición de valores democráticos y proeuropeístas arraigados en la parte de Alemania

⁷³ Véase por ejemplo: el escándalo de la manipulación de emisiones de diésel (*Dieselsgate*) por parte de Volkswagen, empresa referente alemana, la crisis de refugiados de 2015 o la irrupción del partido islamóforo y de extrema derecha Alternativa para Alemania (*Alternative für Deutschland*) en las elecciones federales de 2017.

Occidental, lo que dio paso a una nueva imagen internacional caracterizada por mostrar a Alemania como una nación que venció a los fantasmas del pasado y podía con derecho reclamar un puesto de legítima influencia política (Loeza, 2004: 8).

Con ello cobró especial relevancia el papel de instituciones existentes en la República Federal Alemana que ya contribuían al poder blando, tales como el Goethe Institut (GI), fundado en 1951, la Konrad Adenauer Stiftung, de 1953, o la Fundación Friedrich Ebert, restablecida en 1947 (Megem *et al.*, 2016: 46-47).

En la actualidad las prioridades de la política exterior alemana se componen de seis puntos principales: el primero es la integración europea y la UE, seguido de las alianzas trasatlánticas, específicamente con Estados Unidos; también está el compromiso por la seguridad y la paz, con especial relevancia la participación de Alemania en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), en Naciones Unidas, en el G7⁷⁴ y el G20⁷⁵; de igual forma se encuentra el orden internacional y una globalización justa y sostenible (Auswärtiges Amt, 2017).

Equivalentemente un eje fundamental es la política exterior económica, que tiene como punto de partida la colaboración con empresas privadas para entrar en mercados extranjeros y el mejoramiento de las condiciones del comercio exterior (Auswärtiges Amt, 2017).

El *Soft Power* se ve especialmente representado por parte del sexto eje de la política exterior alemana, a través de la relevancia otorgada la Política Exterior Cultural y Educativa (*Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, AKBP) (Auswärtiges Amt, 2017).

La AKBP tiene los siguientes objetivos:

⁷⁴ Grupo de los siete países industrializados del mundo cuyo peso político, económico y militar es relevante a nivel global; se compone de Alemania, Canadá, Estados Unidos, Italia, Francia, Japón y Reino Unido (AGCID Chile, 2018).

⁷⁵ Principal foro internacional para la cooperación económica, financiera y política; aborda los grandes desafíos globales y busca generar políticas públicas que los resuelvan. Se compone de Alemania, Araba Saudí, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Francia, India, Indonesia, Italia, Japón, México, Reino Unido, Rusia, Sudáfrica y Turquía (G20 Argentina 2018, 2018).

1. Crear una base estable para las relaciones internacionales a través de la coproducción de conocimiento, cultura y diálogo entre las personas;
2. Promover la lengua alemana en Europa y en el mundo;
3. Contribuir a la resolución de conflictos y crisis globales;
4. Promover la integración europea;
5. Preservar la diversidad cultural en el mundo;
6. Presentar a Alemania como un lugar moderno y atractivo para la educación, la ciencia, la investigación y el desarrollo profesional;
7. Mostrar a Alemania como un país con una escena cultural mundialmente famosa, creativa y diversa; y
8. Transmitir una imagen vívida y veraz de Alemania (Auswärtiges Amt, 2018)

Para cumplir estos objetivos la AKBP tiene diferentes medios. Los socios más importantes del gobierno federal en este sentido son: el GI, el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD, por sus siglas en alemán), la Fundación Alexander von Humboldt, el Instituto de Relaciones Culturales Extranjeras, la Oficina Central de Escuelas en el Extranjero (ZfA, por sus siglas en alemán), el Servicio de Intercambio Pedagógico, la Oficina para el Trabajo Internacional de la Juventud de la República Federal de Alemania, la Comisión Alemana de la UNESCO, el Instituto Arqueológico Alemán, el Instituto Federal de Educación Profesional y la Casa de las Culturas del Mundo (Auswärtiges Amt, 2018).

La educación es un elemento potente de *Soft Power* y es muy importante a la hora de ejercer influencia en otras sociedades (Holguín, 2013: 35). Ésta cobra especial relevancia en la mayoría de las instituciones previamente mencionadas. En el caso de la DAAD, por ejemplo, se trata de una organización que apoya a más de 100,000 estudiantes alemanes y extranjeros a través de recursos financieros y becas. De igual manera, la Agencia promueve la internacionalización de las universidades alemanas, ayuda a los países en desarrollo a construir sus propios sistemas de educación superior y apoya programas de estudios germánicos y del idioma alemán en todo el mundo (DAAD, 2018).

Por otro lado, quizás la institución gubernamental más conocida encargada de difundir la AKBP es el GI, el cual se encarga de promover el conocimiento del idioma

alemán en el extranjero y fomentar la cooperación cultural internacional (Goethe Institut Mexiko, 2018).

Desde los años sesenta, el GI ha modificado la percepción generada del gobierno autoritario que imperó desde 1933 hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial, para promocionar el arte, la música, las películas, los bailes y la lengua alemana como una herramienta importante de *Soft Power*, con 159 filiales en todo el mundo (Schaper & Samuels, 2017).

De igual manera, Alemania impulsa la expansión de escuelas con sistema alemán y su influencia pedagógica y académica en otros países (Holguín, 2013: 36). Esto se realiza a través de la ZfA, organismo al que se afilian las escuelas alemanas en el extranjero y que tiene diferentes funciones como la consejería pedagógica y administrativa, la elección de profesorado, la asistencia financiera, la preparación para certificaciones alemanas, la educación vocacional, entre otras (Bundesverwaltungsamt, 2018).

Otros actores que juegan un importante papel en el *Soft Power* alemán, sobre todo en materia de AKBP, son las fundaciones políticas, las cuales son un instrumento de este tipo de poder en términos de política exterior informal (Lashuk, 2013).

Las fundaciones políticas operan con fondos públicos, están sujetas al control gubernamental y son supervisadas por el *Bundestag* aunque se presentan como ONGs (Holguin, 2013: 39). Esto permite que éstas tengan mayor campo de acción de cooperación internacional que los partidos políticos, debido a que no pertenecen a la diplomacia oficial del Estado (Lashuk, 2013).

Aún cuando las organizaciones no dependen económica ni organizacionalmente de los partidos, sí tienen una afiliación ideológica hacia alguna entidad política. Actualmente hay seis fundaciones políticas en Alemania: La Friedrich Ebert Stiftung, relacionada al Partido Social Demócrata (SPD, por sus siglas en alemán), la Friedrich Neumann Stiftung, de ideología liberal al Partido Liberal Democrático (FDP, por sus siglas en alemán), la Hanns Seidel Stiftung de los Social Cristianos de Baviera (CSU, por sus siglas en alemán), la Heinrich Boll Stiftung de los verdes

(Die Grünen), la Rosa Luxemburg Stiftung relacionada a los socialistas democráticos, y la Konrad Adenauer Stiftung (KAS) de la Unión Cristiano Demócrata (CDU) (Pierobon, 2017: 81).

Las fundaciones políticas pueden financiar programas de becas y actividades en el área de CID con recursos y actividades disponibles desde el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ, por sus siglas en alemán), el Ministerio de Exteriores (AA, por sus siglas en alemán) y otros como el BMBF. Entre los años 2005 y 2014 el presupuesto federal dirigido a estas organizaciones registró un incremento del 50%, alcanzando la cifra de 466 millones de euros en 2014 (Pierobon, 2017: 81).

Aunque estas fundaciones trabajan de manera similar a un *think tank*, sus objetivos son políticos, como la difusión de paz y libertad, el fortalecimiento del orden democrático, establecer garantías de derechos humanos, proveer cooperación al desarrollo y buscar entendimiento internacional y colaboración (Holguin, 2013: 40).

La influencia y cooptación que pueden llegar a tener estas fundaciones es significativa, sobre todo a nivel de inserción en las unidades políticas de otros países. Un caso considerado emblemático en este sentido fue el fortalecimiento del Partido de Acción Nacional (PAN) en México bajo la influencia de la democracia cristiana y la democratización promovida por la KAS, organización que es vista como la facilitadora de que el PAN se vigorizara como fuerza de oposición y alcanzara la victoria en el 2000 (Loaeza, 2004: 18-22).

Como complemento de las mencionadas herramientas de AKBP, Alemania utiliza la CID para ejercer poder suave, concibiéndose como un país que ejerce un “*Soft Power cooperativo*” (GIZ, 2018a).

El Gobierno alemán considera que la prosperidad también implica obligaciones a nivel mundial, por lo que la CID se constituye como un imperativo de la humanidad y la razón que le garantiza un futuro a las personas en los países en desarrollo y, consecuentemente, a todos los demás (BMZ, 2018a).

La CID alemana se compone de tres instituciones principales: el BMZ, la Agencia Alemana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (GIZ, por sus siglas en alemán)⁷⁶, el Instituto de Crédito para la Reconstrucción (KfW, por sus siglas en alemán) y el Ministerio Federal de Finanzas (BMF, por sus siglas en alemán). Otros ministerios federales también pueden participar en proyectos de CID.

El BMZ es el principal organismo gubernamental encargado de la CID. Se fundó en 1961 y tiene como función principal fomentar el desarrollo económico en Alemania y en otros países a través de la cooperación y las alianzas internacionales. Su trabajo se concentra en cinco ejes:

- Bilateral, con algún país en desarrollo;
- Europeo, contribuyendo a la CID de la UE que se consolida en la actualidad como la mayor donante de Ayuda Oficial al Desarrollo en el mundo;
- Comunidad global, a través de la participación en foros y organizaciones internacionales;
- Triangular, con países como Brasil, India, México o Indonesia; y
- Desarrollo de la información y educación en el mundo (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2018).

El BMZ es financiado por el Gobierno federal. En el 2018 la cantidad destinada a este Ministerio fue de 9,44 mil millones de euros, representando un incremento progresivo desde el 2014, que se ubicó en 6,417 mil millones de euros (BMZ, 2018c: 4). Esto resalta claramente la importancia que tiene la cooperación al desarrollo durante los cuatro periodos de Gobierno de la canciller Angela Merkel.

El BMZ tiene una organización distinta en comparación con otros Ministerios federales. Además de contar con dos sedes, una en Bonn y la otra en Berlín – en donde trabajan alrededor de 1000 empleados – , tiene un Ministro titular, que actualmente es Gerd Müller (CDU), y se divide en seis directorios generales (BMZ, 2018d). El BMZ ejecuta sus acciones de CID a través de un sistema de “organizaciones implementadoras”, las cuales operan de manera independiente al

⁷⁶ La traducción literal es “Sociedad Alemana de Colaboración Internacional”.

BMZ, pero reciben recursos del mismo y coadyuvan a cumplir sus objetivos de desarrollo. Estas organizaciones son:

- El KfW, que se encarga de la cooperación reembolsable y la Sociedad Alemana de Inversión y Desarrollo (*Deutsche Investitions- und Entwicklungs-gesellschaft*). Mediante ambas se canaliza la cooperación financiera;
- La GIZ, que se encarga de la cooperación técnica a través de la preparación y envío de expertos y el entrenamiento de capital humano. A su vez, el Centro de Migración Internacional y Desarrollo (*Centrum für internationale Migration und Entwicklung*) está a cargo de colocar a los expertos en los países socios; y
- Otras organizaciones de cooperación técnica que incluyen al Instituto Federal de Geociencias y Recursos Naturales y al Instituto Nacional de Metrología (BMZ, 2018e).

En la actualidad el BMZ está involucrado en diversos proyectos de cooperación bilateral con 85 países socios, trabajando en una amplia gama de rubros, entre los que se incluyen: la implementación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, la salud, los derechos de los niños, la RSE, la educación, la resolución de conflictos, el trato a refugiados, el Estado de Derecho, Saneamiento, el cambio climático, energías renovables, libertad de expresión, derechos de las mujeres, combate al hambre, apoyo al sector privado y combate a la desocupación juvenil, entre otros (BMZ, 2018f).

El continente en el que se encuentran mayores países socios de la BMZ es África, en donde se destaca el “Marshall Plan for Africa”⁷⁷, las becas otorgadas a estudiantes, apoyos a universidades panafricanas y las reformas en Costa de Marfil, Ghana y Túnez para buscar el crecimiento económico, movilizar el flujo de inversión privada y la creación de empleos (BMZ, 2018g: 5).

Otra área prioritaria de CID alemana es el Medio Oriente, principalmente en países como Irak, Siria, Líbano, Jordania, Egipto y Yemen, enfocándose de manera

⁷⁷ Dedicado principalmente a desarrollar empleo y oportunidades de entrenamiento en África.

primordial en el desarrollo económico sostenible, la educación, la energía y el agua potable (BMZ, 2018h).

Asimismo, Alemania coopera con 13 países asiáticos, por lo que se trata de un continente de “especial interés” en la política de CID alemana, buscando el desarrollo económico, pero también la estabilidad en la región (BMZ, 2018i).

Para el caso de países europeos el enfoque colaborativo es principalmente de corte adaptativo, en sentido tanto económico como político. El BMZ coopera con países de Europa del Este, como Kosovo, Albania, Serbia y Ucrania, para promover una transición hacia la economía de mercado, el Estado de Derecho, la modernización de infraestructura, reformas anticorrupción y la creación de empleos (BMZ, 2018j).

Finalmente, para América Latina y el Caribe la cooperación se enfoca en el apoyo de la buena gobernanza y la reducción de las disparidades en la región⁷⁸. Para lograr sus objetivos, el BMZ apunta a México y Brasil como aliados estratégicos en términos de cooperación triangular (BMZ, 2018k).

La GIZ funciona desde el año 2011, cuando se fusionaron tres organizaciones: la Sociedad Alemana para la Cooperación Técnica, el Servicio Alemán de Desarrollo y el *Capacity Building International, Germany*. Se trata de una empresa estatal que busca cumplir los objetivos del Gobierno federal en materia de cooperación al desarrollo sostenible, así como de educación en todo el mundo. La GIZ obtiene sus recursos desde el BMZ y el BMF (GIZ, 2018b).

Con más de 19,500 trabajadores alrededor del mundo, la GIZ opera en 120 países por medio de servicios de consultoría para países industrializados preparando su membresía a la UE, promoviendo la transición hacia energías renovables por parte de los *Länder*, asistiendo a economías emergentes para lidiar con los efectos del cambio climático y trabajando para disminuir la hambruna en países en desarrollo (GIZ, 2018b).

⁷⁸ Además, la GIZ colabora estrechamente en materia de fortalecimiento institucional. Un ejemplo claro es el proyecto de fortalecimiento institucional de la AMEXCID, mismo que funcionó del año 2013 al 2019.

Asimismo, la función de la GIZ es promover el desarrollo económico en países emergentes y colaborar con el sector privado para la creación de empleos. En el caso de los jóvenes, la GIZ promueve el sistema dual de EFTP en países como Vietnam, México, Arabia Saudí, entre otros (GIZ, 2018b).

La GIZ funciona a partir de los siguientes ejes rectores: la Ley Fundamental alemana (constitución), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Pacto Global, por tratarse de una empresa. En general, la Sociedad se describe como una firma comprometida con los valores de protección a derechos humanos, con el trato digno a los empleados desde una manera socialmente responsable, la protección del medio ambiente, la prevención de corrupción y la acción ante el cambio climático (GIZ, 2018b).

Actualmente la GIZ desarrolla 1,654 proyectos en diferentes regiones dentro de los cinco continentes, trabajando en los sectores: educación, salud, agua y saneamiento, gobierno y sociedad civil, prevención y resolución de conflictos, servicios de infraestructura, generación de energía, fuentes de energía renovables, servicios bancarios y financieros, agricultura, forestación, regulación y política comercial, protección al medio ambiente, reconstrucción, respuesta a emergencias, entre otros (GIZ, 2018c).

El KfW o KfW Group, como se mencionó anteriormente, es el encargado de canalizar la cooperación financiera de los fondos otorgados por el BMZ. Desde su fundación en 1948, este banco de desarrollo otorga préstamos, tanto dentro como fuera de Alemania, y financia proyectos para el desarrollo del sector privado, público, instituciones y promoción de países en desarrollo. De igual manera apoya programas de protección al medio ambiente y promueve el financiamiento de proyectos de educación, salud y otros rubros relativos al desarrollo (KfW, 2019).

Por otro lado, el BMF es uno de los clientes de la GIZ para proyectos de CID y un accionista mayor en la Agencia de Cooperación⁷⁹. El BMF cuenta también con un lugar en el comité supervisor (GIZ, 2018c).

Desde 1995, el BMF comisiona a la GIZ proyectos de CID relacionados al ámbito económico en países socios, como privatizaciones, administración de propiedades, política financiera⁸⁰, sector de seguridad social, auditoría pública, administración de impuestos, y desarrollo económico. En general, el BMF y la GIZ intercambian información en cuestiones de finanzas públicas, fortalecimiento de sistemas financieros e inversión estatal en infraestructura (GIZ, 2018c).

Debido a que uno de los objetivos de las políticas de desarrollo alemanas es construir una economía de mercado en sus países socios, el BMZ impulsa las iniciativas privadas mediante la participación de las Cámaras empresariales y asociaciones privadas, las cuales cooperan con organizaciones similares en los países socios (BMZ, 2018b).

Esto lo hace el BMZ a partir de tres programas:

1. **EZ-Scouts-Programm.** Este programa consiste en el involucramiento de asesores expertos con conocimientos en políticas de CID que el Ministerio le proporciona a asociaciones empresariales alemanas, IHK y Cámaras artesanales en toda Alemania y en el exterior (BMZ, 2018/).

Estos expertos son conocidos como EZ Scouts y asesoran a sus instituciones anfitrionas y compañías miembro sobre las ofertas de CID, informan sobre el potencial del mercado y las condiciones en los países en desarrollo y emergentes, y organizan redes de contacto. Además, los Scouts reflejan información importante sobre las necesidades del sector privado, pero también identifican las necesidades de los países socios y diseñan proyectos de CID que tienen un sentido primordialmente económico y contribuyen al desarrollo

⁷⁹ En esta investigación se toma como sinónimo “Agencia de CID Alemana” o “Agencia de Cooperación Alemana” a la GIZ.

⁸⁰ Cabe destacar las Discusiones Anuales Sino-Alemanas de Expertos en Materia de Política Financiera, organizada por la GIZ.

sostenible de los países en donde operan. En pocas palabras, los EZ Scouts coadyuvan a que exista una conexión entre el sector privado, la CID y los actores en los países socios, creando una situación ganar-ganar para todos los involucrados (BMZ, 2018).

2. **ExperTS Programm.** Este programa es similar al EZ-Scout y consiste también en la labor de expertos que, en 30 países, se encargan de asesorar a empresas locales, alemanas, europeas, así como a Cámaras empresariales sobre cuestiones de políticas de desarrollo en cuatro áreas principales:
 - Desarrollo económico sostenible. A través de la promoción de exportaciones e innovación, los expertos apoyan al desarrollo sostenible de la economía local;
 - Energía y medio ambiente. Los expertos promueven la protección del clima y el medio ambiente mediante la transferencia de conocimientos y tecnología a los países socios;
 - Formación profesional. Junto a la comunidad empresarial local, los expertos desarrollan ofertas para la educación y formación profesional de trabajadores cualificados. Esta parte es relevante para la exportación de la formación dual;
 - Digitalización y nuevas empresas. Los *Experts* transmiten innovaciones digitales a socios en los sectores público y privado (BMZ, 2018m).

El objetivo de este programa es promover negocios sostenibles en todo el mundo y crear las condiciones para que las empresas se involucren en políticas de desarrollo en los países socios. Los expertos también participan en programas de la GIZ (BMZ, 2018c).

3. **Kammer-und Verbandspartnerschaften.** Este programa se lleva a cabo mediante la asociación Sequa⁸¹ que, con apoyo del BMZ, apoya el Programa de Asociación entre Organizaciones y Cámaras (*Kammer-und Verbandspartnerschaftsprogramm*, KVP). Al igual que en los programas anteriores, el objetivo del KVP es contribuir al desarrollo económico sostenible

⁸¹ Sequa es una organización mundial para el desarrollo que desde 1991 trabaja muy de cerca con proyectos alemanes de desarrollo económico y de CID (Sequa, 2018)

en los países socios de la cooperación alemana para el desarrollo mediante el apoyo al sector privado (BMZ, 2018n).

El KVP se involucra en proyectos de CID, así como iniciativas del sector privado, desarrollo organizacional de Cámaras y asociaciones empresariales, desarrollo de ofertas de servicios por parte de empresas, RSE, entre otros (BMZ, 2018n).

De igual forma se apoya a instituciones financieras de países en desarrollo y emergentes, con el objetivo de aumentar la profesionalidad de las instituciones socias y proporcionar a sus clientes un acceso permanente a los productos financieros (BMZ, 2018e).

Finalmente, otros proveedores de cooperación que coadyuvan a fortalecer el poder suave alemán son las ONG y las fundaciones de las Iglesias para el desarrollo internacional (Maier, 2012: 4). Un ejemplo en este sentido es Pan para el Mundo (*Brot für die Welt*), la cual se define como un servicio de desarrollo protestante que provee ayuda en forma de contribuciones financieras, consejería técnica y asistencia en desastres a través de la canalización de recursos por medio de iglesias protestantes y sus instituciones (BMZ, 2018: 12).

Como se puede inferir, Alemania se encarga de cubrir todos los rubros relevantes de *Soft Power* contemplados por Joseph Nye, pero además se da a la tarea de articular al sector privado con el público para que exista armonía y congruencia en torno a la percepción que se tiene de Alemania, de sus Cámaras y de sus empresas en el extranjero.

Al igual que en la formación dual, en la CID y en la AKBP se buscan alianzas público-privadas que fortalezcan el impacto de las acciones de la política exterior alemana en el mundo. El modelo dual como parte del *Soft Power* y la CID se analiza en la siguiente sección.

2.5.2 La formación dual como elemento de cooperación educativa internacional para el desarrollo alemana y sus instituciones

En el documento del año 2017, “Supporting TVET [Technical and Vocational Education and Training] – Shaping the Future” editado por el BMZ, Gerd Müller, titular de dicho Ministerio Federal, escribe en el prólogo que “la educación es un prerrequisito importante para el desarrollo social y sostenible dentro de un país y para lograr una sociedad pacífica con instituciones democráticas estables” (Müller, 2017: 5).

Müller después se refiere a la EFTP como un elemento crucial para la participación social y económica de las personas, mencionando que los jóvenes que tuvieron entrenamiento vocacional gozan de una mayor oportunidad de “encontrar un trabajo decente y ganarse la vida” (Müller, 2017: 5).

La CEI en materia de EFTP tiene un rol fundamental en la CID alemana. En la década de los ochenta y noventa, la colaboración para transferir la formación dual hacia otros países fue un área prioritaria de la cooperación; sin embargo, el interés decayó debido a que la viabilidad de los proyectos resultó ser problemática y también porque el Banco Mundial cuestionó la validez de dirigir tanta inversión a la EFTP para enfocar esfuerzos en la educación básica (Stockmann, 2014: 276).

Empero, posteriormente fue evidente la necesidad de prestar atención a la continuidad en la educación de alumnos que decidían abandonar la escuela por la necesidad de trabajar, por lo que el área de EFTP volvió a ganar un lugar importante en el marco de la CEI, algo que hizo vivir un *renaissance* a la colaboración para la exportación de la formación dual (Stockmann, 2014: 263-264, 277).

De esta forma, en el año 2012 se aprobó un documento de posición del Gobierno Federal alemán para la cooperación internacional en materia de EFTP, en el cual se presenta, entre otros elementos, la importancia estratégica de la formación dual y los instrumentos, las metas y los socios para lograr su exportación hacia otros países del mundo (BMBF, 2017: 6).

Cuadro 6. Objetivos del Gobierno Federal en materia de cooperación internacional de educación y formación profesional y técnica

Promoción del empleo de los jóvenes y fortalecimiento de elementos de entrenamiento basados en las compañías, particularmente dentro de la Unión Europea
Proveer consultoría y transferir <i>know-how</i> para apoyar a los gobiernos, a las asociaciones de empleados y empleadores, buscando fortalecer estructuras de formación dual en los sistemas de EFTP en otros países
Atender la demanda alemana de mano de obra cualificada tanto a nivel doméstico como en el extranjero, y de esta forma fortalecer el compromiso de las compañías alemanas en otros países y la transferencia de tecnología
Apoyar la provisión de sistemas alemanes de entrenamiento y continuación de entrenamiento en el extranjero
Establecer diálogo entre las partes involucradas en la EFTP nacional para fortalecer la investigación internacional de la educación vocacional de Alemania
Internacionalizar la educación vocacional, particularmente el entrenamiento de actualización para cumplir los requerimientos de la economía globalizada
Apoyar la introducción de un enfoque holístico e inclusivo de educación vocacional y entrenamiento en países involucrados en la cooperación internacional para el desarrollo, en donde el entrenamiento vocacional puede ser pauta para promover crecimiento económico y empleabilidad, para de esta manera contribuir a la estabilización de ambientes frágiles
Establecer un punto de partida de cooperación en varias áreas iniciando un diálogo propositivo y de confianza que involucre a todas las partes involucradas de la EFTP.

Fuente: Elaboración propia con base en Federal Ministry of Education and Research (2015) *One-stop International Cooperation in Vocational Training*. Bonn: BMBF. Disponible en: https://www.bmbf.de/pub/One_stop_International_Cooperation_in_Vocational_Training.pdf

La EFTP alemana genera una atracción importante por parte de otros países, industrializados, emergentes y en desarrollo. En sus reuniones en París 2011 y Guadalajara 2012, los ministros de educación de los países del G20 se comprometieron a enfocarse en estructuras cooperativas en materia de EFTP dual o enfocada al trabajo (Federal Ministry of Education and Research, 2015: 6).

Actualmente, Alemania adopta medidas para desarrollar la cooperación de formación profesional con los países industrializados y con los de economías emergentes (BMBF, 2017: 5), y demuestra su interés en la materia al consolidarse como el donante más importante de AOD en el sector de EFTP (OECD, 2018).

El interés de Alemania en ser el mayor proveedor de CEI en materia de EFTP se debe a diferentes razones. Apelando a la parte más pragmática, el Gobierno teutón considera que la colaboración en materia de EFTP es necesaria debido a que la mano de obra cualificada representa un requisito importante para conseguir el éxito de las empresas alemanas en el extranjero, por ejemplo, en el caso de un emplazamiento que debe producir de acuerdo a los estándares alemanes de calidad (BMBF, 2017: 4).

De igual manera, dentro de las motivaciones para cooperar se encuentra el deseo de ganar trabajadores especializados para las empresas alemanas en otros países y asegurar que haya suficientes de estos trabajadores para Alemania, lo cual implica que uno de los objetivos es crear un grupo de potenciales inmigrantes especializados que puedan colaborar para el fortalecimiento económico de la República alemana (Federal Foreign Office, 2018: 10).

Incluso, algunos críticos se plantean la cuestión de si verdaderamente los exportadores del modelo dual responden a las demandas planteadas por los importadores, o si se trata de una misión para probar la calidad de su producto a nivel internacional y, de igual manera, para elevar su legitimidad a nivel doméstico (Gonon, 2014: 242).

En un balance general, estos elementos constituyen motivaciones de carácter racional para ejercer la cooperación en términos de optimización de recursos, cuestión bien explicada por la perspectiva liberal que guía esta investigación si se piensa que la alineación política para cooperar con otros Estados se basa en las preferencias de grupos privados de obtener beneficios y, sobre todo, en el incentivo de generar ganancias por encima de costes distributivos menores (Moravcsik, 2008: 239).

Pero más allá de ser un elemento de *Soft Power*, materializado gracias a la influencia alemana a partir de la percepción y su participación en las instituciones domésticas de otros países mediante cooperación, la formación dual alemana incide en diversos aspectos que tienen un impacto significativo en el desarrollo.

Por definición, la EFTP tiene como objetivo incidir en el desarrollo económico y la equidad social a partir de la inserción de los jóvenes en el ámbito laboral. Se trata entonces de una cuestión que involucra tres aspectos fundamentales del desarrollo: lo económico, mejorando la productividad y su calidad; lo social, a partir de la educación, la equidad y la integración social; y a nivel individual de la población, lo cual tiene consecuencias en la empleabilidad, la movilidad y la superación profesional (Jäger, 2016: 8). Concretamente, la CEI en materia de EFTP incide en cuatro políticas: educativa, social, económica y empleabilidad.

El grado en el que la EFTP es una herramienta apropiada para combatir la pobreza es un asunto de discusión relevante desde que Naciones Unidas puso en el centro de su ODM la reducción de la pobreza a nivel mundial (Jäger, 2016: 7).

Desde la ONU, el UNEVOC, que pertenece a la UNESCO, es la institución internacional que expone de manera clara y contundente la importancia de la EFTP para el desarrollo de los países. Este tipo de educación forma parte de los cinco ámbitos prioritarios del programa educativo de la UNESCO para los próximos años⁸² y es considerada parte integral de la iniciativa Educación para Todos (UNESCO-UNEVOC, 2018a).

En este sentido, el UNEVOC trabaja desde 2016 en la Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional, programada a funcionar hasta el año 2021. Para el Consejo, la EFTP es crucial para cumplir la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y tiene tres esferas prioritarias. La primera es el fomento el empleo y el

⁸² La Hoja de Ruta para la ejecución del Programa de Acción Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible, publicada por la UNESCO en 2014, sostiene que hay cinco áreas prioritarias para la implementación de políticas cooperativas en el área de la educación sostenible: proponer acciones en materia de políticas, transformar los entornos de aprendizaje y formación, crear capacidades entre los educadores y formadores, empoderar y movilizar a los jóvenes, y acelerar soluciones sostenibles en el plano local (UNESCO, 2014: 15).

espíritu empresarial de los jóvenes, seguido por la promoción de la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, y la facilitación de la transición hacia economías ecológicas y sociedades sostenibles (UNESCO-UNEVOC, 2018b).

El Gobierno alemán, por su parte, considera a la EFTP como la respuesta a los retos relacionados con el desarrollo. Específicamente considera que su educación vocacional y técnica “*Made in Germany*”, representada principalmente a través de la formación dual, inspira las principales actividades en el área de CEI en materia de EFTP (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2017: 9)

Es por ello que los actores participantes de la CID alemana, encabezados por el BMZ, se basan también en los ODS para implementar su agenda de desarrollo en materia de CEI a nivel mundial, tomando como referencia que la formación dual impacta en algún sentido a cada uno de los objetivos de la Agenda 2030:

Cuadro 7. La Cooperación Educativa Internacional alemana en materia de Educación y Formación Técnica y Profesional y su impacto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Objetivo	En el sector de EFTP, la Cooperación Alemana al Desarrollo ayuda a...
1. Fin de la pobreza	Darle a la gente la oportunidad de ganar un salario estable
2. Hambre cero	Incrementar la productividad agrícola a través de la provisión de trabajadores especializados en el sector
3. Buena salud y bienestar	Mejorar la educación en materia de salud y entrenar al personal del sector salud
4. Educación de calidad	Apoyar una EFTP más inclusiva, orientada al mercado de trabajo y de alta calidad
5. Igualdad de género	Buscar la equidad de género y el mejoramiento de los prospectos laborales para las mujeres
6. Agua limpia y saneamiento	Mejorar el entrenamiento en ocupaciones específicas relacionadas con la industria del agua
7. Energía asequible y no contaminante	Proveer entrenamiento especializado para la construcción y el mantenimiento de instalaciones de energía renovable, por ejemplo para el sector de energía solar

8. Crecimiento económico y trabajo decente	Mejorar la empleabilidad de las personas y, por lo tanto, su oportunidad de beneficiarse del crecimiento económico
9. Infraestructura, industria e innovación	Proveer mejor infraestructura de EFTP, por ejemplo a través de la modernización de los <i>Workshops</i> y las instalaciones de entrenamiento, tomando en cuenta la innovación tecnológica
10. Reducción de las desigualdades	Atender las causas del desempleo, estabilizar regiones en conflicto y apoyar a los refugiados a través del entrenamiento vocacional
11. Ciudades y comunidades sostenibles	Entrenar a trabajadores especializados en materia de construcción conscientes de mecanismos de eficiencia de energía
12. Producción y consumo responsables	Promover reglas internacionales para la salud ocupacional y la protección ambiental, así como las cadenas de oferta
13. Acción por el clima	Patrocinar innovación en trabajos relacionados con el clima y el medio ambiente
14. Vida submarina	Proveer conocimientos e innovación para el uso sostenible de océanos y recursos marinos
15. Vida de ecosistemas terrestres	Asegurar el uso sostenible de la tierra y los ecosistemas a través del desarrollo de habilidades especializadas
16. Paz, justicia e instituciones sólidas	Dar a los más desafortunados nuevas oportunidades para empoderarlos
17. Alianzas para lograr los objetivos	Patrocinar el diálogo entre el Gobierno, la sociedad civil y el sector privado

Fuente: Federal Ministry for Economic Cooperation Development (2017) *Supporting TVET – Shaping the Future. Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Development Cooperation*. Bonn: BMZ. Disponible en: https://www.bmz.de/en/publications/topics/education/Materialie303_supporting_tvet.pdf

Es claro que para Alemania la formación es un instrumento catalizador de desarrollo en sus países socios desde diferentes aspectos, pero principalmente en el hecho de otorgar a las personas que viven en pobreza la posibilidad de hallar un empleo que les permita salir de ella, y en la cuestión del desempleo juvenil, algo que genera una amenaza a la paz social y constituye un obstáculo al desarrollo económico (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2017: 9).

Así, la República alemana se da a la tarea de instrumentalizar su CEI en materia de EFTP, específicamente en la rama de la formación dual, a través de un amplio andamiaje institucional, cuyas partes cuentan con objetivos propios que, en su conjunto, constituyen la armonización de las intenciones del Gobierno central para la promoción y exportación del modelo de educación vocacional “*Made in Germany*”.

En primer lugar se encuentra la Oficina Alemana para Cooperación Internacional en Educación Vocacional y Entrenamiento (GOVET, por sus siglas en inglés) que pertenece a la estructura interna del BIBB y, por lo tanto, del BMBF. La GOVET se fundó en 2013 con el mandato de servir como instrumento para asegurar la cooperación internacional en materia de EFTP de manera coherente de acuerdo a los objetivos del BIBB (BIBBe, 2018).

La GOVET es el principal punto de contacto para la colaboración internacional en educación vocacional y es visto como el actor principal que reúne las competencias y experiencias del BMBF, el BMZ y el Ministerio Federal de Relaciones Exteriores. En general, la Oficina Alemana expone cómo funciona la formación profesional en Alemania y conecta a los interesados con el fin de procurar la interconectividad de los actores esenciales para la formación dual (BMBF, 2017: 8).

Concretamente, la GOVET se encarga de las siguientes tareas:

- Apoyo técnico para el marco legal;
- Investigación y recopilación de datos sobre el estatus de la EFTP en los países socios;
- Análisis de documentos existentes en el campo de la realización de políticas, investigación y práctica;
- Asegurar el intercambio de información/promoción de aprendizaje mutuo;
- Apoyo técnico y servicios de consejería para proyectos selectos;
- Identificación, diseño e implementación de proyectos;
- Planeación de medidas de apoyo para proyectos;

- Cooperación y coordinación con las Cámaras de Comercio e Industria en el exterior, tanto alemanas como locales, y las escuelas vocacionales y *Training Centers*;
- Consejería para el establecimiento de modelos de financiamiento; y
- Desarrollo de un concepto de monitoreo y evaluación (BIBB, 2018f).

La GOVET también constituye el brazo administrativo de la Mesa Redonda para la cooperación internacional de EFTP, la cual incluye a ministerios federales, instituciones relacionadas a cuerpos de gobierno, organismos de implementación, estados federados, Cámaras empresariales, socios sociales y otras agencias, asociaciones y organizaciones involucradas en la educación vocacional (BIBB, 2018g).

La Mesa Redonda discute asuntos relacionados a la exportación de EFTP alemana y todos sus *stakeholders* tienen una voz que puede incidir en las decisiones tomadas, con lo que se asegura un foro de diversas opiniones y se centralicen las acciones llevadas a cabo (BIBB, 2018g).

Otra herramienta del BIBB para la exportación de la formación dual es iMOVE. Esta iniciativa respalda a empresas comerciales proveedoras de formación y capacitación continua en la comercialización de sus productos, así como de servicios en extranjero. De igual manera, iMOVE brinda servicios de asesoría en información, sobre todo a pequeñas y medianas empresas del sector de exportación (iMOVE, 2018). Actualmente, en iMOVE participan unas 200 compañías alemanas (BMBF, 2018d: 12)

En el marco de la exportación de la formación dual, una institución relevante es la Mesa de Trabajo para la Educación Vocacional y Entrenamiento del Ministerio Alemán de Relaciones Exteriores. En esta Mesa de Trabajo se analiza la información de países en desarrollo y emergentes, y se evalúa la misma para determinar si es viable implementar la formación dual. Esta Mesa se encarga también de coordinar la colaboración de las 230 representaciones diplomáticas alemanas en el extranjero (Federal Foreign Office, 2018: 8).

Como nación exportadora, Alemania comprende que la alta calidad de bienes y servicios es posible únicamente si se cumple con los estándares alemanes de calidad en operación y mantenimiento también en el extranjero. Por ello, el Ministerio Federal de Economía y Energía impulsa una red mundial de Cámaras de Comercio en el extranjero (AHK, por sus siglas en alemán) que apoyan a los cooperantes en la introducción de la formación dual (BMBF, 2017: 5).

Por ello, la institución encargada de la parte pragmática de la CEI en materia de EFTP es la Asociación Alemana de las Cámaras de Comercio e Industria (DIHK, por sus siglas en alemán), la cual representa los intereses de las compañías alemanas, en conjunto con los de los responsables políticos a nivel nacional y europeo (Federal Foreign Office, 2018:10).

Las Cámaras de Comercio alemanas son instituciones independientes pero incorporadas dentro de la ley pública y su labor va desde cuestiones de representación de las empresas a nivel local, hasta tareas fundamentales en el área de la formación vocacional dual, para las cuales cuentan con una división especializada (Federal Foreign Office, 2018: 10).

En el extranjero, las AHK están presentes en países con un mercado potencial en crecimiento que se presenta como un destino atractivo para las empresas alemanas, por lo que también tienen la tarea de apoyar a las mismas para entrar a estos nuevos mercados (Federal Foreign Office, 2018: 10). Actualmente las AHK trabajan desde 140 locaciones en 92 países alrededor del mundo (DIHK, 2018).

La DIHK entonces coordina la red de Cámaras de Comercio alemanas en el extranjero y atiende la demanda de formación dual en diversas partes del mundo. La cooperación del grupo DIHK-IHK-AHK se encarga de preparar materiales, textos e información para los instructores y formadores, otorgar *know-how*, participar en el desarrollo de regulaciones de entrenamiento, realizar apoyo político y consejería, y certificar la equivalencia de cursos de formación profesional dual, entre otras tareas (Gunnar, 2018: 3).

De esta forma, el grupo DIHK-IHK-AHK para la colaboración internacional en materia de formación vocacional dual atiende las solicitudes de empresas y gobiernos alrededor del mundo para iniciar un proceso de cooperación que puede ser para implementar tres posibilidades de formación: formación dual alemana en el extranjero, formación dual local con el ejemplo alemán y/o una formación dual local con elementos del sistema alemán (Gunnar, 2018: 9).

A su vez, para lograr sus objetivos, la cooperación DIHK-IHK-AHK junta fuerzas con otras instituciones como la GIZ, la ZfA, Volkswagen y iMove (Gunnar, 2018: 18).

En conjunto con los sindicatos y el sector de artes y oficios, la cooperación DIHK-IHK-AHK también pone en marchas proyectos como el Unions4VET, el SCIVET y el VETnet. Este último es de especial relevancia pues ayuda a establecer importantes características estructurales y a transmitir experiencias ganadas de proyectos piloto en los países de cooperación donde se ha implementado el modelo dual. Además, se realizan campañas de comercialización y promoción en redes sociales para mejorar la imagen del modelo dual; en su conjunto, se busca propagar la formación dual basada en el sistema alemán en los países socios y apoyar sus esfuerzos de reforma para otorgarle un marco legal a la misma (BMBF, 2017: 10). Actualmente el VETnet funciona en Italia, Portugal, Letonia, Grecia, Eslovaquia, Estados Unidos, Rusia, India, Tailandia y México.

Anteriormente se mencionó la importancia del BMZ en la CID alemana en general, por lo que la CEI no es la excepción. El BMZ fomenta la formación profesional dentro de la cooperación bilateral de desarrollo con 63 países. Específicamente, este Ministerio Federal se dedica al desarrollo de la educación profesional dual mediante cooperación técnica y financiera, a través de la GIZ y el KfW, respectivamente (BMBF, 2017: 5).

Uno de los diez objetivos de la estrategia de educación del BMZ es precisamente expandir la EFTP “*Made in Germany*” (BMZ, 2012: 7), por lo que coopera activamente con los socios previamente mencionados con el fin de cumplir con los objetivos de desarrollo establecidos, sobre todo con la GIZ.

En la actualidad, la GIZ cuenta con diversos proyectos de desarrollo de formación profesional en diferentes regiones del mundo basado en las metas del BMZ, de los ODS, de las iniciativas de UNEVOC y de la GOVET. Estas iniciativas incluyen reorientar la formación vocacional de distintos países hacia el mercado y otorgan especial relevancia cuestiones como la equidad de género, la inserción al mercado laboral formal de personas que laboran en el informal, la inclusión de migrantes y desplazados, y la estabilidad de regiones en conflicto (GIZ, 2018c).

Otras funciones de la GIZ son:

- Aconsejar y brindar apoyo para procesos de reforma en materia de EFTP;
- Consultar a las instituciones encargadas de la EFTP y del mercado de trabajo en todos los niveles políticos;
- Apoyar el desarrollo de medidas de entrenamiento enfocadas a las necesidades locales;
- Desarrollar la implementación sustentable de conceptos y reformas de modelos en financiamiento;
- Planear e implementar proyectos piloto;
- Iniciar y apoyar el diálogo de procesos y crear redes a nivel nacional, regional y sectorial;
- Promocionar el involucramiento del sector privado (Federal Foreign Office, 2018: 23)

El Comité de los Donantes para la Educación Vocacional y el Entrenamiento Dual (DC dVET, por sus siglas en inglés) es otro foro que expone la importancia estratégica de la exportación de la formación dual.

El Comité se conforma por las Agencias de CID de cuatro países, Alemania, Suiza, Liechtenstein y Austria⁸³, y su objetivo es apoyar la incorporación de sistemas duales de EFTP en proyectos y programas de CID. Tomando esto en cuenta, DC

⁸³ Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ), Agencia Suiza de Cooperación y Desarrollo (SDC), Servicio de Desarrollo de Liechtenstein (LED), Agencia Austriaca de Desarrollo (ADA).

dVET muestra y apoya las posibilidades para llevar a cabo la EFTP dual orientada a objetivos y contextos específicos, para lograr que “los países del Sur y del Este” saquen mayor provecho de las ventajas de la formación dual (DC dVET, 2018a).

Las estrategias prioritarias del DC dVET giran en torno a las relaciones públicas para ofrecer mayor información del modelo dual, *Networking* y colaboración ofreciendo a sus socios una plataforma de intercambio mutuo, y apoyo para proyectos y programas implementados por sus organizaciones miembro (DC dVET, 2018b: 2).

Hasta el momento se mencionaron los actores más importantes que participan en la CEI alemana en materia de EFTP, sin embargo, también hay otras instituciones y organizaciones presentes y que participan desde su posición para coadyuvar a que los proyectos cooperativos sean exitosos:

Cuadro 8. Otras organizaciones e instituciones presentes en la Cooperación Educativa Internacional alemana en materia de Educación y Formación Técnica y Profesional

Brot für die Welt	International Placement Services of the Federal Employment Agency	Federal Association for the Export of Vocational Training	Confederation of German Employers' Associations	Didacta Verband	Don Bosco Mondo
DVV International	ESTA-Bildungswerk	Christian Services International	ZfA	Forum Berufsbildung	Fraunhofer Institute for Industrial Engineering
Fraunhofer MOEZ	German Confederation of Skilled Crafts	German Trade Union Confederation	Goethe Institut	KfW Entwicklungsbank	Hesse Institute for Advanced Training in Technology

IBEX	Weltfriedensdienst	International Centre for Migration and Development	Caritas International	Internationaler Bund	GSI
Kolping International	MISEREOR	Senior Experten Service	Sequa		

Fuente: Elaboración propia con base en Federal Foreign Office (2018) *Organisations active in international vocational training. A guide*. Berlin: Federal Foreign Office. Disponible en: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/VETBrochure.pdf>.

Finalmente no sobra mencionar el hecho de que todas estos instrumentos no serían eficaces si no existiera una labor de interconexión. De acuerdo con el objetivo que tenga el proyecto cooperativo, ya sea principalmente hacia un impacto en el mercado de trabajo o en el ámbito educativa – aunque ambas áreas están estrechamente relacionadas –, las instituciones y organizaciones deben coordinar sus actividades muy de cerca entre ellas y con el Gobierno del país socio (BMZ, 2012: 14).

2.5.3 Funcionamiento de la “exportación” de la formación dual a otros países

Hasta este punto se revisó lo relativo a la formación dual y por qué es tan exitosa en Alemania, sin embargo, todas las instituciones previamente mencionadas, y sobre todo el Gobierno federal, están conscientes de que, a excepción de Austria, Liechtenstein y Suiza, ningún otro país del mundo reúne las particularidades históricas que llevaron al desarrollo del modelo dual de EFTP.

No obstante, este obstáculo no es suficiente para considerar que la formación dual es endémica de los países centrales de Europa. Para considerar poner en marcha todo el andamiaje institucional descrito en la parte previa es imprescindible que un país reúna una serie de características. Entonces, ¿qué requisitos tiene que haber para que se desarrolle un proyecto de CEI en materia de EFTP dual?

Si un Estado está interesado en la formación dual, los actores alemanes tienen que realizar una revisión del estado actual de la investigación en materia de formación profesional, las metas nacionales en la política de desarrollo y los convenios

internacionales, como por ejemplo el nivel de compromiso con respecto a los ODS (BMBF, 2017: 6). Una vez que esta revisión se encuentra en orden, se procede entonces a un extensivo análisis sobre la complejidad de las instituciones de educación vocacional en el país socio, sobre todo con respecto a su desempeño. Así, éstas tienen que cubrir los siguientes aspectos:

- Que el entrenamiento tenga un nivel alto de relevancia y que esté basado en las necesidades del mercado de trabajo, así como demostrar una orientación práctica (o disposición a reenfocarse en este sentido);
- Que el personal docente y administrativo esté dispuesto a recibir entrenamiento, capacitación y actualización;
- Que exista un estatus legal y una forma organizacional de la EFTP. Se busca que la institución encargada de la formación técnica en el país socio tenga varios años de experiencia y manejo eficiente de estructuras, y que no cuente con un historial discriminatorio por cuestiones étnicas o religiosas;
- Que la organización ejecutora tenga estabilidad financiera (BMZ, 2012: 21)

Al utilizar criterios relacionados con el desempeño, el proceso de selección se vuelve más objetivo y menos susceptible a presiones políticas. Sólo aquellos países que cuenten con organizaciones – Estatales y no Estatales – que cubran estos criterios serán considerados por las instituciones alemanas para realizar CEI en materia de EFTP (BMZ, 2012: 21).

Jäger escribe que la formación profesional dual es una opción viable para sectores económicos dinámicos con alta demanda de mano de obra cualificada que es difícil de encontrar en el contexto nacional. Por ello, el modelo dual tiende a ser más exitoso en economías en desarrollo y países emergentes (Jäger, 2016: 7).

Así, una vez que se acepta un proyecto entre Alemania y un país socio, la cooperación alemana se añade a los mismos principios de la formación dual, por lo que gira en torno a cinco ejes fundamentales: la colaboración cercana entre el Estado y el sector privado, aprendizaje en el trabajo orientado al mercado laboral, aceptación social de los estándares, la capacitación de los entrenadores y los

maestros, y la institucionalización de la investigación y la orientación vocacional (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2017: 10).

Con respecto a la relación Estado-sector privado, la colaboración se enfoca en el concepto de “propiedad compartida”. Este paso es el más relevante si se habla de una APPD, pues si bien es cierto que, para que la formación dual pueda funcionar, es esencial que tanto el Estado como el sector privado puedan interactuar frente a frente, también es imprescindible que la propiedad de los programas quede en manos del sector privado, aunque sin olvidar el esquema de responsabilidad compartida y riesgos balanceados y teniendo como objetivo llegar a un esquema en el que el Estado se ocupe de la enseñanza en la escuela vocacional y, de igual forma, brinde facilidades para el entrenamiento en la empresa (Jäger, 2016: 6-7).

Además de unir al sector privado con el Estado, la cooperación alemana patrocina un diálogo estratégico entre Cámaras de Comercio e Industria, asociaciones empresariales, sindicatos, ONG y la sociedad civil, de tal manera que estos grupos también puedan tener una participación significativa en el debate de la EFTP, obteniendo como resultado una sociedad más participativa y democrática (BMZ, 2012: 12).

Es claro que la cuestión de la propiedad, junto con la del financiamiento, puede crear conflictos de interés. Las empresas son entes racionales que, al involucrarse en un modelo dual, no sólo buscan el mejoramiento de su imagen como socialmente responsables, sino que quieren maximizar sus ganancias al corto plazo, mientras que el Estado y sus instituciones socias trabajan desde la perspectiva de una política educativa para alcanzar un número mayor de objetivos. Es por esta razón que la colaboración alemana tiene que enfocarse en el desarrollo de directrices administrativas e institucionales que puedan armonizar estas contradicciones, de tal manera que las empresas y el Estado persigan objetivos comunes de educación (Jäger, 2017: 9). Si no se logra un nivel de asociación aceptable para resolver controversias, es muy probable que el modelo de formación dual fracase.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la labor que realizan los actores alemanes de cooperación con los Estados y los actores privados. Sus tareas se basan en acciones de persuasión y acompañamiento para que tanto el Estado como las compañías se comprometan a la EFTP dual (Federal Ministry of Education and Research, 2015: 9).

A este tenor, es imprescindible recalcar la necesidad de que la cooperación alemana se enfoque en convencer a los empresarios de los beneficios al largo plazo que puede tener la formación dual. Para ello no sólo se les puede persuadir desde la parte de la RSE, sino también argumentando que participar del modelo es bueno para su negocio (Jäger, 2016: 12).

El segundo elemento es desarrollar programas de aprendizaje orientados al mercado de trabajo. Este es quizás el punto más importante relacionado con los objetivos a nivel económico y social. La cooperación alemana se enfoca en que sus socios desarrollen sistemas de información sobre el mercado de trabajo para detectar las necesidades del mismo, los perfiles calificados requeridos dependiendo de la distribución regional, y la manera en la que estas necesidades pueden cambiar con el tiempo (BMZ, 2012: 16).

El apoyo de la colaboración alemana no sólo se dirige a los programas de formación en áreas que prometen generar mayores empleos, tales como el sector extractivo o las energías renovables, sino también en sectores que proveen infraestructura, comida y agua, así como servicios financieros y de salud para las personas, ya que uno de los objetivos de la CEI de EFTP alemana es reducir la pobreza (BMZ, 2012: 17).

De igual forma, la cooperación puede canalizarse a través de la elaboración de programas de estudio y enseñanza, así como la provisión de materiales de examinación basados en los estándares de entrenamiento y los perfiles ocupacionales (BMZ, 2012: 13).

El tercer eje es también de suma importancia y tiene que ver con la aceptación social del modelo dual y sus estándares. Generalmente las sociedades de los países

socios no conocen lo que es la formación dual, sin embargo, ésta tampoco se puede vender simplemente como “valores sociales” alemanes, sino que tiene que ser realista y adaptada a su realidad (Jäger, 2016: 4).

Por esta razón es fundamental que la promoción de la formación se realice tomando en cuenta todas las cualificaciones que se pueden obtener y no sólo orientada a trabajos específicos. Si la formación dual se promociona como una manera de EFTP que también promueve el desarrollo personal y las habilidades sociales, socialización profesional, en conjunto con la obtención de aprendizajes técnicos, es más probable que genere una recepción positiva en el lugar en donde se desea implementar (Jäger, 2016: 4).

El reto más importante es la imagen negativa que la sociedad en muchos países le atribuye a la EFTP en general, la cual depende de la situación económica, social y pedagógica, así como de aspectos culturales (Euler, 2013: 62). Para los aprendices y sus padres, una escuela tradicional o educación académica es más valorada que el entrenamiento práctico en el trabajo (Euler & Wieland, 2015: 10).

Es por ello que la labor de la cooperación también puede enfocarse en introducir un concepto modificado sobre la educación profesional para coadyuvar a generar un entendimiento más profundo de la formación dual y, si es posible, también apoyar la “dualización” de profesiones que gocen de demanda y un alto estatus social (Jäger, 2016: 4,12).

Para lograrlo, la cooperación alemana en sentido de la imagen se centra modelos funcionales para demostrar y promover la formación dual, así como en la creación de asociaciones fuertes con campos de actividad profesional con un sólido estatus social y cabildeadores (*lobbyists*) de alto perfil (Jäger, 2016: 12). Esto se logra a partir de las asociaciones estratégicas con el Gobierno, junto con sus instituciones encargadas de la EFTP, y las empresas, buscando incidir especialmente en grupos *target* como los jóvenes que han abandonado sus estudios (Euler, 2013: 62).

Con respecto al cuarto eje, el entrenamiento de los maestros, instructores vocacionales y personal administrativo, la CEI alemana apoya para que el personal

encargado de transmitir los conocimientos tenga un grado significativo de preparación y actualización. Esto se logra con la asistencia de universidades, colegios técnicos y compañías privadas, para que el entrenamiento tenga ambos enfoques, el teórico y, sobre todo, el técnico (BMZ, 2012: 12).

El quinto eje, relativo a la institucionalización de la EFTP dual, constituye un elemento esencial de la CEI alemana y es el principal enfoque de esta investigación. Al igual que en Alemania, en donde la formación dual y la EFTP en general están respaldadas por la Ley de Formación Profesional de 1969 y otros marcos legales e institucionales revisados en la tercera parte de esta sección, en cualquier lugar donde se desee implementar la formación dual es cardinal contar con un desarrollo institucional y sistemático que la respalde (Jäger, 2016: 7).

Construir la capacidad institucional requerida para ordenar la toma de decisiones y las tareas organizacionales en el área de educación vocacional requiere un enfoque “paso por paso”. En un comienzo es recomendable utilizar las instituciones existentes antes de buscar la creación de nuevas, y asignarles tareas específicas (Euler, 2013: 60).

Para que el desarrollo institucional pueda tener éxito es imprescindible incluir al sector privado y darle un rol decisivo a la hora de diseñar la política de EFTP, definir estándares ocupacionales, su implementación, asesoramiento y exámenes. Idealmente, la responsabilidad de desarrollar el sistema de EFTP se le debe otorgar a una agencia independiente que incluya la representación del sector laboral, sindicatos, el Estado y la sociedad civil (BMZ, 2012: 20).

Consecuentemente, la cooperación alemana para la institucionalización de la formación dual desde el BMZ se basa en tres niveles de acción que tienen como objetivo el impacto legal y organizacional de la consolidación del modelo dual:

Cuadro 9. Niveles de cooperación institucional alemana en materia de educación y formación técnica y profesional

Nivel	Acción de CEI de EFTP alemana
-------	-------------------------------

Macro o nivel de política (policy level)	<ul style="list-style-type: none"> - Consejería en estrategias de reformas educativas y en la redacción de regulaciones y legislación; - Sugerencias con respecto al desarrollo e introducción de instrumentos de políticas enfocadas al mercado de trabajo; - Impulso al desarrollo de mecanismos que aseguran el financiamiento sustentable de la EFTP y la distribución eficiente de recursos.
Meso o nivel institucional	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Capacity development</i> de las instituciones responsables de la calidad y la regulación de la EFTP, su financiamiento e implementación; - Promoción de las instituciones de EFTP y consejería en selección basada en criterios; - Introducción de estrategias de formación dual a nivel institucional y una cooperación efectiva entre las escuelas vocacionales/<i>Training Centers</i> y las compañías; - Desarrollo de estrategias de selección para incorporar al sector informal y otros elegibles para apoyo; - Provisión de asistencia para estructuras institucionales trabajando en el campo de EFTP no formal, inicial y continua; - Mejoramiento de estructuras e instituciones involucradas en entrenamiento inicial y continuo para el personal de la formación técnica.
Micro o nivel de implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de planes de desarrollo institucional para los institutos de EFTP y centros tecnológicos.

Fuente: Elaboración propia con base en BMZ (2012) *Vocational education and training in German development policy. Position paper*. BMZ: Bonn, Berlin. Disponible en: https://www.bmz.de/en/publications/archiv/type_of_publication/strategies/Strategiepapier3_26_08_2012.pdf. La cooperación alemana está presente en prácticamente todos los aspectos relacionados con el desarrollo institucional.

Prominentes académicos expertos en el tema también se han encargado de realizar sus propios parámetros para el posible éxito de un proyecto de cooperación para transferir la formación dual a otros países.

Gonon, por ejemplo, expone siete criterios necesarios para que la adaptación del programa sea viable:

1. Criterio empresarial.- Esta condición se enfoca en el consenso de las empresas para participar en programas de formación dual. Tiene que haber compañías interesadas en entrenar aprendices y, en caso de que no existan, se puede realizar labor para exponerles el proyecto.
2. Criterio escolar.- Esta parte involucra una participación activa de las escuelas vocacionales y la disposición para que participen, en conjunto con las empresas, para diseñar el currículum básico.
3. Criterio de ley formal.- Este criterio se refiere a la necesidad de existencia de un marco legal que contemple a los contratos de aprendizaje y la escolaridad obligatoria, entre otros temas.
4. Criterio de conocimiento formalizado.- Esta parte hace referencia al vínculo que tiene que existir entre la EFTP y el conocimiento científico y académico, por lo que se plantea la necesidad de realizar investigación sobre cómo continuar mejorando la formación vocacional de los jóvenes.
5. Criterio de gobernanza.- El país socio tiene que trabajar con el “factor de cooperación” (*cooperative factor*) entre las diferentes partes involucradas para regular los contratos de aprendizaje, las exámenes y la supervisión de la calidad del entrenamiento. Este elemento no puede ser exportado, sino que requiere una cultura local de colaboración.
6. Criterio de práctica vocacional.- Este requisito se refiere a la complicada tarea de hallar que el país socio y su sociedad pueda conectar con el concepto de profesionalismo que ofrece una ocupación emanada de un programa dual de EFTP. Esto se revisa más a detalle posteriormente.
7. Criterio de principio meritocrático.- Bajo el concepto de la meritocracia, un modelo dual se basa en la reputación y en la posibilidad de continuar desarrollando las capacidades y habilidades de acuerdo con los talentos propios y los intereses emergentes a lo largo de la vida. En este sentido, Gonon describe que un modelo dual tiene que ser comprendido como una institución que se encuentra inmersa en el sistema educativo general, en el que se valdrá de la

ayuda de otras áreas de aprendizaje para fortalecer la continuación de la educación de las personas (Gonon, 2014: 244-248).

Con respecto al financiamiento, la CEI alemana en materia de EFTP propone nuevamente un esquema de división de responsabilidades para compartir la carga económica del modelo dual. Aún en países que cuentan con un déficit público importante, el Estado sigue siendo el único actor que se ocupa de financiar la EFTP, por lo que la cooperación alemana aconseja a sus socios implementar estrategias financieras eficaces y consensuadas por todos los *stakeholders* – incluyendo al sector privado – para que establezcan se estructuras ordenadas y se otorguen apoyos en pro de la formación de los aprendices (BMZ, 2012: 26).

Con base en el contexto nacional de cada país, el BMZ identifica los sistemas de financiamiento divididos en dos, “orientado hacia la oferta” y “orientado hacia la demanda”, dando la libertad al país socio de tomar el modelo que más le convenga y combinar los elementos de ambos en un esquema alternativo (BMZ, 2012: 26).

Sin embargo, los proyectos y programas cooperativos deben de ser muy cuidadosos en torno a decidir qué es exactamente lo que financiarán. Los costos más relevantes son aquellos relacionados con el avance y el fortalecimiento de los socios (negocios, asociaciones, escuelas, actores públicos, etc.). Es muy importante evitar subsidiar costos operativos de las clases, por ejemplo. Esto sólo puede ser una opción si hay un plan claro para que otra entidad se encargue de esa responsabilidad (Jäger, 2016: 14).

Cuadro 10. Modelos de financiamiento propuestos por el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo

Financiamiento orientado a la demanda de la EFTP	Financiamiento orientado a la oferta de la EFTP
Vouchers de EFTP ⁸⁴	El Estado provee el financiamiento para sus instituciones propias de EFTP, incluido su personal

⁸⁴ Básicamente subsidios para el uso de servicios de consejería o de educación (BMZ, 2012: 26).

Préstamos parcialmente subsidiados para los participantes en programas de EFTP de alto nivel	El Estado hace disponible la infraestructura para entrenar, el equipo y los materiales de entrenamiento
Préstamos relacionados a los salarios y repagables a través de contratos de capital humano	El Estado financia a los proveedores de entrenamiento privado a través de subsidios, incentivos fiscales y préstamos bajos de interés
Subsidios	

Fuente: Elaboración propia con base en BMZ (2012) *Vocational education and training in German development policy. Position paper*. BMZ: Bonn, Berlin. Disponible en: https://www.bmz.de/en/publications/archiv/type_of_publication/strategies/Strategiepapier3_26_08_2012.pdf.

Ofrecer incentivos económicos a los socios privados puede enviar las señales equivocadas, empero la promoción de inversiones puede ser considerada como una opción para incentivarlos a participar en un programa de formación dual, más no es lo ideal (Jäger, 2016: 14).

Finalmente, otro aspecto importante a tomar en cuenta son las particularidades de los contextos nacionales. Aunque los países reúnan los requisitos mencionados, pueden contar con diferentes niveles de organización, situación laboral, empresas y políticas educativas que faciliten o dificulten la introducción de un modelo dual.

El reporte más explicativo de los expertos del DC dVET en torno a la CEI en materia de EFTP dual identifica seis escenarios diferentes para la creación de una EFTP dual:

Cuadro 11. Escenarios para la creación de la formación dual

Escenario	Características
1. Programa informal de introducción profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de empresas medianas y grandes de encontrar cualificaciones específicas. Por ejemplo, cadenas de supermercado, <i>call centres</i>, compañías textiles, fábricas y compañías hoteleras; • Creación de programas de introducción más menos estructurados para los empleados;

	<ul style="list-style-type: none"> • Para aplicar a estas empresas los empleados necesitan algunos requerimientos, pero, en general, no conocimientos técnicos. <p>Cooperación: Se puede buscar estandarizar, formalizar y “dualizar” los programas.</p>
2. Firmas pioneras	<ul style="list-style-type: none"> • Las EMN y ETN tienden a ser buenas candidatas para apoyar el modelo dual porque normalmente buscan beneficios a largo plazo y tienen la capacidad económica para invertir en entrenamiento. <p>Cooperación: Especialmente aquellos países que cuentan con EMN y ETN de origen alemán, suizo, austriaco o liechtensteiniano. Las compañías son capaces de transmitir experiencia y soluciones de formación dual a la mesa.</p> <p>Estas firmas pueden ser las “pioneras” y fijar el ejemplo para otras empresas.</p>
3. Asociaciones o clusters	<ul style="list-style-type: none"> • Este es el escenario ideal para la introducción de una formación dual; • Hay asociaciones empresariales o interés por parte de negocios para establecerlas; • Hay reconocimiento por parte del sector privado de la falta de reclutamiento y mano de obra cualificada y están dispuestos a encontrar una solución conjunta. <p>Cooperación: Las herramientas de CEI alemanas para incidir en el sector privado son cruciales. En caso de la existencia de una IHK en este escenario comenzaría una labor de <i>lobbying</i> para promover la aceptación del modelo en grupos empresariales.</p>
4. Institutos de innovación de entrenamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Hay instituciones de entrenamiento innovadoras que pueden iniciar el modelo dual si tienen contacto sólido con la industria, están lo suficientemente organizadas y son independientes. • La articulación con el sector privado es fundamental debido a que, a diferencia de las instituciones de entrenamiento, las firmas sólo pueden aceptar una determinada cantidad de aprendices basada en su capacidad productiva, espacios disponibles y utilidad. <p>Cooperación: A nivel institucional es fundamental la cooperación alemana, así como su capacidad de juntar a los diferentes <i>stakeholders</i> para evitar conflictos de interés.</p>
5. Entrenamientos tradicionales en el sector informal	<ul style="list-style-type: none"> • El sector informal no es el escenario ideal para implementar formación dual, sin embargo puede haber una solución viable;

	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos en el sector informal se pueden “dualizar” añadiendo salones de clases y programas educativos; • Los programas pueden combinarse con el trabajo y, dependiendo del contexto, pueden incluir elementos de educación básica, habilidades de negocios, tecnología o administración. <p>Cooperación: La colaboración alemana se enfrenta a este escenario especialmente en Asia y África. Los expertos de la misma asumen que en muchos casos el trabajo infantil – aunque no es deseable – es una realidad, por lo que consideran que la “dualización” del mismo puede ayudar a que los niños tengan, al menos parcialmente, un tiempo en un salón de clases en donde puedan obtener también conocimientos teóricos.</p>
<p>6. EFTP dual como parte de una política educativa nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este escenario es aplicable a todos los anteriores y funciona bajo la idea de que un sistema de formación dual no puede funcionar sin el reconocimiento estatal y su integración a los sistemas nacionales de educación y certificación, así como al marco legal; • La institucionalización a nivel gubernamental no es lo único que se debe realizar para lograr que se implemente la formación dual. Es necesaria la inclusión del sector privado; • En países en donde el sector privado es muy débil, frecuentemente es aconsejable observar bien la situación y ser cuidadosos ante de cabildear al gobierno para la aceptación del modelo dual. <p>Cooperación: Lo ideal es crear algo similar al Instituto Federal para la Educación Profesional (BIBB) que existe en Alemania.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Jäger, M. (2016) *Dual Vocational Education and Training as an Option in Development Cooperation. Survey of experts on behalf of the Donor Committee for dual Vocational Education and Training*. DC dVE. Disponible en: https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/DC-dVET-Dual-VET-as-an-Option-in-Development-Cooperation_Survey-Matthias-Jaeger.pdf. Págs: 10-11.

2.5.4 Limitaciones de la formación dual en otros países

Como en cualquier proyecto de cooperación es necesario identificar las fortalezas y debilidades del mismo, sus oportunidades de éxito y, por supuesto, también lo que no puede lograr por sí solo.

Aún si los objetivos de la iniciativa están claramente definidos y se basan en el gran prestigio internacional que goza la formación dual a nivel cuantitativo y cualitativo, es posible que no florezca debido a una serie de aspectos. En este sentido, tanto académicos como organismos gubernamentales han reconocido las áreas de oportunidad de los programas de CEI en materia de EFTP.

Si bien es cierto que la formación dual puede tener efectos positivos, como un nivel bajo de desempleo juvenil, trabajadores especializados, orientación a las necesidades del mercado y/o la reducción del gasto estatal en educación, entre otros, tampoco puede haber una transferencia directa por sus raíces socio-históricas, la particular división de responsabilidades que se fraguó en Alemania desde la Edad Media y las estructuras vocacionales integradas en el modelo (Stockmann, 2012: 3).

La revisión de la literatura especializada, desde la perspectiva de una transferencia de políticas (*Policy Transfer Approach*) con base en la pregunta “¿Hasta qué punto asumen los países la iniciativa propia para realizar un cambio en sus estructuras para internalizar las políticas?”, hace referencia directa a que el éxito de la adaptación de una política se logra mediante una idea de propiedad, es decir, hacer propio el modelo adaptado según las circunstancias y el contexto local (Barabasch & Wolf, 2011: 3).

Asimismo, un estudio interesante en este sentido es el realizado por Hochradel, quien analiza la transferencia de la formación dual desde el *policy shopping*⁸⁵ y llega a la conclusión de que la transferencia muchas veces impone o da por igual las condiciones del contexto local desde donde se crean las políticas (Hochradel, 2018: 96-100).

Algunos estudios evalúan el desempeño de la exportación de la formación dual en diferentes países de manera negativa, indicando que “ninguno de los objetivos

⁸⁵ En la investigación de Hochradel, *policy shopping* es un concepto que engloba un tipo de *copy-paste*, la metáfora de “ir de compras” partiendo de la visualización del mundo político como un gran punto de venta de acciones y programas públicos en el que los actores políticos interactúan pero desconectados de su propio contexto-país (Hochradel, 2018: 41).

parecen haber sido alcanzados” (Garcia & Silvestrini, 2010: 5), mientras que otros autores mencionan que, a pesar de que nunca ha habido un proyecto de cooperación exitoso para establecer a la formación dual *per sé*, sí han habido algunos que han logrado “exportarla”, aunque desviándose del concepto original (Gonon, 2014: 250).

En el momento de evaluar la efectividad de la cooperación alemana en materia de EFTP, la GIZ reconoció, en una evaluación en el año 2011⁸⁶, que las dificultades de éxito en casos de CEI en materia de EFTP – incluyendo la adaptación de la formación dual en otros países – se debe a factores internos de la colaboración, relacionados con la concepción del programa, diseño e implementación, y externos, como aspectos políticos, sociales y económicos, entre otros (GIZ, 2011: 52).

Los factores inherentes de los programas cooperativos incluyen el hecho de que, en ocasiones, no están lo suficientemente detallados o adaptados adecuadamente a las necesidades del socio. La GIZ también reconoce una falta de referencia a la realidad del contexto nacional del país socio o la falta de difusión como causas de desviaciones significativas del principal objetivo (GIZ, 2011: 52).

Los factores externos incluyen, en particular, déficits en el sector privado, ya sea que la voluntad de las empresas para cooperar con las instituciones educativas no sea satisfactoria o que sean económicamente incapaces de brindar capacitación adecuada y oportunidades de empleo (GIZ, 2011: 52).

En el caso de países emergentes y en desarrollo, el sector informal constituye un elemento más que dificulta el éxito del modelo dual, por lo que el apoyo a la EFTP no suele funcionar igual a como lo hace en un país industrializado debido a que la

⁸⁶ GIZ (2011) *Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung*. [Online] Disponible en: <https://www.giz.de/en/downloads/giz2011-de-synthesebericht-berufliche-bildung.pdf>. En la sección mencionada, el estudio realiza una evaluación con base en los parámetros del CAD: relevancia, eficiencia, efectividad y sostenibilidad. En el documento se incluyen 25 proyectos llevados a cabo por el InWEnt, la GTZ y la GIZ. El único en el que trata directamente la formación dual es el número 12: *Joint Ex – post evaluation 2010: Dual Vocational Training, Philippines*”.

gente que participa en el sector informal ya trabaja y no está interesada en aprender una carrera técnica (Gonon, 2014: 253).

En evaluaciones de proyectos cooperativos en América Latina, Stockmann señala deficiencias en los objetivos impuestos con alto control de actores alemanes sin una participación significativa del país socio, en que la colaboración no invierte tantos esfuerzos para lograr la efectividad financiera sostenible de los proyectos y en los principios guías de los socios alemanes, enfocados fervientemente en la aplicación del modelo alemán muchas veces sin considerar los niveles educativos de los estudiantes o las necesidades del mercado de trabajo nacional (Stockmann, 1997: 1774-1775).

Otras observaciones derivadas de los proyectos han sido el apoyo en la infraestructura de instalaciones de educación técnica, la mejora del nivel de aceptación del sistema dual de EFTP alemana, la incapacidad de algunos instructores de ponerse al día con las nuevas tecnologías, la falta de apoyo de los ministerios de educación a la EFTP y, en general, la continuación de modelos de entrenamiento alemán aún después de la terminación de los proyectos (Stockmann, 1997: 1774-1776).

Por otro lado, existen críticas que se basan en el hecho de que la formación dual no puede ser trasladada a otros países porque se trata de un asunto de “identidad”, aludiendo que el éxito del modelo no se basa sólo en la dualidad de los dos lugares de aprendizaje – el trabajo y la escuela vocacional –, sino también en el concepto alemán de “*Beruf*”, un término difícil de traducir porque no es equiparable simplemente a la palabra “vocación” o “profesión” debido a los elementos de trabajo cualificado, amplia base vocacional (asociada a la traducción de Lutero en la Reforma que refería a un “llamado interno”), habilidades adaptables, movilidad, transparencia, seguridad social (Ertl & Sloane, 2004: 4; Hochradel, 2018: 54). De cierta forma esto se encuentra inmerso en la identidad colectiva, y como consecuencia, tanto al formador como al aprendiz se les atribuyen un valor significativo y un estatus alto en la sociedad (Ertl & Sloane, 2004: 4-5).

En este sentido, otras perspectivas señalan que el posible fracaso de los proyectos cooperativos se debe a que cada país tiene en su EFTP objetivos diferentes que dependen de su contexto y que la formación vocacional está inmersa en sistemas económicos, culturales y sociales, por lo que exportarla es posible sólo si las condiciones internas del país importador son comparables a la del país exportador (Euler & Wieland, 2015: 9).

El factor cultural se suele considerar como un lastre significativo para el éxito del modelo dual, en conjunto con las tradiciones políticas y de negocios de los países. Incluso vale la pena tomar en cuenta la ironía que representa el hecho de que el modelo dual, tan apreciado internacionalmente, en sus países de origen (Alemania, Suiza, Austria o Liechtenstein) no es tan estimado como se podría esperar. De hecho, muchos políticos de estos países alaban la educación dual mientras que, al mismo tiempo, envían a sus hijos a escuelas más “prometedoras” a nivel académico (Gonon, 2014: 254).

En consecuencia, las lecciones aprendidas de diversos reportes evaluativos concluyen que en lugar de la transferir el modelo dual como una solución técnica, se deben invertir más esfuerzos en el desarrollo de estructuras, como la figura del mentor (o entrenador), las relaciones entre las instituciones, el reconocimiento de competencias, o sistemas de remuneración económica para los aprendices (Fuentes & Valiente, 2018: 11). Todo esto con el objetivo de implementar de manera gradual elementos de la formación dual en los países socios.

Debido a las limitaciones que existen en el modelo dual, y más en su adaptación en otros países, Jäger del DC dVET señala que el objetivo no debe ser “dualizar” todo el sistema de EFTP de un país, pues el modelo no es excluyente y, al igual que en Alemania, puede funcionar perfectamente con otros esquemas de formación vocacional (Jäger, 2016: 12).

Finalmente es importante señalar que, a pesar de las alentadoras cifras de desempleo juvenil en países donde hay una formación dual consolidada y su capacidad productiva y de calidad, sería irrealista creer que inmediatamente

después de comenzar un modelo dual, un país socio puede disminuir significativamente su nivel de desocupación en los jóvenes. Para lograr aumentar la empleabilidad juvenil es necesario mantener un sistema dual y proyectarlo al largo plazo, pues de otra manera no logrará disminuir de manera estructural y de fondo el desempleo (Jäger, 2016: 13).

Con base en tres estudios realizados (1996, 2000, 2012), Stockmann propone un modelo que tiene como objetivo lograr la sostenibilidad de iniciativas cooperativas. Para él, primero es imprescindible tener una visión y estrategia claras del proyecto para, a partir de ahí, prestar especial atención en el tema de la propiedad, el personal capacitado, la compatibilidad del sistema y una flexibilidad en el manejo del proyecto para readaptarlo a las condiciones locales en caso de que sea necesario (Stockmann, 2014: 275).

Los expertos señalan que toma un largo tiempo construir sistemas de EFTP dual. Sólo a través de la construcción de esquemas de confianza, colaboración con los negocios, de sinergias con las partes involucradas, de la creación una propiedad compartida sólida, del fortalecimiento de las asociaciones y grupos de interés, de trabajo a nivel estructural para institucionalizar al sistema dual e incluirlo en el marco legal, implementando al mismo tiempo los cursos que duren entre uno y tres años, todo esto en un cálculo aproximado se vería realizado en unos 15 años como menos (Jäger, 2016: 14).

2.5.5 Análisis de casos

Como se ya se revisó, mientras que para el Gobierno alemán continúa siendo una prioridad cooperar con países socios en materia de EFTP para erradicar problemas como la pobreza, el desempleo o las deficiencias educativas, la academia es más escéptica con respecto a los proyectos colaborativos. Así, diversos investigadores se han dedicado a analizar ampliamente dichas iniciativas para detectar el éxito, el impacto y las fallas en la implantación de la CEI en materia de EFTP, específicamente en el ámbito de la formación dual.

A continuación se presentan algunos casos en los que la CEI se centró en desarrollar algunos elementos o incluso un sistema propio de formación dual en otros países con diferentes características. Cada estudio tiene una metodología diferente, por lo que la exposición de los mismos se basa en los puntos más relevantes y comprensibles sin necesidad de explicar a fondo la técnica investigativa empleada por los autores:

Estudio de caso #1

La formación dual en España

Después de que la OCDE mostrara en 2010 su reconocimiento mundial al sistema dual alemán, la Confederación Europea de Negocios aconsejó implantar sistemas de formación dual en los 27 países de la UE, como parte de una serie de medidas destinadas a mejorar programas de aprendizaje y prácticas profesionales, elaborados por la Comisión Europea.

Además de las instituciones alemanas encargadas de promover el modelo dual, como la GIZ, BIBB a través de GOVET y las IHK, la Fundación Bertelsmann⁸⁷ se convirtió en la principal impulsora del proyecto.

A pesar de que la cooperación con socios europeos, incluyendo España, comenzó desde los años ochenta, fue en 2012 cuando se intensificó. En diciembre de 2012 el BMBF aceptó implementar medidas concretas con países miembros de la UE para promover la empleabilidad de los jóvenes y apoyar reformas al sistema de EFTP. A través de un proyecto llevado a cabo por la GOVET, España fue el destino de la CEI alemana en materia de EFTP.

En el primer año de la legislatura RD 1529/2012, el Partido Popular (derecha), sin realizar un diagnóstico profundo de las necesidades, optó

⁸⁷ La Fundación Bertelsmann es una institución española creada en 1995 que busca impulsar el cambio social positivo. Tras la crisis del 2008, su misión ha sido promover la ocupación de los jóvenes a través de la sensibilización de actores clave y decisores en los ámbitos de formación y empleo sobre la necesidad de una cooperación más estrecha entre el mercado laboral y las instituciones educativas (Fundación Bertelsmann, 2018).

por poner en funcionamiento una serie de acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, con el objetivo de obtener cualificación profesional a través de la alternancia de actividad laboral en una empresa y un centro formativo vocacional; básicamente, formación dual.

La mayor crítica, de acuerdo con Echeverría, es que se cometió el “típico error de intentar transportar sistemas educativos en *containers*, sin comprender su esencia y adoptar las prácticas adecuadas, emanadas de procesos interpretativos sobre los factores claves de éxito y del contexto donde se pretende instaurar”, insinuando también que “la configuración del sistema alemán dista mucho del que se pretende desarrollar en España” (Echeverría, 2011: 298-299).

Esto se relaciona con el hecho de que, mientras que en Alemania la una buena parte de aportación de empleo procede de las grandes compañías (37,2%), en España esta cifra se reduce al 2%, y las PYMES otorgan el 40% del empleo. Además en España no existen centros de formación inter-compañía, como en Alemania.

Otro punto crítico es el contrato de trabajo, el cual no se encuentra presente en la regulación de formación dual dependiente del Ministerio de Educación, por lo que al no existir contrato para realizar la actividad formativa, la educación profesional dual se reduce a proyectos desarrollados dentro de su ámbito con la colaboración de empresas.

Expertos señalan que el proceso emergente carece de coordinación a nivel nacional, debido a que el decreto de la legislación RD 1529/2012 no establece un único sistema de formación dual español, lo que propicia que las Comunidades Autónomas desarrollen distintos modelos con otras regulaciones.

Para lograr que la formación dual sea verdaderamente una opción viable en España es fundamental que se desarrolle una institución que potencie, modere y coordine las relaciones entre las empresas, el Gobierno, y otros interlocutores sociales involucrados en el modelo. En

otras palabras, se requiere que las partes se puedan sentar en la misma mesa para que exista mayor cooperación. De igual manera, se requiere que esta institución se enfoque en la investigación como estrategia de innovación, como sucede en Alemania con el BIBB.

Hoy en día sólo el tres por ciento de los jóvenes españoles se deciden por la opción de la formación dual. Esto se debe a la falta de información por parte de las empresas y a la escasez de entidades colaboradoras, así como a la mala gestión burocrática y a la falta de entrenamiento para los formadores bajo esta modalidad.

Fuentes: Echeverría, 2016: 296-308; Federal Foreign Office, 2018: 7; Federal Ministry of Education and Research, 2015: 6; Fontanillo, 2017.

Estudio de caso # 2

La formación dual en Filipinas

La información de este estudio de caso se basa en un análisis realizado por Silvestrini y Garcia, apoyados por la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ y antecesora de la GIZ) y otras instituciones gubernamentales en nombre del BMZ, entre los años 2009 y 2010.

La relevancia otorgada a la EFTP en Filipinas culminó con la creación de la Autoridad de Educación Técnica y Desarrollo de Habilidades (TESDA) en 1994. A partir de entonces, el objetivo de esta institución fue implementar reformas para estructurar a la educación vocacional de manera que se enfoque a cubrir las necesidades del mercado de trabajo.

Para ello, Filipinas requirió de la asistencia de Alemania para la creación de dos sistemas de EFPT: el *Competency-based training* y la formación dual. Para ello, el país europeo tuvo como objetivos de su proyecto de CEI la reducción de la pobreza y el fortalecimiento de la economía filipina a través del incremento de la empleabilidad.

Concretamente, las instituciones alemanas implementadoras de la colaboración tenían los objetivos de: mejorar la situación de empleo de los graduados de EFTP, mejorar la disponibilidad de una fuerza de trabajo mejor cualificada para las empresas, incrementar la productividad de las empresas empleando jóvenes

graduados del sistema vocacional, promover el conocimiento de las instituciones, y la introducción y establecimiento de la formación dual en todo el país.

Para lograr estas metas, las instituciones alemanas involucradas implementaron las siguientes medidas:

- Consejería a TESDA y a los centros regionales en la concepción e implementación de un sistema de EFTP apropiado usando como recurso el modelo de formación dual alemán;
- Entrenamiento a los formadores en áreas específicas y capacitarlos, tanto en las empresas como en las escuelas vocacionales, para implementar el modelo dual;
- *Capacity Building* para la ejecución y desarrollo de programas duales de entrenamiento y apoyar las estructuras de las instituciones implementadoras mediante la mejora de su estructura gerencial;
- Provisión de materiales de entrenamiento y equipo técnico para áreas específicas para optimar las condiciones de aprendizaje en las escuelas;
- Apoyo en capacitación para el personal responsable del material técnico y de entrenamiento para darle un uso apropiado y asegurar su sostenibilidad en el futuro.

Los responsables del estudio calificaron diferentes rubros del proyecto en una escala de 1, muy satisfactorio, y 6, muy pobre. Para la asesoría en sostenibilidad utilizaron una escala de 1, muy buena sostenibilidad, a 4, sostenibilidad inadecuada.

La intervención completa fue calificada como insatisfactoria por todo el equipo evaluador, ya que la sostenibilidad parece ser inadecuada.

En cuanto a relevancia, la investigación detecta buenos resultados (nivel 2) debido a que el proyecto cooperativo pudo identificar las áreas específicas del mercado de trabajo para proveerles de mano de obra cualificada y, en general, también para promover objetivos de desarrollo como la reducción de pobreza y, hasta cierto punto, la equidad de género. De igual manera, la cooperación alemana logró cumplir sus objetivos estratégicos de atender la educación y el sector laboral en Filipinas.

La efectividad también obtuvo buenos resultados ya que tres de cuatro objetivos del programa fueron logrados, con evidencia empírica de que la empleabilidad de los graduados del sistema EFTP dual mejoró.

Con respecto al impacto, el equipo investigador calificó este rubro como insatisfactorio debido a los pobres efectos de difusión a nivel institucional e inter-institucional, lo que provocó que no hubiera diferencias significativas a nivel sistémico.

La calificación de sostenibilidad inadecuada (4) es el resultado justamente del impacto a nivel sistémico. La falta de efectos de difusión entre instituciones, pero también la inhabilidad de las mismas para mantener el equipo técnico, la falta de un marco regulatorio para desarrollar la importancia de algunas áreas importantes del mercado de trabajo (como sector automotriz, electrónico, etc.) en un futuro próximo llevó a la conclusión de que los resultados del proyecto cooperativo no persistirán en el largo plazo.

Fuente: Garcia & Silvestrini, 2010: 2-6.r

Estudio de caso # 3

La formación dual en Portugal

El caso del desarrollo de la formación dual en Portugal corresponde específicamente a uno de los escenarios descritos en la parte previa del capítulo: firmas pioneras.

Debido a una petición de compañías grandes alemanas en Portugal, la Cámara Portugués-Alemana de Comercio e Industria (DPIHK) ofreció sus servicios en el área de educación vocacional desde 1983. De igual forma, una de las labores principales de la DPIHK fue la inclusión de las empresas en el proceso de diseño del programa de entrenamiento con una orientación práctica más fortalecida.

Al igual que en muchos países, en Portugal la EFTP está basado principalmente en la asistencia a una escuela vocacional y el sistema de entrenamiento está casi enteramente dirigido a una carrera en la academia, sin dar a los alumnos la elección de elegir otras posibilidades de EFTP. Sin embargo, en los últimos años,

las cosas se reconsideraron y la cualificación vocacional adquirió mayor importancia en Portugal

Debido a la demanda de expertos cualificados por parte de compañías alemanas en Portugal, tales como AEG, Robert Bosch, Hoechst, Miele & Siemens, se expuso ante la DPIHK la necesidad de implementar el modelo de formación dual para que los jóvenes adquirieran las cualificaciones necesarias para las compañías y para que se creara una EFTP más orientada a la práctica.

Después de 25 años de experiencia, “DUAL” fue registrada como una marca de entrenamiento de la DPIHK en Portugal en 2007.

DUAL ofrece trabajos orientados a la práctica que requieren entrenamiento, tal como sucede en el modelo alemán. Para lograrlo, se realizan exhibiciones con opciones atractivas para los jóvenes, quienes, una vez que se han decidido, tienen que pasar por un filtro establecido primeramente en las escuelas y luego en tres escuelas vocacionales DUAL en el país (Porto, Lisboa, Portimao). La parte práctica, evidentemente, se lleva a cabo en las compañías. La peculiaridad del sistema portugués de formación dual es que el contrato de entrenamiento se hace con los Training Centers de DUAL que canaliza a los aprendices a las empresas. Las empresas alemanas han abierto paso a través de los años a las empresas portuguesas, y hoy en día casi el 80% de las compañías que participan son portuguesas, y el resto 20% alemanas.

El éxito del programa se debe no sólo al principio de dualidad, sino también a que la implementación del proyecto se hizo en el lenguaje nacional portugués, aunque también hay algunos cursos que se ofrecen en alemán.

Actualmente el BIBB continúa trabajando en Portugal a través de un proyecto enfocado en el fortalecimiento y la aceptación social del modelo dual, implicando también a las empresas para convencerlas de los beneficios de participar en un programa de formación dual. También, la función principal del BIBB en este proyecto es brindar asesoría y apoyo, especialmente en el desarrollo del sistema de garantía de calidad y el sistema para la certificación y reconocimiento de esquemas de capacitación avanzada para entrenadores.

Fuentes: Bilem *et al.*, 2014:122-123; BIBB, 2018*h*.

Estudio de Caso # 4

La formación dual en China

China y Alemania cooperan desde hace más de treinta años en materia de EFTP, proceso que culminó con el desarrollo de la ley china de educación vocacional de 1996, la cual reúne importantes experiencias alemanas y sus lineamientos.

Debido a que el sistema de gobierno chino es altamente jerarquizado, el proyecto cooperativo se llevó a cabo en la década de los noventa desde una perspectiva multinivel (*multilevel approach*) con el objetivo que en el grado político alto pudiera crear las condiciones necesarias para la introducción del sistema dual de EFTP. Esto fue analizado por Stockmann *et al.* en el año 2000.

Para este propósito, se llevó a cabo un diálogo político continuo entre tres instituciones equiparables con el BIBB alemán y se puso relevancia al apoyo de *Training Centers*.

Aunque la planeación de la colaboración fue excepcional en los tres niveles – estrategia política, de difusión y operacional –, el éxito fue muy limitado.

Todos los involucrados en los tres niveles llegaron a tener una idea mucho más profunda del significado del entrenamiento práctico, sin embargo no lograron “apropiarse” del mismo, algo fundamental en la formación dual. Las compañías tuvieron dificultades al adaptarse a los términos de estas nuevas formas de entrenamiento y la certificación de “nuevas” ocupaciones fue denegada por el Estado chino.

A pesar de todo, en las escuelas vocacionales que participaron fue posible introducir ideas sobre el entrenamiento tradicional y transformarlas para generar un entendimiento sobre el sistema dual.

La conclusión final fue que el modelo dual no se trata simplemente de tener aprendizaje en dos lugares separados, sino que también incluye la participación responsable de las compañías en el sistema de entrenamiento si el modelo ha de prosperar.

Las razones por las cuales no se pudo introducir la formación dual son concretamente: la falta de propiedad, condiciones inadecuadas del contexto y un manejo inflexible del proyecto, el cual se enfocó demasiado en el modelo dual

como tal, aún cuando ya era aparente que las condiciones necesarias para él no existían en la República Popular China.

Un estudio más actual (Barabasch & Wolf, 2011) señala que, a pesar de que no se ha logrado implantar el modelo dual a nivel nacional, las empresas alemanas han logrado introducir criterios alemanes en la educación vocacional de las regiones en donde operan. Así, la cooperación alemana se enfoca mayormente en cooperar con escuelas profesionales regionales e instituciones locales, como es el caso de la fundación de institutos de formación vocacional en Beijing y Shanghai, los cuales, basados en las funciones del BIBB, llevan a cabo investigación, consejería política, apoyo a la elaboración de currículos educativos y métodos de evaluación.

El estudio concluye que la aplicación del modelo dual a nivel nacional no es realizable.

Fuente: Barabasch & Wolf, 2011: 14-16; Stockmann, 2014: 270-271.

2.6 Consideraciones finales

La formación dual fue el resultado de un proceso de evolución que comenzó desde la Edad Media y que gradualmente fue adquiriendo relevancia hasta llegar a un nivel relativamente complejo de institucionalización.

En esencia, el éxito del modelo se debe, además de a sus raíces históricas, a la relevancia dada a la parte práctica, que se ayuda de un sistema educativo que divide claramente a los estudiantes entre aquellos que tienen dichas habilidades y aquellos que tienen fortalezas cognitivas para estudiar una carrera en la universidad. Debido a que las escuelas que se enfocan en lo práctico finalizan a la edad de 15 o 16 años, los jóvenes tienen la oportunidad de incorporarse inmediatamente al mercado de trabajo mediante la formación dual.

La interlocución de socios sociales plantea al modelo dual alemán como una APPD, analizada desde el paradigma de la Gobernanza Pública, que se basa en una estructura de división de responsabilidades y de riesgos compartidos en la que todos ganan y colaboran más allá de su interés personal. En este sentido, el

Gobierno, las empresas mediante las Cámaras y los sindicatos participan activamente en la toma de decisiones que rodean a la educación dual.

Elementos relevantes como el currículum básico, el sueldo de los aprendices, el número de vacantes o las exámenes son el resultado de un diálogo constante entre los *stakeholders* del modelo alemán.

En gran parte debido al *Soft Power* alemán en el mundo, la formación dual adquirió prestigio que se vio reflejado en su gran poderío económico y en su bajo índice de desocupación juvenil. La promoción de estos valores fue especialmente relevante mediante las empresas alemanas en el extranjero que, mediante la DIHK, colaboran con el Gobierno alemán en estrategias para ejercer CEI.

Como consecuencia, diversos países del globo comenzaron a solicitar la “importación” del modelo dual como una posible solución a diversos problemas como el desempleo, el estancamiento económico y la falta de mano de obra cualificada, entre otros.

Debido a esta demanda y al hecho de que organismos internacionales como la UNESCO recalcaron la necesidad de cumplir con objetivos de desarrollo y las posibles maneras de lograrlo, la CEI en materia de EFTP cobró una renovada relevancia en los últimos años, por lo que el BMZ estableció en 2012 una estrategia integral para colaborar con otros países, siendo un objetivo importante la adaptación de la formación dual en el extranjero.

Además de contar con el apoyo del BMF, la GIZ, el BIBB a través de GOVET y otras instituciones, la estrategia del Gobierno alemán se valió de las Cámaras empresariales en el extranjero, las cuales asumieron protagonismo como las grandes aliadas para cabildear la implantación del modelo dual con el sector privado local.

Con motivaciones tanto racionales como humanitarias, Alemania desarrolló esquemas para contribuir con sus países socios y se identificaron cinco ejes a seguir para que la asistencia fuera exitosa: la colaboración cercana entre el Estado y el

sector privado, aprendizaje en el trabajo orientado al mercado laboral, aceptación social de los estándares, la capacitación de los entrenadores y los maestros, y la institucionalización de la investigación y la orientación vocacional.

Sin embargo, los estudios dirigidos a comprender los procesos de cooperación y sus resultados dan mayoritariamente resultados negativos con respecto a la adaptación del modelo dual en otros países. En virtud de ello, se identificaron tanto factores internos de los programas de colaboración, como externos, que tienen que ver con la aplicabilidad por parte de los países socios.

Algunos de estos países tienen dificultades en entender exactamente el esquema dual debido a que las condiciones son considerablemente diferentes. En algunos casos el Gobierno no quiere colaborar y, en otros, el principal problema se halla en el sector privado y la renuencia de las empresas a entrenar aprendices. Muchas veces, es la misma colaboración alemana la que fracasa debido al poco conocimiento que se tiene sobre el contexto de los países socios.

La mayoría de los expertos coinciden en que el mayor problema es el tema de la apropiación por parte del país socio y la institucionalización, lo que ocasiona que no haya sostenibilidad en los proyectos y que, en el mejor de los casos, se adapte radicalmente el modelo hasta no poder ser ya considerado estrictamente uno dual.

A pesar de las dificultades, el Gobierno alemán insiste colaborar en materia de formación dual. El caso de la cooperación con México en este aspecto, que constituye un caso aún reciente y poco analizado, es sin duda atractivo debido a que este país reúne algunas características y escenarios que, de acuerdo con los especialistas, parecen no cumplir del todo con el “lugar ideal” para ejecutar un proyecto de implantación de modelo dual. Se verá si esto es cierto o no en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: La cooperación México-Alemania para la institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual y la viabilidad de su consolidación

3.1 México: Un Panorama General

Los Estados Unidos Mexicanos se ubican en el continente norteamericano y colindan al Norte con Estados Unidos de América, al Sur con Guatemala y Belice, al Este con el Golfo de México y al Oeste con el Océano Pacífico.

La extensión de México es de 1,9 millones de kilómetros cuadrados y está organizado como una República representativa, democrática y federal, la cual está dividida políticamente en 32 entidades federativas con autonomía y soberanía local (INEGI, 2018: 6,14).

Al momento de este escrito, la población de México es de 119,938,473 personas, de las cuales 51.4% son mujeres y 48.6% son hombres. La edad media de los habitantes mexicanos es de 27 años (INEGI, 2019a).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) es la base legal más importante del país y en su artículo 49° se describe que existe una división de poderes entre Ejecutivo, Legislativo y Judicial. El poder Legislativo se deposita en un Congreso general dividido en la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores. El Congreso tiene diferentes facultades, entre las que se encuentran: dictar y ratificar leyes en diferentes ámbitos, la aprobación de contribuciones, admitir nuevos estados a la Unión federal, entre otras (CPEUM, 2015, art. 73°).

El Poder Judicial está depositado en la Suprema Corte de Justicia (SCJN), en un Tribunal Electoral, en Tribunales Colegiados y Unitarios de Circuito, y en Juzgados de Distrito. La administración, vigilancia y disciplina del Poder Judicial, con excepción de la SCJN, están a Cargo del Consejo de la Judicatura Federal (CPEUM, 2015, art. 94°).

El Poder Ejecutivo es ejercido por el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, quien es el jefe de Gobierno y el jefe de Estado, y es elegido por votación directa cada seis años (CPEUM, 2015, art. 80° & 83°). El actual presidente es Andrés Manuel López Obrador (2018-2024).

Además de los organismos previamente mencionados, la administración pública federal centralizada se compone de 18 Secretarías de Estado⁸⁸, la Consejería Jurídica del Ejecutivo Federal y los Órganos Reguladores Coordinados. También existe la administración pública paraestatal que se compone de empresas con participación del Estado, instituciones nacionales de crédito, organizaciones auxiliares nacionales de crédito, instituciones nacionales de seguros y de fianzas, y los fideicomisos (Gob.mx, 2019a)

Desde la década de 1920 México fue gobernado por el Partido de la Revolución Institucional (PRI) ininterrumpidamente hasta el año 2000, cuando el Partido Acción Nacional (PAN) – de centro-derecha – logró imponerse y gobernar durante dos sexenios. Posteriormente, el poder regresó a manos del PRI para el periodo 2012-2018, bajo el mando de Enrique Peña Nieto.

Enrique Peña Nieto tuvo como principal objetivo por poner en marcha una serie de cambios estructurales en diferentes sectores – algunos de ellos muy sensibles – del país. Para lograr este cometido, a finales de 2012 firmó el “Pacto por México”, un acuerdo entre los partidos políticos más importantes del país para impulsar las reformas deseadas de su proyecto de Gobierno (Focus Economics, 2014).

Algunos ejemplos son la Reforma Energética, la de Telecomunicaciones, la Reforma Fiscal, la Electoral y la Reforma Educativa. Sin embargo, el sexenio de Peña Nieto también estuvo marcado por escándalos y dificultades, tales como la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa en 2014, la Casa Blanca, la captura, fuga y recaptura de Joaquín Guzmán Loera, el “Chapo” Guzmán, la visita del entonces candidato Donald Trump y los aumentos al precio de la gasolina, entre otros (France24, 2018).

A pesar de lo prometedor de las reformas de Peña Nieto, para 2018, ocho de cada 10 votantes desaprobaron su administración, lo que catalizó un descontento general

⁸⁸ Gobernación, Relaciones Exteriores, Defensa Nacional, Marina, Seguridad y Protección Ciudadana, Hacienda y Crédito Público, Bienestar, Medio Ambiente y Recursos Naturales, Energía, Economía, Agricultura y Desarrollo Rural, Comunicaciones y Transportes, Función Pública, Educación Pública, Salud, Trabajo y Previsión Social, Desarrollo Urbano, Agrario y Territorial, Cultura y Turismo.

derivado de incumplidas expectativas económicas, corrupción y una inseguridad generalizada que colocó a México como uno de los países más inseguros del hemisferio occidental. Todo esto ocasionó el triunfo del “voto de castigo” para que el opositor Andrés Manuel López Obrador, proveniente del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) se hiciera con el triunfo en las elecciones del primero de julio de 2018 (Dresser, 2018).

De acuerdo con el BM, el PIB de México es de 1,15 billones de dólares (Banco Mundial, 2019) con una expectativa de crecimiento de 2,8%, según la OCDE (OCDE, 2019a). En 2017, México creció 2,3% (Forbes, 2018).

En concordancia con lo establecido en el *Better Life Index* de la OCDE, en México el ingreso familiar promedio es de 13,891 dólares al año, una cifra considerablemente menor al promedio del resto de los países miembro de dicha organización; la población situada en el 20% superior de la escala de ingresos gana catorce veces más que lo que percibe la población que ocupa el 20% inferior (OCDE, 2019b), lo que implica que existe una desigualdad considerable en el país.

En los últimos 30 años, México se integró a la economía mundial y su dinámica de libre comercio. En 1994, México se unió a la OCDE y, partir de este año, suscribió numerosos acuerdos económicos multilaterales y bilaterales, entre los que destacan el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (ahora llamado Tratado México-Estados Unidos-Canadá o TMEC) y el Tratado de Libre Comercio Unión Europea-México (TLCUEM) (GIZ, 2019a), el cual fue actualizado en 2018.

México es la segunda economía de América Latina y la décimo cuarta mundial; asimismo, se trata de la principal nación exportadora de la región. Las principales exportaciones mexicanas son autos, autopartes, camiones, pantallas planas, computadores y teléfonos. Por otro lado, lo que México más importa son autopartes, petróleo refinado, circuitos integrados, computadores y automóviles (OEC, 2019). Estados Unidos es el principal socio comercial de México, seguido de China, Japón y Alemania (WITS World Bank, 2019).

3.2 Las relaciones México-Alemania: Intereses Económicos y Cooperación Internacional

Aunque las relaciones entre un México independiente y una Alemania unificada se formalizaron a finales del siglo XIX, existió desde mucho antes un significativo acercamiento que comenzó desde la visita de Alexander von Humboldt a la Nueva España entre los años 1803 y 1804.

El barón Alexander von Humboldt realizó una expedición, junto con Aimé Bonpland, en la Nueva España que resultó en el acervo geográfico, político y económico más importante de su época sobre el territorio mexicano. Humboldt colaboró con las autoridades novohispanas para realizar proyectos en beneficio de la antigua colonia; estudió las planicies, midió los volcanes Popocatepetl e Iztaccihuatl – incluso escaló el volcán Jorullo en Michoacán –, ayudó a descifrar el calendario azteca y recorrió la zona minera de Hidalgo (Labastida, 1999: 25-39).

Cuando regresó a Europa, Humboldt escribió el “Ensayo Político sobre el Reino de la Nueva España” que, gracias a sus meticulosas descripciones, generó una importante atracción hacia el nuevo mundo en un sentido cultural, pero también en otros aspectos relacionados con los recursos naturales disponibles en la colonia española. Por ello, “no fueron en primer lugar los intereses científicos o culturales los que abrieron camino a las relaciones entre los dos países, sino económicos y comerciales” debido a la popularidad que adquirieron las riquezas México, sobre todo en materia comercial y con respecto a la minería de plata (Bernecker, 2015: 12-13).

De esta forma los intereses económicos primaron sobre los principios legitimistas de la Santa Alianza⁸⁹ para que Prusia nombrara en 1826 a un representante de comercio en México y luego para que se firmara un Tratado de Amistad, Comercio y Navegación, en 1831; Württemberg y Hannover hicieron lo propio unos años después. Los Estados alemanes eran importantes socios de México en materia

⁸⁹ Que, aliados con España, estaban comprometidos a no otorgarle reconocimiento a un México independiente.

comercial entre 1821 y 1870, por lo que, tras la Unificación de 1871, se comprendió que era imprescindible continuar el buen entendimiento mutuo. Esto resultó en el nombramiento de un embajador mexicano acreditado en el Imperio Alemán (Rall & Rall, 2004: 88).

Alemania fue, junto con Italia, el primer país de Europa en formalizar relaciones diplomáticas con México, debido en parte al importante intercambio comercial entre ambas naciones. Para el año de 1879, en el Gobierno del presidente Porfirio Díaz, se firmó un tratado con el país teutón en el que México obtuvo el reconocimiento con los principios de no intervención de agentes diplomáticos a favor de empresas o individuos extranjeros y la no responsabilidad del país en caso de daños que fueran resultado de una insurrección doméstica (Lajous, 2014: 137-138).

El año de 1898 marcó una nueva etapa de relaciones entre México y Alemania, cuando el primero se consolidó como un campo de inversiones en un instrumento de política internacional; es decir, la relación dejó de basarse solamente en los intereses comerciales de las empresas alemanas para adquirir una posición estratégica en términos geopolíticos para el káiser Wilhelm II, que buscó contrarrestar a la influencia de Estados Unidos en el continente, intención que se vio beneficiada – de manera no intencional – con las políticas del Gobierno porfirista para favorecer a las inversiones europeas como contrapeso de las estadounidenses (Bernecker, 2015: 19).

Esto propició la llegada de banqueros alemanes y las inversiones teutonas en el mercado de tierras durante el Porfiriato, aunque dichas actividades no tuvieron el éxito esperado (Bernecker, 2015: 20-22). En vísperas de la Revolución Mexicana, en el periodo 1910/1911, la inversión alemana en el país no pasó del 6,5% de todo el capital extranjero invertido en México y, en términos comerciales, las importaciones alemanas representaron el 12,9%, en contraste con un tres por ciento de las exportaciones mexicanas (Bernecker, 2015: 17). Consecuentemente, puede decirse que Alemania no era un socio comercial significativo de México.

En la etapa de la Revolución Mexicana⁹⁰, Alemania se consolidó “más como un socio intermedio capaz de intervenir en favor de México ante la voracidad del capitalismo anglosajón” e incluso se consideró al país norteamericano como un instrumento para influir en la política estadounidense, hecho que tuvo su más álgido momento con el Telegrama Zimmermann en 1917, en el que el presidente Venustiano Carranza recibió la invitación para declararle la guerra a Estados Unidos a cambio de obtener de regreso los territorios perdidos en la guerra de 1846-1848 (Lajous, 2012: 22-23; 164).

En los años posteriores a la Revolución, y antes de 1933, las relaciones bilaterales estuvieron marcadas por un interés mutuo en ampliar mercados y satisfacer necesidades económicas básicas, y condicionadas, en el ámbito político, por la cercanía geográfica de México a los Estados Unidos que disuadió a Alemania, como en épocas anteriores, a consolidar una presencia mayor en el país latinoamericano (Gleizer, 2016: 227-228).

Las relaciones entre la Alemania nazi⁹¹ y el cardenismo comenzaron con cordialidad debido al pago de la deuda de México con ese país en 1934, y aunque hubo un crecimiento en el ámbito comercial que prevaleció sobre las diferencias políticas, México firmó una resolución del Consejo de la Sociedad de Naciones en 1935 que condenó el rearme alemán y la violación del Tratado de Versalles (Gleizer, 2016: 230-236).

Aún con la expropiación petrolera de 1938, México continuó vendiendo crudo a Italia y a Alemania. Empero, tras el boicot angloamericano⁹² – que agravó las finanzas mexicanas – el Gobierno nazi sugirió a Cárdenas la posibilidad de establecer una relación especial en el tema del petróleo a cambio de cancelar toda su deuda con

⁹⁰ Periodo comprendido entre 1910 y 1924 que inició por la renuencia de Porfirio Díaz a abandonar la presidencia de México.

⁹¹ Que comienza en 1933, cuando Adolf Hitler es nombrado canciller, y finaliza en 1945, con la muerte del *Führer* y la derrota del régimen.

⁹² Así se le conoce a las represalias lideradas por las compañías de Gran Bretaña y Estados Unidos tras la expropiación del petróleo en 1938.

la compañía El Águila⁹³, una vez que hubiera conquistado Gran Bretaña. No obstante, el presidente mexicano rechazó la propuesta (Lajous, 2012: 209-210)⁹⁴.

Tras la ocupación de diferentes países europeos por la *Blitzkrieg*⁹⁵ alemana, Hitler ordenó que se cerraran las embajadas y consulados de países externos, México entre ellos, cuestión que provocó que México ordenara hacer cerrar su embajada en Alemania. Posteriormente en 1942 submarinos alemanes atacaron dos embarcaciones comerciales mexicanas, Potrero del Llano y Faja de Oro, lo que ocasionó la ruptura de las relaciones diplomáticas y una declaración de guerra por parte del país latinoamericano (Rall & Rall, 2004: 91).

Sin embargo, en 1950 se promovió un acercamiento con la firma de un Tratado de Comercio entre México y la República Federal de Alemania y, para 1952, las relaciones diplomáticas quedaron completamente restablecidas. El “milagro económico alemán” condujo a la intensificación de las inversiones alemanas en México y se firmaron múltiples acuerdos en los campos de la economía y tecnología, cultura y educación, tráfico aéreo e impuestos (Bernecker, 2016: 30).

Asimismo México estableció relaciones diplomáticas en 1973 con la República Democrática Alemana (RDA), las cuales se mantuvieron hasta la reunificación alemana en 1990. Los presidentes de México, desde Adolfo López Mateos en 1963, realizaron visitas oficiales a Alemania; por la parte alemana, el Presidente Federal Heinrich Lübke fue el primer Jefe de Estado alemán en visitar México en el año 1966 (Embajada de México en Alemania, 2019).

A partir de la reanudación de las relaciones bilaterales, el aspecto económico de la relación cobró especial relevancia con el establecimiento de empresas industriales alemanas en México y el reforzamiento de la Cámara Mexicano-Alemana de

⁹³ Compañía mexicana con inversionistas británicos que detonó la ruptura de las relaciones diplomáticas con la Gran Bretaña tras la nacionalización del petróleo y la negativa del Gobierno mexicano para intervenir a favor de los ingleses.

⁹⁴ Aún así, para 1939, México vendía casi dos tercios de su producción petrolera a Alemania (Rall & Rall, 2004: 91).

⁹⁵ O “Guerra Relámpago”.

Comercio e Industria (CAMEXA)⁹⁶. En este rubro, Volkswagen de México, fundada en 1964, lideró esta nueva etapa de cercanía mediante el sector privado y exportó los primeros autos *Beetle* (*vocho*) hechos en Puebla hacia Alemania en 1977.

La liberalización comercial y la apertura de México⁹⁷ propiciaron la llegada de pequeñas y medianas empresas (PYMES) alemanas y, para 1991, México ocupó el segundo lugar de destino para la inversión alemana. Entre los años 1994 y 2001, se invirtieron 2,7 millones de dólares de capital teutón en el país norteamericano (Rall & Rall, 2004: 92).

En el año 1997 se firmó el Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación Unión Europea (UE) (Acuerdo Global) –México⁹⁸, el cual entró en vigor en el año 2000 y se convirtió en el primer tratado de este tipo entre la UE y un país de América Latina. En tan sólo 18 meses el TLCUEM, que incluye el Acuerdo Global, propició un incremento de 28% el intercambio de mercancías entre el bloque comunitario y el país latinoamericano (Parlamento Europeo, 2015: 11).

El TLCUEM coadyuvó a un mayor acercamiento de relaciones comerciales entre México y Alemania, hasta que éste último se convirtió el socio comercial más importante del país latinoamericano dentro de la UE. Con ello, el comercio bilateral pasó de 6,9 mil millones de dólares en 1999 a 12,9 mil millones de dólares en 2009, es decir, un incremento de 100% en tan sólo 10 años (Alcántara, 2013: 39). Para 2018, el comercio se incrementó a 23 mil millones de dólares (Senado de la República, 2019).

En términos de CID y APPD, las empresas alemanas tienen una larga historia de contribución y RSE en México. Siemens, que comenzó a operar en el país en 1894, llevó a cabo proyectos para iluminar el Paseo de la Reforma y la construcción de

⁹⁶ En el año de 1929 se fundó la Cámara de Comercio Mexicano-Alemana, que posteriormente se convirtió en la CAMEXA.

⁹⁷ Que comenzó con los dos últimos años de la presidencia de José López Portillo (1980-1982) y culminó con el ingreso de México al GATT en 1986 y la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1993.

⁹⁸ También llamado “Acuerdo Global”, que incluye un tratado de libre comercio, también conocido como el “TLCUEM”.

centrales telefónicas en diversas ciudades, así como otras iniciativas para suministrar los primeros aparatos electromédicos y de rayos X en México (González, 2015: 40). Asimismo, en 1908 la agricultura comercial alemana impulsó el desarrollo de la infraestructura, lo que estimuló la construcción de vías férreas y reduciendo los costos de transporte.

De manera formal, la cooperación técnica, científica y educativa entre los dos países inició en 1974, con la firma del Convenio Básico sobre Cooperación Científica y Tecnológica. En 1977 se firmó el Convenio de Cooperación Cultural, el cual incluyó aspectos tanto de cooperación científica como educativa (SRE, 2019). “En un principio y durante décadas, la cooperación estuvo orientada a la recepción de agentes y mecanismos para el fortalecimiento institucional, la capacitación, la formación de recursos humanos y el apoyo en la definición de políticas públicas” (Medel, 2013: 79).

Tras la firma del Acuerdo Marco de Cooperación México Alemania en 1996 y el Convenio de Cooperación Técnica en 1997, en el año 2007, los cancilleres de ambos países, Patricia Espinosa y Frank Walter Steinmeier, firmaron la Declaración Conjunta México-Alemania “Perspectivas comunes para una cooperación más intensa”, que, junto con los otros documentos, integra los instrumentos internacionales que dan sustento a la CID bilateral (Medel, 2013: 80; SRE, 2019). A estas bases se sumó la Comisión Binacional, establecida en Berlín el 9 de junio de 2015, que contribuyó a dar mayor congruencia y orden a las interacciones entre ambos países (Icaza & Bautista, 2018: 39).

Dicha Declaración Conjunta indica que se impulsará la CID en el campo de la ciencia, la cultura, la tecnología, la educación, la industria, el medio ambiente, las energías renovables, la eficiencia energética y la protección climática, así como (SRE & AA, 2007: 167).

En el ámbito económico, la Declaración indica que Alemania utilizará sus herramientas institucionales y a los actores privados, con CAMEXA a la cabeza, para fomentar una mayor presencia de la industria alemana en México, mientras

que éste se compromete a impulsar la participación de su sector privado en las ferias sectoriales alemanas⁹⁹ mediante el Banco Nacional de Comercio Exterior (Bancomext) (SRE & AA, 2007: 164).

“Actualmente, el eje principal que guía la cooperación entre los gobiernos de México y Alemania es el cuidado del medio ambiente y el fomento al desarrollo sustentable” (SRE, 2019). En el bienio 2016-2017 se comprometieron 238 millones de euros para proyectos y programas cooperativos en México y, para 2017-2018, se añadieron 212 millones. Así, entre 2016 y 2018, Alemania invirtió 450 millones de euros en materia de cooperación técnica y financiera¹⁰⁰.

Alemania y México son socios estratégicos cercanos en temas como el cambio climático, la biodiversidad, el desarme y los derechos humanos (Valenzuela & González, 2017); el país teutón reconoce a México como un país emergente (*Gestaltungsmacht*), junto con otras naciones que, en su conjunto, conforman el grupo de países con los que el Alemania desea profundizar y diversificar sus relaciones, con el objetivo de ejercer su liderazgo a nivel mundial (Medel, 2013: 87). En materia de CID, esta situación le ha permitido a México posicionarse como un actor polivalente, por lo que no sólo es receptor de ayuda alemana, sino que también participa activamente en esquemas de cooperación triangular.

Hoy en día, la cooperación alemana-mexicana gira en torno a cinco ejes: medioambiente y clima, infraestructura sustentable, Estado y democracia, economía y empleo, y cooperación triangular (Figuroa, 2019). De acuerdo con datos del BMZ, en el periodo 2013-2018, se invirtieron mil millones de euros en la cooperación con México, los cuales se focalizaron en 44 proyectos distribuidos en nueve sectores. El sector que más fondos recibió fue el energético (68%), seguido por el saneamiento y disposición de aguas residuales (15%), “proyectos multisectoriales” (9%), finanzas (5%), Estado y sociedad (2%), educación (1%) y servicios privados y otros (1%) (BMZ, 2019). Alemania comprometió 449,9 millones

⁹⁹ Sin duda la participación de México como nación invitada a la Feria de Hannover 2018 marcó el punto máximo de este objetivo.

¹⁰⁰ Cifra obtenida de acuerdo con base en datos de la Embajada de México en Alemania.

de euros para la cooperación con México para los años 2016 a 2018, de los cuales la mayor parte se otorgaron en forma de créditos a bajo interés (Figuroa, 2019).

En especial, existe la Alianza Energética, la más ambiciosa de México con cualquier otro país, y el Fondo Conjunto establecido entre la AMEXCID y la GIZ en 2015 y que tiene como fin apoyar proyectos relacionados con el medio ambiente, la energía y la cooperación técnica (Granguillhome & Jiménez, 2018: 123).

En materia de CEI, durante el periodo 2013-2018 se otorgaron 6,24 millones de euros para la realización de tres proyectos, dos operados por Don Bosco Mondo y uno por la GIZ. El programa que más fondos ha obtenido en este rubro es el de apoyo a un modelo de educación dual mexicano a imagen y semejanza del alemán pero adaptado a su contexto, con cinco millones de euros asignados (BMZ, 2019).

En el rubro académico los dos países mantienen en vigor 345 convenios entre universidades e instituciones de educación superior. Alemania es el tercer destino preferido de los estudiantes mexicanos en el extranjero (el primero es Estados Unidos, seguido de España). En los últimos años ha habido un incremento significativo de alumnos mexicanos en Alemania: de poco más de 1500 en el ciclo 2009/2010 a 3100 en el periodo 2016/2017 (DAAD, 2018: 2).

Desde 1999 hasta 2016, la inversión alemana directa acumulada ascendió a 3,5 mil millones de dólares, materializados a través de 1914 empresas de capital alemán en México. Principalmente, la inversión se destina a industrias manufactureras (76,3%), comercio (11,5%) e información en medios masivos (4,3%) (Granguillhome & Jiménez, 2018: 121).

En la actualidad, las relaciones bilaterales entre México y Alemania no solamente cuentan con un excelente nivel político-diplomático, sino que también están cimentadas en canales empresariales mediante instituciones como ProMéxico¹⁰¹, la CAMEXA, el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología A.C. (Comce), la Confederación Patronal de la República Mexicana

¹⁰¹ Que desapareció oficialmente en 2019.

(COPARMEX) y, de igual manera, por las empresas mexicanas establecidas en Alemania, pues si bien es cierto que la conducción oficial de las relaciones económicas entre ambos países corresponde a los Gobiernos, es innegable la participación fundamental de los actores privados (Alcántara, 2013: 36-37).

Las exportaciones mexicanas a Alemania consisten en automóviles ligeros, computadores y partes de computadores, autopartes, teléfonos y partes de teléfono, vegetales y frutas, comida procesada (miel, salsas, mermeladas) y bebidas alcohólicas (cerveza, tequila y mezcal); a su vez, México importa de Alemania maquinaria, automóviles, productos químicos y farmacéuticos, y equipo médico (Chacón, 2018: 18).

México tiene más de mil millones de euros de inversión en Alemania, lo cual lo convierte en el país latinoamericano que más capital tiene invertido. Algunas compañías mexicanas con presencia en Alemania incluyen a CEMEX, Condumex, Nematik from Grupo Alfa, Corporación EG, Mexichem, Grupo Bocar y, más recientemente, IUSA (Chacón, 2018: 19).

La inversión alemana de Alemania en México, por su parte, sumó 10,500 millones de dólares en el periodo 2012-2018, y, al momento de este escrito, alrededor de 2000 empresas alemanas operan en territorio mexicano. En 2017, el comercio bilateral alcanzó la cifra de 17,829 millones de dólares (Solís, 2018).

Entre los años 2013 y 2018, las relaciones mexicano-alemanas se vieron marcadas por tres eventos de suma trascendencia que marcaron un hito en su historia: la Comisión Binacional de 2015 y 2017, el Año Dual México-Alemania en 2016-2017 y la invitación de México para participar como país socio en la Feria de Hannover¹⁰² en 2018.

La Comisión Binacional, creada en 2015, expuso palpablemente la importancia de la relación bilateral mediante una serie de importantes proyectos divididos en cinco

¹⁰² *Hannover Messe*, la feria más relevante a nivel mundial para avances tecnológicos, robótica, manufactura avanzada y fábricas digitales, entre muchas otras temáticas. Se lleva a cabo desde 1947 (ProMéxico, 2018: 39).

ramas: cooperación al desarrollo sostenible; medio ambiente y cambio climático; ciencia, investigación e innovación; energía, economía, comercio, inversión y turismo; cultura y educación. A partir de entonces, las comisiones se llevan a cabo cada dos años para determinar las nuevas directrices de la relación bilateral.

En 2016 y 2017 se llevó a cabo el Año Dual México-Alemania, una iniciativa que tuvo como objetivo promover el entendimiento entre ambas naciones mediante actividades artísticas, científicas, culturales, gastronómicas, entre otras (Gob.mx, 2016). El Año Dual cerró con broche de oro con el foro “Alemania y México: Socios en el camino hacia la industria 4.0 y la educación dual 4.0”, que se celebró en México y contó con la presencia de la canciller alemana, Angela Merkel, y el presidente mexicano Enrique Peña Nieto (Chacón, 2018: 18).

Por su parte, la participación de México como *Partner Country* en la Feria Hannover tuvo un carácter histórico al tratarse del primer país latinoamericano en haber sido invitado a la feria industrial más prestigiosa del mundo bajo esta distinción (Guajardo, 2018: 8). ProMéxico fue la institución encargada de promover al país bajo el slogan “*The X marks the spot*”¹⁰³. El embajador de México en Alemania, Rogelio Granguillhome Morfín, comentó que la feria era de suma importancia para el país debido a que era la oportunidad perfecta para atraer nuevas inversiones a México, sobre todo en el marco de la Industria 4.0¹⁰⁴ (Iglesias, 2018: 15).

Como puede observarse mediante este análisis, las relaciones entre México y Alemania se caracterizan por la mutua admiración y entendimiento. Sin duda se trata de una alianza estratégica para ambos que está sustentada en intereses económicos y comerciales, pero también en una visión del mundo similar alineada con el multilateralismo y el libre comercio, perspectiva que cobró una relevancia

¹⁰³ Iniciativa promovida por ProMéxico que se basó en una campaña publicitaria anunciada con la “X” intermedia de “México” y que incluía datos duros sobre las relaciones México-Alemania, así como del país en general.

¹⁰⁴ También llamada la “Cuarta Revolución Industrial”, la Industria 4.0 que consiste en la utilización de la electrónica y la informática para la producción automatizada (Capilla, 2019). En este sentido, México es el segundo receptor mundial de proyectos relacionados con la Industria 4.0 (ProMéxico, 2018: 23).

significativa tras la elección de Donald Trump como presidente de Estados Unidos en 2016.

Al ser la parte económica-comercial una base para las relaciones bilaterales, el sector privado juega un rol fundamental, principalmente mediante la CAMEXA. Además de ello, Alemania está sumamente interesada en fortalecer su cooperación con México en diferentes ámbitos¹⁰⁵, como se revisó, e indudablemente parte del éxito que puedan tener los proyectos impulsados depende de la preparación que tengan los jóvenes mexicanos. Sea en la colaboración energética o en iniciativas relacionadas con la Industria 4.0, si se desea que la relación México – Alemania sea una “alianza para el futuro” es imprescindible invertir en el futuro, por lo que la cooperación educativa, y específicamente en materia de formación dual, juega un rol prominente en este escenario.

3.3 La educación en México: centralismo y áreas de oportunidad

En el artículo tercero de la CPEUM se establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación”, además de mencionar que es responsabilidad del Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios – impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. De acuerdo con el marco legal mexicano, la educación pública tiene que ser de calidad, gratuita, laica, basada en la democracia, y tiene que cumplir los siguientes objetivos: desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos, y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (CPEUM, 2015, art. 3°).

La Constitución también reconoce el derecho de privados a impartir educación en todas sus modalidades y enfatiza el deber del Estado para promover la investigación científica y tecnológica, así como para alentar y difundir la cultura mexicana (CPEUM, 2015, art. 3°). Es importante recalcar que la educación privada juega un

¹⁰⁵ A pesar del interés existente en profundizar la cooperación, en el año 2019 tuvo lugar la cancelación la Tercera Cumbre de la Alianza Energética debido a que dicha Alianza “no se ajustaba a las prioridades en el sector energético del nuevo Gobierno”, según la propia Secretaria de Energía Rocío Nahle. Esto constituyó un punto de fricción y los actores alemanes llegaron a considerar que la cooperación en materia energética podía redirigirse a otros países de América Latina.

rol importante en México, en donde hay una variedad de escuelas privadas incluyendo aquellas administradas por la iglesia católica, empresarios y organizaciones y agencias internacionales (Scott *et al.*, 2018: 9).

De acuerdo con la Ley Federal de Educación, es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinar a nivel nacional los planes y programas de estudio, desde la educación preescolar hasta la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como el establecimiento de un calendario escolar y de lineamientos generales, la administración de libros de texto gratuitos, la coordinación de un marco nacional de cualificaciones y un sistema nacional de créditos académicos que faciliten el tránsito de educandos en la educación media superior (Diario Oficial de la Federación DOF, 2018: 7).

La SEP es un complejo aparato burocrático cuyo titular es un Secretario que delega funcionalmente a cuatro Subsecretarías y una Oficialía Mayor. Cuenta con 28 Direcciones Generales, cuatro Consejos, seis Unidades, dos Comisiones, 31 representaciones federales – una en cada entidad federativa – y ocho organismos desconcentrados (Pawda, 1990: 17). El Secretario de Educación al momento de este escrito es Esteban Moctezuma Barragán.

Las Subsecretarías de la SEP son las siguientes:

1. Subsecretaría de Educación Básica
2. Subsecretaría de Educación Media Superior
3. Subsecretaría de Educación Superior
4. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación (Gob.mx, 2019b).

La SEP tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (Gob.mx, 2018a).

De acuerdo con la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la SEP está encargada de organizar, vigilar la enseñanza en todos sus niveles – desde básica hasta media-superior – la enseñanza técnica, agrícola, superior y profesional,

deportiva y militar. Asimismo, la SEP debe promover la creación de institutos de investigación científica y técnica, otorgar becas para que estudiantes mexicanos puedan realizar estudios en el extranjero, acreditar estudios y títulos, entre otros (DOF, 2014; 31-33).

La SEP cuenta con un Órgano Interno de Control para que los procesos y procedimientos que realizan los servidores estén apegados a la legalidad y a los objetivos sustantivos de la institución, priorizando la transparencia y el mejoramiento de la gestión institucional. Además, en materia de CEI, corresponde a la SEP intervenir en la formulación de programas de este tipo de colaboración, en conjunto con proyectos en el área científica, tecnológica y deportiva, así como participar con la Secretaría de Cultura en el fomento de las relaciones de orden cultural con otros países y en la formulación de programas de cooperación artística-cultural (DOF, 2018: 7).

Conforme a la Ley Federal de Educación, es parte de las funciones del Gobierno Federal asegurarse de que los estados cumplan con los lineamientos nacionales en materia de educación, y para ello existe la Coordinación General de Delegaciones Federales de la SEP, que “bajo un pleno respeto al federalismo educativo”, desarrolla tareas de coordinación y operación para dar seguimiento a las políticas y programas educativos federales en los diferentes estados de la República (Gob.mx, 2019c).

Por otro lado, corresponde a las autoridades educativas locales vigilar que se cumplan las normas establecidas a nivel federal en materia de educación, proponer a la SEP los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes de educación básica, otorgar o denegar la autorización a particulares para impartir educación básica, participar en el sistema nacional de educación media superior para establecer un marco curricular común, gestionar el padrón estatal de alumnos, docentes, instituciones y centros escolares, entre otras funciones (DOF., 2018: 8).

Sin embargo, es importante recalcar que hay diferencias significativas entre el sistema educativo *de jure*, descrito en el marco legal, y el *de facto*, que es lo que

opera en la realidad. Con respecto al federalismo se enfatiza que el financiamiento es controlado por el Gobierno Federal, el cual debe aprobar programas locales antes de que los fondos se liberen. Dicho de otro modo, los gobiernos locales tienen muy pocos fondos para usar por su cuenta. Esto hace pensar que existe una centralización *de facto* que se refuerza mediante arreglos corporativistas entre la SEP y los miembros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Scott, 2018: 11).

Además del artículo tercero de la CPEUM y la Ley Federal de Educación, otras bases legales que dan sustento al Sistema Educativo Nacional (SEN) son: la Ley Nacional de Educación de Adultos, la Ley para la Coordinación de Educación Superior, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal¹⁰⁶ y el Reglamento interior de la SEP, el cual describe las funciones específicas del Secretario de Educación Pública, de los Subsecretarios, de las Direcciones Generales y de los Órganos Administrativos Desconcentrados de la SEP (SEP, 2006: 3-4).

La educación formal en México se imparte en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. Con arreglo al artículo 10° de la Ley General de Educación, el sistema educativo se conforma por: educandos y educadores, padres de familia, autoridades educativas, el Servicio Profesional Docente, planes, programas, métodos y materiales, instituciones educativas del estado y sus organismos descentralizados, instituciones educativas particulares, e instituciones de educación superior autónomas (DOF, 2018: 4). La estructura del SEN en este sentido se divide en tres etapas:

Cuadro 12. Los tipos de educación formal en México

	Nivel	Servicios
Educación Básica	Preescolar (3 años) Primaria (6 años) Secundaria (3 años)	General, Indígena, Comunitaria General, Indígena, Comunitaria General, Técnica, Trabajadores, Telesecundaria, Comunitaria.

¹⁰⁶ En particular su artículo 38

Educación Media Superior	Profesional Técnico Bachillerato General	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); Centro de Estudios Tecnológicos (CET); otros. General, Técnico, Telebachillerato, Colegio de Bachilleres
Educación Superior	Técnico superior Licenciatura Posgrado	Universidades Tecnológicas, otras. Universitaria, Tecnológica, Normal. Especialidad, Maestría, Doctorado

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2006) *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. [Online]. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf

A continuación se describen las áreas principales de la estructura previamente mencionadas:

1. Educación básica

- a) **Preescolar:** En esta etapa se busca que el alumnado adquiera la noción de lo que representa el lenguaje oral y la comunicación sobre objetos, acciones y situaciones.
- b) **Primaria:** Se divide en seis grados y se espera que los niños adquieran diversas habilidades y hábitos de aprendizaje, así como conocimientos fundamentales sobre procedimientos lógico-matemáticos, de ciencias naturales, geografía, historia, así como de los derechos humanos. Además, se espera que desarrollen actitudes propicias para el aprecio a las artes y el desempeño de ejercicio físico.
- c) **Secundaria:** Es obligatoria desde 1993 y se proporciona en tres años a quienes concluyeron una educación primaria. El objetivo de esta escuela es integrar los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los alumnos continuar con alto grado de independencia, dentro o fuera de escuela, así como facilitar su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo. De igual manera se busca estimular la participación activa en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.

- 2. Educación Media-Superior:** Este tipo de educación se imparte después de la secundaria y se compone por el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica.
- a) Bachillerato general.-** Su principal objetivo es preparar a los estudiantes a continuar con los estudios superiores y comprende una preparación básica general aunada a conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, en conjunto con metodologías de la investigación y dominio del lenguaje.
 - b) Bachillerato tecnológico.-** Busca que el egresado domine alguna rama tecnológica, además de contar con los fundamentos propios del bachillerato general. De igual forma, se prepara al estudiante para la aplicación de las bases científicas, culturales y técnicas. Este enfoque tiene la finalidad de facilitar la incorporación del alumno a la actividad productiva, sin embargo, éste también tiene la oportunidad de continuar sus estudios en la rama superior, si así lo desea. Dura tres años.
 - c) Educación profesional técnica.-** Se imparte como una carrera que ofrece la formación para personal técnico calificado en diversas especialidades; su propósito es preparar recursos humanos que ocupen mandos intermedios para desempeñarse laboralmente en funciones como la supervisión, el control y la evaluación de los procesos de producción en actividades industriales, de comercio, de servicio y de agricultura. Esta subdivisión permite también avanzar al nivel superior técnico si así se desea. Tiene una duración de tres años. Los jóvenes asisten a un CONALEP y reciben un certificado que les permite avanzar a la educación técnica en el nivel superior. Tiene una duración de tres años.
 - d) Educación Superior.-** Esta rama comprende el nivel máximo de estudios e incluye los títulos de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. La educación superior está conformada por cuatro tipos de instituciones: las universidades, los institutos tecnológicos, las escuelas normales y las universidades tecnológicas (SEP, 2006: 7-15; UNESCO-UNEVOC, 2018: 7).

Además de los mencionados, el SEN comprende otros tipos de educación, tales como la normal – para la formación de docentes en modalidad básica –, la especial – dirigida a los menores con capacidades diferentes –, la indígena – caracterizada por el uso de dos lenguas, el castellano y una indígena, para la comprensión de la población indígena –, capacitación para el trabajo – cuyo objetivo es preparar a los estudiantes para que se incorporen a la actividad productiva después de la educación básica – y la educación para adultos – que promueve la adquisición de las competencias básicas y las destrezas laborales que permitan a personas mayores de edad a incorporarse al mercado de trabajo de una mejor manera (CEI, 1994: 3; SEP, 2006: 6-17).

Según la Ley mexicana el Estado cuenta con al menos tres herramientas para el fortalecimiento de la calidad del SEN mediante la evaluación. La primera es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual tiene como tarea principal la evaluación de la calidad, el desempeño y los resultados del SEN desde la educación preescolar hasta la media superior (INEE, 2018a).

La segunda herramienta es la Política Nacional para la Evaluación de la Educación (PNEE), la cual guía la acción pública de evaluación del INEE, de la autoridad educativa federal y de las estatales (INEE, 2018b). La PNEE se vale del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), el cual se define, de acuerdo a la Ley del INEE, como un

Conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de fines tan diversos como la coordinación entre las autoridades, la formulación de políticas, programas y estrategias educativas, el análisis y administración de la información que contribuya a evaluar los resultados y los logros del SEN (INEE, 2013: 13).

El tercer instrumento es la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que se centra en el actuar de los maestros con base en cualidades personales y

competencias profesionales, regulando su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia como miembros docentes (DOF, 2013a)¹⁰⁷.

En concordancia con lo establecido en el Informe 2018 del INEE, en el último año de datos disponible, 2016, se destinaron 442,114.4 millones de pesos (mdp) a la educación básica, 96,334.6 mdp a la educación media superior y 120,283.3 mdp a la educación superior (INEE, 2019a). México destina aproximadamente 3,2% de su PIB a la educación (OCDE, 2019c) y, hasta 2015, aproximadamente el 30,4% de los niños y jóvenes mayores de tres años asistieron a la escuela (INEGI, 2019b).

3.3.1 La Reforma Educativa de 2013 y tendencias actuales

Desde los años ochenta México comenzó a priorizar proyectos de evaluación a gran escala con el objetivo de establecer una forma de control en la gestión del sistema educativo y estándares unívocos, los cuales, a su vez, formaron parte de las políticas basadas en competencia consecuentes de la dinámica económica globalizadora. Con ello se persiguió la homologación de la formación de los jóvenes mexicanos, ya sea con fines de alcanzar estándares internacionales, o bien como medio de regulación interna del sistema educativo (Jiménez, 2016:122).

En esta misma línea, durante el año 2008, el Gobierno de México y la OCDE acordaron un trabajo conjunto con el objetivo de identificar los mayores lastres para el mejoramiento de la política educativa y formular estrategias para optimizar la calidad en la educación mediante acciones en el corto y mediano plazo. De dicha labor surgieron dos documentos que en buena medida sirvieron de hoja de ruta para las futuras reformas en materia educativa: “Mejorar las Escuelas” y “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes” (OCDE & SEP, 2019: 2).

El Resumen Ejecutivo “Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México” expuso algunas de las áreas prioritarias en materia que, con base en los estándares provenientes de la Organización, recomendó al país con el objetivo fortalecer su sistema educativo. En este documento se puso énfasis en nuevos mecanismos para

¹⁰⁷ Cabe destacar que estas herramientas fueron desarticuladas mediante la nueva Reforma Educativa impulsada por Andrés Manuel López Obrador.

establecer estándares en la práctica docente con el fin de mejorar su calidad y el proceso de ingreso, así como de establecer un sistema confiable de acreditación basado en la evaluación¹⁰⁸ y en la formación continua (OCDE, 2010: 4-7). Además, las recomendaciones incluyen la necesidad de incrementar la autonomía de las escuelas – tanto en materia de recursos como en responsabilidades – y la participación social, sugiriendo el fortalecimiento de los consejos escolares (OCDE, 2010: 10-12).

A partir de ambos documentos se promovió la creación de un Comité de Trabajo para la Implementación con el objetivo de analizar la factibilidad y pertinencia de las recomendaciones emitidas por la OCDE, y se emitió un informe titulado “Avances y acciones del sistema educativo y su relación con las recomendaciones de la OCDE”, en el que se materializan las sugerencias de cambio al SEN (OCDE & SEP, 2019: 7-8).

El rubro de la educación fue prioritario para el Gobierno subsecuente de Enrique Peña Nieto, quien materializó su deseo de reforma en el ámbito educativo en su Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, en el que se lee:

Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización [...] El fortalecimiento de una cultura de evaluación ha permitido que la sociedad mexicana exija una educación de calidad, ya que cuenta con más y mejores elementos para juzgar el estado de la educación (PND, 2013: 61-63)

Tomando en cuenta las sugerencias de los análisis publicados por la OCDE, en conjunto con la SEP, en diciembre de 2012, el entonces presidente Enrique Peña Nieto presentó una iniciativa para reformar los artículos 3° y 73° de la CPEUM. En el marco del “Pacto por México”, que priorizó una agenda que incluyera una serie

¹⁰⁸ Y enfatizando la oportunidad de los docentes que no aprueben para volver a presentar la evaluación. “Los candidatos que no aprueben el examen en varias ocasiones no deberían optar por convertirse en docentes” (OCDE, 2010: 7).

de temas relacionados con la educación, se aprobó la reforma constitucional el 6 de febrero de 2013, publicándose sus tres leyes secundarias el 11 de septiembre de 2013 (Cámara de Diputados & INEE, 2015: 15).

La RE le otorgó autonomía a la INEE, dotándolo de nuevas atribuciones y responsabilidades, y dio paso a la creación del SNEE, “dando un lugar preponderante a la evaluación de la educación” (Jiménez, 2016: 122). La RE se instrumentó para la educación básica y del nivel medio superior y se basó en tres leyes: la LGSPD, las reformas a la Ley General de Educación y la Ley del INEE (Cruz & Egido, 2014: 116).

La RE impulsada durante los años 2013-2018 tiene seis objetivos:

1. Responder a una exigencia social para fortalecer la educación pública, laica y gratuita.
2. Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.
3. Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela.
4. Establecer un servicio profesional docente con reglas que respeten los derechos laborales de los maestros.
5. Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos.
6. Sentar las bases para que los elementos del SEN sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente (Gobierno de la República, 2018: 3).

Para lograr dichos puntos, de acuerdo con el Resumen Ejecutivo proveniente del Gobierno mexicano, la RE pretende otorgar a las escuelas autonomía para gestionar sus funciones, crear un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), fomentar la participación más cercana de los padres de familia, crear un Sistema de Información y Gestión Escolar (SIGE)¹⁰⁹, e impulsar un nuevo Servicio Profesional Docente (SPD), recomponiendo las vías de acceso al magisterio y priorizando la meritocracia por encima de prácticas indebidas emanadas de la

¹⁰⁹ Aprovechando a las tecnologías de la información para el mejor funcionamiento del aparato educativo.

Carrera Magisterial y las plazas (Gobierno de la República, 2018: 3-7). Esto mediante instrumentos como los concursos y las demostraciones de mérito.

Además, la RE impulsa el fortalecimiento de la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores mediante estímulos y apoyos permanentes, además de la ya mencionada autonomía definitiva del INEE y la priorización de la evaluación mediante el SNEE (Gobierno de la República, 2018: 7-10). Esto entre otras cuestiones como la promoción de una educación inclusiva y la creación del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE).

A pesar de que para su implementación la SEP destinó 19 mil 577 millones de pesos (El Sol de México, 2018), en la práctica la RE estuvo rodeada de dificultades y críticas provenientes desde diferentes sectores. Parte de los problemas para la correcta aplicación de la reforma provino de las prácticas tradicionales de los docentes, específicamente con respecto a la Carrera Magisterial¹¹⁰, la cual fue abolida al comienzo de la administración de Peña Nieto y fue reemplazada por el Examen Periódico Universal y por la competición abierta, basada en exámenes de opción múltiple y evaluaciones por parte de personal supuestamente colocado de acuerdo a la calidad profesional del aspirante (Scott *et al.*, 2018: 25).

De igual forma, la oposición se originó en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) – especialmente en los estados de Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Chiapas –, que denunció a la reforma como una iniciativa privatizadora que advertía el retiro del Estado al financiamiento de la educación y supuestamente dejaba en manos de los padres de familia y los directores atender los problemas del funcionamiento de las escuelas (Pérez & Sánchez, 2013: 97).

Otros argumentaron que los cambios impulsados por Peña Nieto no representaron una “reforma educativa” en su complejidad, sino más bien un cambio político en el ámbito educativo, que si bien era un primer paso para solucionar los problemas del país en esta área, su principal objetivo era anular el monopolio del SNTE en relación

¹¹⁰ Sistema de promoción horizontal basado en las habilidades y el desarrollo profesional del maestro. Se basa en 11 pasos o etapas asociadas con un nivel de cualificación e incentivos salariales con respecto a cada nivel (Scott *et al.*, 2018: 13).

al ingreso, promoción y permanencia de las plazas docentes, directivas y técnicas del sistema educativo nacional.

En ese sentido, [la RE] sólo altera la relación laboral entre los maestros, el sindicato y el Estado. Para que las modificaciones realizadas constituyeran una reforma educativa debieron haber abordado aspectos como la revisión de los libros de textos gratuitos, el contenido curricular de la enseñanza, los programas de aprendizaje y las metodologías de la enseñanza. Es decir, rebasar el ámbito laboral-administrativo de las reformas aprobadas (Flores, 2014: 178).

La crítica a la RE en la esfera política la lideró Andrés Manuel López Obrador y su MORENA. El entonces líder opositor prometió ayudar a la CNTE a “revisar” los aspectos más significativos de la reforma, aunque aceptó que a nadie le convenía que se derogara (Excélsior, 2016). Sin embargo, en el marco de la campaña electoral, López Obrador prometió derogar la RE, acción materializó el 12 de diciembre de 2018, actuando ya como presidente constitucional de México (Muñoz & Poy, 2018).

A este respecto, el titular de la SEP, Esteban Moctezuma, anunció en Diciembre de 2018 que la nueva legislación en materia educativa incluirá la extensión de la educación gratuita a nivel superior y el fortalecimiento de las escuelas normales y de la formación docente. Estableció también la obligatoriedad de incluir en los planes de estudio la promoción de valores, el civismo, la historia, la cultura, el arte, la música, el deporte, el respeto al medio ambiente, entre otros. Moctezuma le llamó a esto “educación integral”. Además, la nueva reforma eliminará al INEE, organismo que será sustituido por otra oficina conformada por un consejo consultivo (CNN, 2018). El 30 de abril de 2019 se aprobó la nueva reforma educativa.

Con respecto a la calidad de la educación en México, el Better Life Index de la OCDE, con base en sus mecanismos de evaluación, principalmente el PISA, ha determinado que el estudiante promedio obtuvo en 2015 un puntaje de 416 en lectura, matemáticas y ciencia en dicha prueba, una cifra mucho menor al promedio de la OCDE, que es de 486 (OCDE, 2019b).

México ha tenido resultados por debajo de la media en PISA desde que decidió participar (Scott *et al.*, 2018: 2). Incluso, los alumnos mexicanos no han logrado aprobar un solo examen de ciencias, lectura y matemáticas, algo especialmente llamativo tomando en cuenta que el 41% de los adolescentes del país quiere estudiar una carrera en la rama científica (Reina, 2016). El análisis a los resultados de las pruebas Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y PISA indican que la mayoría de pupilos que tienen 15 años de edad no tienen el mínimo de conocimientos para encontrar un empleo, y se estima que entre los 15 y los 19 años, el 38% de la población no lee ni escribe en un estándar aceptable (Scott *et al.*, 2018: 10).

Además, en México sólo el 37% de las personas entre 25 y 64 años han completado la educación media superior, lo cual es considerablemente menor al promedio de la OCDE, de 74% (OCDE, 2019b).

Sin embargo, de acuerdo con el Panorama de la Educación 2017, México también experimentó en los últimos años una serie de avances significativos, tales como un incremento porcentual de pupilos que ingresan a la educación superior en el campo científico – en comparación a otros países de la Organización – un incremento en la matrícula de educación preescolar, y la mejora de salarios para los maestros (OCDE, 2017: 1).

De acuerdo al Informe 2018 del INEE, al inicio del ciclo escolar 2016-2017, en la modalidad escolarizada y mixta, hubo poco más de 36 millones de alumnos, de los cuales 31 millones fueron de educación obligatoria con la participación de 1.5 millones de docentes en 243,430 escuelas, preponderantemente públicas (INEE, 2019a).

3.4 La educación técnica y profesional del nivel medio superior y los comienzos de la formación dual en México

La EFTP en México es una larga tradición que data desde la época precortesiana, desde la creación del Instituto Politécnico Nacional en la época de Lázaro Cárdenas¹¹¹ y hasta prácticas innovadoras como la implementación de la formación dual en la actualidad. Desde la época de José Vasconcelos como titular de la SEP¹¹² se concibió como necesaria la vinculación entre la educación práctica y la técnica para mejorar las posibilidades de empleabilidad de los jóvenes mexicanos, en el marco de una “Escuela Productiva” en el que los estudiantes “aprendieran haciendo” (UEMSTAyCM, 2018:42).

Tal como se revisó en la segunda parte de este capítulo, la EFTP se materializa mediante el bachillerato tecnológico, la educación profesional técnica y la educación técnica superior. Por fines prácticos, la presente investigación se centra en la EFTP de la rama media superior, aunque no excluye totalmente a la educación superior¹¹³.

A diferencia de como sucede en Alemania, en donde hay un órgano especializado para el manejo de la EFTP, en México este tipo de formación depende de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que a su vez forma parte de la estructura de la SEP. Desde el 23 de enero de 2018, SEMS está compuesta por cinco Direcciones Generales o Subsistemas – Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM), Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y Dirección General de Bachillerato (DGB) – y tres Coordinaciones Sectoriales – de Planeación y Administración, de Personal y de Desarrollo Académico (COSDAC) (SEMS, 2019a)¹¹⁴. Sin embargo, debido al contenido de la información disponible, esta

¹¹¹ 1934-1940.

¹¹² 1921-1924.

¹¹³ Esto se debe a que, como se revisará más adelante, los acuerdos cooperativos para implementar la formación dual entre México y Alemania se han dado tanto en el nivel medio superior como en el superior.

¹¹⁴ De igual manera existe una coordinación sectorial de vinculación que, aunque no está reconocida en el organigrama oficial, se encarga de coordinar a diversos actores relacionados con la formación

investigación aún presentará datos con base en la nomenclatura anterior, esto es, los Subsistemas antes de la reforma mencionada. De esta manera, los Subsistemas que se consideran son: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), y Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGETyM).

De estas direcciones generales emanan los llamados “Centros de Bachillerato Tecnológico” que pueden ser: Industrial y de Servicios (CBTIS), Agropecuario (CBTA) y de Ciencias del Mar.

El financiamiento de la EFTP en México proviene de la SEP, de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, y de la Secretaría de Economía, que asigna los recursos correspondientes (UNESCO-UNEVOC, 2018: 11).

Con respecto a la calidad, el sistema de EFTP está basado en el Sistema Nacional de Competencias (SNC)– vigente desde la reforma de 2003 que alineó a la educación mexicana con las pautas mundiales propuestas por la UNESCO, la Organización Mundial de Trabajo (OIT) y la OCDE (CONALEP, 2017: 41) – que se coordina mediante el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER).

Para promover el SNC en diferentes ámbitos, CONOCER busca la integración de los sectores empresarial, laboral, educativo, social y de gobierno mediante los Comités Sectores de Gestión por Competencias y lleva a cabo un modelo de evaluación y certificación en el que participan instituciones académicas, centros de formación y educación de confederaciones y asociaciones empresariales, sindicatos de trabajadores y empresas líderes, organismos públicos o privados con reconocimiento nacional, así como centros de evaluación y evaluadores independientes (Gob.mx, 2019d).

dual. Como se verá más adelante, Alejandro Jaimes, que fue entrevistado para esta investigación, ocupó este cargo durante buena parte del periodo que comprende esta investigación.

Además de los Subsistemas, las instituciones que se involucran en la EFTP en México son las siguientes:

- a) Dirección General de Educación Superior Tecnológica, la cual es responsable del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos.
- b) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (UNESCO-UNEVOC, 2018:10).

El CONALEP fue creado en 1978 como un organismo público descentralizado del Estado con personalidad jurídica y patrimonios propios, con el propósito de contar con personal calificado para el desarrollo del país conforme a los avances técnicos y científicos basados en los requerimientos nacionales e internacionales (CONALEP, 2017: 12).

El Colegio tiene el mandato de formar, mediante un modelo basado en competencias, a profesionales técnicos y profesionales técnicos bachiller, así como de capacitar y evaluar con fines de certificación en competencias laborales y servicios tecnológicos para atender las necesidades del sector productivo del país, incorporando los adelantos tecnológicos y científicos necesarios (CONALEP, 2019a: 1-2).

Al finalizar sus estudios, a los profesionales técnicos bachiller se les otorga un título reconocido por la SEP y se realizan gestiones para el otorgamiento de una cédula profesional, a través de la Dirección General de Profesiones. De igual manera, se expide un certificado de Profesional Técnico-Bachiller que permite continuar estudios en instituciones de educación superior (CONALEP, 2019a: 3).

El CONALEP tiene los siguientes objetivos:

- Desarrollar nuevos programas de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo;
- Actualizar el currículo y el equipo de enseñanza;
- Reducir la tasa de abandono escolar;
- Implementar estrategias para desarrollar programas de becas para pupilos;

- Fortalecer la cooperación internacional en materia de EFTP;
- Implementar estrategias para expandir el número de oportunidades para que los educandos asistan a la escuela;
- Promover vínculos con el sector industrial para reducir la tasa de desempleo (UNESCO-UNEVOC, 2018: 11).

Actualmente, en el Colegio se encuentran en operación el Modelo Académico 2008¹¹⁵, que se encuentra en desahogo generacional, y el Modelo Académico 2018. La Oferta Educativa se agrupa en 47 carreras agrupadas en 7 áreas de formación ocupacional, que se imparten a nivel nacional en 308 planteles (Gob.mx, 2019e). Las siete áreas son: producción y transformación, mantenimiento e instalación, tecnología y transporte, salud, electricidad y electrónica, contaduría y administración, y turismo (CONALEP, 2019b: 2).

Gracias a las recientes reformas educativas, se ha impulsado de manera importante la educación técnica, lo cual ha coadyuvado a que los jóvenes se capaciten para el empleo mientras completan sus estudios. Empero, el porcentaje de jóvenes matriculados en programas técnicos aún es menor en comparación al promedio de la OCDE; sólo el 15% de los jóvenes están inscritos en programas de EFTP (OCDE, 2017: 3). La política educativa entre el sexenio 2013-2018, basada en la RE, supuso la adopción de medidas que incrementaran la participación de los jóvenes en programas que brindaran capacitación técnica mientras completaran sus estudios de media superior, los cuales les permiten continuar con sus estudios superiores o insertarse en el mercado laboral, si es necesario (OCDE, 2017: 3). Parte de estos programas fue el impulso al Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD).

La EFTP en México durante el periodo 2013-2018 estuvo respaldada por cuatro documentos de suma importancia: la Ley General de Educación y la Ley para la

¹¹⁵ La Oferta Educativa de este modelo se conforma de 57 carreras. Este modelo inició su operación en agosto de 2008 y se caracterizó por responder a los preceptos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS); por incorporar, en primer semestre, módulos enfocados al desarrollo de competencias genéricas que posteriormente se incorporarían de manera transversal y por la impartición de trayectos propedéuticos (Gob.mx, 2019e).

Coordinación de la Educación Superior – que representan los fundamentos legales del programa educativo –, y el PND 2013-2018, del cual emanó el Programa Sectorial de la Educación 2013-2018 – que representan los objetivos y estrategias de acuerdo al proyecto político del presidente Peña Nieto.

La importancia dada a la EFTP provino especialmente desde los dos últimos instrumentos que delinearon los objetivos y estrategias del Gobierno de Enrique Peña Nieto para atender las áreas de oportunidad identificadas en este sector.

El PND 2013-2018 incluye un apartado que habla específicamente sobre la vinculación de la educación con las necesidades sociales y económicas, señalando que es necesario fortalecer las carreras de corte tecnológico y vincularlas al sector productivo. Por ello, “es importante fomentar las carreras técnicas y vocacionales que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación para el trabajo” (PND, 2013: 61-62).

El Plan Sectorial de la Educación destaca dos objetivos esenciales, uno enfocado en promover la inclusión y la equidad en las diferentes áreas educativas, y el otro centrado en “impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento” (DOF, 2013b: 2).

Durante el periodo 2013-2018, el Programa Sectorial de Educación fue la mayor propuesta de reforma en México en materia de EFTP, pero sin duda el avance más importante en este sentido fue la introducción del MMFD, el cual es desarrollado e implementado con apoyo del BIBB y aunque comparte algunas características con el sistema alemán, el modelo mexicano se encuentra “adaptado a las necesidades y condiciones locales” (UNESCO-UNEVOC, 2018: 13).

3.4.1 Antecedentes de la formación dual en México

La implementación de la formación dual en México no es una práctica nueva desde el punto de vista histórico ya que, con anterioridad, diferentes empresas alemanas desarrollaron sus propias estrategias de capacitación asemejadas al modelo

alemán que, como se revisó en el segundo capítulo de la presente investigación, tiene una larga tradición de combinar la práctica y la teoría en ese orden para formar técnicos cualificados.

Desde su llegada en 1964, Volkswagen de México se caracterizó como la empresa pionera en la implementación de la formación dual cuando comenzó formalmente con la apertura de su centro de capacitación en la Ciudad de Puebla en el año de 1966. Para 1972 la empresa había formado ya 627 aprendices bajo el esquema de aprendizaje alemán (Volkswagen Group, 2016: 2-6).

Sin embargo, la relevancia dada a la formación dual comenzó a fortalecerse en la década de 1990, con exitosas experiencias en relación a la participación del sector privado y con respecto a la capacidad de los egresados para emplearse con éxito en puestos de mando medio. Estos proyectos, que operaron entre 1993 y 1998, se realizaron bajo el mecanismo denominado “Expertos Integrados”, en conjunción con la cooperación técnica alemana (Altratec, 2019a).

Entre estas experiencias destacan la iniciada en 1993, a petición de Volkswagen, la cual estuvo orientada hacia profesionistas de nivel medio superior en Puebla (Palos & Herráiz, 2013: 107), y aquella que se llevó a cabo con Mercedes Benz entre 1993 y 1998, en el cual dicha empresa alemana realizó un proyecto conjunto con el CONALEP para atender su necesidad de formar mano de obra calificada. Cuando esta iniciativa arrancó, el Colegio abrió las puertas de sus planteles en Santiago Tianguistenco y Almoloya del Río, en donde capacitó a 720 técnicos en conjunción con la empresa alemana en cinco años (CONALEP, 2019b).

Algunas de las consecuencias importantes de estas iniciativas que dotaron de argumentos a los promotores de un modelo dual en México fueron las siguientes:

- Aumento de la demanda para egresados respecto de su especialidad;
- Incremento de la participación industrial en la educación y la formación, también se solicitaron más cursos al plantel (se generaron recursos propios);

- Acrecentamiento de la matrícula de planteles de educación dual, por la alta demanda de ingreso y el cupo limitado se debieron canalizar alumnos a otras especialidades;
- Consulta con los industriales de la zona para una nueva estructuración de carreras (la consulta industrial se convirtió posteriormente en un esquema habitual para el CONALEP);
- Prácticas mucho más amplias con participación privada en la formación, cada vez más dentro del lugar de aplicación directa del conocimiento;
- Alumnos precontratados y estímulos ofertados en la firma de contratos por parte de las industrias y estudiantes en semestres avanzados (Altratec, 2019a).

Con apoyo de iMOVE¹¹⁶ se desarrolló la Alianza para la Transferencia Tecnológica (Altratec) para promover el sistema dual alemán de formación profesional en México en 1998, con lo que se desarrolló el material didáctico para diferentes áreas como la mecatrónica, el control y automatización, energías renovables, turismo y gastronomía, entre otras. Así, se mantuvieron proyectos educativos con Alemania en materia de formación a instructores y coordinación de educación dual (Paloz & Herráiz, 2013: 110). Altratec continúa sus actividades en busca de transferir los factores de éxito de la formación dual a través de la educación y la competitividad de las empresas en el mundo globalizado, además de proveer oportunidades de crecimiento para los jóvenes profesionistas y empleados de las empresas (Altratec, 2019b).

Asimismo, la compañía alemana Bosch continuó promoviendo la formación dual en el año 2001, cuando ésta abrió las puertas de su Centro de Capacitación Técnica en San Luis Potosí (Bosch, 2018) y, en 2009, cuando promovió la formación de estudiantes de nivel superior y estableció un convenio con la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca (Escobedo *et al.*, 2017: 2).

En general puede decirse que, entre las empresas alemanas más empeñadas en “importar” la propuesta de la formación dual alemana en México, las más

¹¹⁶ Descrita en el segundo capítulo de esta investigación.

importantes fueron grandes compañías bien asentadas en territorio nacional, tales como Volkswagen, Mercedes Benz y Bosch (Palos & Herráiz, 2013: 107).

La formalización de la cooperación entre instituciones mexicanas y alemanas se dio en el año 2009 por medio de Altratec, que promovió el acercamiento de las mismas (iMove, 2012: 42). Debido a la constante búsqueda de prácticas innovadoras en materia educativa se posibilitó el comienzo de la instauración de la formación dual en México. En el mes de marzo del año mencionado se firmó el Acuerdo de Cooperación entre el CONALEP y el BIBB, con lo que comenzó oficialmente el primer experimento para que los jóvenes seleccionados de los estados de Nuevo León, Guerrero y Tlaxcala comenzaran su formación en empresas como Grupo Senda, Global Flock de México, Euwe Eugen Wexler de México y Haas Automotive de México (CONALEP, 2017: 42).

En conjunto con los proyectos mencionados, distintos actores promovieron la formación dual en México mediante distintos foros y talleres¹¹⁷ y, para el año 2012, la CAMEXA lanzó su iniciativa “CAMEXA Plus”, la cual estuvo enfocada en la formación y el perfeccionamiento profesional mediante la transmisión de experiencias alemanas para la correcta implementación del modelo dual alemán, con el fin de formar técnicos especializados que cubrieran la demanda de este tipo de trabajadores en México y, de esta forma, contribuir al mercado laboral mexicano (TREFF3, 2012).

Para el ciclo escolar 2010-2011 la Embajada de Alemania en México y la Altratec programaron la incorporación al modelo dual de algunos centros educativos en los estados de México, Nuevo León, Tlaxcala, Morelos, Baja California y Chiapas. (CONALEP, 2017: 42). En estos estados las experiencias fueron diversas, desde la falta de adaptación de los jóvenes por el trato de las empresas en Chiapas, hasta un estudiante enviado a Alemania proveniente de Tlaxcala (CONALEP, 2017: 43-44). Cabe recalcar que el Estado México fue el lugar que mayor avance tuvo en el

¹¹⁷ Como el taller “Expertos de la Cooperación Mexicana-Alemana para la Formación Profesional” llevado a cabo en Puebla en el año 2012 o el “Encuentro Latinoamericano para la Formación Profesional” que tuvo lugar en las instalaciones nacionales del CONALEP (Palos & Herráiz, 2013: 109).

rubro debido a su historial colaborando con Mercedes-Benz en la década de los noventa. Asimismo, es importante señalar que estas primeras experiencias sucedieron en la administración del entonces gobernador Enrique Peña Nieto¹¹⁸.

A finales del año 2011 se firmó un acuerdo entre el Estado de México y la Embajada alemana que convirtió al impulso de la formación en uno de los 10 objetivos de la entidad. Esta iniciativa fue apoyada por la CAMEXA, a petición de las firmas alemanas (iMove, 2012: 29).

Además es importante resaltar la participación de actores como la Confederación de Industrias Alemanas (BDI, por sus siglas en alemán), la Federación Regional de Industrias de Baden-Württemberg (LVI, por sus siglas en alemán), la Embajada de México en Alemania, e incluso la creación de un convenio entre la BDI y LVI con la Confederación Patronal de la República Mexicana¹¹⁹ y la Confederación USEM¹²⁰ para promover, mediante la cooperación empresarial, la transferencia de conocimientos y desarrollar la formación dual (Palos & Herráiz, 2013: 111).

Todos los eventos previamente mencionados dieron paso a que, en el año 2013, la SEP, mediante la SEMS, en alianza con la COPARMEX y con la participación de la CAMEXA, creara una Comisión con el fin de “definir la estrategia que permitiera impulsar la formación dual en México a una mayor escala y a nivel nacional” (SEP, 2018: 5). Este ejercicio sirvió para reflexionar sobre las experiencias de formación dual llevadas a cabo en México hasta ese momento y, con el apoyo del BIBB y CAMEXA, se impulsó la creación de alianzas y consensos para promover un modelo que retomara las principales características del sistema alemán, pero que se adaptara a la realidad mexicana y respondiera a sus necesidades para multiplicarlo a nivel nacional y garantizar la calidad en la formación (SEP, 2018: 5).

¹¹⁸ Esto hecho no puede pasar desapercibido, pues, desde la perspectiva del autor, tiene una influencia considerable en la adopción del modelo a nivel nacional durante su presidencia.

¹¹⁹ Su función se detalla más adelante.

¹²⁰ Nació en México en 1957 y fue formada por empresarios con el objetivo de “ser una comunidad de empresarios y de líderes sociales congruentes, reconocida como voz autorizada, interlocutor legítimo y aliado de personas e instituciones comprometidas en la construcción de una sociedad justa, fraterna y humana” (USEM, 2019).

3.4.2 ¿Por qué implementar la formación dual en México?

El análisis de las razones por las cuales se planteó la implementación de la formación dual en México y su respaldo legal, así como de la motivación de los actores involucrados es una de las cuestiones que guía esta investigación. Ya en el segundo capítulo se expusieron algunas ideas sobre los motivos y el funcionamiento de la cooperación en materia de EFTP dual, pero, ¿cuáles de éstos son aplicables al contexto de México?

En un primer momento es necesario hablar sobre la situación nacional de la empleabilidad juvenil y las cualificaciones de los jóvenes en el mundo laboral. En este sentido cabe recalcar que, en el año 2012, el desempleo de jóvenes mexicanos entre 18 y 29 años representó el 9,6%, el doble con respecto a la educación adulta, con lo que México se convirtió en uno de los países con mayor aumento en la tasa de desocupación juvenil en este periodo, de 7% en 2007, a casi 10% en cinco años (Excélsior, 2012; Muciño, 2012).

Aunado a esto, aquellos jóvenes que sí hallaron empleo no estuvieron satisfactoriamente cualificados. El Gobierno y las empresas comenzaron a expresarse sobre la escasez de talentos y dificultades para encontrar el personal calificado que se requerían:

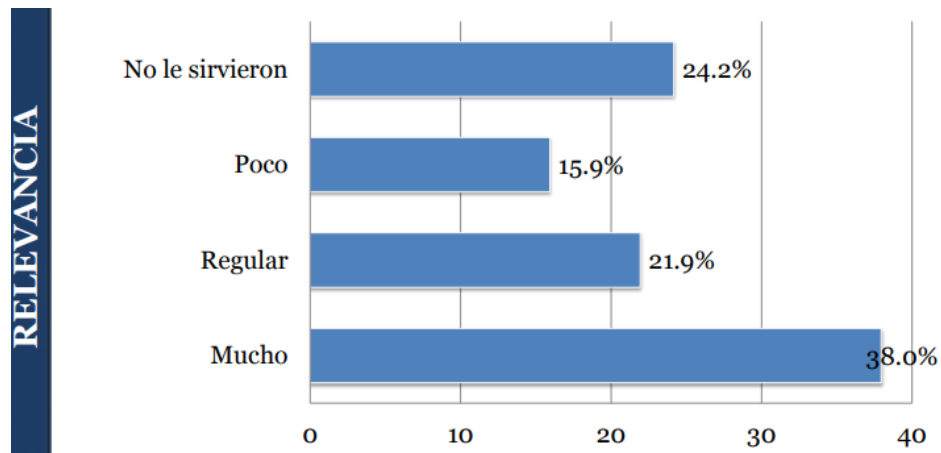
El 54% de los empleadores no encuentra trabajadores con el perfil indicado; 31% de los trabajadores no están calificados; 26% están sobre calificados. Hay claramente una situación que hay que atender en relación a lo que el mercado laboral necesita y lo que se estudia. Como resultado, el 40% de la población no trabaja en lo que fue formado y otro porcentaje importante se decide por laborar en el sector informal (Tuirán, 31.05.2018)¹²¹.

De acuerdo con el análisis de la SEP, algunas de las características que acompañan a los jóvenes recién egresados de la educación media superior son: la falta de experiencia, escaso capital social, que no han desarrollado competencias

¹²¹ En el marco de su Presentación Magistral: Desarrollo de capacidades para la innovación y la creatividad en la formación dual en el Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Social Corporativa, organizado por la SEP federal, UNESCO, Audi México, SEP Puebla.

relevantes y que son formados en un número reducido de carreras, muchas de ellas “saturadas” en el mercado laboral. Dichas características se pueden traducir a menudo en altas tasas de desempleo y subempleo, baja productividad e ingresos precarios (SEP, 2015: 4).

Gráfica 4. ¿Cuánto le sirvieron las competencias y habilidades que adquirió en el bachillerato en su primer trabajo?



Fuente: citado en SEP (2015) *Sesión de Instalación y Primera Reunión del Comité de la Opción Educativa de Formación Dual del Nivel Medio Superior* Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Presentacion-primer-reunion-COEFD.PDF>

La propia SEMS, mediante su representante Rodolfo Tuirán Gutiérrez, justificó la adopción del modelo dual en México durante su conferencia magistral en el marco del Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Corporativa: Alianzas Público-Privadas para la Movilidad Social, celebrado en 2018.

Cuadro 14. Declaraciones del Subsecretario Rodolfo Tuirán sobre la formación dual

- “Existe una idea errónea de que mayor escolaridad es igual a mayor productividad de un país. Una mayor escolaridad no garantiza productividad. En los últimos 15 años la escolaridad aumentó un 33 %, mientras que la productividad sólo 7% en el último cuarto de siglo.
- “A pesar de la escolaridad, los trabajadores mexicanos hoy no son mucho más productivos de lo que eran hace un cuarto de siglo.
- “Los jóvenes no desarrollan habilidades y competencias relevantes de acuerdo a las necesidades del mercado de trabajo.

- “Existe una escasez de talentos y dificultades para encontrar el personal calificado que las empresas necesitan. El 54% de los empleadores no encuentra trabajadores con el perfil indicado.
- “¿Por qué es tan importante la introducción del modelo dual en México? Hasta ahora hemos tenido muchas dificultades para garantizar que los jóvenes tengan experiencias antes de su egreso y de su inserción en el mercado laboral. En la educación superior, sólo uno de cada cinco planteles educativos tiene algún tipo de convenio con empresas para garantizar la vinculación.
- “Tenemos que extender las posibilidades de formación con estas experiencias duales en la instancia educativa y, por supuesto, en la empresa.”

Fuente: Elaboración propia con base en las declaraciones del Subsecretario Rodolfo Tuirán durante su Presentación Magistral: “Desarrollo de capacidades para la innovación y la creatividad en la formación dual”, en marco del Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Social Corporativa, organizado por la SEP, UNESCO, Audi México, SEP Puebla. 30 de mayo de 2018.

Con base en las afirmaciones previas, puede decirse el Gobierno consideró pertinente llevar a cabo una estrategia para mejorar la relación educación-productividad y las perspectivas de vida de los jóvenes mediante un enfoque de EFTP. Es claro que la formación dual es un punto de referencia en este rubro.

Como se analizó en el segundo capítulo de esta investigación¹²², la CEI alemana en materia de EFTP dual establece que tiene que existir interés por parte del Estado receptor, hecho a partir del cual comienzan los procedimientos de análisis para iniciar la “exportación”. En una entrevista otorgada al autor, el coordinador de la GIZ para el proyecto de cooperación de la formación dual en México, Torsten Klinke, indicó que la GIZ sólo lleva a cabo la asesoría si es solicitada por las instituciones mexicanas, pero que la agencia alemana no busca influir en la política doméstica (Klinke, 31.05.2018).

Sin embargo, Barabasch y Wolf, que estudian la *Policy Transfer* en materia de EFTP, indican que la “transferencia no siempre tiene lugar a petición del importador”, pues en muchas ocasiones puede existir una “dominación política que conduce a una transferencia impuesta, una transferencia negociada entre poderes políticos, o la influencia de las ideas y las agendas educativas globales” (Barabasch & Wolf, 2011: 3). Los autores destacan la influencia de actores políticos en las

¹²² Ver 2.5.3 Funcionamiento de la “exportación” de la formación dual a otros países.

organizaciones internacionales, ejemplificando el rol del BM en las políticas educativas de los llamados “países en desarrollo” (Barabasch & Wolf, 2011: 3).

Es por ello que resulta pertinente no pasar por alto que, en el contexto de analizar las políticas educativas en México durante el periodo 2013-2018, la formación dual incluida, es fundamental considerar el rol de las organizaciones internacionales y el cumplimiento de determinados estándares impuestos por ellas, en específico, por la OCDE. De esta manera, es imprescindible recordar que las instituciones internacionales afectan a la política doméstica, otorgando legitimidad a ciertas políticas sobre otras y provocando que los actores internos encuadren sus argumentos a favor de las instituciones (Stein, 2008: 215). El contexto de globalización existente impone más presión en los países para cumplir con los estándares impuestos por las instituciones internacionales, pues en un mundo parcialmente globalizado¹²³, las redes de interdependencia que lo conforman se intensifican cada vez más y se vuelven más importantes para la política doméstica (Keohane, 2002: 15).

Como se ha observado hasta el momento, la OCDE jugó un rol importante a la hora de definir la importancia y priorización de las reformas en materia de educación en México. De hecho, tal y como se expresa de manera implícita, la RE es el resultado de las sugerencias emanadas de los estudios de dicha Organización.

Por ejemplo, en el documento de 2012 “Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio”, la Organización expresa entre sus recomendaciones para mejorar la EFTP, la necesidad de “incorporar un mecanismo coherente de consulta entre el empresariado y los centros educativos” (OCDE, 2012a: 42). Poco después, en ese mismo año, se realizó una reforma la Ley Federal del Trabajo para crear el Comité Nacional de la Productividad, el cual tiene como mandato encontrar las vías para la productividad e identificar sectores prioritarios en materia de formación de habilidades y competencias, así como emitir recomendaciones vinculantes jurídicamente a la administración pública federal y a todas instituciones que

¹²³ En el que hay redes de interdependencia, pero en el que los límites y los Estados importan.

suscriban un convenio (Tuirán, 31.05.2018). Este Comité está integrado por dependencias públicas, organismos empresariales e instituciones educativas. En materia de EFTP, “promueve una relación estrecha y constante entre las instituciones de educación media superior y superior y la planta productiva de su región o de ciertos sectores específicos” (Gob.mx, 2019f).

De igual forma, el documento de la OCDE sugiere “ampliar la capacitación en el centro de trabajo” y, simultáneamente, el Panorama de Empleo 2012 de dicha organización señaló que “aún queda mucho por hacer para mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes en México” e indicó que el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan representan un desafío importante en términos educacionales para el país” (OCDE, 2012a: 42); Asimismo, la Organización señala la necesidad de impulsar una reforma integral del mercado de trabajo (OCDE, 2012b: 1-2).

Aunado al prestigio internacional que goza el sistema de formación dual alemán, resultado en buena medida de su *Soft Power*, pareciera lógico que, para atender estas sugerencias relacionadas con la vinculación de la educación al sector productivo y con la empleabilidad juvenil provenientes de la OCDE, México se decidiera por impulsar el modelo a nivel doméstico, incluso tomando en cuenta que esta alternativa también se promovió en otros países de la Organización.¹²⁴

La imagen positiva de la formación dual además se legitima mediante otra institución internacional fundamental en materia de educación: la UNESCO. Como se revisó en el primer capítulo de esta investigación, la UNESCO cuenta con una subdivisión especializada en materia de EFTP, la UNEVOC, que está localizada en Bonn, Alemania. Desde este hecho se concibe que este país es un punto de referencia en su EFTP, especialmente en materia de formación dual.

En el marco del Foro Internacional de Educación Dual, previamente mencionado, la directora de la UNESCO en México entre 2013 y 2018, Nuria Sanz Gallego, realizó

¹²⁴ Como se describió en el segundo capítulo. Algunos países que han incorporado el modelo dual son Estados Unidos, Brasil, España, India, Indonesia o Rusia.

declaraciones en favor del establecimiento de la formación dual en el país latinoamericano.

Cuadro 14. Declaraciones de Nuria Sanz sobre la formación dual

- “En los próximos años las Naciones Unidas saben que 475 millones de empleos tienen que crearse. Hoy hay 1500 millones de personas en el mundo que todavía no tienen un empleo seguro y que desde luego tienen una situación laboral vulnerable. Además sabemos que 100 millones de jóvenes están desempleados.
- “En México, tres de cada diez jóvenes cursa una educación superior. Y, ¿qué pasa con esos otros siete? ¿Qué es lo que necesitamos para canalizar estrategias, canalizar expectativas de vida gracias a unos aprendizajes técnicos y vocacionales?”
- “En México la pirámide poblacional no deja de apoyar esta idea [de fortalecer la EFTP]. Por un lado, 31 millones de jóvenes. Por otro, siete millones de jóvenes que no han tenido el mejor de los accesos al derecho de la educación.
- “Los acuerdos que se han firmado en la última Feria Internacional de Hannover¹²⁵ han sido precisamente para hacer que la educación dual sea ese paso adelantado y que tenga el carácter pionero de la adaptación que se necesita. Eso va a ocurrir en la media superior y también en las universidades.
- “La educación dual genera una cultura del trabajo y una cultura institucional. La educación dual nos obliga a seguir avanzando en el mundo de la innovación y, por otra parte, está cerca de la ciencia pero la pone al servicio de la sociedad. Probablemente es el vínculo de la educación y del trabajo que más le sirve a la sociedad, que hay una relación directa con la aplicación de ese conocimiento o de esas cadenas de producción.
- “Nosotros pensamos que la educación dual en México es el trampolín necesario, es un asegurador de la movilidad social y es evidente que América Latina es un lugar importante en este sentido.
- “Pensamos que una de las condiciones para esa adaptabilidad del empleo, adaptabilidad necesaria de la currícula y movilidad social se encuentra en el seno y en el germen de la educación dual”.

Fuente: Elaboración propia con base en la rueda de prensa inaugural del Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Corporativa: Alianzas Público-Privadas para la Movilidad Social el 30 de mayo de 2018.

Estas declaraciones refuerzan la idea de que las “instituciones también pueden mejorar el *Soft Power* de un país”, el cual puede utilizarlas para promover que otros países focalicen sus actividades en la manera deseada (Nye, 2004: 12). Sin embargo, no sólo es la buena imagen de la formación dual la responsable de su buen posicionamiento en instituciones internacionales. De acuerdo con la página oficial de la UNESCO, además de los fondos de la Organización canalizados a la

¹²⁵ Nuria Sanz se refiere al acuerdo firmado entre México y Alemania para implementar la formación dual en el nivel superior. Esto se revisa más adelante.

UNEVOG – en conjunto con terceras donaciones –, también existen los “Fondos extrapresupuestarios alemanes” o FIT, por sus siglas en inglés, los cuales se fijan entre el Estado alemán y la UNESCO y se canalizan mediante el BMBF y el BMZ (UNESCO-UNEVOG, 2019). Esto significa que existe un amplio involucramiento de las instituciones alemanas en dicha organización internacional también mediante mecanismos financieros.

Recordando que “las fuentes privadas de *Soft Power* tienen una importancia significativa” (Nye, 2004: 17) y que los Estados buscan armonizar las acciones de poder suave de los actores privados provenientes de su país que operan en otros lugares con sus prioridades de política exterior (Nye, 2004: 17), es preciso insistir en el *Soft Power* alemán presente en México a nivel doméstico que desembocó en una presión ejercida por la CAMEXA y sus empresas afiliadas.

Es evidente que la acción de las empresas alemanas, que operaron con esquemas duales desde mucho antes del Convenio existente entre el CONALEP y el BIBB en 2009, comenzó a captar la atención de las propias instituciones alemanas para comenzar un proyecto de “exportación” de la educación dual. Esto debido en buena parte a la situación de México como un país de producción industrializada y evolucionando hacia un sector de servicios más moderno, pero con una escasez de personal cualificado. Este hecho convirtió a México en un “país objetivo”¹²⁶ con un “gran potencial” para la transferencia de modelos de estudio duales, de acuerdo con un estudio realizado por el DAAD en 2013¹²⁷ (BMBF, 2017: 19; Graf *et al.*, 2014: 37).

En una encuesta en línea lanzada por CAMEXA en diciembre de 2012, el 46% de sus más de 500 empresas socias, tanto alemanas como mexicanas, respondieron que era problemático encontrar a técnicos especializados y, a su vez, indicaron que las áreas más solicitadas eran mecatrónica, mecánica, eléctrica, operación de maquinaria y fabricación de herramientas, entre otros. Con respecto a la fuerza de

¹²⁶ “Zielland”, en alemán.

¹²⁷ Burger-Menzel, 2013. Desafortunadamente el estudio ya no está disponible en la web pero aparece mencionado en Graf *et al.*, 2014: 37.

trabajo, el 56% se declaró a favor de un proyecto de formación dual a imagen y semejanza del alemán (iMove, 2012: 32-33).

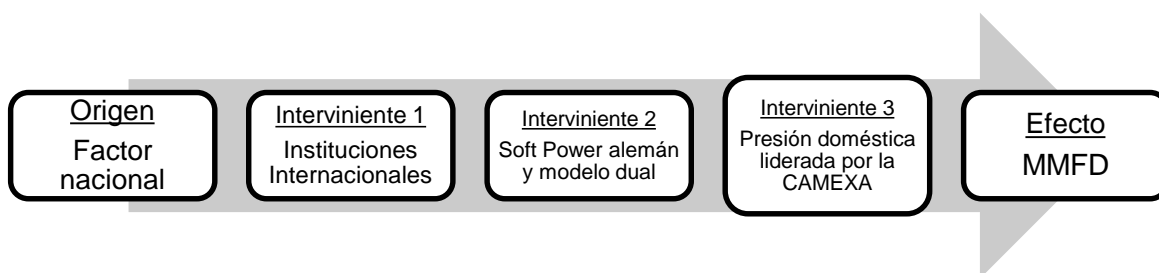
Tomando en cuenta que México juega un rol cada vez más importante como lugar de producción de empresas alemanas en la región, debido en buena parte al TLCAN, los incentivos para promover la formación dual por parte de las aproximadamente 1300 empresas alemanas fueron significativos (iMove, 2012: 38; Graf *et al.*, 2014: 39). Para el año 2014 estas firmas alemanas emplearon alrededor de 120 mil trabajadores, y para mediados de 2015, grandes empresas del sector automotriz anunciaron nuevas inversiones de 18,5 mil millones de dólares en México, por lo que requirieron alrededor de 42,470 trabajadores especializados y certificados (Valiente & Fuentes, 2018: 15).

De acuerdo con un estudio realizado por el DAAD en 2013, existían al menos dos factores que favorecían la introducción del modelo dual en México. Primero, un interés general – tanto por parte de actores alemanes como mexicanos – para introducir programas de estudio más orientados a la práctica (*praxisorientiert*) y, en segundo lugar, un notable propósito de las instituciones educativas – sobre todo en la rama superior – para promover la internacionalización con la intención de mejorar la calidad educativa. Con miras a cumplir este mandato, las empresas alemanas fueron vistas como posibles socios de colaboración (Graf *et al.*, 2014: 39).

Si se sigue la Cadena de Causalidad Sucesiva mencionada en la metodología de esta investigación, puede inferirse que el origen del objeto de estudio se sitúa, primero, en la necesidad de atender los problemas de México en materia educativa, de desempleo juvenil y de formación técnica y profesional en general. Consecuentemente, existen al menos tres intervinientes que llevarán al efecto definitivo: 1) la presión proveniente de la OCDE para involucrar al sector productivo en las decisiones educativas con el fin de orientar los programas educativos al mercado de trabajo para lograr una ocupación más eficiente en el país y, por ende, una mayor productividad; 2) el *Soft Power* alemán materializado mediante el prestigio internacional y doméstico – tanto cualitativa como cuantitativamente – del modelo dual como solución a los problemas planteados en el escenario nacional y

la promoción de dicho modelo mediante instituciones como la UNESCO y, de manera indirecta, la OCDE, así como a través de las empresas alemanas establecidas en México y; 3) la presión de grupos domésticos liderada por la CAMEXA – en conjunción con otras organizaciones empresariales – que, mediante instrumentos como encuestas y foros, promovió la implementación de un modelo de formación dual, a imagen y semejanza del modelo alemán pero “adaptado a las características nacionales”, en el centro del debate de la EFTP en México. El efecto tras las mencionadas intervinientes es la adopción del MMFD.

Esquema 6. Cadena de Causalidad Sucesiva: La implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual



Fuente: Elaboración propia.

El resultado del esquema planteado es, a nivel interno, la adopción del MMFD y, a nivel externo, la CEI con Alemania para contribuir a la institucionalización de la formación dual en México. En este sentido, el Gobierno mexicano cumple su función de “cinturón transmisor” en el que las preferencias y el poder social de los grupos de interés se transfieren a la política Estatal (Moravcsik, 1997: 518). A su vez, estas preferencias confluyen en el SI. Recordando el concepto de “interdependencia política” de Moravcsik, debido a que las preferencias a nivel internacional se ven influenciadas por el *Soft Power* alemán, éstas resultan armoniosas con la necesidad de mano de obra cualificada y las prioridades del Gobierno mexicano para fortalecer la EFTP, así como con las preferencias de otros grupos de presión domésticos – el sector empresarial –, el escenario resultante es la cooperación (Moravcsik, 1997: 518).

Esquema 7. La Teoría Liberal Sistémica de Moravcsik en el caso de la adopción del modelo dual en México



Fuente: Elaboración propia con base en Moravcsik, A. (1997) Taking preferences too seriously: A Liberal Theory in International Politics. International Organization. [Online]. 513-553 (51). Disponible en: <https://www.princeton.edu/~amoravcs/library/preferences.pdf>

3.5 El Modelo Mexicano de Formación Dual

El desarrollo del MMFD fue un proceso que requirió de la disposición de actores tanto mexicanos como alemanes y un esfuerzo que se dio gracias al compromiso de las empresas, las instituciones educativas y los estudiantes.¹²⁸ De acuerdo con el CONALEP, el MMFD

Es una iniciativa que integra la teoría y la práctica, en la que se incorpora al estudiante en actividades laborales que corresponden con su carrera profesional, combinadas con la preparación en la escuela para lograr el perfil de egreso. Su engranaje se compone de diversos actores de los ámbitos

¹²⁸ Nótese que el MMFD sustituye el concepto de “aprendiz”, tan usado en el esquema alemán, por “estudiante”.

público y privado, que requieren coordinar sus acciones para la vinculación formal entre los sectores empresarial y educativo (CONALEP, 2017: 18).

Esta definición respeta la esencia de la formación dual, aunque, como se ve más adelante, hay diversas modificaciones realizadas con el fin de adaptar el modelo a las necesidades nacionales. Por otra parte, para la SEMS, el MMFD

Es una iniciativa público-privada que busca implementar de manera sistémica un esquema de formación para técnicos de nivel medio superior, inspirado en el sistema de formación alemán, que vincula armónicamente la formación teórica y práctica alternando el aprendizaje en el aula y en el espacio de trabajo (SEMS, 2019*b*).

Este concepto es un tanto más completo por el hecho de que otorga un lugar privilegiado al concepto de “iniciativa público-privada” y resalta la influencia alemana del proyecto. En esta misma línea, la formación dual “se fundamenta en una alianza público-privada que busca vincular la educación y el trabajo como parte de un mismo proceso, orientando la oferta educativa hacia los sectores donde existan mayores oportunidades de crecimiento” (SEP, 2018: 13).

El MMFD busca preparar a los jóvenes para el empleo mediante el establecimiento de programas que armonicen la formación teórica y práctica, para que éstos desarrollen las competencias necesarias y logren un buen desempeño laboral directamente al egresar de carreras y campos de interés para las empresas (CONALEP, 2019*b*).

El modelo se encuentra dirigido a estudiantes de instituciones públicas de educación media superior que oferten esta opción educativa y que pertenezcan a alguno de los Subsistemas tecnológicos en conjunto con el CONALEP y los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES) (SEP, 2019: 1).

El MMFD es una opción que los alumnos de las instituciones previamente mencionadas tienen a partir del tercer semestre; es decir que los jóvenes realizan un año de estudios en el plantel educativo, de acuerdo al esquema de la institución, y posteriormente tienen la opción de elegir participar en el esquema dual.

Algunas de las ventajas que ofrece el MMFD a los alumnos son la oportunidad de obtener un certificado de bachillerato tecnológico o de profesional técnico bachiller, al mismo tiempo que tienen acceso a una certificación externa de las competencias profesionales adquiridas durante la estancia en la empresa; la atención personalizada mediante un instructor capacitado y certificado, y un tutor académico; y la posibilidad de recibir una beca de formación dual (SEP, 2019: 1-2).

Cuadro 15. Modelo Mexicano de Formación Dual

Referentes	MMFD	Mecanismos para la instrumentación
Políticas Públicas	Organismos empresariales	Acuerdo Secretarial 06/06/15
Marco Legal en materia Educativa, Laboral y Económica	SEP y Subsistemas de la educación media superior	Metodología y criterios
Sistema Alemán	Actores sociales	Procedimiento y herramientas de Operación

Fuente: Elaboración propia con base en CONALEP *b* (2018) *Modelo Académico: Memoria Documental 2013-2018*. CONALEP.

El marco normativo del MMFD se compone de diversas herramientas legales y, como toda APPD, de convenios interinstitucionales que lo dotan de una base parcialmente institucionalizada¹²⁹. En primer lugar se encuentran el artículo tercero de la CPEUM y la Ley General de Educación, ambos discutidos previamente en este capítulo, que responsabilizan al Estado de la educación hasta el nivel medio superior.

Igualmente se encuentra el PND 2013-2018, el cual, como se revisó, tiene el propósito de promover una “educación de calidad” conciliando la oferta educativa con las “necesidades sociales y los requerimientos del sector privado”, al mismo tiempo que considera importante fomentar las carreras técnicas y vocacionales que

¹²⁹ “Parcialmente institucionalizada” porque, desde la perspectiva del autor, aún faltarían más herramientas en el marco normativo y mayor aceptación del público general para considerar que la formación dual está institucionalizada.

permitan la inmediata incorporación al mercado al trabajo mediante la especialización y la capacitación en el trabajo (PND, 2013: 62). Todas estas características las reúne el MMFD.

En el marco del PND también se encuentra el Plan para Democratizar la Productividad (PDP) 2013-2018, el cual, en materia de EFTP, propone “promover la formación técnica media superior y superior como alternativa terminal para permitir una rápida integración a la actividad productiva”, “diseñar e implementar modelos educativos de formación para y desde el trabajo”, “impulsar becas que favorezcan la transición al primer empleo de egresados de educación técnica media superior” y “apoyar a las empresas en el diseño e implementación de programas que eleven la productividad de sus trabajos” (DOF, 2013c: 23).

Por su parte, el Plan Sectorial de Educación señala en su objetivo 2.5 “fortalecer la pertinencia de la capacitación para el trabajo, la educación media superior y la educación superior para responder a los requerimientos del país”:

- Fortalecer la cooperación educación-empresa para favorecer la actualización de planes y programas de estudio, la empleabilidad de los jóvenes y la innovación.
- Impulsar la formación dual y otros esquemas que permitan la acreditación parcial de estudios en las empresas.
- Impulsar el reconocimiento de las competencias adquiridas en el trabajo o de forma autodidacta en el sistema educativo nacional (DOF, 2013b: 19).

Otra institución que respalda activamente el modelo dual es el CONALEP, mediante su Programa de Mediano Plazo 2013-2018, en donde se establece que, con la implementación del MMFD, el Colegio tiene “un papel protagónico en coparticipación con importantes empresas del sector productivo nacional e internacional” (CONALEP & SEP, 2013: 39). Asimismo, en las líneas de acción para su objetivo de impulsar el MMFD, el Programa propone:

- Desarrollar e implementar la normatividad y lineamientos para la operación del MMFD;

- Ampliar la cobertura del MMFD en un mayor número de planteles y empresas, homologando las prácticas que se realizan con diversas denominaciones;
- Fortalecer la capacitación de los actores involucrados en el proceso de la operatividad del Modelo;
- Evaluar y dar seguimiento al MMFD (CONALEP & SEP, 2013: 55).

La formación dual en México también está respaldada en el Reglamento Escolar para Alumnos del Sistema CONALEP, en donde se contempla como una modalidad mixta para la obtención de un título Profesional Técnico o Profesional Técnico-Bachiller (CONALEP, 2018: 32).

Otros documentos que forman parte regulatorio son: la conformación del Comité Técnico del MMFD en el año 2013, como el órgano colegiado responsable de coordinar, gestionar y tomar decisiones estratégicas de acuerdo con los lineamientos y políticas establecidas; la Declaración de Cooperación entre México y Alemania; el Convenio COPARMEX-CAMEXA en noviembre de 2013; el Convenio de Cooperación SEP – COPARMEX en agosto de 2014; el Consejo Estratégico para la Cooperación Internacional, en marzo de 2015; el Memorándum de Entendimiento, firmado por los ministerios alemanes de educación y cooperación económica, en junio de 2015; el Convenio de Cooperación Mutua en el Área de Formación Profesional Dual CCE-DIHK-CAMEXA-COPARMEX en abril de 2016¹³⁰ (CONALEP, 2017: 22-23).

Sin embargo, el marco normativo más importante para la formación dual en México es el Acuerdo Secretarial 06/06/15 por el que se establece a este tipo de educación como una opción educativa del tipo medio superior. El Acuerdo se divide en seis capítulos en los que se describen los ejes, los actores y las disposiciones del MMFD.

Cuadro 16. El Acuerdo Secretarial 06/06/15

Capítulo	Disposiciones más importantes
Capítulo I Disposiciones Generales	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo del Acuerdo es establecer y regular la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior. • Definiciones generales.

¹³⁰ Estos acuerdos se detallan más adelante.

<p>Capítulo II De la opción educativa de formación dual</p>	<p>Características de la opción educativa de formación dual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El diseño curricular debe ser acorde a lo establecido en el Marco Curricular Común y a los estándares de competencia inscritos en el Registro Nacional de Estándares de Competencia; • Los conocimientos y competencias del Plan de estudios se adquieren tanto en la institución educativa, bajo la supervisión del Docente y el Tutor académico, como en una Empresa, bajo la supervisión de un Instructor, conforme al Plan de formación personalizado; • Se debe contar con una trayectoria curricular combinada; • Las actividades de aprendizaje se realizan tanto en la institución educativa como en la Empresa, de manera individual y en grupo, bajo la supervisión de Docentes, Tutores académicos e Instructores; • Requiere mediación docente obligatoria con el fin de apoyar el aprendizaje. • La Mediación Digital es imprescindible; • Se debe contar con un calendario y horario fijo; • La acreditación del Plan de estudios por el Estudiante depende de la Evaluación que lleve a cabo la institución educativa, así como de los resultados de las evaluaciones reportadas por la Empresa que forme parte de un Programa Dual, conforme a las normas de control escolar que al efecto emita la Secretaría; • Para obtener la Certificación académica y, en su caso, la de competencias, el Estudiante debe cumplir y acreditar el Plan de estudios, así como los requisitos que establezca el organismo certificador, respectivamente; • La institución educativa emitirá el documento de certificación académica, en tanto que un organismo certificador podrá emitir el de competencias correspondientes.
<p>Capítulo III De la implementación de la formación dual en las instituciones educativas S. 1 – De los Programas de Formación Dual (PFD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones educativas y las empresas podrán acordar Programas de Formación Dual (PFD), para cuyo diseño e implementación deberán observar la metodología y los criterios establecidos por el Comité de la Opción Educativa Dual. • Los PFD deben tener una duración mínima de tres años. • Los PFD deben asegurar que el periodo de formación del estudiante dentro de la empresa no exceda de 40 horas semanales, incluyendo una hora diaria para el auto-estudio, conforme al Plan de formación personalizado. • Los PFD deben considerar la participación de: estudiantes, instituciones educativas, subsistemas y empresas.
<p>Capítulo III S. 2 – De los Estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para participar en un PFD, los estudiantes deben: estar inscritos en una institución educativa que imparta esta modalidad; cursar el tercer semestre subsecuentes; tener 16 años cumplidos al momento de ingresar su solicitud; y contar el consentimiento de los padres o tutores en caso de ser menores de 18 años. • Los estudiantes deben formalizar una relación de aprendizaje con la Empresa que participe en el PFD mediante la firma de un convenio.

<p>Capítulo III S. 3 – De las Instituciones Educativas</p>	<p>Las instituciones deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar que los planes que se impartan en la opción dual sean acordes con lo establecido en el Marco Curricular Común y con los estándares de competencia; • Contar con la infraestructura y los recursos humanos, materiales y tecnológicos suficientes para participar en un PFD; • Verificar que se respeten los criterios y la metodología determinada por el Comité; • Llevar el registro de los estudiantes que participen en PFD; • Dar seguimiento a la Evaluación del Estudiante en los diferentes ámbitos de formación.
<p>Capítulo III S. 4 – De los subsistemas (DGETI, DGETA, DGECTYM)</p>	<p>Corresponde a los Subsistemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar al Comité estudios de prospectiva y pertinencia que justifiquen la conveniencia de diseñar planes de estudios bajo la opción educativa dual; • Proponer a la SEMS el diseño de planes de estudio que puedan impartirse bajo el esquema dual; • Impulsar y proponer programas de formación y actualización docente y directiva para la adecuada implementación de los PFD; • Suscribir convenios de cooperación;
<p>Capítulo IV Del Comité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Comité es un órgano colegiado de apoyo técnico de la Secretaría que tiene por objeto coordinar y articular las estrategias y las acciones que lleven a cabo los Subsistemas para la implementación de la opción educativa de formación dual. • Se integra por: El titular de la SEMS, el titular de la DGETI (quien preside el Comité), el titular de la DGETA, el titular de la DGECTYM y el titular de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la Subsecretaría, así como el titular del CONALEP, el titular del Centro de Enseñanza Técnica Industrial y el titular de CONOCER. • El presidente del Comité invitará hasta cuatro representantes del sector empresarial, de los cuales al menos uno deberá ser de un Organismo articulador del Sector Empresarial para que forme parte del Comité. • El Comité contará con un Secretario Técnico designado por su presidente que asistirá a las sesiones con derecho a voz pero sin voto. • Las sesiones son convocadas por el Secretario Técnico, a indicaciones del presidente. El Comité celebrará al menos cuatro sesiones ordinarias al año y las extraordinarias tantas veces como sea necesario. <p>El Comité tiene las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emitir opinión, con base en los estudios de prospectiva y pertinencia que sean sometidos a su consideración por los subsistemas, sobre la conveniencia de diseñar Planes de estudios bajo la opción educativa de la formación dual; • Formular recomendaciones para el diseño curricular de los Planes de Estudios que se pretendan impartir en la opción educativa dual; • Establecer la metodología y los criterios para la elaboración y la implementación de los PFD;

	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar, dar seguimiento y evaluar la implementación de los PFD; • Formular recomendaciones para mejorar la operación de los PFD; • Acordar las estrategias y acciones para promover el impulso y difusión de la opción educativa de formación dual en las instituciones educativas; y • Aprobar sus normas de organización y funcionamiento.
Capítulo V Del sistema de información de la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • La SEP, a través de la SEMS, debe diseñar y operar el sistema de formación dual, recompilando los indicadores necesarios para dar seguimiento y evaluar los resultados e impacto de la implementación del modelo. • Las instituciones educativas son responsables de capturar en el sistema la información de los PFD.
Capítulo VI Del impulso a la opción educativa de formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Transitorios.

Fuente: Elaboración propia con base en Diario Oficial de la Federación DOF. (2015). *ACUERDO número 06/06/15 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior.* Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Acuerdo-Secretarial-060615.pdf>

Con base en el marco establecido por el Acuerdo Secretarial 06/07/15 se identifican dos grandes ámbitos de operación: el escolar y el empresarial. En el primero intervienen:

- La SEP;
- La SEMS y los Subsistemas;
- Coordinador Educativo.- La persona, designada por la autoridad estatal o federal, con la encomienda de promover el MMFD en los Subsistemas;
- Institución Educativa.- La entidad pública de alguno de los subsistemas, que oferta planes de estudio a través de esta iniciativa. Para su operación cuenta con las figuras de:
 - a) Gestor de Vinculación, quien es el encargado de facilitar la relación académica con el ámbito privado y ser un intermediario para favorecer la implantación del Modelo;

- b) Tutor Académico, cuya labor fundamental es acompañar y dar seguimiento al aprendizaje del estudiante dentro del plantel, así como desarrollar sus actividades en coordinación con el formador e instructores en la empresa;
- c) Estudiante, el alumno que aprobó los procesos de selección y fue aceptado para cursar una formación dual (CONALEP, 2017: 24-25).

En el ámbito empresarial tienen participación las siguientes figuras:

- El Organismo Articulador del Sector Empresarial, que es una instancia con representación nacional que establece convenio con la SEP para el impulso y consolidación de la opción de formación dual;
- El Organismo Empresarial, que es una asociación con representación nacional, regional o local que promueve la instrumentación de los programas de formación dual al servir de enlace entre el organismo articulador, las empresas y las dependencias educativas en sus distintos ámbitos. En este sentido, los principales organismos empresariales en México son:
 1. COPARMEX, que es un sindicato patronal independiente, apartidista y de afiliación voluntaria que reúne a empresarios de todos tamaños a quienes se les otorga representación en los ámbitos laboral, económico, social y político (COPARMEX, 2019).
 2. CONCAMIN, o Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos, un organismo cúpula de representación de los distintos sectores industriales y actividades económicas de importancia para el desarrollo económico de México. Se integra por 46 Cámaras nacionales, 14 Cámaras regionales, tres Cámaras genéricas y 46 asociaciones de los distintos sectores productivos del país (CONCAMIN, 2019).
 3. CANACINTRA, o Cámara Nacional de la Industria de Transformación, es un organismo que busca representar los intereses legítimos del Sector Industrial de México (CANACINTRA, 2019).
 4. CONCANACO, o Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo, busca representar, defender y promover los

intereses legítimos de las empresas a través de la integración y fortalecimiento de sus 255 Cámaras confederadas (CONCANACO, 2019).

5. CCE, o Consejo Coordinador Empresarial, es un órgano representativo y de interlocución de los empresarios mexicanos que trabaja para impulsar la democracia plena, el libre mercado, la responsabilidad social y la equidad de oportunidades para la población mediante la coordinación de políticas y acciones de los organismos empresariales, identificando posiciones estratégicas con soluciones que contribuyan al diseño de políticas públicas que tengan como fin elevar el crecimiento económico y la competitividad (CCE, 2019).
6. Otros organismos empresariales que participan en el MMFD son: CNA, AMIS, CMN, ABM, CANACO, ANTAD, AMIB, COMCE;
 - El Operador Empresarial, que es una figura del organismo empresarial que funge como enlace con el sector educativo en sus diferentes niveles y supervisa el desarrollo de los procesos del modelo;
 - La Empresa, que participa junto con las instituciones educativas para operar la opción de la formación dual;
 - El Formador, que es la persona dentro del centro laboral que da seguimiento a las actividades que realiza el estudiante y coordina a los instructores, manteniendo la comunicación con el Operador Empresarial y el tutor designado por la institución educativa. Las empresas deben de contar con al menos un Formador certificado en el marco de competencias CONOCER;
 - El Instructor, quien es el empleado capacitado para impartir el entrenamiento en un puesto de trabajo (CONALEP, 2017: 24-26; SEP, 2018: 11-13).

El MMFD está diseñado de tal manera que el éxito depende de una confluencia de actores que, de manera similar al sistema alemán, interactúan para generar los programas y tener acuerdos con respecto a las certificaciones. En este último rubro, el principio del consenso, analizado en el segundo capítulo de esta investigación, cobra especial relevancia. Debido a la inexistencia de estándares de competencia laboral en torno a las carreras impartidas en el MMFD, se definió, mediante el consenso, que la mejor manera de desarrollarlos sería en el marco del CONOCER,

que cuenta con estándares definidos para su elaboración, evaluación y certificación (SEP, 2018: 8).

Además del consenso, que se distingue como un elemento fundamental del MMFD, existen otros factores que buscan que el Modelo tenga un reconocimiento de excelencia. Por ejemplo, para lograr la transferencia del estándar de competencia, la empresa lleva a cabo un plan de rotación de puestos de aprendizaje que estructura la aplicación de contenidos en secuencias y tiempos determinados dentro de la compañía (SEP, 2018: 9-10). Cada empresa debe contar con al menos cinco puestos de rotación de aprendizaje para ser aceptada en el modelo (Mejía, 03.04.2019)¹³¹.

Por otro lado, otro factor positivo es el monitoreo tanto por parte de los estudiantes como de los formadores y los maestros, materializados mediante reportes semanales y, de igual forma, la existencia de centros supra-empresariales para otorgar a los jóvenes una formación más completa (SEP, 2018: 9-10).

Esquema 8. Generalidades del Modelo Mexicano de Formación Dual



¹³¹ Margarita Mejía León es Directora de Promoción, Vinculación y Capacitación y es la encargada directa del MMFD en la Dirección General del CONALEP Puebla; amablemente accedió a una entrevista para esta investigación.

Fuente: SEP (2018) *Metodología y criterios para la implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual*. P. 10.

El esquema expuesto previamente presenta la organización del MMFD, en donde se resaltan los tres actores principales, el estudiante, la empresa y la institución educativa, en una interconexión constante. Además del mencionado plan de rotación de puestos de aprendizaje, se hace alusión a otros conceptos como el convenio de aprendizaje, que se describe en el Acuerdo Secretarial 06/06/15, y el tema de la certificación.

Con el fin de determinar a los organismos empresariales que participan en el MMFD se realiza una convocatoria mediante el Organismo Articulador del Sector Empresarial y, si se cumplen los requisitos, entonces se firma una carta de acuerdos de colaboración en el que el organismo empresarial se compromete, entre otras cosas, a habilitar un Operador Empresarial. Ya que se ha llevado a cabo este proceso se informa a la autoridad estatal correspondiente y se solicita su participación, así como la designación de un Coordinador Educativo del MMFD en la entidad federativa (SEP, 2018: 15-16).

Para impulsar la vinculación con empresas, la institución educativa puede iniciar con un mapeo de su situación en el contexto local y regional, su área de influencia, respecto a los sectores productivos y la oferta educativa de otras instituciones educativas cercanas. A partir de este análisis promueve encuentros con empresas potenciales a las que se les puede ofrecer un diagnóstico de las carreras que serían factibles para ellas en el marco de la formación dual. Se sugiere que el acercamiento con las empresas inicie con los responsables de capacitación y recursos humanos, y posteriormente con los directivos de la empresa (CONALEP & SEP, 2018: 17-18).

Las empresas que participan en el MMFD deben cumplir con ciertos estándares que imponen los organismos empresariales y, en caso de que así sea, éstos las validan y pueden ofrecerse los puestos de aprendizaje. Los requisitos son los siguientes:

1. Ser una empresa legalmente constituida de acuerdo con el marco normativo nacional;

2. Contar con una estructura organizacional que le permita llevar a cabo sus actividades administrativas y productivas y, al mismo tiempo, poder atender la formación dual de los estudiantes;
3. Tener personal disponible, la infraestructura, los recursos financieros, y la cultura empresarial y laboral necesarios para impulsar el programa de formación dual;
4. Contar con al menos un formador capacitado en torno a la formación dual y sobre estrategias pedagógicas, mismo que pueda ser certificado por un organismo certificador;
5. Tener un esquema de colaboración con un organismo articulador del sector empresarial en los términos del instrumento jurídico que al efecto tengan celebrado;
6. Cumplir con el perfil de empresa diseñado para la o las carreras que actualmente están operando en la formación dual (CONALEP, 2017: 32).

El Comité para la Opción Educativa de Formación Dual del Tipo Medio Superior (COEFD) analiza la pertinencia de las formaciones sugeridas por las empresas, las Cámaras o el sector educativo, a fin de que éstas cumplan con la demanda del sector productivo a nivel local o nacional. Además, el operador empresarial debe realizar al menos una visita al centro laboral con el propósito de avalar su participación y proceder a la firma de la carta de intención (Op Cit, 2017: 33).

De acuerdo con Mejía, las PYMES tienen poca participación dentro del MMFD porque, por lo general, no cumplen con el mínimo de cinco puestos de rotación necesarios para ser aceptadas dentro del esquema (Mejía, 03.06.2019). Las compañías que participan en el MMFD suelen ser EMN que cuentan con la infraestructura suficiente para tener a los estudiantes capacitándose en los procesos de producción (Mejía, 03.06.2019).

En el caso de las instituciones educativas también es necesario que cumplan con determinadas características para implementar un programa de formación dual, tales como la cercanía de las empresas al plantel, disponer de la infraestructura, materiales y recursos humanos suficientes, y contar con personal para asumir los roles de gestor de vinculación y tutor académico; por otro lado, también tiene que

existir coordinación entre la institución y el subsistema al que pertenece¹³² (CONALEP, 2017: 34).

Las relaciones entre empresa, instituciones educativas y estudiantes están reguladas mediante el Convenio de Cooperación y el Convenio de Aprendizaje. El primero hace oficial el vínculo entre el subsistema y la institución educativa con el organismo empresarial y la empresa. En este acuerdo se establecen

Las condiciones mínimas de operación, las instancias participantes, planes de estudio, personal, infraestructura, recursos, calendarios, responsabilidades, gestores, instructores, tutores, puestos de aprendizaje, criterios para el plan de rotación y los programas personalizados, tipos de certificación y mecanismos para el seguimiento y la evaluación educativa (CONALEP, 2017: 36).

El Convenio de Aprendizaje se firma para formalizar el nexo entre el estudiante¹³³ y la empresa. Este documento establece las responsabilidades de los actores, el periodo de la formación dual, así como los compromisos de cada parte para la realización de las actividades de aprendizaje previstas en el plan de rotación y el plan de formación personalizado que incluye la formación que se lleva a cabo en la institución educativa (SEP, 2018: 32).

El estudiante que realice formación dual también puede postular para una beca, la cual consiste en 2000 pesos mensuales para todo el periodo de formación en la empresa (SEP, 2018: 34-35)¹³⁴.

Al haber concluido un programa del MMFD el estudiante recibe un certificado y una cédula de profesional técnico, profesional técnico bachiller o certificado de bachillerato tecnológico de la carrera técnica correspondiente. Esto está a cargo de la institución educativa (CONALEP, 2017: 37).

¹³² DGETI, DGETA, DGECyTM o CECyTES.

¹³³ En caso de ser menor de edad, el documento tiene que ser firmado por sus padres.

¹³⁴ A la fecha de la entrevista con la Mejía, la plataforma para obtener las becas de formación dual no funcionaba (Mejía, 03.06.2019).

Asimismo existe la posibilidad de que el estudiante reciba una certificación externa a través de las Entidades de Certificación y Evaluación (ECE). En este sentido, el o la joven tiene que presentar un examen para adquirir una certificación avalada por el CONOCER y, de igual forma, la CAMEXA está acreditada como un ECE, por lo que, de elegir esta opción, los jóvenes pueden contar una certificación de competencias que tiene validez internacional (SEP, 2018: 39).

Mejía comenta que los formadores del CONALEP suelen exponer a los estudiantes los beneficios de las certificaciones externas y recomiendan que realicen el procedimiento para obtenerlas pues considera que, al haber poca intención de emprendimiento¹³⁵ por parte de los jóvenes, la certificación externa otorga al estudiante una ventaja comparativa considerable a la hora de buscar insertarse en el mercado laboral, ya que los técnicos con esta herramienta son “muy cotizados” en la industria (Mejía, 03.06.2019)

Hasta el momento existen los siguientes programas para elegir en el MMFD: electromecánica, máquinas y herramientas, mecatrónica, hospitalidad turística o servicios de hospedaje, alimentos y bebidas o preparación de alimentos y bebidas, contabilidad, plásticos o transformación de plásticos, informática –programación, soporte y mantenimiento de equipo de cómputo –autotrónica, contabilidad, telecomunicaciones, química industrial, electricidad industrial, refrigeración y climatización, asistente de dirección, sistema de producción agrícola, plásticos y transformación de plásticos, mantenimiento industrial, autotransporte, y administración (SEMS, 2019*b*; SEP, 2018: 19).

Cabe recalcar que, entre los años 2013 y 2017, diversas empresas tanto alemanas como mexicanas y de otras nacionalidades, de las clasificaciones pequeña (menos de 50 trabajadores), medianas (50-300 trabajadores) y grandes (más de 300 trabajadores) participaron en el MMFD.

¹³⁵ Con un título de técnico-bachiller, los estudiantes CONALEP tienen tres posibilidades: continuar con los estudios universitarios, insertarse al mercado de trabajo o emprender. De acuerdo con Mejía, muy pocos eligen la opción del emprendimiento, por lo que las certificaciones externas les ayudan a los jóvenes a mejorar sus perspectivas laborales en una empresa (Mejía, 03.06.2019).

El CONALEP considera en su Memoria Documental 2013-2018 que el balance del proyecto de la formación dual en México fue positivo debido a que, por primera vez, mediante una APP, las empresas cooperan estrechamente con las instituciones educativas del nivel medio superior con el fin de que los alumnos tengan una formación de calidad (CONALEP, 2018: 26).

Cuadro 17. Algunas empresas que participaron en el Modelo Mexicano de Formación Dual entre los años 2013 y 2017

TX Solutions S.A.	Soldadura y Maquinado de Precisión S.A.	Sistemas Especializados del Golfo S.A.	Restaurante Tobu	100% Green	Corporativo Becerra y Asociados
Comercializadora Givel S.A.	Tuberías y Válvulas del Noroeste S.A.	Camionera del Pacífico S.A.	Operadora Restaurante Palomar de los Pobres	Celulosa y Papel del Bajío S.A.	Mexicana de Tubos y Válvulas
WVOIT Automotive MX	HILTON Puerto Vallarta Resort	EXACARE Los Cabos	Delphi Centec II	QUIMMCO	Solder de México
Grand Hotel Palladium	CARTEPILLAR	Toshiba Components S.	Holiday Inn	Coppel	DEACERO Alambres Saltillo
CONTINENTAL	FAURECIA	SIEMENS	Nestlé México	KIA Motors México	Germania Automotriz

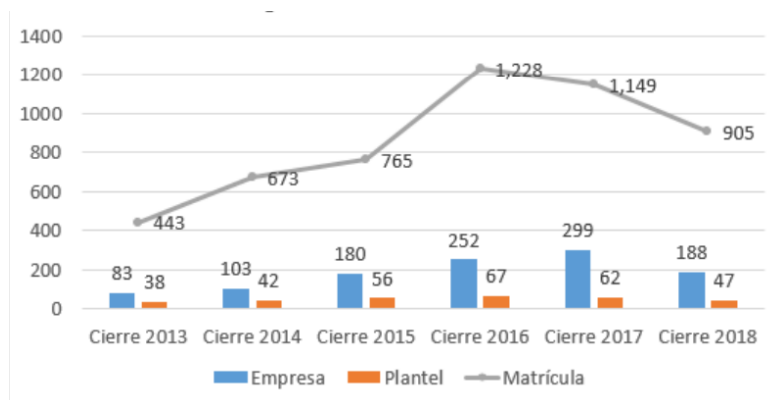
Fuente: Elaboración propia con base en CONALEP *b* (2018) *Modelo Académico: Memoria Documental 2013-2018*. CONALEP. Pág. 25-26.

Sin embargo, de acuerdo con Mejía, uno de los principales retos dentro del modelo ha sido la interlocución con las Cámaras de Comercio. Debido a que por cada estudiante aceptado la empresa otorga una cuota a la cámara de comercio a la que está afiliada (COPARMEX, en la mayoría de los casos), esto ocasiona que muchas compañías busquen el trato directamente con la SEP y el CONALEP, especialmente desde que la plataforma de las becas del MMFD dejó de funcionar a partir de que Andrés Manuel López Obrador tomó posesión como presidente en diciembre de 2018 (Mejía, 03.06.2019)¹³⁶.

¹³⁶ En este sentido Mejía comentó que algunas empresas “comprometidas con el modelo y la educación en México” ofrecieron cubrir los gastos de la beca para los estudiantes, pero a cambio de dejar de otorgar el dinero de la cuota a las Cámaras de Comercio “por hacer prácticamente nada” (Mejía, 03.06.2019).

Como se observa en la Gráfica 5, la matrícula de alumnos llegó a triplicarse desde su primer año de implementación y tuvo su punto máximo en el cierre de 2016, con 1,228 alumnos realizando un modelo dual. Sin embargo, lejos de alcanzar el objetivo planteado de aumentar la matrícula, desde 2016 hubo un decremento de 223 alumnos con respecto al cierre de 2018. En relación a las empresas y los planteles participantes la gráfica muestra un desempeño similar: los planteles alcanzaron un máximo de participación con 67 instalaciones impartiendo cursos en el marco del MMFD en 2016, pero decreciendo para el cierre de 2018 con 47 instituciones participantes; por otro lado, el año en que más empresas formaron parte del modelo fue 2017, con 299 compañías.

Gráfica 5. Planteles, Empresas y Matrícula del Modelo Mexicano de Formación Dual operado por el CONALEP: Comparativo Histórico 2013-2018



Fuente: CONALEP b (2018) *Modelo Académico: Memoria Documental 2013-2018*.

CONALEP. Pág. 25.

Esta cifra es significativa tomando en cuenta que, en 2013, había tan sólo 83 instituciones privadas participando en el modelo. Sin embargo, se presentó una notable reducción del involucramiento de las compañías en el modelo: 188 empresas en 2018 participaron, es decir, una disminución de 110 entidades privadas en tan sólo un año.

No obstante es importante destacar que aunque el CONALEP tiene una amplia experiencia en el modelo dual, no es la única institución educativa que lo opera. Tomando en cuenta los datos previamente planteados, en conjunto con la

participación de los otros subsistemas (DGETI, DGETA, DGECyTM, y CECyTES), de acuerdo con el Sexto Informe de Gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, “en el ciclo escolar 2017-2018 el MMFD operó en 184 planteles, lo que benefició a 3,028 estudiantes, y 632 empresas”, cifras que, comparadas con el ciclo escolar 2013-2014, cuando comenzó a implementarse el modelo, “representan un incremento de 211.9% en planteles, 230.9% en estudiantes y 220.8% de empresas” (Presidencia de la República, 2018: 326). El siguiente cuadro presenta la evolución del MMFD tomando en cuenta la participación de estudiantes, empresas, escuelas, entidades, egresados, los subsistemas involucrados y los organismos empresariales:

Cuadro 18. Evolución del Modelo Mexicano de Formación Dual 2013-2018

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Estudiantes	915	1,365	1,443	2,939	5,068
Empresas	197	279	315	482	839
Escuelas	59	78	91	149	216
Entidades	9	11	15	24	29
Egresados	-	680	804	1,145	3,028
Subsistemas	CONALEP y CECYTE	CONALEP y CECYTE	CONALEP, CECYTE y DGETI	CONALEP, CECYTE y DGETI	CONALEP, CECYTE, DGETI, DGETA y DGECyTM
Organismos empresariales	Coparmex, CAINTRA	COPARMEX, CAINTRA	COPARMEX, CAINTRA, CAMEXA	COPARMEX, CAINTRA, CAMEXA, CANACINTRA	COPARMEX, CAINTRA, CANACITRA, CONACANO

Fuente: Tuirán, R. (2018) *Avances en la educación media superior, 2012-2017*. SEP.

Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/images/noticias/avances.pdf>

De esta manera, en un comunicado de la SEMS en diciembre de 2017, se anunció que en 2018 estarían participando 10 mil jóvenes bajo el esquema dual en 29 estados de la República, ya sea estudiando o graduándose en 216 planteles educativos (Gob.mx, 2017b).

3.5.1 Similitudes y diferencias con el modelo dual puro alemán

A pesar de que el MMFD está hecho a imagen y semejanza del modelo dual alemán, y aunque sí comparten algunos elementos, es importante recalcar que ambos difieren en aspectos fundamentales. Algunos autores le llaman “tropicalización”¹³⁷ mientras que otros son más escépticos frente a ese concepto y prefieren el término “adaptación”¹³⁸ debido a que las condiciones en México son muy diferentes a las existentes en Alemania.

En contraste con la institucionalización de la formación dual en el país teutón, que fue el resultado de un proceso de muchos años, en México puede considerarse como una experiencia reciente. Como se analizó en el segundo capítulo de esta investigación, la necesidad de establecer marcos legales que rigieran la formación dual en Alemania fue un proceso natural que comenzó en la Edad Media, mientras que en México se trata de un proyecto cooperativo basado en un modelo extranjero con sus particularidades de acuerdo a la situación nacional.

Sin embargo, el modelo alemán “puro” y el y MMFD sí comparten ciertas características que son muy similares y otras que son muy distintas. Con base en las informaciones previamente presentadas en esta investigación, en el siguiente cuadro se sintetizan las diferencias y similitudes del MMFD con respecto a la formación dual en Alemania:

Cuadro 20. Similitudes y Diferencias de la formación dual alemana y el modelo dual mexicano por rubro

Rubro	Alemania	México
Principal marco legal	Ley de Formación Profesional de 1969 (Sector formación profesional)	Acuerdo Secretarial 06/06/15 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior (Sector educativo)
Institución encargada	<ul style="list-style-type: none"> • BMBF • BIBB 	<ul style="list-style-type: none"> • SEP a través de la SEMS • COEFD

¹³⁷ Cáceres-Reebs, D. & Schneider, U. (2019) Vocational education and training in Mexico – how the country has tropicalised the dual model. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/en/22624.php> [consultado el 04.02.2019]; Mejía, M. 03.06.2019

¹³⁸ Domínguez, U. 15.02.2019.

	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno estatales • Cámaras de Comercio 	<ul style="list-style-type: none"> • Organismos empresariales, principalmente COPARMEX
Grado de institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> • Alto 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo
Actores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gobierno Federal 2. Gobierno estatal 3. AHK Cámaras empresariales 4. Sindicatos 5. Empresas 6. Aprendices 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gobierno Federal 2. Gobierno estatal 3. Cámaras empresariales, principalmente COPARMEX 4. Sindicatos afiliados a COPARMEX 5. Empresas 6. Estudiantes
Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Empresas • Autoridades locales (<i>Länder</i>) • Gobierno Federal (BMBF) • Agencia Federal de Empleo 	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno Federal (SEP) • Secretaría de Trabajo y Prevención Social • Secretaría de Economía
Asignación de lugar de aprendizaje	El aprendiz aplica directamente con la empresa y puede empezar inmediatamente su formación.	Los jóvenes empiezan su formación en el CONALEP y otros subsistemas. Tras un año de teoría, deciden si quieren entrar a un esquema dual. Si este es el caso, se realiza un proceso de selección basado en las aptitudes del aspirante.
Certificaciones	Las certificaciones están completamente a cargo de las Cámaras empresariales, mediante su departamento de formación dual.	Los estudiantes pueden realizar tres pruebas: una por parte de la institución educativa, otra en el marco de los estándares CONOCER y, si así lo desean, una organizada por CAMEXA, para obtener reconocimiento internacional.
Contenidos del entrenamiento y regulaciones	Los aprendices son capacitados de acuerdo con un currículo básico en cuya elaboración participan las Cámaras de Comercio, el KMK, del BIBB y las organizaciones de trabajadores.	Para la elaboración de los programas de formación dual los sindicatos no se involucran en demasía. El COEFD determina la pertinencia de los programas sugeridos por las empresas, el cual debe de cumplir con los estándares de competencias.
Beca de entrenamiento	Los aprendices reciben una beca de entrenamiento por parte de las empresas. El promedio de esta beca es de 908 Euros (20,000 MXN).	El aprendiz recibe una beca por parte del Gobierno mexicano equivalente a 2000 pesos.
Contrato de entrenamiento	Existe un contrato de entrenamiento entre los	El estudiante oficializa la relación con la empresa mediante un convenio que asienta las

	aprendices y la compañía que provee el entrenamiento.	obligaciones, las condiciones y los beneficios como uniformes, acceso al comedor, transporte, etc. Sin embargo, por lo general el Gobierno es el que otorga la remuneración económica.
Capacitación del personal de entrenamiento	Las Cámaras de Comercio se aseguran de que los entrenadores tengan las cualificaciones personales, profesionales y pedagógicas para enseñar, así como la experiencia requerida	Las empresas deben contar con al menos un entrenador capacitado en los estándares CONOCER. El apoyo en la capacitación de formadores es una de las principales funciones de la CAMEXA en el MMFD.
Duración	Dos años mínimo, depende de la formación.	Mínimo tres años (incluye un año obligatorio bajo el esquema regular de educación técnica en el CONALEP).
Formaciones a elegir	Formaciones reconocidas: 326. Por área: 1. <i>Business administration</i> , finanzas y gerencia 2. Áreas técnicas relacionadas a las ingenierías 3. Informática e <i>Information Technology</i> 4. Salud y <i>fitness</i> 5. Administración y servicio público 6. Medios y comunicación 7. Pedagogía y área social 8. Turismo y eventos	Formaciones reconocidas: 20. Electromecánica, máquinas y herramientas, mecatrónica, hospitalidad turística o servicios de hospedaje, alimentos y bebidas, contabilidad, transformación de plásticos, informática –programación, soporte y mantenimiento de equipo de cómputo –autotrónica, contabilidad, telecomunicaciones, química industrial, electricidad industrial, refrigeración y climatización, asistente de dirección, sistema de producción agrícola, plásticos y mantenimiento industrial, autotransporte, y administración
Cobertura actual 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Todo el país. • 5149 lugares de aprendizaje, 572,200 aprendices y 1834 empresas participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2018: 27 entidades federativas, excepto en Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Sonora y Yucatán. • 181 planteles, 2,890 alumnos (2,045 CONALEP, 624 CECyTE, 171 DGETI y 6 DGECyTM, y el resto en otros subsistemas), 565 empresas participantes (Presidencia de la República, 2018: 363).

Fuente: Elaboración propia

Las diferencias más importantes entre ambas experiencias se pueden identificar en los siguientes rubros: grado de institucionalización, el financiamiento, las

instituciones encargadas (mientras que Alemania cuenta con un órgano especializado, México no), la participación de los sindicatos (que en México se limita a aquellos que participan mediante COPARMEX), la duración de los programas, el número de carreras a elegir y, por supuesto, la cobertura.

Desde el 2013 la CEI alemana en materia de EFTP lleva trabajando activamente y ha logrado impactar en diferentes niveles con el objetivo de consolidar el MMFD. Sea mediante la CAMEXA o directamente ya como un proyecto sólido por parte de la GIZ, la cooperación en el área de la formación dual constituye una prioridad para las contrapartes alemanas. Es por ello que es imprescindible analizar cómo se ha dirigido esta cooperación y qué actores se involucran en ella.

3.6 La cooperación México-Alemania para la institucionalización del Modelo Mexicano de Formación Dual

México comenzó a captar el interés de las instituciones alemanas para implementar la formación dual desde el Convenio suscrito en el año 2009, que convirtió al CONALEP en una institución socia (*Partnerinstitut*) del BIBB. En este sentido, el BIBB asesoró al Colegio en la gestión de marcos legales para la formación profesional y las normativas para el desarrollo y la modernización de las profesiones. Estos servicios de asesoramiento se centraron en el desarrollo continuo y en la difusión del modelo de formación profesional dual (Schwarz *et al.*, 2016: 24).

Consecuentemente puede inferirse que México cumplió con los requisitos mencionados en el segundo capítulo de esta investigación¹³⁹, sobre todo la confianza depositada en el CONALEP, basada en su experiencia en materia de formación dual, pareció ser suficiente para comenzar de manera formal la cooperación en la materia.

¹³⁹ Ver 2.5.3 Funcionamiento de la “exportación” de la formación dual a otros países.

3.6.1 El periodo 2013-2015: la prueba piloto

Con los antecedentes previamente mencionados se comenzó a trabajar en México para el diseño inicial del MMFD, el cual fue realizado “al cien por ciento” por la CAMEXA y se trató de una “adopción” con respecto a las necesidades nacionales. Este diseño fue presentado a la SEP en julio del año 2013 (Domínguez, 15.02.2019).¹⁴⁰

En esta primera Prueba Piloto la cooperación alemana se valió de la estrecha colaboración de la CAMEXA con las instituciones gubernamentales mexicanas y el sector privado. Consecuentemente, la SEP y COPARMEX se acercaron a la Cámara alemana para delinear el proceso de transferencia de conocimiento y capacitación, así como la generación de estándares de competencia (SEP, 2013: 3). De manera conjunta se buscó la colaboración de la Altratec y la Embajada de Alemania en México. Ésta última estableció una Mesa Redonda en el año 2013, en donde los actores alemanes activos en el campo de la cooperación en materia de formación dual, incluidas empresas y centros de capacitación, intercambiaron ideas y experiencias (Embajada de Alemania en México, 2018: 2).

En la Reunión de Negociaciones Intergubernamentales de Cooperación para el Desarrollo México – Alemania, que se llevaron a cabo el 25 y 26 de noviembre de 2013, el Gobierno de México solicitó oficialmente el apoyo alemán para impulsar el MMFD en favor del desarrollo del país (AMEXCID, 2016)¹⁴¹.

Con el fin de otorgar viabilidad a la coordinación en la implementación del modelo, se formó un Comité Técnico (CT) con los principales actores que impulsaron el MMFD a nivel nacional: SEP, CONALEP, COPARMEX y CAMEXA. Asimismo, se delineó la estrategia para la cooperación técnica, principalmente entre el sector empresarial, por lo que COPARMEX y CAMEXA suscribieron un convenio en el que se estableció que la cámara alemana sería la instancia que coordinaría los procesos

¹⁴⁰ Ulises Domínguez es el gerente del Departamento de Formación Dual en la CAMEXA y amablemente accedió a una entrevista sobre la materia.

¹⁴¹ Esta información proviene de una Tarjeta de Apoyo elaborada por la AMEXCID en 2016 a la que tuvo acceso el autor.

de capacitación a operadores y formadores empresariales, de manera conjunta con las otras instancias del CT, en especial con una amplia participación del sector educativo (SEP, 2018: 5).

En estrecha cooperación con la DIHK, la CAMEXA apoyó en las siguientes tareas:

- Coordinar los procesos de capacitación a operadores y formadores empresariales;
- Brindar información sustantiva para determinar los elementos que permitan institucionalizar el modelo e identificar los ordenamientos normativos idóneos para impulsar la expansión de la formación dual como una opción educativa en todo el país;
- Ofrecer orientación a las empresas que planean integrar el sistema dual;
- Certificar a los centros de evaluación mexicanos para que puedan realizar los exámenes para los aprendices que terminan sus carreras (CAMEXA, 2019).

El 29 de julio se lograron consensos entre la SEMS, las autoridades educativas estatales y los directivos de los centros empresariales COPARMEX de 12 entidades federativas para aprobar el lanzamiento de la fase piloto del MMFD que vio la luz en el ciclo escolar 2013-2014 en 11 estados de la República: Estado de México, Jalisco, Baja California, Chihuahua, Coahuila, Distrito Federal, Guanajuato, Nuevo León, Sinaloa, Tlaxcala y Veracruz. De igual manera, con base en los requerimientos del sector empresarial, se comenzó a trabajar en seis carreras: electromecánica industrial, máquinas y herramientas, mecatrónica, informática, y hospitalidad turística (CAMEXA, 2019; CONALEP, 2018: 6).

En esta incipiente experiencia el BIBB alemán fue muy activo en la promoción de seminarios, talleres y cursos para expertos que sentaron las bases para el desarrollo de un marco legal que hiciera posible la creación de una formación profesional dual en México, mientras que la CAMEXA fue acreditada como una Entidad de Certificación y Evaluación (CONALEP, 2017: 46; 38; Schwarz *et al.*, 2016: 24).

A estas iniciativas se sumó la GIZ que, a principios 2014, llevó a cabo una serie de “Fact-Finding Missions” en diferentes estados del país con el objetivo de analizar la

viabilidad de formalizar la cooperación para la implementación de la formación dual en México. Posteriormente arrancó la “Iniciativa de Formación Profesional Dual” implementada por la Embajada de Alemania en México, en colaboración con el BIBB, la GIZ y la CAMEXA. Dicho programa consistió en la promoción del modelo dual mediante actividades por parte de la Embajada, tales como visitas del Embajador en diferentes estados de la República para dar a conocer el modelo y también a través de las empresas alemanas asentadas en México (Embajada Alemana en México, 2018).

Con miras de promover una APPD con el sector educativo, en agosto de 2014 el entonces Secretario de Educación, Emilio Chuayfett, y el representante de la COPARMEX, Juan Pablo Castañón, firmaron un Convenio Marco de Concertación con el objetivo de formalizar, fortalecer y ampliar la escala de operación del MMFD para lograr una vinculación efectiva entre el mundo educativo y empresarial. Esto significó “el primer paso de varios más dirigidos a institucionalizar la formación dual en México” (Gob.mx, 2014a). En este evento también estuvo presente la Directora General del CONALEP, Candita Victoria Gil, y el entonces embajador de la República Federal Alemana, Viktor Elbling.

Dicho convenio de cooperación SEP-COPARMEX, así como los acuerdos complementarios con el CCE definieron a COPARMEX como el principal organismo articulador del sector empresarial en torno a la formación dual (SEP, 2018: 6).

De igual manera, en el marco de la cooperación México-Alemania, en abril de 2015 se llevó a cabo el Taller de asesoría interinstitucional CONALEP-BIBB en el que se integró la CAMEXA, y cuyo objetivo fue “transferir conocimientos acerca de las estrategias empleadas en este esquema dentro del sector productivo alemán e identificar la importancia de las acciones que se ejecutan para el desarrollo integral de los alumnos en las empresas” (Gob.mx, 2014b).

Como resultado de la primera Prueba Piloto se identificaron áreas de oportunidad principalmente relacionadas a la falta de comunicación entre las partes, al desconocimiento de los operadores sobre el modelo, así como la indefinición de las

funciones, tanto para formadores como para los instructores (CONALEP, 2017: 51-55). Mejía menciona que uno de los principales problemas en estos primeros años de operación se debió a las fallas de la plataforma en donde se tenían que subir las calificaciones, cuya realización y operación estuvo a cargo de Altratec (Mejía, 03.05.2019).

Asimismo, otra cuestión que representó un reto durante este tiempo fue la mala coordinación entre las partes. Como consecuencia, mientras el CONALEP “tenía conocimiento del MMFD con ciertas características, las Cámaras no sabían” exactamente cómo funcionaba, por lo que realizaban comentarios y ofrecimientos que no tenían concordancia con lo dictado por la SEP federal (Mejía, 03.05.2019).

Por otro lado, se hicieron una serie de propuestas para atender estas deficiencias, tales como la definición clara de criterios para aumentar la comunicación, la realización de manuales claros con un diseño pedagógico para el entendimiento del MMFD que mostraran las evidencias positivas del modelo, la sensibilización del personal y los estudiantes sobre la importancia de su participación, así como la canalización de las dudas existentes a un instructor para cada entidad (CONALEP, 2017: 54). En pocas palabras, existía desconocimiento de lo que era el modelo, qué rol tenía que jugar cada actor y quién podía resolver estos cuestionamientos. En total participaron 38 planteles CONALEP y 83 empresas (CONALEP, 2017:52).

La cooperación alemana en este periodo abarcó diferentes aspectos relacionados a la institucionalización del modelo, pero más allá del asesoramiento jurídico, la CEI se centró en el aspecto técnico. El BIBB organizó visitas de estudio a Alemania para representantes mexicanos de educación con el objetivo de que conocieran de primera mano las estructuras y los procesos alemanes. Quizás la consecuencia más relevante de estas visitas fue el diálogo entre representantes de la patronal y los sindicatos, la colaboración entre las escuelas de formación profesional y las empresas, la formación del personal, así como el sistema de evaluación (Schwarz *et al.*, 2016: 25).

De acuerdo con Mejía, por parte del CONALEP había toda la disposición para aprender sobre el modelo y las capacidades institucionales del Colegio para ejercer la cooperación se vieron favorecidas por tratarse de un acuerdo que databa desde 2009 (Mejía, 03.06.2019).

En 2014 representantes de los principales actores del modelo – CAMEXA, COPARMEX, SEP, CONALEP –, del BMZ y de la GIZ se reunieron para discutir un proyecto de cooperación para el desarrollo de la formación dual en México (BIBB, 2014). En este sentido, las instituciones alemanas realizaron dos misiones de investigación para analizar la viabilidad de implementar esta iniciativa cooperativa, con lo que se determinaron los siguientes ejes de acción:

- Ofrecer cursos de formación dual;
- Apoyar a los actores en el desarrollo y modernización de estándares;
- Crear las condiciones para establecer un organismo en México que pueda realizar las tareas del BIBB alemán;
- Incluir componentes del uso eficiente de recursos con materiales sostenibles (competencias "verdes") en los planes de estudio de los cursos de capacitación del sistema dual mexicano (BIBB, 2014).

La formación dual adquirió una mayor relevancia tras la Prueba Piloto I. Dado que ya se contaba con un ejercicio concreto en la materia, así como con experiencias, observaciones y propuestas para atender los defectos emanados del nuevo modelo, se procedió a consolidar la cooperación México-Alemania a miras de compartir experiencias y redirigir la colaboración con el fin de institucionalizar el MMFD.

De esta manera, el nueve de junio de 2015, la cooperación educativa se concretó en el marco de la primera reunión de la Comisión Binacional México-Alemania, en donde el responsable de la SEMS, Rodolfo Tuirán Gutiérrez, el director ejecutivo de la AMEXCID, Juan Manuel Valle Pereña, el Subsecretario de Estado del BMBF, Georg Schütte, y el Subsecretario de Estado del BMZ, Friedrich Kitschelt, firmaron el Memorándum de Entendimiento (MoU, por sus siglas en inglés) en el área de la educación y la formación profesional técnica, cuyo fin fue intensificar la cooperación

para desarrollar un modelo de formación dual en México en el nivel medio superior, durante los próximos cuatro años (Gob.mx, 2015).

El MoU prevé:

- Cooperación y asesoría en la formación adaptada a las realidades y basada en la demanda en las empresas del sector privado, en particular en las pequeñas y mediana;
- Intercambio de información en la organización de la EFTP, la formulación de marcos normativos para la instrumentación de la formación dual;
- La intensificación de la cooperación entre las instituciones educativas y el sector privado;
- El impulso al reconocimiento social de la formación dual;
- Apoyo a medidas de formación y capacitación para el personal docente de las instituciones educativas;
- Desarrollo de currículum para la formación dual en las instituciones educativas y en las empresas;
- Medidas para la orientación profesional en las instituciones educativas y mecanismos para la mejor transición entre las instituciones educativas, la formación dual y el mercado laboral (SRE, SEP, BMBF & BMZ, 2015).

En este encuentro ambas delegaciones resaltaron la importancia de incluir a la educación dual como un nuevo rubro que se sumara a los temas prioritarios de la agenda bilateral de cooperación. Así, el modelo dual pasó de una Prueba Piloto a una aplicación más amplia en el territorio nacional, para lo cual, tanto el Gobierno mexicano como el alemán, aportaron cinco millones de euros cada uno con la expectativa de que el sector privado también invertiría recursos en este rubro.

Consecuentemente, el 11 de junio de 2015 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Secretarial 06/06/15 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior, lo que constituye, hasta la fecha, el documento más relevante en el proceso de la institucionalización del MMFD.

3.6.2 El periodo 2015-2018: la cooperación alemana se formaliza

Con las bases del Acuerdo Secretarial 06/06/15 y el MoU de 2015 comenzó a operar la Prueba Piloto II del MMFD (2015-2016), en la cual se evidenció el fortalecimiento de la operación y el impulso a la vinculación – tanto a nivel nacional como internacional – por la búsqueda de la mejora. Lo anterior a través del diseño y la actualización de mecanismos clave para la consolidación y la ampliación de la cobertura mediante la incorporación de otros Subsistemas, centros laborales, planteles, carreras y alumnos (CONALEP, 2017: 55). Durante los primeros años de esta nueva etapa, la SEP destinó 81 millones de pesos ejercidos mediante el cofinanciamiento de actividades específicas, consideradas prioritarias para impulsar el MMFD (AMEXCID, 2016).

En el marco de la cooperación alemana, y con el fin de optimizar la colaboración en materia de formación dual, en el año 2015 se creó el grupo de trabajo bilateral entre el BMBF, la CAMEXA, el BMZ y la GIZ, por parte de Alemania, y la SEP y la SRE, a través de la AMEXCID, por parte de México, para coordinar la orientación estratégica y política de la cooperación (BMBF, 2017: 19). Este grupo determinó siete líneas acción que guiarían la cooperación alemana en materia de EFPT dual:

Cuadro 20. Líneas de acción de cooperación alemana para la formación dual en México

Líneas de acción	Paquete de servicios	
Mejoramiento de la cooperación Estado-economía y marco de control para la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del monitoreo de la formación dual (Informe de la Educación Vocacional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de modelos de financiamiento. • Ley de Formación Vocacional.
Adaptación institucional de la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Soporte para la creación de instituciones. • Institucionalización del Comité Técnico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalización de estándares de competencia. • Institucionalización de exámenes y certificaciones.

Aumento de estándares para la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo / adaptación de los perfiles vocacionales. • Desarrollo/ adaptación de las ordenaciones de educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo / adaptación del currículo. • Desarrollo / adaptación de estándares de pruebas. • Desarrollo de estándares para el personal vocacional.
Cualificación del personal vocacional para la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación continua para el formador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación continua para el personal de servicio y administrativo.
Implementación y mejoramiento de la formación dual en escuela y empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo continuo de la coordinación de la cooperación entre empresa y escuela. • Implementación del modelo de operador para la formación interempresarial. • Aseguramiento de la calidad en la escuela y la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo didáctico y metódico de la formación en escuela y empresa. • Comprobación de la adaptación de los procesos de selección de estudiantes de formación dual. • Materiales didácticos, medios, manuales para escuela y empresa.
Mejoramiento del reconocimiento y la imagen de la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones de los resultados de la investigación y el desarrollo. • Exhibición de videos cortos • Desarrollo y transformación de las medidas de orientación vocacional en las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos como “días de puerta abierta”. • Visitas a conferencias sobre la materia y viajes de estudio. • Eventos a nivel nacional y regional.
Implementación de la investigación y desarrollo de la formación dual	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de análisis de datos en el mercado laboral. • Desarrollo y aplicación de métodos para la detección temprana de competencias. • Implementación de análisis costo-beneficio para las empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización y aplicación de competencias verdes en la formación dual. • Desarrollo de un modelo de formación interempresarial.

Fuente: Medrikat & Przyklenk (27.09.2016) *Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand:*

Beispiel Mexiko. GIZ, GOVET, BIBB, AHK. P. 8.

Para poner en operación las líneas de acción previamente expuestas, los cinco millones de euros, comprometidos mediante el MoU, se canalizaron mediante la GIZ a través del Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual (PDMMFD, “*Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung in Mexiko*”), que dio inicio en el mes de julio de 2015 y está en funcionamiento hasta diciembre de 2019 (BMZ, 2019).

De acuerdo con el responsable del Programa en la GIZ México, Torsten Klinke¹⁴², la iniciativa incide en tres rubros: el impacto ecológico, con la preparación del personal para la transición hacia una economía verde; el impacto social, al mejorar la probabilidad de ocupación de los jóvenes y contribuir a la movilidad social; y, sobre todo, el aspecto económico, al aumentar la lealtad entre la empresa y el trabajador, lo que mejora la eficiencia y la productividad (Klinke, 31.04.2018). El PDMMFD tiene los siguientes objetivos:

- Fortalecer las bases estratégicas y de regulación del MMFD;
- Mejorar la organización y gestión de la formación dual; y
- Mejorar la calidad de las carreras ofrecidas por el MMFD (Klinke, 31.04.2018).

Con el fin de abarcar los rubros previamente mencionados, el PDMMFD funciona de manera transversal al involucrar constantemente tanto al sector público como el privado, por ello se trabaja directamente con la AMEXCID, la SEP, el CONALEP y la COPARMEX. Las contrapartes alemanas son la GIZ, el BIBB y la CAMEXA (indirectamente la DIHK). Uno de los fines planteados por el PDMMFD fue llegar a una matrícula de 2200 alumnos para el año 2019 (GIZ, 2019a).

En diciembre de 2015, la participación del BIBB se dio mediante la GOVET, la cual se concentró en el establecimiento de una agencia mexicana de EFTP, en el desarrollo de estándares y financiamiento para el MMFD, y en el análisis de datos y costos (BIBB, 2019). Además, la GOVET es la encargada de brindar apoyo en el marco institucional y jurídico de la formación profesional dual, así como de la

¹⁴² Torsten Klinke es el responsable del Programa Desarrollo del MMFD en GIZ México y, en el marco del Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Social Corporativa, llevado a cabo en 2018, amablemente accedió a una entrevista para esta investigación.

investigación, el desarrollo de la profesión dual y del flujo de información sobre la misma (BMBF, 2017: 19).

Cuadro 21. El Enfoque del Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual

<ul style="list-style-type: none"> • Respalda el diálogo político entre los actores relevantes y desarrollar estructuras de concertación y mecanismos de conducción, con el fin de que el Estado y el sector privado puedan diseñar e implementar conjuntamente la formación dual.
<ul style="list-style-type: none"> • Brindar asesoría sobre el marco legal y el desarrollo de estándares.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover las llamadas “habilidades verdes” (<i>Green Skills</i>)¹⁴³.
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la eficiencia operativa institucional de los actores más importantes de la formación profesional dual y apoyar la definición de las responsabilidades organizativas y técnicas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la generación de recursos de investigación para elaborar modelos didácticos adaptados a la formación profesional en las escuelas y en las empresas.
<ul style="list-style-type: none"> • Respalda la mejora de las capacidades operativas del personal de todos los actores del sistema dual, por ejemplo, a través de la formación y capacitación de los instructores en las empresas y el personal docente y directivo de las escuelas de educación profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la aceptación de la formación dual por parte de las empresas y la sociedad mexicana

Fuente: Elaboración propia con base en GIZ (2019) *Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual*. Disponible en: https://www.giz.de/en/worldwide/39948.html?query=Mexico&send_button_search=Search

El grupo destinatario del PDMMFD son los jóvenes y adultos jóvenes mexicanos que se encuentran realizando estudios de media superior en los CONALEP y otras instituciones afines. El objetivo del Programa es duplicar la cantidad de alumnos participantes del modelo a nivel nacional e incrementar el número de carreras profesionales y de las empresas e instituciones educativas participantes para 2019 (GIZ, 2019b).

En el marco del PDMMFD, la AMEXCID adquirió la tarea de coordinar el proyecto a nivel gubernamental con el BMZ y la GIZ, así como de facilitar las gestiones de las acciones de cooperación internacional para el MMFD con las instancias alemanas y las instituciones mexicanas involucradas (SEP, COPARMEX) (AMEXCID, 2016).

¹⁴³ Las competencias y profesiones relacionadas con la preservación del medio ambiente.

Sin embargo, de acuerdo con Klinke, la Agencia “no está involucrada de manera tan directa” pues, en general, se trabaja “directamente con la SEP” (Klinke, 31.04.2018).

De manera simultánea, y retomando a la CEI en materia de EFTP como una APPD, no se puede dejar de mencionar la relevancia de las empresas, tanto alemanas como mexicanas, involucradas en la consolidación de esta segunda etapa del MMFD. De acuerdo con Alejandro Jaimes García¹⁴⁴, quien fungió como Coordinador Sectorial de Vinculación en la SEMS hasta 2016, y quien estuvo directamente involucrado en la gestión de la cooperación con Alemania para el MMFD, las empresas alemanas fueron “la pieza fundamental” para impulsar el modelo dual a través de su afiliación a la CAMEXA (Jaimes, 29.08.2018).

Las Cámaras de Comercio alemanas tienen un rol significativo desde la primera fase del modelo, sin embargo, durante la consolidación, su papel se afianzó mediante diferentes programas y acuerdos. Por ejemplo, en el año 2016, y como parte de un proyecto con fondos del BMBF y la DIHK, se echó a andar la iniciativa VETnet¹⁴⁵ en México, con el fin de expandir y mejorar el sistema de certificación en el marco del MMFD (DIHK, VETnet & BMBF, 2018: 28). Otra cuestión relevante en este rubro fue la colaboración entre la CAMEXA y la Asociación Mexicana de la Industria Automotriz (AMIA) para la elaboración, revisión y piloteo en la certificación de la carrera de Máquinas y Herramientas (CONALEP, 2017: 57).

Recordando que “la cooperación alemana patrocina un diálogo estratégico entre Cámaras de Comercio e Industria, asociaciones empresariales, sindicatos” (BMZ, 2012: 12), entre otros, el 13 de abril de 2016, en el marco de la gira de Estado por parte del presidente Peña Nieto en Alemania¹⁴⁶, el Presidente del CCE, Carlos Castañón, encabezó la firma de tres convenios de cooperación entre las cúpulas

¹⁴⁴ Alejandro Jaimes García accedió amablemente a una entrevista para esta investigación en el marco de la Graduación de la Primera Generación de Formación Dual en Audi México.

¹⁴⁵ Ver en el capítulo II de esta investigación: “2.5.2 La formación dual como elemento de Cooperación Educativa Internacional para el Desarrollo alemana y sus instituciones”.

¹⁴⁶ Durante dicha visita se conformó una delegación de empresario mexicanos, formada por el presidente del CCE, los dirigentes nacionales de CONCAMIN, CONCANACO, COPARMEX, CNA, CANACINTRA y el presidente del Comité Bilateral México-Alemania del COMCE, que acompañó al presidente (CCE, 2016).

empresariales mexicanas y alemanas, con el fin de consolidar la cooperación en formación técnica y profesional. Específicamente, el CCE, la COPARMEX, la DIHK y la CAMEXA firmaron un Convenio de Cooperación Mutua en el Área de Formación Profesional Dual, a fin de potenciar el intercambio de conocimientos para el MMFD (BMZ, 2012: 12; CCE, 2016: 1-2).

En este contexto, las tareas de la AMEXCID consistieron en coordinar la negociación del proyecto a nivel gubernamental con el BMZ y la GIZ, así como facilitar las gestiones de las acciones de cooperación internacional para el MMFD con las instancias alemanas y con las instituciones mexicanas involucradas. Asimismo, la Agencia tuvo la tarea de dar seguimiento a la ejecución de las actividades del MMFD conforme al MoU (AMEXCID, 2016).

La Prueba Piloto II (2015-2016), que reunió un renovado interés por parte del sector empresarial para participar en el modelo, se llevó a cabo con el PDMMFD en funcionamiento y la base institucional del Acuerdo Secretarial 06/06/15. Para esta prueba crecieron la complejidad y el número de actores. El COEFD, plenamente establecido, autorizó, a petición de la COPARMEX, siete carreras más: Alimentos y Bebidas, Autotrónica, Autotransporte, Contabilidad, Mantenimiento Industrial, y Transformación de Plásticos y Telecomunicaciones. Igualmente se sumaron seis entidades federativas: Chiapas, Colima, Ciudad de México, Puebla, San Luis Potosí y Tamaulipas (CONALEP, 2017: 58).

La participación, tanto de empresas como de alumnos y planteles CONALEP aumentó significativamente en estos años, hasta que alcanzó su punto más alto en el cierre de 2016, con 252 compañías y 1228 aprendices (CONALEP, 2017: 73-74). Además de la creciente funcionalidad del modelo, Mejía reconoce que esto se debió en buena medida a un ejercicio de presión por parte de la SEP federal, ya que se impusieron metas a los diferentes planteles CONALEP en toda la República (Mejía, 03.06.2019). Si bien esto no se trató de una “obligación”, sí dictó en buena medida la línea que se tuvo que seguir para aumentar la matrícula de alumnos, el número de empresas y los centros educativos. Esto mediante incentivos (Mejía, 03.06.2019).

Debido al éxito de la segunda Prueba Piloto la formación dual comenzó una nueva etapa de consolidación que se vio acompañada de acuerdos complementarios que fortalecieron las APPD y garantizaron la calidad de las formaciones, la certificación y la continuidad del MMFD. El 22 febrero de 2017 se suscribió un convenio de cooperación entre el CCE y la SEP para impulsar el MMFD, con lo que se expuso la relevancia del modelo y resaltó la pertinencia de su implementación debido a la necesidad de “atender los desajustes entre las habilidades que los jóvenes desarrollan en las aulas y las competencias que demandan los mercados laborales” (Gob.mx, 2017a).

En esta nueva fase de significativa colaboración con el CCE, y con miras de lograr el objetivo de especialización en la rama de formación dual, el Consejo creó una Comisión que representa los intereses de las asociaciones del sector privado en el cambio de la formación profesional ante la SEP (Wiemann, 2018: 62).

Como parte de los ejes de enfoque del PDMMFD, específicamente el respaldo al diálogo político entre los actores relevantes y las estructuras de concertación y mecanismos de conducción entre el Estado y el sector privado, la GIZ fue un “actor clave” para la firma de un convenio entre el CCE y la SEP (GIZ, 2017). En el marco del evento previamente mencionado, el entonces Secretario de Educación, Aurelio Nuño Meyer, “destacó y agradeció la fructífera colaboración y fuerte compromiso por parte del Gobierno alemán para el desarrollo del MMFD, que dio fruto a la implementación del modelo en 24 estados de la república, 400 empresas, 130 escuelas y 4000 estudiantes” (GIZ, 2017).

También en el año 2017, específicamente el 19 de mayo, en el marco de la visita del entonces ministro de exteriores alemán Sigmar Gabriel a México, la CAMEXA y el CCE firmaron un acuerdo para promover la cooperación en materia de formación dual, en el que se incluyeron temas como la certificación de aprendices, la capacitación de formadores y el acompañamiento de empresas durante la formación (CAMEXA, 2019). En este contexto, la AHK México (CAMEXA) colaboró para vincular al CONOCER con el Centro de Desarrollo Educativo de la IHK Stuttgart, a fin de firmar un MoU entre ambas instituciones, cuyo objetivo es mejorar

los estándares de calificación mexicanos basados en la uniformidad y en la calidad. Esto constituyó un paso hacia la dirección correcta en la examinación del MMFD (DIHK, VETnet & BMBF, 2018: 29).

Finalmente, en abril del año 2018, en ocasión de la Feria de Hannover, el Secretario de Relaciones Exteriores mexicano, Luis Videgaray Caso, y la Ministra de Educación e Investigación alemana, Anja Karliczek, en presencia del presidente Enrique Peña Nieto y la canciller Angela Merkel, firmaron un nuevo MoU para la cooperación en formación dual para el nivel superior de educación, con el objetivo de desarrollar estudios universitarios duales para los institutos tecnológicos en México (iMove, 2018).

Tal como se observa, la CEI alemana en materia de EFTP durante la etapa de la consolidación del MMFD se centró en el reforzamiento de los elementos técnicos, presentes desde la primera etapa, con la novedad de incluir recursos financieros dirigidos específicamente para el desarrollo del modelo dual mexicano.

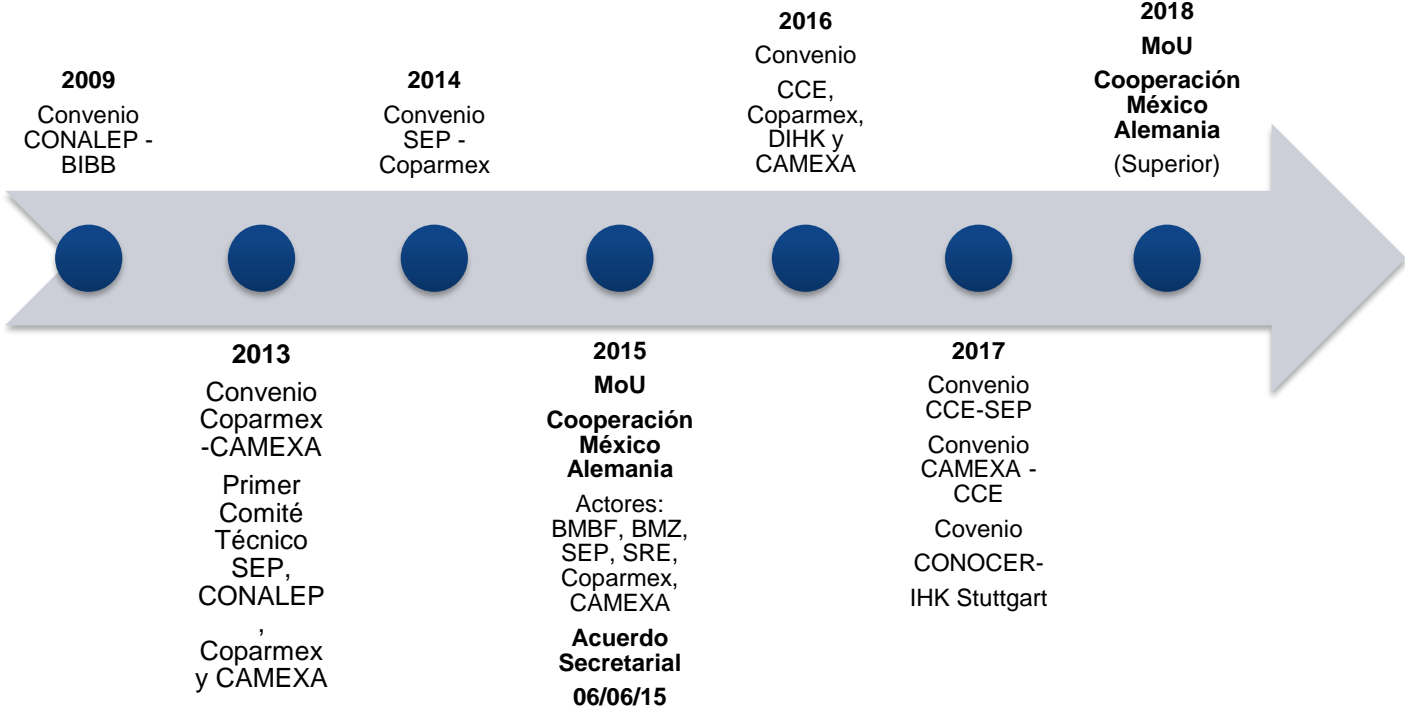
El objetivo más importante de la cooperación alemana en materia de formación dual es lograr la institucionalización del MMFD mediante una ley, parecida a la Ley de Formación Profesional de Alemania de 1969, o una reforma a la Ley Federal de Educación en la que se incluya la corresponsabilidad del sector productivo para la formación de los jóvenes así como la regulación de los actores involucrados en el modelo dual (Jaimes, 29.08.2018).

De igual forma, se busca que la colaboración incida para la creación de una institución que regule las relaciones público-privadas del MMFD. Como mencionó Alejandro Jaimes, se necesita de “una instancia que sea algún instituto de formación dual para México” que regule asuntos tan imprescindibles como la relación laboral entre el estudiante y la empresa (Jaimes, 29.08.2018).

Si se logra que la formación dual en México se institucionalice consistentemente “podría convertirse en el eje articulador de oportunidades de desarrollo y de crecimiento para miles de jóvenes en todo el país” (Lagarda, 2016). De igual forma,

dicho grado de institucionalización consolidaría el *Soft Power* alemán al estar el MMFD inmerso en la Ley educativa mexicana. .

Esquema 9. Temporalidad de la cooperación México-Alemania para la institucionalización del modelo dual



Fuente: Elaboración propia

3.6.3 La cooperación México-Alemania para la institucionalización del modelo dual: lo que se dice y lo que se hace

En el segundo capítulo de esta investigación se expuso el procedimiento mediante el cual se lleva a cabo la CEI alemana en materia de EFTP, específicamente con respecto a la formación dual. Con base en estas afirmaciones, que combinan los resultados de estudiosos del tema y la propia estrategia del BMZ, y en el marco del proceso cooperativo descrito en este tercer capítulo, a continuación se retoman los puntos principales en los que, de acuerdo con la información disponible, existe

concordancia o discrepancia en relación a los objetivos planteados del Gobierno alemán.¹⁴⁷

Cuadro 22. Requisitos para iniciar la cooperación en materia de formación dual: lo que se dice y lo que se hace

Lo que se dice	Lo que se hace
<i>Los actores alemanes realizan una revisión al estado de la investigación en materia de formación profesional, las metas nacionales en la política de desarrollo y los convenios internacionales.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Misiones de la GIZ y estudios del DAAD. ✓ Interés de impulsar el EFTP expresado en el PND 2013-2018: “Es importante fomentar las carreras técnicas y vocacionales que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación para el trabajo” (PND, 2013: 61-62). ✓ Trabajo conjunto con la OCDE para impulsar cambios en el SEN.
<i>Que el entrenamiento tenga un nivel alto de relevancia y que esté basado en las necesidades del mercado de trabajo, así como demostrar una orientación práctica (o disposición a reenfocarse en este sentido).</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición a reenfocarse hacia una orientación práctica y preexistencia de modelos “escuela-empresa” en el CONALEP.
<i>Que el personal docente y administrativo esté dispuesto a recibir entrenamiento, capacitación y actualización.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Labor llevada a cabo por la CAMEXA; conferencias y misiones patrocinadas por el BIBB para que el personal conociera la formación dual alemana.
<i>Que exista un estatus legal y una forma organizacional de la EFTP. Se busca que la institución encargada de la formación técnica en el país socio tenga varios años de experiencia y manejo eficiente de estructuras.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los años de experiencia del CONALEP en materia de formación dual lo hicieron la institución ideal para una nueva implementación del modelo, esta vez con mayor apoyo de la cooperación alemana y el Gobierno mexicano.
<i>Que la organización ejecutora tenga estabilidad financiera</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En el año 2013, la SEMS contó con un presupuesto de 73,3 millones de pesos (DOF, 2013d: 45) y, para el bienio 2013-2014, CONALEP contó con un presupuesto de 342,800 pesos para la implementación del modelo dual (CONALEP, 2018: 23).
<i>Formación dual es una opción viable para sectores económicos dinámicos con alta demanda de mano de obra cualificada que</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ México tiene una alta demanda de mano de obra cualificada en todos los sectores, principalmente en

¹⁴⁷ Ver 2.5.3 Funcionamiento de la “exportación” de la formación dual a otros países

<i>es difícil de encontrar en el contexto nacional</i>	manufactura y servicios (Domínguez, 15.02.2019).
--	--

Fuente: Elaboración propia.

El BMZ establece cinco ejes fundamentales para la CEI en materia de formación dual: la colaboración cercana entre el Estado y el sector privado, aprendizaje en el trabajo orientado al mercado laboral, aceptación social de los estándares, la capacitación de los entrenadores y los maestros, y la institucionalización de la investigación y la orientación vocacional (Federal Ministry for Economic Cooperation and Development, 2017: 10). En el siguiente cuadro se observa la comparación entre estos pilares de la cooperación y las acciones llevadas a cabo en el periodo 2013-2018.

Cuadro 23. Cinco ejes de la cooperación alemana para la formación dual: lo que se dice y lo que se hace

Lo que se dice	Lo que se hace
<ul style="list-style-type: none"> Propiedad compartida <p>Responsabilidad compartida</p> <p>Diálogo estratégico</p> <p>Convencimiento a las empresas</p>	<ul style="list-style-type: none"> A pesar de que el sector privado está involucrado mediante el COEFD en gobernabilidad del MMFD, no se considera que la propiedad compartida esté consolidada debido a que los programas no son propiedad del sector privado, sino de la SEMS. Se lograron avances. Por ejemplo, se definieron las figuras de los coordinadores educativos, nombrados por el subsecretario de educación de la entidad federativa, y a su vez también se llevó a cabo la incorporación de las empresas, a las que se les designó la tarea de determinar la oferta de formación y elaborar el plan de rotación y los puestos de aprendizaje. Materializado mediante los diferentes convenios impulsados entre los organismos empresariales y el Estado, sobre todo el COEFD. Involucramiento de las Cámaras empresariales, como COPARMEX y el CCE, ha sido exitoso. El convenio SEP-CCE de 2017 culminó este proceso.
<ul style="list-style-type: none"> Orientación al mercado de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> Mediante la inclusión del sector privado en el COEFD se busca que se expresen las necesidades del mismo para buscar las formaciones que más contribuyan al crecimiento

<p>Ampliación de las carreras para incluir otros sectores</p> <p>Examinaciones</p>	<p>del país. Además existe el Comité de la Productividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras la prueba piloto se logró ampliar las carreras disponibles para los jóvenes. • La cooperación alemana en este sentido ha sido muy activa a través de la CAMEXA.
<p>• Aceptación social de los estándares</p> <p>Dar a conocer del modelo dual</p> <p>Creación de asociaciones fuertes con campos de actividad profesional con un sólido estatus social y cabildeadores (<i>lobbyists</i>) de alto perfil</p> <p>Habilidades verdes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante foros y eventos, la cooperación alemana ha buscado dar a conocer el modelo dual en México. En relación a 2013, para 2018 había más conocimiento sobre lo que era el modelo, aunque aún existen rezagos en este sentido. • Los jóvenes estudiantes conocen el modelo, sí existe demanda. • En enero de 2019 se abrió una cuenta de <i>Twitter</i> del Programa del Fortalecimiento del Modelo Mexicano de Formación Dual por parte de la GIZ. Ahí se publican los avances, las actividades de la GIZ y algunos datos sobre la formación dual en México. En este sentido, esta cuenta llega algo tarde si se compara los años en los que se ha estado trabajando, pero se considera que esto es una señal de que el proyecto de colaboración continuará en los siguientes años. • En diciembre 2017 se llevó a cabo la primera “Capacitación Nacional de Líderes Multiplicadores del MMFD” en la que participaron 273 líderes educativos y 261 operadores nacionales del sector empresarial, con lo que se pretendió la difusión, promoción y seguimiento a la vinculación entre empresas y escuelas. • Hasta 2018 se contó con cuatro carreras relacionadas con las energías renovables: electricidad industrial, electromecánica, técnico agropecuario y mantenimiento de sistemas eléctricos.
<p>• Formación de formadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muchas veces por encargo de la GIZ, la CAMEXA ha colaborado en esta parte coordinando los procesos de capacitación a operadores y formadores empresariales, así como en la certificación a los centros de evaluación mexicanos para que puedan realizar los exámenes para los estudiantes que terminan sus carreras. • Esto se reforzó con el MoU establecido entre el CONOCER y IHK Stuttgart en 2017.

<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalización del modelo dual 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de que el Acuerdo Secretarial 06/06/15 sentó las bases para institucionalizar parcialmente al MMFD, los objetivos de impulsar algo parecido a la Ley de Formación Profesional alemana, así como de crear un Instituto de Formación Profesional a imagen y semejanza del BIBB no pudieron llevarse a cabo en el periodo 2013-2018.
---	---

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que la cooperación alemana para la institucionalización del modelo dual en México tuvo grandes avances durante el periodo 2013-2018, es pertinente recalcar que aún no ha logrado un alto grado de consolidación. A este respecto Domínguez recalca que el mayor reto que el establecimiento de la formación dual ha enfrentado es la “política gubernamental”, aunque no dio mayores comentarios al respecto (Domínguez, 15.02.2019). Esta declaración hace inferir que la cooperación alemana tenía con disposición para avanzar con la institucionalización del MMFD, pero que los cambios en el último año del sexenio de Enrique Peña Nieto obstaculizaron el proceso o que las acciones encaminadas al modelo dual no dinamizaron de forma adecuada su aplicación en pro de los objetivos de los diferentes actores. Lo anterior puede deberse a diferentes razones, desde la falta de conocimiento general del modelo, hasta el deseo de esperar a tener una mayor participación de todos los sectores para avanzar al siguiente paso.

Un importante catalizador en esta cuestión es la elección presidencial de México en julio de 2018. Los tiempos de elecciones suelen ser periodos de inestabilidad e incertidumbre para los planes del Gobierno en marcha. En esta línea, el único candidato que hizo mención pública del MMFD fue José Antonio Meade del PRI, quien en un evento en Jalisco en abril de 2018 dijo:

Tenemos que asegurarnos que los jóvenes estudien y trabajen con el modelo dual (...) tenemos que construir, como le ha hecho Alemania (...), un esquema en donde trabajo y escuela se hablen de suerte tal que mientras está uno estudiando el trabajo cuenta, para dar crédito contra la posibilidad de graduarse. (...) Si logramos generalizar el modelo dual saldremos con el título y con la experiencia” (Meade, 2018).

De igual forma Ricardo Anaya, del PAN, expuso en su plataforma de propuestas en línea:

Reformular los planes de estudio de la educación media superior y superior, vinculándolos con las actividades productivas mediante esquemas de educación dual, haciendo énfasis en la adquisición de competencias, la valoración del trabajo técnico y la alfabetización digital, como herramientas de estímulo a la inteligencia y la creación (Anaya, 2019).

El hecho de que ambos candidatos apoyaran la continuación del modelo dual pone en relieve la importancia del mismo a nivel nacional. Sin embargo, el candidato que ganó las elecciones, Andrés Manuel López Obrador, nunca hizo mención ni referencia al MMFD, por lo que, aún con la contribución alemana, la continuidad del modelo da la impresión de estar en entredicho, pues pareciera que se trata más sobre un proyecto del Gobierno pasado que una iniciativa al largo plazo¹⁴⁸.

Aunque los resultados del MMFD en relación a la cobertura y los actores participantes no son modestos, con un aumento de 206.8% de planteles participantes, 186.8% de empresas y 230.9% de estudiantes, con respecto a 2013, todavía existen otras áreas de oportunidad a considerar (Presidencia de la República, 2018: 363, 364, 464).

La falta de institucionalización de los procesos del MMFD ocasiona que su aplicación no sea uniforme en toda la República, pues cada estado lo aplica según resulte conveniente¹⁴⁹. Esto ocasiona rezagos con respecto a las áreas geográficas en donde el modelo opera, por ejemplo, mientras que en el periodo 2013-2018 aproximadamente 1,500 estudiantes del Estado de México, 600 de Coahuila y 400 de Nuevo León fueron beneficiados, tan sólo tres estudiantes participaron en Morelos, dos en Zacatecas y uno en Nayarit (Tuirán, 2018: 71). Incluso en Baja

¹⁴⁸ Algunos autores como Castañeda y Rosas coinciden en que el presidente para el periodo 2018-2024, Andrés Manuel López Obrador es alguien “ajeno a cualquier asunto exterior de México” (Castañeda, 2019) y que considera que la “mejor política exterior es la interior”, lo cual “está borrando la presencia de México en el mundo” (BBC Mundo, 2019; Rosas, 2019), por lo que esta visión influye también en proyectos de cooperación que implican a actores extranjeros.

¹⁴⁹ Información obtenida durante una estancia de investigación en la Embajada de México en Alemania.

California Sur hubo un notable decremento del número de alumnos de un año a otro, de 376 en el ciclo 2016-2017 a 38 en el ciclo 2017-2018 (Tuirán, 2018: 71). Además, los estados de Campeche, Michoacán y Oaxaca aún quedan por incorporarse al MMFD.

Asimismo, el grado de compromiso por parte de las empresas varía de acuerdo a la entidad federativa. Por ejemplo, en el norte del país, se observaron diferencias en las ciudades dependiendo de su grado de desarrollo industrial, así como por el tipo, el tamaño de las empresas participantes y la motivación para participar en el modelo (Covarrubias, 2018). De igual manera se observó que algunas empresas no cuentan con el material necesario para la formación (Ibarrola *et al.*, 2018: 32)

En el portal de la SEMS se tiene acceso público a las dos primeras reuniones del COEFD. Sobre todo en la segunda reunión, celebrada en septiembre de 2016, se observa que en esta oportunidad se plantearon algunos objetivos interesantes a cumplir en el mediano plazo, tales como el desarrollo de la investigación sobre diversos aspectos del MMFD, la constitución de un organismo para operar procesos relevantes, la emisión de una norma que regulara la formación dual en México y elevar el prestigio de la educación técnica en México (COEFD, 2016: 23). Sin embargo, después de esta cita a la fecha, no se detecta mayor información disponible sobre una tercera o cuarta reunión, tomando en cuenta que, según lo establecido en el Acuerdo Secretarial 06/06/15, el COEFD tenía que celebrar cuatro sesiones ordinarias al año y extraordinarias las veces que fuese necesario (SEMS, 2019b).

Cabe destacar que en dicha reunión se identificaron algunas variables que dificultaron el escalamiento del MMFD, entre las que destacan la falta de una estructura específica que atienda la coordinación, la operación y el seguimiento del modelo, así como las diferencias entre organismos empresariales en cuanto a la implementación del MMFD, lo que ocasionó que no tuviera los mismos niveles de eficiencia y calidad en todas las regiones (COEFD, 2016: 23). Estos problemas persistieron en los años subsecuentes, por lo que algunos de los objetivos planteados para 2018 fueron precisamente una reforma a la Ley General de

Educación para establecer un marco nacional de formación dual para los niveles media superior y superior, así como la creación de una instancia público-privada, rubro en el que se destaca precisamente el “apoyo de la cooperación alemana”. Otras propuestas fueron la elaboración de un análisis costo-beneficio para las empresas y la generación de un sistema de indicadores de seguimiento e impacto que permitiera la mejora continua de los procesos y resultados (Tuirán, 2018: 72).

Consecuentemente, en el año 2018 se presentaron al menos tres iniciativas en el Congreso que plantearon reformar la Ley General de Educación con el objetivo de introducir a la formación dual en el marco legal del SEN. Una de estas iniciativas la lideró Luz Argelia Paniagua Figueroa del PAN, en febrero 2018, con la finalidad de establecer a la formación dual como una

Forma permanente el modelo de formación dual en la educación media superior y no quede a la discrecionalidad del Ejecutivo Federal en turno de continuar con este tipo de educación que beneficia a las y los jóvenes, las escuelas y a las empresas de nuestro país, pues como dice la OIT [Organización Internacional del Trabajo]¹⁵⁰: “La educación, la formación y el aprendizaje permanente generan un círculo virtuoso que promueve la empleabilidad, la productividad, el aumento de los ingresos y el desarrollo. La inadecuación de las calificaciones y las competencias laborales al mercado de trabajo, así como la falta de oportunidades, siguen siendo una limitación importante para la empleabilidad de los jóvenes” (Paniagua, 2018: 7).

Paniagua propuso cambios a los artículos 9, 12, 13 y 37 Constitucionales y su texto constituye la iniciativa más completa en comparación con las otras dos mencionadas. Los cambios más significativos están en las reformas al artículo 9, que incluye a la formación dual como parte de las labores educativas del Estado, y al artículo 13, que añade el texto: “participar en la integración y operación de un sistema nacional de educación media superior que establezca un marco curricular común se considere la pertinencia de profundizar la vinculación entre el sector

¹⁵⁰ Nótese que la cita proviene de una institución internacional, la OIT, reforzando el punto anteriormente discutido sobre la influencia de las organizaciones internacionales en la política doméstica de los Estados.

educativo y el productivo, con respeto al federalismo para este tipo educativo, con respeto a la autonomía universitaria y a la diversidad educativa (Paniagua, 2018: 7).

Las otras dos iniciativas, presentadas por Benjamín Robles Montoya y Maribel Martínez Ruiz, del Partido del Trabajo, y Miriam Dennis Ibarra Rangel, del PRI, constituyen cambios más limitados al artículo 7° y a los artículos 12° y 13° de la Ley General de Educación, respectivamente (Gaceta de la Comisión Permanente, 2018; Robles & Martínez, 2018).

No obstante, ninguna de estas iniciativas se concretó, por lo que la Ley General de Educación permanece sin reconocer explícitamente a la formación dual como opción educativa en las ramas media superior y superior ni tampoco establece nada sobre la corresponsabilidad de las empresas y la sociedad en la educación técnica.

3.7 Consideraciones finales

Las relaciones México-Alemania se caracterizan principalmente por tres elementos: ideales compartidos (democracia, libre comercio, DDHH, etc.), el interés económico y la cooperación internacional. Sobre todo, desde la segunda mitad del siglo XX, diversas empresas alemanas se asentaron en territorio nacional, hecho que le otorgó a la CAMEXA un papel fundamental al servir como el nexo entre el sector privado en México y el sector privado alemán.

La cooperación bilateral, formalizada en 1974, es hoy dinámica y diversa; atiende diferentes temas y funciona no sólo en esquemas tradicionales, sino también de manera triangular. México y Alemania son socios estratégicos que comparten valores como el multilateralismo, la solución pacífica de controversias y el libre mercado. En virtud del capital invertido en México, la consecuencia lógica es que la cooperación abarque también el ámbito educativo con el fin de formar mano de obra calificada para las empresas alemanas.

La educación en México durante el periodo 2013-2018 se vio marcada por la RE y los objetivos establecidos en el PND que marcaron una serie de cambios como el establecimiento del SNEE. En el contexto de la globalización, las instituciones

internacionales tienen una influencia significativa en la política doméstica de los Estados, por lo que dicha reforma y otros lineamientos educativos surgieron como el resultado de las recomendaciones de la OCDE durante los años previos a la administración de Enrique Peña Nieto.

Otra de las observaciones de esta organización internacional fue la necesidad de fortalecer la educación técnica y orientarla a la práctica y a las necesidades del mercado de trabajo. En este sentido, la consolidación del modelo dual, que ya había sido aplicado a manera experimental en México y que goza de gran prestigio internacional en la actualidad, fue visto como una opción correcta y viable para México desde 2013, resultado del *Soft Power* que Alemania promueve activamente como parte de su política exterior.

Desde la década de los noventa, las empresas alemanas en México, en conjunto con la Altratec y la CAMEXA, impulsaron activamente la adopción del modelo dual alemán y, mediante alianzas con el sector privado mexicano, se configuraron, a través de la CAMEXA, como un grupo de presión a nivel doméstico para que el modelo fuera adoptado formalmente.

Con ayuda de la cooperación alemana, México, mediante el CONALEP, comenzó a desarrollar la formación dual y en 2015 sentó las bases institucionales del MMFD mediante el Acuerdo Secretarial 06/06/15. Al mismo tiempo, la CEI se formalizó mediante un MoU y comenzó el PDMMFD, operado principalmente por la GIZ.

A partir de ahí, la cooperación bilateral se concentró en diferentes rubros, como aumentar el prestigio del modelo, capacitar a los formadores, certificaciones, etc., pero principalmente en avanzar con la institucionalización del MMFD. A pesar de los esfuerzos y del incremento de la matrícula, empresas participantes y planteles, los objetivos de crear una especie de BIBB mexicano y un sólido marco legal que regulara el MMFD no se logró concretar durante el periodo 2013-2018.

Conclusiones

El Sistema Internacional (SI) ha pasado por diferentes procesos a lo largo de su historia, sin embargo el más significativo, y que permea las relaciones entre los Estados hasta la actualidad, es la transición del conflicto a la cooperación al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuya consecuencia fue la creación de un complejo sistema de instituciones internacionales que definieron la manera de actuar en el escenario mundial y coadyuvaron a solucionar los problemas más significativos emanados de la guerra.

En este marco surgió la cooperación internacional para el desarrollo (CID), un ejercicio de mutuo beneficio mediante el cual, tanto actores públicos como privados y/o de la sociedad civil, colaboran, ya sea de manera bilateral, triangular o multilateral, con el fin de promover acciones que impacten de manera positiva en la población mediante recursos económicos, transferencia de conocimientos, fortalecimiento de capacidades, intercambios académicos y científicos, u otra acción que atienda las áreas de oportunidad en el país en donde se desee implementar.

En el contexto de la Guerra Fría, la CID fue utilizada en un principio por las potencias dominantes para satisfacer sus intereses; sin embargo, como parte de un proceso evolutivo, los esquemas de CID se modificaron y surgieron ideas innovadoras que terminaron por sustituir la visión paternalista y condicionada por una más incluyente, tales como la cooperación entre los países del Sur o la cooperación triangular. Luego de una crisis provocada por el fin del conflicto bipolar y las dificultades emanadas de la economía internacional, la CID se resignificó y se definieron objetivos específicos, materializados mediante los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y posteriormente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que pusieron al desarrollo humano sostenible en el centro de la operación de la CID.

A pesar lo anterior, la CID no ha dejado de servir como un instrumento pragmático de *Soft Power*, es decir, una manera de ejercer política exterior en la que no se utilizan medios coercitivos, sino elementos como la cultura, la autoridad moral, los valores políticos, la educación, la digitalización, el sector privado y la propia CID,

entre otros, para cooptar o establecer tendencias en las preferencias de otros Estados. Esto se debe a que los individuos y los grupos sociales, principales actores del Estado y de la política internacional, requieren de un propósito e incentivos para ejercer la cooperación, por lo que, además del impacto positivo que pueda tener en el lugar en el que la CID se implemente, estos actores racionales y aversos a riesgos (*risk averse*) buscan promover sus intereses mediante el *Soft Power*.

Entre las distintas modalidades para ejercer CID, esta investigación se centró en la cooperación educativa internacional (CEI), un medio para apoyar la educación en países socios partiendo de sus necesidades y prioridades. Esto mediante cooperación técnica, financiera, intercambio académico de estudiantes, profesores y científicos, entre otros.

En este contexto, la educación y formación técnica y profesional (EFTP) ha adquirido relevancia en los debates de cooperación educativa debido a la fuente de inestabilidad social y económica que representan los jóvenes que no estudian ni trabajan. Como consecuencia de lo anterior, en esta investigación también se demostró que existen motivaciones de corte pragmático por las cuales se promueve la CEI a nivel internacional. Específicamente, la ventaja de tener mano de obra cualificada, autóctona y a precio competitivo en países del Sur resulta especialmente llamativa para esta tesis. En cierto sentido, el *Soft Power*, que se difunde mediante instituciones internacionales y países, coadyuva a que existan esquemas educativos que promueven hasta cierto punto la dominación económica sobre los países socios. Alemania tiene un rol prominente en este rubro por ser el mayor donante de ayuda oficial al desarrollo (AOD) en materia de EFTP.

En la dinámica actual de las relaciones internacionales –la CID y la CEI incluidas– no se puede hablar únicamente del rol Estatal, sino también de los actores no Estatales (ANE). Los fenómenos de la globalización, la digitalización y la interdependencia económica han fortalecido a los actores del sector privado, a los interlocutores económicos y sociales, a la sociedad civil y a los individuos, quienes ahora tienen una influencia relevante en el SI. En virtud de ello, se considera que la influencia que puedan tener los ANE depende de su capacidad para lograr

reconocimiento por parte de organismos internacionales y conformarse como un grupo de presión a nivel doméstico y mundial.

En buena medida debido al sistema económico existente, las empresas multinacionales y transnacionales (EMN y ETN) se convirtieron en los ANE que mayor importancia adquirieron en los últimos años, por lo que también se consideró necesario que las compañías privadas hicieran una aportación a la sociedad y contribuyeran a mejorar la calidad de vida de los habitantes del lugar en donde operan. Después de que en 1999 el Secretario General Kofi Annan anunciara el Pacto Mundial, una iniciativa de civismo empresarial, se reconoció el papel de las empresas como aliadas para alcanzar los objetivos de desarrollo y se promovieron iniciativas innovadoras que lograran armonizar el actuar de los Estados, las ONG, la sociedad civil, los individuos y las empresas en pro de lograr las metas establecidas en los ODM y posteriormente en los ODS.

Consecuentemente surgieron las alianzas público-privadas para el desarrollo (APPD), un acuerdo mediante el cual, de manera libre y conjunta, el sector privado y público, así como otros actores de la sociedad civil, organismos internacionales y otros actores, colaboran para cumplir objetivos concretos en el ámbito del desarrollo de una sociedad.

Con el fin de otorgar al lector la visión en la que encaja la formación dual, esta investigación retomó el paradigma de la Gobernanza Pública para explicar a las APPD, el cual se centra en la organización horizontal y en formas de institucionalización para promover la cooperación entre actores públicos y privados, así como en la generación de soluciones innovadoras y en el uso de conocimiento entre los participantes para mejorar los costos de transacción.

Asimismo, se distinguió que, para que una APPD funcione, es imprescindible que se cuente con dos elementos fundamentales: la responsabilidad compartida y los riesgos balanceados. Un ejemplo de lo innovador que puede resultar un ejercicio de este tipo es la CEI en materia de formación dual que ejerce Alemania.

Alemania cuenta con un gran prestigio gracias a su sistema educativo. Aunque bien puede parecer discutible el hecho de que exista una división de escuelas basada en las capacidades de los niños, sobre todo tomando en cuenta que esta división está fundamentada en el juicio de un docente y los padres, no hay duda de que ha contribuido para hacer de este país un referente en muchos sentidos: económico, científico, de innovación, protección al medio ambiente, salud, etc.

Como se observó en el segundo capítulo, la formación dual es un tipo de EFTP de origen alemán que se realiza en una escuela y se complementa con una formación profesional integrada mediante prácticas en una empresa (con mayor relevancia práctica). Se trata de una tradición institucionalizada formalmente en Alemania desde 1969 – mediante la Ley de Formación Profesional (BBiG) – y un pilar esencial para su economía. Los principales elementos de este modelo, que constituye una APPD, son: el consenso, la dualidad y el principio de la primacía de la profesión.

Este tipo de formación se suele exponer como un esquema ganar-ganar, en el que se beneficia: el Estado, especialmente en el rubro social, al mejorar la calidad de la educación, y económico, por la dotación de mano de obra cualificada que termina siendo productiva para el país; el sector privado, que tiene participación sobre la educación en general, detecta en qué formaciones vale la pena involucrarse, las compañías ahorran en costos de procesos de reclutamiento y son reconocidas como empresas socialmente responsables; y el alumno, que obtiene una formación de calidad, experiencia profesional antes de graduarse y le es más sencillo insertarse en el mercado laboral.

El 60% de los jóvenes alemanes realizan formación dual, por lo que puede decirse que este modelo tiene un rol prominente en la sociedad alemana y se encuentra arraigado en la identidad nacional del país en cuestión. Esto en buena medida es consecuencia del sistema educativo en el que la educación superior universitaria se reserva a los estudiantes con mayor promesa en la esfera académica, mientras que aquellos cuyas capacidades encajan mejor en lo práctico se deciden por una formación dual.

Por razones culturales y educativas, así como por la naturaleza neocorporativista de su gobernanza, considerar una transferencia del modelo dual en su forma literal sería prácticamente imposible; empero, se pueden desarrollar adaptaciones a otras regiones para que la “exportación” de la formación dual consiga los beneficios esperados mediante ejercicios de cooperación internacional.

A nivel de política exterior, el Gobierno alemán cuenta con una serie de instituciones y actores que promueven su *Soft Power* y sus intereses en el mundo, la CID no es la excepción. Alemania ejerce CID mediante el Ministerio de Cooperación y Desarrollo Económico (BMZ), que a su vez instrumenta la colaboración a través de la Agencia Alemana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (GIZ) y el Banco de Desarrollo Alemán (KfW), principalmente. En el área de CEI para la formación dual, los objetivos del Gobierno federal se refieren claramente al apoyo de sistemas alemanes de entrenamiento y continuación de entrenamiento en el extranjero. Es decir que Alemania activamente promueve que se expanda la formación dual en terceros países.

Lo anterior se debe a los objetivos específicos de la política exterior alemana, como la atención a la demanda de mano de obra cualificada en otros países para conseguir el éxito de las empresas alemanas en el extranjero y la creación de un grupo de potenciales inmigrantes especializados que colaboren en el fortalecimiento económico de la República Alemana. Para lograr sus metas en este sentido, el Gobierno alemán editó en el año 2012 un documento de posición para la cooperación internacional en materia de EFTP, en el cual se presentó la importancia estratégica de la formación dual y los instrumentos, las metas y los socios para lograr su transferencia a otros países.

No sobra decir que entre las justificaciones del Gobierno alemán para exportar la formación dual se encuentran también razones de tipo humanitario y relacionadas con el desarrollo económico y la equidad social de los países socios. En otras palabras, el hecho de que Alemania tenga una de las tasas más bajas de desocupación juvenil en el mundo y un superávit de 58 mil millones de euros, así

como una alta productividad provoca que el *Soft Power* alemán busque posicionar al modelo dual como un instrumento catalizador del desarrollo.

El proceso de “exportación” de la formación dual es complejo y resta en las capacidades de diferentes instituciones involucradas. A nivel gubernamental, la German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training (GOVET), que pertenece al Instituto de Formación Profesional (BIBB), es el principal punto de contacto para la colaboración internacional en educación vocacional y constituye el brazo administrativo de la Mesa Redonda para la Cooperación Internacional en EFTP. Además, el BIBB también promueve plataformas como iMOVE y el Ministerio de Exteriores (AA) cuenta con la Mesa de Trabajo para la Educación Vocacional y Entrenamiento.

Sin embargo, se considera que los aliados clave en la conducción de la cooperación internacional en materia de formación dual son las Cámaras de Comercio Alemanas, las cuales actúan en concordancia con el Gobierno federal para promover los intereses económicos de Alemania en el extranjero. El grupo DIHK-IHK-AHK (Cámaras Alemanas de Comercio e Industria) para la colaboración internacional en materia de formación vocacional dual atiende las solicitudes de empresas y gobiernos alrededor del mundo para iniciar la cooperación, la cual puede darse en el modelo purista alemán, formación dual local con ejemplo alemán y formación dual local con elementos del sistema dual alemán. Asimismo, las Cámaras de Comercio cuentan con programas como VETnet, el cual también está activo en México y su función es establecer características estructurales y transmitir experiencias ganadas de proyectos piloto en los países en donde se ha implementado la formación dual.

Las Cámaras de Comercio se articulan como grupos de presión a nivel doméstico mediante el cabildeo con las organizaciones empresariales locales para que se expongan los beneficios de implementar el modelo dual y el Gobierno termine aceptando su implementación o, como en el caso de México, su institucionalización.

Con el objetivo de determinar lo favorable o poco favorable de la adaptación de un modelo dual en el extranjero, la cooperación alemana se basa en una serie de criterios, como la disposición del personal docente y administrativo de la institución socia, que el entrenamiento tenga un alto nivel de relevancia, que exista un estatus legal y organizacional de la EFTP en el país socio y que haya estabilidad financiera para llevar a cabo el proyecto.

Una vez que se da visto bueno al proceso de adaptación de la formación dual, el procedimiento se debe realizar tomando en cuenta los cinco ejes que definen a la formación dual como tal: la colaboración cercana entre el Estado y el sector privado, el aprendizaje en el trabajo orientado al mercado laboral, la aceptación social de los estándares, la capacitación de los formadores y los maestros, y la institucionalización de la investigación y la orientación vocacional.

La cooperación alemana se centra en la propiedad compartida con el sector privado, el desarrollo de directrices institucionales y administrativas, en el convencimiento y cabildeo con el sector privado local, en el desarrollo de programas de aprendizaje orientados al mercado laboral, en la aceptación social y el mejoramiento de la imagen de la formación dual y en la institucionalización del modelo en general.

A pesar de que existe todo un plan de trabajo en la “exportación” de la formación dual a otros países, los estudiosos del tema encontraron diferentes aspectos que dificultan el éxito de la cooperación y describen resultados mayormente negativos o bien, condicionan el funcionamiento a una adaptación considerablemente alejada del concepto original del modelo. Algunos académicos mencionan que el tiempo estimado para construir un EFTP dual efectivo es de 15 años y sólo mediante un arduo trabajo, voluntad política e instrumentando la colaboración en torno a los ejes previamente planteados.

Los propios análisis de la GIZ describen factores inherentes a los programas y otros factores externos como los principales elementos que merman el éxito de la cooperación, como la falta de detalle o adaptación a las necesidades del socio, la falta de referencia a la realidad del contexto nacional o la falta de difusión. Por otro

lado, los factores externos incluyen déficits en el sector privado nacional o la falta de disposición del Gobierno para favorecer la institucionalización.

Esta investigación se enfocó en cuatro análisis de caso, España, Portugal, Filipinas y China, que presentan resultados diversos, pero que, en su mayoría, coinciden en la falta de una consolidación definitiva de la formación dual. Tan sólo en Portugal el modelo llegó desarrollarse de manera efectiva, aunque limitada.

En el caso de México, el MMFD durante el periodo 2013-2018 fue claramente una de las mayores apuestas de la política exterior alemana a nivel mundial para probar sus capacidades en sentido de que un país desarrollara un modelo dual propio, sobre todo en un Estado como México que experimenta un auge en la industria manufacturera y donde la falta de suficiente mano de obra cualificada representa un lastre importante para las empresas establecidas en el país.

México y Alemania tienen una relación estratégica que se caracteriza principalmente por ideales compartidos, cooperación internacional e intereses económicos. En este último rubro, la inversión alemana en México sumó 10,500 millones de dólares en el periodo 2012-2018 y existe un total de 2000 empresas alemanas establecidas en territorio mexicano.

Alemania es un gran aliado para México a nivel comercial – el principal dentro de la UE – pero también en materia de CID. Desde 2013 a 2018, el Gobierno alemán invirtió mil millones de euros en cooperación con México, principalmente en el sector energético.

Durante la administración de Enrique Peña Nieto, y debido en buena medida a sus iniciativas de ley como la Reforma Energética, las relaciones bilaterales vivieron un momento de esplendor marcado por eventos de suma trascendencia: las Comisiones Binacionales de 2015 y 2017, el Año Dual México-Alemania y la participación de México en la Feria de Hannover como país invitado. Todo este contexto favoreció un acercamiento importante que propició una serie de proyectos colaborativos, como ya se mencionó, en el sector energético – como la Alianza Energética –, pero también en la educación.

Este periodo coincidió con un Gobierno mexicano en el que la apertura hacia el exterior fue un elemento fundamental. Esto se vio reflejado no sólo mediante eventos como el Año Dual México-Alemania o el Año Dual México-Reino Unido, sino también por la influencia de las instituciones internacionales en la política doméstica de México, especialmente la OCDE.

Un claro ejemplo en este sentido fue la política educativa, la cual, en aras de homologar los lineamientos de este sector con las demandas de la OCDE y tomando en cuenta que dicha organización llevaba trabajando desde el sexenio pasado en diversos informes que resaltaron la necesidad de realizar un cambio en el sector educativo, favoreció una RE que promovió una cultura de evaluación en el Servicio Profesional Docente y creó el SNEE.

En buena medida como resultado de los informes provenientes de la OCDE, las autoridades mexicanas “detectaron” la necesidad de aplicar nuevos esquemas educativos que fueran acorde con los estatutos internacionales.

La formación dual en México comenzó a aplicarse en México desde el siglo XX, cuando se llevaron a cabo esfuerzos por parte de diversas empresas alemanas establecidas en territorio mexicano para ejecutar, no sólo proyectos de formación dual alemana dentro de sus instalaciones, sino también iniciativas en conjunción con el CONALEP, como fue el caso de Mercedes-Benz en la década de los noventa y Bosch en los primeros años de la década del 2000.

Desde 2009, el BIBB convirtió al CONALEP en una institución socia y se comenzó a colaborar para mejorar la EFTP en México y promover una posible implementación del modelo dual. Esto representa el primer acercamiento significativo para lo que después sería el MMFD.

El análisis del proceso de institucionalización del modelo de educación dual en México, como resultado de la cooperación educativa internacional y presentado mediante las motivaciones de los actores Estatales y no Estales involucrados, que constituyó el objetivo principal de esta investigación, se expuso mediante una Cadena de Causalidad Sucesiva. El origen del objeto de estudio se sitúa, en un

primer momento, en la necesidad de atender los problemas de México en materia educativa, de desempleo juvenil – que había incrementado hasta llegar al 10% en 2013, de falta de una mano de obra cualificada y de formación técnica y profesional en general. En este sentido, se indicó que el Gobierno de México reconoció en diversas ocasiones la necesidad de encontrar un esquema distinto que desafiara el paradigma clásico de “mayor escolaridad= mayor productividad”. Consecuentemente, se presentaron al menos tres intervinientes que llevaron al efecto definitivo:

1) La presión proveniente de la OCDE para involucrar al sector productivo en las decisiones educativas con el fin de orientar sus programas al mercado de trabajo y lograr una ocupación más eficiente en el país, con miras a suscitar una mayor productividad. Esto se vio materializado mediante la emisión de documentos como “Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio” y “Panorama de Empleo”, ambos del año 2012. Así, se comenzó a pensar en esquemas educativos que favorecieran las recomendaciones de la OCDE. Como ejemplo fehaciente de lo que la influencia que logra dicha organización en México se expuso el proceso para llegar a la RE de 2013.

2) La siguiente interviniente es el *Soft Power* alemán presente a nivel doméstico e internacional. El poder blando alemán se favoreció no sólo debido a la activa promoción de las empresas alemanas establecidas en México, sino también al prestigio internacional del modelo dual como una solución “lógica” a los problemas de un país como México, con las causas de origen previamente mencionadas. En este sentido, además de ser el Gobierno alemán el promotor de la educación dual a través de su política exterior, el *Soft Power* también se valió de importantes aliados: la UNESCO y la OCDE, instituciones internacionales que intervinieron en favor del establecimiento del modelo dual en México.

3) La presión de grupos domésticos liderada por la CAMEXA – en conjunción con otras organizaciones empresariales – mediante instrumentos como encuestas y foros que fomentaron la implementación de un modelo de formación dual, a imagen y semejanza del alemán, pero “adaptado a las características nacionales”.

El efecto de la Cadena de Causalidad Sucesiva previamente mencionada es la adopción del MMFD y su posterior institucionalización.

De esta manera se observa que el marco teórico Liberal y Liberal Institucional, expuesto en la primera parte de esta investigación, es el más pertinente para explicar el objeto de estudio planteado. Se logra dar relevancia a las preferencias de los actores sociales, en este caso representados por los grupos privados empresariales, que transmiten sus demandas mediante las instituciones representativas del Estado, el cual funciona como cinturón transmisor, para la adopción de una determinada política. A su vez, existe la participación de ANE, en específico de las instituciones internacionales, que también tienen influencia en la gobernanza de un mundo parcialmente globalizado.

Estas cuestiones interactúan en un SI interdependiente y en el que también existen relaciones de poder entre los Estados. En este caso, se explicó que la forma en la que se ejerce el poder en esta investigación es de manera “suave”, por lo que el *Soft Power* alemán relativo a la formación dual, presente a nivel mundial y promovido mediante instituciones internacionales, tiene especial notabilidad en un escenario en el que las preferencias se inclinan a atender la necesidad de mano de obra cualificada, aumentar la productividad e innovar el sistema educativo.

A nivel doméstico se observa la implementación del MMFD y a nivel de política exterior el establecimiento de acuerdos cooperativos con Alemania para institucionalizar y fortalecer el MMFD.

Sin embargo, la realización de un proyecto así tuvo un importante reto desde un inicio: un sistema educativo que, además de tener diversas áreas de oportunidad, no contaba con mecanismos legales ni institucionales para respaldar los esquemas de propiedad compartida y división de responsabilidades que demanda el modelo dual.

De esta manera, la CEI alemana en materia de educación dual, promovida mediante la GIZ y la CAMEXA, con financiamiento del BMZ, se centró en consolidar el modelo en México mediante la asesoría para mejorar la cooperación entre el Estado y el

sector privado, la adaptación institucional, el desarrollo de la investigación en la EFTP, los estándares de competencia, la calidad de la formación y la imagen propia de la formación dual, entre otros.

Para lograr el cometido de implementar el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD), tanto México como Alemania se comprometieron en 2015 mediante un MoU a otorgar la cantidad paritaria de cinco millones de euros, algo que en sí mismo constituye un elemento innovador en la cooperación bilateral y que pone en relieve la importancia que el Gobierno mexicano le otorgó al tema.

La labor realizada por la colaboración alemana incluye la promoción de acuerdos entre el Gobierno y las Cámaras empresariales, como los siguientes convenios: COPARMEX-CAMEXA (2013), SEP-COPARMEX (2014), CCE-COPARMEX-DIHK-CAMEXA (2016) y CCE-SEP (2017).

Con estos elementos se favoreció la creación del MMFD, una iniciativa hecha a imagen y semejanza del modelo dual alemán pero adaptada a las características nacionales. Con el MMFD se incorpora al estudiante en actividades laborales que corresponden a su carrera profesional, combinadas con la preparación en la escuela para lograr el perfil de egreso. Su engranaje se compone de diversos actores de los ámbitos público y privado, que requieren coordinar sus acciones para la vinculación formal entre los sectores empresarial y educativo.

Consecuentemente, el MMFD difiere del sistema dual “puramente” alemán en diferentes sentidos, como su grado de institucionalización, el financiamiento, la participación del sindicatos – que es mayor en Alemania que en México – la duración de los programas, el número de carreras a elegir y la cobertura.

Tras una primera Prueba Piloto en el año 2013 en la que participaron 11 estados de la República, 38 planteles CONALEP y 83 empresas, se identificaron algunas áreas de oportunidad, sobre todo relacionadas al desconocimiento de lo que era el programa y algunas fallas que presentaron las plataformas de trabajo. Empero, la cooperación alemana trabajó en este rubro y, tras la firma del MoU de 2015, se

publicó el Acuerdo Secretarial 06/06/15 mediante el cual se reconoce a la formación dual como una opción en la educación técnica del nivel medio superior.

En este Acuerdo Secretarial se definen las principales características del MMFD: la descripción del modelo como un plan de estudios que se adquieren tanto en la institución educativa como en la empresa, el número de actores involucrados y las funciones de cada uno de ellos, las labores del Comité Técnico de la Opción Educativa Dual como principal órgano coordinador y articulador de la formación dual, entre otros. Uno de los elementos más innovadores del MMFD es sin duda el plan de rotación de puestos, que mantiene un alto nivel de calidad en la formación.

Entre los años 2015 y 2018 comenzó a trabajar más activamente la cooperación alemana para desarrollar el modelo. Con el Acuerdo Secretarial la intención del Gobierno Federal fue aplicar el MMFD a nivel nacional, por lo que la SEP ejerció cierta presión en algunos estados para que el CONALEP empezara a operar el modelo. En sus demarcaciones, la Prueba Piloto II del MMFD (2015-2016) evidenció el fortalecimiento de la operación y el impulso a la vinculación – tanto a nivel nacional como internacional – por la búsqueda de la mejora a través del diseño y la actualización de mecanismos clave para la consolidación y la ampliación de la cobertura mediante la incorporación de otros Subsistemas, centros laborales, planteles, carreras y alumnos.

Asimismo, la cooperación alemana estableció ejes claros de acción y se aprobó el PDMMFD – operado por la GIZ y en conjunción con la SEP, el CONALEP y la COPARMEX – que se centró en tres objetivos: el fortalecimiento de las bases estratégicas y de regulación del MMFD, el mejoramiento de la organización y gestión de la formación dual, y fortalecer la calidad de las carreras ofrecidas por el modelo. Lo anterior tomando en cuenta los tres impactos deseados: el ecológico, el social y el económico.

Durante los años subsecuentes, la formación dual creció exponencialmente en México, hasta abarcar a 839 empresas participantes, 216 planteles – no sólo del

CONALEP, sino también de otros Subsistemas, como el CECYTE, la DGETI, la DGETA y la DGECyTM –, y 29 entidades federativas.

Uno de los fines del PDMMFD fue el de aumentar la matrícula a 2,200 alumnos para 2019 – es decir, el doble de cuando empezó a operar el MMFD, cuando había tan sólo 1,100 alumnos. Según las cifras más recientes (2017-2018), el MMFD contó con más de 5,000 alumnos matriculados en el modelo, lo que quiere decir que este objetivo fue alcanzado. Del mismo modo, el análisis sobre la teoría y la práctica de la cooperación alemana en materia de EFTP, presentado en la última parte del Capítulo 3, sugiere que los lineamientos establecidos por el Gobierno alemán fueron para ejercer cooperación fueron seguidos hasta alcanzar resultados prometedores. Sobre todo en sentido del diálogo estratégico entre el sector privado y el Gobierno, los diversos acuerdos entre los organismos empresariales y las dependencias gubernamentales ponen en relieve el éxito de la asesoría y colaboración alemana. La creación del COEFD representa el avance más importante en este sentido.

Con respecto a la aceptación social de los estándares, la orientación al mercado de trabajo y el entrenamiento de los formadores se presentan también importantes progresos que pueden hacer pensar que el PDMMFD ha sido exitoso. Empero, la mayor área de oportunidad es la institucionalización del MMFD, que constituye un eje rector en esta investigación y que, más allá del Acuerdo Secretarial, no representa avances significativos mediante, por ejemplo, la creación de un instituto de formación vocacional especializado en la investigación, como fue la intención de las autoridades de la SEP. Pero más allá de un “BIBB mexicano”, la falta de respaldo legal en el marco de la Ley General de Educación es una debilidad importante que ya tiene consecuencias negativas en el marco de la administración de López Obrador (2018-2024), quien ha redirigido los recursos para su propio programa de capacitación en el trabajo “Jóvenes Construyendo el Futuro” y ha dejado sin becas a los estudiantes del modelo. Lo anterior ha creado un vacío que sólo algunas empresas comprometidas con el MMFD están dispuestas a llenar mediante el pago de la beca anteriormente otorgada por el Gobierno.

Aunque en el periodo 2013-2018 hubo proyectos de Ley para dotar a la formación dual de un marco legal, ninguno de ellos fue exitoso y hoy en día la aplicación del modelo está a disposición del presidente que, si así lo desea, puede dejar sin funcionar el sistema de becas, como sucede en la actualidad.

A pesar de que el número de estudiantes, empresas, planteles y Subsistemas participantes en el MMFD ha crecido considerablemente, aún no se puede decir que el modelo esté consolidado ni institucionalizado del todo. Aún queda mucho por hacer y la supervivencia del modelo depende de estas acciones futuras. Afortunadamente – al menos en el marco de la cooperación bilateral – el escenario es positivo ya que la formación dual ha pasado a constituir un rubro por el que seguramente se continuará apostando muchos años más, pues es del interés de ambos Gobiernos, así como del sector privado y, por supuesto, de la sociedad, que los y las jóvenes de México puedan desarrollar al máximo sus capacidades en un sector especializado para contribuir a su crecimiento profesional y personal, así como a la productividad del país en general¹⁵¹.

Con el análisis expuesto anteriormente se buscó dar respuesta a las preguntas planteadas en la introducción de esta investigación: ¿Por qué dos actores como México y Alemania cooperan en materia de educación para que el primero adopte el sistema de formación dual del segundo, y bajo qué términos, motivaciones y a través de qué instancias, actores e instituciones se instrumenta esta cooperación? ¿Cuál es la estrategia del Gobierno alemán para “exportar” su modelo de formación dual? ¿Dicho modelo funcionará en México?

¹⁵¹ Aunque el periodo abarcado por esta investigación llega hasta 2018, en el 2019, ya con la administración de López Obrador, Alemania ha colaborado estrechamente con las autoridades mexicanas para que continúe la cooperación en materia de formación dual. En abril 2019, en el marco de la visita del Secretario de Estado Parlamentario del BMZ Norbert Barthle, se llevó a cabo un “Diálogo para el escalamiento de la formación dual”. Posteriormente, en julio de 2019, Niels Annen, Viceministro del AA, y Juan Pablo Arroyo, titular de la SEMS, firmaron un nuevo MoU con el propósito de impulsar los siguientes objetivos en la formación dual en México: nuevos mecanismos de control y seguimiento, mejora del perfil de egreso de los estudiantes, garantizar la calidad, mejorar la gobernanza del sistema, una alianza con el Instituto Mexicano del Seguro Social para asegurar a los estudiantes, y criterios de seguimiento y evaluación pertinentes. En este sentido, el MMFD será “relanzado” como un nuevo Sistema de Formación Dual. Para mayor información consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=6yp1j7dp9BI>

Para contestar los primeros dos cuestionamientos se revisó a toda la información disponible en las fuentes oficiales, la literatura especializada y la prensa; de igual manera se recurrió a las entrevistas otorgadas por funcionarios de alto nivel de la SEP, la CAMEXA, la GIZ y el CONALEP, principales actores del modelo. Se tuvo acceso a información de primer nivel en la Embajada de México en Alemania y se utilizaron fuentes exclusivas a las que tuvo acceso el autor de esta investigación.

La última pregunta, relacionada con la viabilidad al largo plazo del MMFD, es más delicada. Desde la opinión del autor resulta muy complicado que el MMFD pueda consolidarse sin contar con sólidas bases legales e institucionales. Por supuesto que tratar este delicado tema requiere mayor información, tanto de la parte mexicana como alemana. La GIZ evalúa sus proyectos cooperativos y los resultados están disponibles en la página oficial de la Agencia, empero, dado que, en teoría, el periodo de tiempo del PDMMFD finaliza en el año 2019, aún no se encuentra disponible este documento que sería de gran utilidad para complementar esta tesis.

No obstante, existe la probabilidad de que el PDMMFD continúe, al menos así lo dio a entender Gerd Müller, titular del BMZ, quien anunció durante su visita a México en marzo de 2019 que se seguirá apoyando el desarrollo de la formación dual, sobre todo mediante la ayuda de las empresas alemanas establecidas en México (Welt-Sichten, 2019).

Tomando como base los avances hasta el momento, es de suma importancia que los actores públicos y privados, tanto alemanes como mexicanos, continúen los esfuerzos para lograr los siguientes objetivos en el corto-mediano plazo:

- I. Una reforma a la Ley General de Educación o una Ley Secundaria en donde se indique explícitamente la opción educativa de formación dual en los niveles medio superior y superior, así como la división de responsabilidades entre el sector privado y el público.
- II. El reforzamiento de un marco común de competencias a nivel nacional que homologue los estándares de las instituciones educativas y las empresas formadoras en todo el país para evitar que existan diferentes

modelos duales mexicanos que no tienen concordancia con lo establecido en el Acuerdo Secretarial.

- III. La creación de un organismo público privado que regule la aplicación del MMFD, promueva la investigación en materia de EFTP y sirva como un centro de recopilación de datos estadísticos para mejorar la formación, por ejemplo, mediante la identificación de las áreas con mayor demanda de mano de obra cualificada y el tipo de industria en la que los egresados tengan mayor éxito.
- IV. La promoción de la relevancia del modelo dual para las empresas con el fin de lograr una mayor participación de las mismas; profundizar en la esencia de la formación dual para que no exista el problema de empresas *free riders* que ocupen a los estudiantes para tareas que no sean relevantes para su formación profesional. Asimismo, invertir esfuerzos para involucrar más al sector privado en la formación dual.
- V. Una campaña mediática y educativa en favor de los beneficios de la formación dual para concientizar a la sociedad mexicana sobre la relevancia de la educación técnica en el nivel medio superior, resignificándola por su valor imprescindible en la productividad del país.

El punto V constituye, desde el punto de vista del autor, el principal reto del MMFD, pues implica su penetración en la sociedad y visión del mundo de los mexicanos. El reenfoque que el Gobierno, en conjunto con los otros actores involucrados, le pueda dar a la educación dependerá también de sus esfuerzos para modificar la idea de que, para ser “alguien en la vida”, se requiere de una carrera universitaria. Los datos presentados sobre el aumento de la escolaridad y el estancamiento de la productividad en México apoyan la necesidad de reencauzar y revalorizar a la educación técnica en el nivel medio superior como algo fundamental para el desarrollo económico del país y, por ende, para el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

De no lograr este cometido, la cooperación con Alemania en materia de formación dual quizás tendría aún otra área de trabajo: el nivel superior. Después del convenio

firmado en 2018, diversos institutos tecnológicos del país han participado en estos esquemas. En agosto de 2018, el autor de esta investigación tuvo la oportunidad de estar presente en la graduación de la primera generación de jóvenes participantes del modelo dual en Audi México, algunos de ellos ingenieros que, con apoyo del Instituto Tecnológico de Puebla, realizaron su formación en este esquema. Como consecuencia, muchos de ellos estaban listos para incorporarse a esta empresa. A pesar de ello, es imperante decir que la visión de la cooperación alemana no ve como favorable apoyar la colaboración en el nivel superior debido a que su atención y recursos se centran en el nivel medio superior. Quizás el futuro de la formación dual en México se encuentre en la educación superior, pues la impresión del autor es que este nivel podría adaptarse de mejor manera a la realidad cultural del país, aunque para averiguarlo se necesita mayor investigación en el tema.

Finalmente, es imperante decir que la hipótesis planteada en la introducción de esta investigación, y que se relaciona directamente con el objetivo general, se cumplió cabalmente. El proceso de institucionalización del MMFD comenzó como resultado de la presión proveniente de actores alemanes, principalmente la CAMEXA, que realizó una labor de cabildeo en el sector privado mexicano hasta que éste se convirtió también en un grupo de presión. Esta premisa está respaldada al considerar que las AHK promueven los intereses del sector privado alemán y reciben instrucciones directamente de la DIHK. Como se revisó en el Capítulo 2, las Cámaras de Comercio en el extranjero colaboran en la cooperación alemana desde diferentes programas, por lo que puede decirse que las AHK son actores relevantes en la CID de Alemania.

A esta idea se añade la influencia del *Soft Power* alemán en instituciones internacionales que promovieron activamente la implementación del modelo durante los años 2013-2018.

Desde las RRII, esta investigación demuestra que la CID y el *Soft Power* son estrategias fundamentales para los Estados y cómo éstos logran un nivel de influencia significativo valiéndose no sólo de sus recursos tradicionales, sino también de los ANE, los cuales pueden promover el *Soft Power* de un país. Se

presentaron esquemas innovadores como la RSE para el desarrollo y las APPD que, hoy en día, interactúan en conjunto con la CID y sus diferentes modalidades. Se demostró cómo se generan ejercicios cooperativos en pro del desarrollo pero también con el fin de favorecer las preferencias racionales de los actores privados que ejercen una influencia significativa en la política, tanto interior como exterior de un Estado, y cómo, a su vez, la interdependencia existente en el SI fortalece el rol de las instituciones internacionales como actores relevantes en el actuar basado en las preferencias Estatales.

El hecho de que aún no se hayan publicado los resultados de la primera fase del PDMMFD de la GIZ fue el principal elemento que limitó a esta investigación, así como la falta de fuentes en línea e información en general sobre el MMFD. Al ser un programa en el que se involucran muchos actores, esta investigación se limitó a profundizar en aquellos que se consideran más relevantes, aunque para otorgar un espectro más amplio sobre el MMFD resultaría conveniente hacer trabajo de campo en las diferentes instituciones mexicanas, tanto gubernamentales como no gubernamentales, así como con las alemanas. Todos los aspectos antes mencionados pueden, no obstante, retomarse en una futura tesis de maestría o doctorado.

Esta investigación pone en manifiesto la interdisciplinariedad de las RRII y su utilidad en la vida diaria, en este caso en específico mediante la educación. Lo que para algunos podría ser una disciplina lejana y que no impacta en el día a día, sobre todo en un contexto nacional en el que el propio presidente no muestra interés por la política exterior, la formación dual expone lo beneficioso que puede ser el hecho de que México tenga presencia internacional y mantenga y nutra las relaciones con aliados como Alemania. En este sentido, se espera que las aportaciones de esta investigación de alguna manera contribuyan a modificar esta visión y sean fructíferas para entender mejor a las RRII, a la política exterior y a las relaciones y cooperación entre México y Alemania en su conjunto.

Índice de cuadros, gráficas y esquemas

Cuadro 1. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio	37
Cuadro 2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible	42
Cuadro 3. Artículos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EFA)	55
Esquema 1. Meta 2.A de los ODM y avances de acuerdo con el Informe 2015	56
Cuadro 4. Las Metas del Objetivo 4 de los ODS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida	57
Gráfica 1. Ayuda Oficial al Desarrollo por sector (2016, millones de dólares)	66
Gráfica 2. Ayuda Oficial al Desarrollo en educación de acuerdo con los países proveedores (2016, millones de dólares)	67
Esquema 2. Marco Legal de la Formación Dual en Alemania	106
Esquema 3. Los niveles de los socios participantes en la formación dual en Alemania	108
Esquema 4. ¿Quién determina las regulaciones y el currículo básico en el sistema de formación dual alemán?	111
Gráfica 3. División de asignaturas en la <i>Berufsschule</i>	113
Cuadro 5. Dualidad en el sistema de formación dual	116
Esquema 5. Comparando el peso de los costos y beneficios para que una empresa se involucre en la formación dual	120
Cuadro 6. Objetivos del Gobierno Federal en materia de cooperación internacional de educación y formación profesional y técnica	136
Cuadro 7. La Cooperación Educativa Internacional alemana en materia de Educación y Formación Técnica y Profesional y su impacto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible	139
Cuadro 8. Otras organizaciones e instituciones presentes en la Cooperación Educativa Internacional alemana en materia de Educación y Formación Técnica y Profesional	146

Cuadro 9. Niveles de cooperación institucional alemana en materia de educación y formación técnica y profesional	153
Cuadro 10. Modelos de financiamiento propuestos por el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo	156
Cuadro 11. Escenarios para la creación de la formación dual	157
Cuadro 12. Los tipos de educación formal en México	191
Gráfica 4. ¿Cuánto le sirvieron las competencias y habilidades que adquirió en el bachillerato en su primer trabajo?	210
Cuadro 13. Declaraciones del Subsecretario Rodolfo Tuirán sobre la formación dual	211
Cuadro 14. Declaraciones de Nuria Sanz sobre la formación dual	214
Esquema 6. Cadena de Causalidad Sucesiva: La implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual	217
Esquema 7. La Teoría Liberal Sistémica de Moravcsik en el caso de la adopción del modelo dual en México	218
Cuadro 15. Modelo Mexicano de Formación Dual	220
Cuadro 16. El Acuerdo Secretarial 06/06/15	223
Esquema 8. Generalidades del Modelo Mexicano de Formación Dual	229
Cuadro 17. Algunas empresas que participaron en el Modelo Mexicano de Formación Dual entre los años 2013 y 2017	234
Gráfica 5. Planteles, Empresas y Matrícula del Modelo Mexicano de Formación Dual operado por el CONALEP: Comparativo Histórico 2013-2018	235
Cuadro 18. Evolución del Modelo Mexicano de Formación Dual 2013-2018	236
Cuadro 19. Similitudes y Diferencias de la formación dual alemana y el modelo dual mexicano por rubro	237
Cuadro 20. Líneas de acción de cooperación alemana para la formación dual en México	247
Cuadro 21. El Enfoque del Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual	250
Esquema 9. La cooperación alemana presente en la institucionalización del Modelo Dual Mexicano	255
Cuadro 22. Requisitos para iniciar la cooperación en materia de formación dual: la teoría y la práctica	256

Cuadro 23. Cinco ejes de la cooperación alemana para la formación dual: la teoría y la práctica 257

Anexos

Anexo 1: Entrevista a Torsten Klinke, coordinador del Programa para el Fortalecimiento del Modelo Mexicano de Formación Dual (GIZ). Jueves 31 de mayo de 2018. Instalaciones de Audi México.

Torsten Klinke mencionó en su participación en el conversatorio “Responsabilidad Social Corporativa” los siguientes puntos principales:

- México es importante porque es la puerta para América Latina.
- El fortalecimiento del MMFD es un proyecto de cooperación técnica alemana que consiste en:
 - Fortalecer bases estratégicas y de regulación del MMFD
 - Mejorar la organización y gestión de la formación dual
 - Mejorar la calidad de las carreras ofrecidas por el MMFD
 - El proyecto toma en cuenta tres aspectos principales: el impacto ecológico y el impacto social. Pero sobre todo también el aspecto económico.
- La empresa debe crear un beneficio.
- Para él, la formación dual es mucho más que la responsabilidad social corporativa.

Entrevista

1. ¿Considera que la formación dual es prioridad en la cooperación México-Alemania? O hay otras áreas más importantes.

R= Considero que hay varios campos de acción de la cooperación bilateral. Tenemos diferentes portafolios, de los cuales, el apoyo a la biodiversidad y el cambio climático es el campo prioritario.

Pero la formación dual es de especial interés para la economía alemana. En general, el *Berufsausbildungsexport* se centra en una cuestión de interés. Es decir, países que estén interesados en adquirir el modelo, pueden solicitar la cooperación.

En el caso del Gobierno, basado en este interés [de los países miembros], Angela Merkel proporciona todo su respaldo. En México, la CAMEXA ha jugado también un rol fundamental, pues hace cualquier cosa para colaborar en que la formación dual pueda ser implementada.

En general, la GIZ necesita realizar convenios con los gobiernos interesados, que mandan una solicitud para comenzar el proceso. Siempre hablamos de una interacción.

2. Cuando se investiga el tema, no se lee mucho sobre la participación de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. ¿Cuál ha sido su papel en el proceso de la formación dual? ¿Han participado directamente?

R= No están involucrados de manera tan directa. Tiene que ver con diversos puntos de vista, pero en general hemos estado trabajando más directamente con la SEP.

3. En 2015 se firmó una Declaración Conjunta de Intenciones en donde los ministros de exteriores, tanto mexicano como alemán, se comprometieron a otorgar cinco millones de euros cada uno para la implementación del MMFD. ¿El gobierno de Alemania ha seguido dando recursos financieros? ¿Se tiene planeado invertir más en este aspecto?

R= Esa pregunta es un poco importuna [sic] (ríe). Eso no te lo puedo decir yo ya que no depende de mí ni de la GIZ. Eso tiene que ver con recursos del gobierno...

4. El proyecto de la GIZ para el fortalecimiento del MMFD durará hasta 2019. ¿De ahí verán qué sigue?

R= Sí, ahí sabremos qué pasará.

5. Tomando en cuenta que la promoción de la cultura y la política educativa forma parte del tercer pilar de la política exterior alemana para

promover la “confianza” de Alemania en otros países, ¿considera que el proyecto del fortalecimiento del MMFD forma parte de este rubro de la política exterior alemana?

R= Eso tampoco lo puedo responder. Mira tenemos diferentes pilares en la política exterior alemana. Una es la cooperación económica, que se da principalmente a través de CAMEXA. Otra es la cooperación cultural, que se da principalmente a través del Goethe Institut y el DAAD.

La GIZ trabaja más en aspectos de desarrollo. La promoción cultural es como un valor adicional. Es decir, en el aspecto sociocultural la DAAD es la que más impacto tiene.

6. Pero, ¿qué es lo que los actores alemanes en México tuvieron que hacer para se lograra implementar la formación dual?

R= No comprendo la pregunta.

7. Sí, ¿de alguna manera hubo algún tipo de influencia para la implementación de la formación dual en México? Por ejemplo, en el caso de CAMEXA, con las Cámaras empresariales mexicanas o con instituciones...

R= (Pausa). Quiero encontrar las palabras... Mira, no puede ser que influyamos en política interna. Nosotros damos la asesoría cuando es bienvenida, pero siempre hay una colaboración, una discusión con la SEP.

Nosotros podemos tener recomendaciones específicas, como la implementación de una Ley de Formación Vocacional, como la hay en Alemania, la *Berufsausbildungsgesetz*.

Hay una palabra... *souverain*... ¿hablas un poco de Alemán, cierto?

8. Sí. “Soberano”.

R= México es un país soberano y nosotros entramos en la parte de sugerir, de recomendar. Participamos a partir de asesoría, pero no damos las pautas a seguir.

9. Excelente. Bueno, muchas gracias, le agradezco.

R= No, al contrario. ¿Sí resolví todas las preguntas?

10. Sí sí. Todo bien.

Fin de la entrevista.



Anexo 2: Entrevista al Dr. Alejandro Jaimes García, Coordinador General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. 29 de agosto de 2018, instalaciones de Audi México

- 1. Mencionaba hace unos momentos los esfuerzos del Gobierno mexicano para la implementación del Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD). ¿Podría hablar un poco más sobre la reforma que se desea hacer a la ley federal de educación?**

R= La ley general de educación en ningún artículo describe la palabra “vinculación”, en ningún artículo describe la palabra “pertinencia”; en ningún artículo describe la corresponsabilidad del sector productivo para la formación de los jóvenes o incluso la corresponsabilidad de los padres de familia. Entonces estamos buscando, a través de esta reforma a la ley federal de educación, los distintos actores para la formación dual pero que estén regulados y que tengan el esfuerzo desde una ley para que después se regula a través de un acuerdo secretarial. Después de los cambios a la ley, diseñaríamos el acuerdo secretarial para el impulso a la formación dual en superior. Ya lo tenemos en media y ahora falta superior.

- 2. Usted estuvo muy involucrado en el tema del MMFD desde el principio. ¿Cuál fue el rol de empresas como Audi, empresas alemanas para que este modelo fuera una realidad? ¿Cuál fue el cabildeo en el proceso?**

R= Muy fuerte con ellos. Es decir, ellos fueron la pieza fundamental para poder impulsar el dual. Empezamos nueve estados de la república, al inicio. Después se sumaron 11, pero siempre estuvo acompañándonos la CAMEXA, la Cámara mexicano-alemana. Y la CAMEXA es quien, prácticamente a estas empresas grandes que son alemanas, pertenecen a la CAMEXA (pausa) y estuvieron involucrados en todo momento.

- 3. En un primer momento esta cooperación educativa se caracterizó por ser pareja, ¿no? cinco millones de euros de México, cinco millones de euros de Alemania. ¿Cuál fue la cooperación posterior a esto? ¿Tuvo**

que ver con recursos financieros o se concentró más en la parte técnica por parte de Alemania a México?

R= Todavía no terminamos el ejercicio de los recursos, termina hasta el 2019, pero vamos a firmar otro memorándum de entendimiento por una cantidad similar para el impulso en media y en superior. Y estamos concatenando precisamente que un alumno que esté en media siga trabajando en la empresa y que se pase a superior. Lo único que cambia es, entre el CONALEP y la UT o entre el CECINTE y las UPs que pueda tener una plataforma a lo largo de su vida que no tenga que ir a trabajar y luego estudiar al mismo tiempo. Lo que estamos buscando en los próximos 15 años es que el 60% de los chavos cursen este tipo de formación, como está en Alemania, como está en Suiza.

4. Perfecto. Oye el papel de la GIZ alemana en todo esto...

R= Muy fuerte. Con GIZ trabajamos a través de un proyecto de un anexo de ejecución que firmamos con ellos para el impulso a la modalidad dual. Ellos nos están ayudando con... es más que todavía no lo puedo anunciar, pero les puedo platicar rápidamente, en general, necesitamos una instancia público-privada que regule las relaciones público-privadas del dual, porque la relación laboral es un tema claro que está presente, y aunque no hay relación laboral, la relación laboral después sí va a existir con los jóvenes. Entonces necesitamos una instancia que sea algún instituto de formación dual para México que no existe y que regule.

5. Como el BIBB.

R= Como el BIBB. Estás enterado de todo bien, eh. Como el BIBB, exactamente.

6. Es que estoy haciendo mi tesis de eso. A ver esta pregunta, espero que... ¿Consideras que este tema de la certificación externa alemana es, de algún modo u otro, o el involucramiento de la CAMEXA, es de algún modo u otro un mecanismo a través del cual Alemania ejerce cierto tipo de control sobre la educación en México, sobre los chavos, para beneficiar a sus empresas de algún modo?

R= A ver, Alemania más bien está invirtiendo en la educación para formar a los jóvenes que se van a ir a las empresas y nosotros no lo vemos mal, al contrario, vemos que países como Suiza ya hizo su cámara México-Suiza, también está invirtiendo Nestlé, una empresa muy fuerte, pero no lo vemos como que está controlando la educación, sino al revés. Le estamos dando una pie de pauta para desarrollar el MMFD y no el alemán. Ellos tienen un modelo puro, lo mencioné. Como éste (el modelo de formación dual de Audi México) es un modelo puro que es respetado y que nosotros lo que hacemos es apoyar y continuar con ello. Pero no es el que impulsamos nosotros. El que impulsamos nosotros es el MMFD, tiene nueve etapas, nueve diseños diferentes. Es una modalidad distinta que también forma a los jóvenes pero no tiene la doble titulación, México-alemana. Tiene más impacto el joven más tiempo en el plantel que menos tiempo en el plantel como aquí. Porque aquí prácticamente el joven está el 100% el tiempo en la empresa. Se forma aquí, pero pues ojalá tuviéramos planteles como este tipo de centros de investigación. Entonces un centro como estos que se invirtieron más de 600 millones de pesos. Qué increíble que estén invirtiendo y que continúen formando jóvenes así, nosotros no podríamos.

7. Y ya nada más para terminar, pues tu proyección, ¿no? Obviamente hay cambio de gobierno. Ahorita mencionaste que le están dando mucha importancia, ¿pero qué tanto verdaderamente se va a quedar? Por el tema de la reforma educativa, de la reducción de las subsecretarías, ¿cómo imaginar una subsecretaría de educación técnica que se encargara también del tema dual si está habiendo un recorte?

R= Mira no te puedo decir de eso porque todo depende de cómo lo vea la nueva administración y cuál es la visión que tengan para ello. Lo que sí te puedo decir es que está anclado también a las Cámaras : el CCE, la CONCAMIN, la CANACINTRA, todos apoyan el modelo. Entonces hay que ver también desde el sector privado cuál va a ser el acuerdo, cuál va a ser la coordinación. Nosotros buscamos que el acuerdo secretarial no se derogue. Tú derogas la reforma educativa pero no los acuerdos secretariales. La reforma educativa está muy basada en la educación

obligatoria que es básica y media superior, y esta modalidad está en superior. Entonces difícilmente va a poder haber un cambio...

8. Pero el MMFD está en media superior...

R= Pero el MMFD está en media superior y habría que ver qué cambios van a tener. La reforma educativa en media superior, especialmente en el CONALEP, no está aplicando ahorita. El sistema de promoción de reconocimiento a los docentes en CONALEP no les está aplicando porque es un tratamiento distinto el que tienen los docentes en el CONALEP específicamente a todos los demás. Habrá que analizar y habría que ver cómo viene la nueva administración. No te puedo decir desde ahí si se va a quedar o no.



Anexo 3: Entrevista escrita a Ulises Domínguez, Gerente Depto. Formación Dual. 15 de febrero de 2019.

Buena tarde, conforme a su solicitud me permito comentar lo siguiente:

1. ¿Cuáles son las principales motivaciones para “importar” la formación dual a México?

R= Se requiere de mano de obra calificada, en todos los sectores, principalmente en manufactura y servicios.

2. Tomando en cuenta que la IHK representa un interés de carácter “racional” para impulsar la “exportación” de la formación dual, ¿considera que también existen motivaciones relacionadas al desarrollo de otros países?

R= Sí, generar una sola forma de realizar un bien servicio y/o producto con calidad establecida en las empresas alemanas en Latinoamérica.

3. ¿Cómo ha sido la interlocución entre el Gobierno alemán, el BIBB y la CAMEXA para lograr el cometido de establecer la formación dual en México?

R= La estrecha relación y vigilancia de nuestra Cúpula la DIHK en Berlín nos garantiza que establecemos el Modelo sin perder la esencia de la formación integral.

4. ¿Considera que la iniciativa de la formación dual en México ha sido mayoritariamente apoyada por la IHK o por el Gobierno alemán?

R= Por ambas, lo han externado, México es el primer país que lo realiza y genera certificación sin sesgos igual que en Alemania.

5. ¿Cuáles han sido los principales retos, relacionados al establecimiento de la formación dual, a los que CAMEXA se ha enfrentado?

R= La política Gubernamental (sin comentarios).

7. **¿CAMEXA se vio involucrado en un proceso de “cabildeo” con COPARMEX y/o el Gobierno mexicano para persuadir la introducción del modelo dual en México? ¿Cómo se convenció al Gobierno de Peña Nieto para institucionalizar la formación dual?**

R= Sin comentarios.

8. **¿La CAMEXA fue la encargada de diseñar el MMFD? ¿Hubo participación de actores gubernamentales o no gubernamentales mexicanos en el proceso?**

R= CAMEXA, es el autor del MMFD 100% y es una adopción, no adecuación ni tropicalización y se presentó a la SEP en el año 2013.

9. **¿Considera que, en México, la formación dual tiene futuro en el nivel medio superior o rendirá frutos principalmente en el nivel superior?**

R= Sin comentarios.

Fin de la entrevista.

Anexo 4: Entrevista a la Lic. Margarita Mejía León, directora del área de Promoción, Vinculación y Capacitación del CONALEP Puebla. Encargada del Modelo Mexicano de Formación Dual. Lunes 3 de mayo de 2019. Oficinas del CONALEP Puebla

1. ¿Qué relevancia tiene la educación y formación técnica y profesional en México?

R= Es una parte fundamental que a lo mejor no se le da la importancia que tiene, pero en la realidad lo que nosotros necesitamos, lo que México necesita son realmente técnicos, ¿no? Hay muy poca investigación, muy poca creación de empresas. Bueno, no empresas, sino más bien todas las herramientas necesarias para que a lo mejor se investigue se innove, sino que realmente lo que hacen nuestros técnicos es insertarse en el sector productivo para comenzar con un trabajo. Esa es una parte relevante, además de que nuestros chicos, con tres años de estudiar una carrera profesional técnica, porque son profesionales técnicos bachiller como salen, obtienen su título profesional, su cédula profesional y su título de bachillerato. Eso lo que permite, y realmente por lo que fue creado el CONALEP, es que luego luego pueden insertarse en el sector productivo. O irse en todo caso, que sería la segunda opción, poder ya inscribirse en cualquier universidad porque hemos comprobado que están muy bien preparados.

Los estudiantes pueden trabajar, porque son de un nivel socioeconómico bajo relativamente, entonces lo que hacen es terminar su carrera y trabajar, o estudian y trabajan.

2. ¿Por qué surge entonces esta necesidad de buscar nuevos esquemas como el modelo dual? O sea de decir necesitamos combinar la teoría y la práctica si estamos hablando de un modelo que estaba dando resultados.

R= Nuestro modelo como tal está basado en 80% práctica y 20%. Pero este MMFD vino a enriquecer la parte práctica. Ellos tienen por reglamento escolar que llevar a cabo sus prácticas profesionales y su servicio social. Sus prácticas son sus primeros contactos con las empresas y con el sector productivo. Pero el modelo dual está

haciendo realmente en campo, ya más profundamente porque lo que hacen es ya practicar en una empresa como aprendices, no trabajadores, eso que quede muy claro son estudiantes de nosotros todavía, pero lo que hacen es practicar ya en campo lo que en algún momento llevarán a cabo cuando ya estén trabajando como tal. Practican en las mismas máquinas o en la misma maquinaria hablando de las carreras industriales o practican cuestiones de servicios hablando de las carreras que tenemos enfocadas en el área de servicios.

3. Vamos a entrar en la parte institucional. Comprendo que en un principio se trabajó de la mano con ALTRATEC, la Embajada de Alemania, la CAMEXA. Quisiera preguntarle, desde su experiencia, sobre las capacidades institucionales del CONALEP para ejercer la cooperación con los organismos alemanes. ¿Qué tan organizada estaba la información, qué tanto conocimiento había sobre los procesos, lo que se tenía que hacer...?

R=Al principio lo que se hizo fue más una prueba piloto. Tuvo que ver mucho la respuesta de las empresas para apoyar al CONALEP y a los estudiantes. Puebla entró tarde relativamente a empezar a operar este **MMFD porque había cosas que no estaban bien hechas o bien definidas**. Como por ejemplo una parte de una plataforma en donde se tenían que subir las calificaciones de los estudiantes con la ALTRATEC.

¿Era Konstrulab?

También creo que tenía que ver, mira eso no me lo sé muy bien. Pero ALTRATEC fue una parte muy importante porque ellos diseñaron la plataforma para las calificaciones. Por otro lado no se tenía bien definido qué certificado se les iba a otorgar a los estudiantes integrados en el MMFD. En un principio se pensaba en un certificado que fuera un pequeño resumen que nunca iba a sustituir el título profesional y la cédula profesional con la que salen nuestros estudiantes. Entonces por eso fue que en administraciones pasadas se tomó la decisión de que no íbamos a ingresar al MMFD como tal.

(...) No estaban bien hechas las cosas. La plataforma no funcionó bien, y entonces se decidió con el director general de aquel entonces que íbamos a esperar a que las cosas estuvieran bien definidas y estructuradas para poder ingresar, en beneficio de los estudiantes.

¿No había una imposición federal?

R= No, realmente fue una propuesta. Claro que a los de oficinas nacionales les hubiera encantado que todos los estados empezáramos a operar ese modelo, ¿no? Pero lo que nosotros vimos fue el beneficiar realmente a los estudiantes y no darles cualquier cosa por estar inmersos en el MMFD.

4. Y ya que empezó esta colaboración con los actores alemanes, ¿cómo consideraría usted que era la disposición del personal del CONALEP para recibir capacitación extranjera con el fin de implementar el modelo dual?

R= No, creo que eso no fue nunca un problema. Vamos, como siempre ha sido, nuestra misión es beneficiar a los estudiantes, para eso estamos aquí, nosotros trabajamos para ellos. Sin embargo cuando las cosas no estaban funcionando muy bien nosotros retrasamos esa parte. Cuando ya las cosas empezaron a estar mejor, que ya se les iba a dar título profesional, cédula y certificado de bachillerato, nosotros ya empezamos a entrar.

Fue también la propuesta de COPARMEX porque COPARMEX en otros estados ha trabajado mejor. O CANACINTRA. De hecho, el MMFD se abrió a las demás Cámaras , y entonces las Cámaras están encargadas de abrir el mercado con las empresas afiliadas a esas Cámaras (COPARMEX, CANACINTRA, CANACO, CANIAC). Entonces ya cuando se hizo esa fusión también ya empezamos a ir con las empresas, se tuvieron que hacer algunos ajustes, te lo digo aquí sinceramente, porque no toda la gente de las Cámaras sabía lo que estaba pasando. Entonces, mientras nosotros teníamos el conocimiento del MMFD con ciertas características, los de las Cámaras no sabían bien. Entonces abrían a las empresas y les comentaban ciertas cosas. Algunas cosas no eran ciertas. Y cuando llegábamos nosotros nos decían “nosotros queremos...” no pues es que así las cosas no son.

El MMFD es así, así y así. Al principio sí dificultó un poco esa parte pero estamos de todas maneras ahora trabajando con eso.

Entonces digamos que las cosas mejoraron después del Acuerdo Secretarial o se quedaron igual...

R= Mejoraron, por lo menos en el caso de nosotros sí mejoraron. Inclusive pusieron por parte de la SEP estatal a una coordinadora, aquí específicamente, y se encargó de coordinarnos a nosotros y a otros subsistemas. Entonces lo que hicimos fue ya trabajar más en equipo y entonces ir juntos a las diferentes empresas. Ellos, a través también de la Secretaría de Desarrollo Económico, empezaron a pedirle a las empresas que fueran a reuniones con ellos y nosotros íbamos para empezar a ofertarles este MMFD.

5. Lo que observo en las gráficas que he visto es que hay un crecimiento importante entre 2015 y 2018 de carreras y estudiantes. ¿Considera que este crecimiento de las carreras fue *ad hoc* con la capacidad institucional del CONALEP o considera que fue más una disposición federal de decir “tenemos que apurarnos a abrir más carreras porque esto ya tiene que quedar”?

R= Pues sí fue algo de presión. Sí fue algo de presión porque nos empezaron a poner metas. Que tampoco fue algo de obligación como tal, pero sí fue algo de presión entonces nosotros quisimos colaborar con la SEP a nivel estatal y por lo tanto también estábamos cumpliendo con la SEP a nivel federal. Vimos que realmente sí estamos convencidos de que el modelo dual como tal es algo muy beneficioso para los estudiantes, muchas de las empresas, casi la mayoría alemana, porque pues los alemanes conocen por supuesto el modelo dual, de ahí es donde se desprende, aunque es diferente. Si te pones a ver el modelo dual alemán es muy diferente y el concepto a parte es diferente de lo que nosotros estamos llevando. Pero aquí de alguna manera, como decimos comúnmente, se tropicalizó para apoyar a los estudiantes. Es un modelo muy bonito, los estudiantes, los padres de familia, los empresarios están muy contentos.

Aquí hay una cuestión que no sé si convenga que la pongamos ahí si lo vas a hacer después del conocimiento de las Cámaras .

Lo que las Cámaras , aquí te comento en corto, quieren es recibir una cuota por eso. O sea sí están comprometidos también, no todos, pero por ejemplo en algunos estados como en Monterrey, Nuevo León, están muy comprometidos los empresarios porque saben que cuando los estudiantes salen, o sea nuestros egresados salen, es porque verdaderamente están bien preparados, y además ya tuvieron una experiencia muy enriquecedora dentro de las empresas. Es una inversión que hacen los empresarios en esa parte de la capacitación. Porque aquí el empresario, si vemos el MMFD con la empresa, la cámara y CONALEP, el empresario lo que hace es que le paga una cuota a la cámara en la que está registrado. Y las becas vienen de la SEP federal, o sea las becas de los estudiantes no les genera gasto, en teoría. Ciertas cosas sí porque ellos proporcionan por ejemplo, se les pide que les den comedor, transporte a los chicos, uniformes, y por supuesto la empresa que le entra a esto debe de tener un técnico que esté supervisando a los chavos. Porque además esto es peligroso, sobre todo en el área industrial.

Aquí la cuestión es que ahorita no están funcionando las becas. La plataforma de las becas a nivel federal se cerró el año pasado. O sea las últimas becas que recibieron los chicos fue en diciembre del año pasado. Entonces ahí empezamos con problemas porque nosotros les “vendemos” a los padres de familia el abanico de beneficios que tienen nuestros estudiantes y también a los empresarios. “Estás preparando mano de obra especializada para que, cuando terminen, ellos se puedan insertar inmediatamente en el sector productivo y ellos ya invirtieron en esa capacitación”.

Pero resulta que cuando nos cierran lo de las becas entonces empezamos con problemas. Algunos empresarios verdaderamente comprometidos con la educación entraron y se empezaron a dar también a los chicos esas partes de las becas. Porque los chicos reciben unos 2,300 pesos mensuales durante toda la carrera, dependiendo también del momento que se inserten. Cuando son estas carreras

industriales se tienen que insertar desde el tercer o cuarto semestre y de servicios desde el cuarto o quinto semestre, porque lógicamente las industriales llevan materias más pesadas, más fuertes.

Entonces aquí lo que hicimos fue que algunos empresarios entraron con esto, pero lo que ya no le gustó a COPARMEX ni a las otras Cámaras fue que los empresarios dijeron “mientras la plataforma de las becas para los chicos no funcione, yo no te voy a dar a ti COPARMEX por hacer “prácticamente nada” esa cuota por estudiantes, sino que esa cuota que te pago a ti se las voy a dar a los estudiantes.

Y las Cámaras se...

COPARMEX. Realmente COPARMEX, porque mira quien entró entró fue COPARMEX. A las demás Cámaras a las que fuimos a ver no les interesó mucho. Solamente CANACO, que también hizo la lucha para conseguir que sus afiliados se insertaran al MMFD. Entonces ahora por parte de nosotros está parado de solicitar nuevos becarios para el MMFD. Nosotros continuamos trabajando con los empresarios que están comprometidos con nosotros para darles ellos la beca a los chicos. Tenemos empresas muy buenas como LUK, Racin y frenos, y una serie de empresarios que son los que están actualmente.

Que en teoría es como debería de funcionar. Digo en Alemania el Estado no da un peso, quienes dan son las empresas por conducto de las mismas Cámaras .

Exactamente. Pero aquí los empresarios han querido que trabajemos nosotros sin tener que ver nada con las Cámaras , que no es su obligación, y la SEP autorizó de alguna manera que lo hiciéramos nosotros así sin tener que estar apoyados por una cámara. No sé si lo puedas decir porque no está por escrito. Porque saben que lo más importante es que los chicos se beneficien por este tipo de modelo.

6. Y hablando de los jóvenes justamente, ¿qué tanto están consciente ellos de que este modelo existe? ¿Sí tiene demanda después de cuatro años de funcionamiento? ¿Los chicos saben que están en un modelo alemán?

R= Sí se les informa. Vamos a decir que a todos los actores que forman parte del MMFD se les informa de qué cosa se trata. En el caso de los estudiantes, como además son menores de edad, se les convoca, a ellos y a sus padres, y se les dice, cuando por ejemplo una empresa solicita a chicos para el modelo dual, entonces se convoca a los papás y a los chicos y se les dice de qué se trata. Incluso se hace un convenio entre la empresa y el CONALEP y luego un convenio de aprendizaje con los estudiantes, los padres de familia y el CONALEP, y por supuesto la empresa, donde ellos firman que aunque no son trabajadores de la empresa deben llevar a cabo el reglamento como tal como si fueran trabajadores.

7. Uno de los enfoques de la cooperación alemana ha sido "mejorar" la imagen de la formación técnica, específicamente mediante la formación dual. ¿Considera que esto ha surtido efecto?

R= Pues yo creo que sí. Sí de hecho porque... sí se ha visto incrementado esa manera y les ha quedado claro a los padres, a los estudiantes, a los empresarios. No son muchos si comparas, por ejemplo, la ciudad de Puebla o Puebla en general es muy difícil. Si lo comparas con otros estados aquí es bien difícil que las cosas se hagan, incluyendo desde que para vender, para tener empleo, que los empresarios te ayuden. Nuestra forma de ser, y yo soy poblana, es muy difícil, ¿no? Si lo comparas con otros estados las cosas han sido de manera diferente.

Te digo allá en Monterrey, como tuvimos contacto con este Alejandro [Laínez], que ahora también está como coordinador de esa parte a nivel regional, él fue coordinador de CONALEP de Nuevo León. Entonces claro, cuando él nos platicaba que todos los empresarios estaban sumamente comprometidos y que estaban abriendo las puertas a todos sus estudiantes, CANAINTRA, por cierto, en lugar de CANACINTRA, y ya con ellos es diferente la forma en la que los empresarios aquí toman las cosas. Por eso es que casi todas las que han entrado, casi todas las empresas son de origen alemán u origen extranjero. Pero son europeas que tienen el fundamento y la visión de colaborar, porque sabes que esa colaboración empresa – educación es fundamental. ¿Para qué egresamos nosotros a gente, a los chicos?

Pues para que después vayan y trabajen en esas empresas, en esa industria. Sino no tendría ningún caso.

Sobre los graduados del MMFD, ¿qué puede esperar un egresado de dicho modelo a diferencia de uno que realizó una carrera técnica regular? Y, dado que la CAMEXA está reconocida como una Entidad de Certificación y Evaluación, ¿qué tantos jóvenes deciden hacer esta certificación externa?

R= Son chavos que están mejor preparados si los comparas con otros chicos egresados, sobre todo por ejemplo con el modelo de nosotros que salen ya del bachillerato con una carrera técnica. Salen mucho mejor preparados con el MMFD, es la antesala de lo que les espera laboralmente hablando. Aunque no está escrito en el convenio con los empresarios que deberán darles trabajo después de que terminen esto, la mayoría de ellos los contratan porque ya saben que están especializados en lo que ellos van a necesitar en sus fábricas. Ellos saben que les espera algo mucho mejor, están muy motivados.

De hecho cuando empezamos con toda esta parte de las becas y de que ya no está abierta la plataforma ahorita, pues muchos de ellos están súper desmotivados y eso a nosotros nos ha invitado a hablar con las empresas, a movernos.

Y bueno, ¿qué les espera a los empresarios? Pues tener mano de obra súper calificada. Entonces sí lo saben. Y estamos ahora apenas en una generación en la que ya se dio los nombres de los egresados del MMFD que se van a certificar con CAMEXA y con CONOCER. Mira lo que pasa es que CONOCER le permite a ciertas instituciones, y en este caso a la CAMEXA, que certifique en esto. O sea tú como empresa muchas veces puedes solicitar que una certificación en una especialidad te la reconozca el CONOCER y que después te la pueda hacer. Entonces es lo que está haciendo CAMEXA.

¿Hay chavos que sí están interesados en la certificación externa, que sí les llame la atención certificarse con la CAMEXA?

Sí, es que eso es lo que se les dice ambién. Nosotros les comentamos qué es lo va a pasar, que van a practicar en las empresas, que obtendrán beneficios y que, al finalizar, si todo está bien, finalmente el empresario emite calificaciones. En esos formatos especiales que el empresario llena, esas calificaciones les pasa a los... no son cárdex, porque nosotros ni siquiera damos calificaciones numéricas, pero esa información de cómo se están dando las cosas con el aprendiz se traslada a las calificaciones de los chicos y entonces con eso es como ellos van aprobando cada uno de sus módulos. Entonces bueno, pues los empresarios están comprometidos con eso, saben cómo van los chicos, y si todo va bien, entonces ya son candidatos para que puedan certificarse.

Y se les recomienda que se haga porque mira hoy en día las certificaciones son más valiosas que tener una maestría o un doctorado. Sobre todo en el extranjero. Entonces una certificación pues es de verdad muy importante, los chicos que salen como técnicos y aparte tienen certificados son muy cotizados en la industria.

Es lo que se requiere y casi nunca vas a ver así, y casi nadie tiene, como en el extranjero, alguien que investigue, que crea... muy pocos, y tú sabes que aquí en México la investigación, los científicos no son impulsados como debería de ser. Entonces prácticamente aunque nosotros en el CONALEP tenemos una tercera salida, que es el emprendimiento, conformar tu propia empresa, el mayor porcentaje están encaminados a estudiar una licenciatura e insertarse en el sector productivo, más que ser emprendedor e innovador.

7. Desde su posición, ¿cómo ha sido la interacción con las Cámaras de Comercio? Sobre todo con la CAMEXA

R= No ha sido mucha la interacción. Cuando las Cámaras se dieron cuenta de que podían ganar, según ellos “operando” el modelo dual, que lo único que hacen son las reuniones para comentar con los empresarios y convencerlos de que pueden integrar a los integrantes a sus empresas, porque además déjame decirte que no todas las empresas son adecuadas para el MMFD. Ni todos los estudiantes ni todas las empresas. Hay veces que las Cámaras de Comercio tienen afiliados a

empresarios pequeños, es como la pequeña y mediana industria. Entonces ahí, por ponerte un ejemplo, algunas pastelerías que quisieron que nuestros estudiantes estuvieran ahí, no cuentan con los puestos de rotación necesarios para sustituir. Lo que están estudiando nuestros estudiantes de alimentos y bebidas, que es una especie de gastronomía pero técnica, o de procesamiento industrial de alimentos, que es como ingeniería de alimentos, para tenerlos en sus empresas. no se puede, deben de tener todos los puestos de rotación necesarios para que entonces en lugar de estudiar en las aulas, estudien de manera ya en campo con las empresas.

¿Cuántos son los puestos de rotación?

R= Mínimo tendrán que ser como cinco puestos de rotación.

8. ¿Cómo ha sido el compromiso de las empresas en Puebla? ¿Qué tanto han participado?

R= Algunas, principalmente la parte industrial, más que aquellas enfocadas a los servicios. Más que nada las ETN, que cuentan con una estructura muy fuerte, son las que están más comprometidas porque además cuentan con lo necesario para poder integrar a los chicos del MMFD. Las PYMES no, porque tienen que invertir. Invierten para darles a los chicos ciertas cosas y aparte invierten, si es a través de las Cámaras , en las cuotas que deben de pagar. Están cobrando 2,500 pesos mensuales por estudiante durante toda la carrera las Cámaras . Nada más por el hecho de convencer a una empresa para que integre a los chicos del CONALEP en sus empresas. Eso es algo con lo que se choca muchísimo, porque si los que iniciaron las cosas a nivel nacional fueron los de COPARMEX, imagina si van a querer que se haga a un lado al COPARMEX y a las otras Cámaras para continuar con el MMFD que de alguna manera ellos instauraron. La CAMEXA, COPARMEX, SEP federal, CONALEP federal. Eso es un poco difícil. Nosotros nos estamos moviendo porque desde hace mucho, antes de la instauración del MMFD, ya teníamos convenios con las empresas para hacer el esquema de escuela-empresa.

9. De acuerdo con los datos del CONALEP, en 2017 participaron en el MMFD: 1,149 alumnos, 299 empresas participantes y 62 planteles. En 2018, estos

números se redujeron a 905, 188 y 47 respectivamente. ¿Por qué cree que esto sea?

R= Tú estás hablando de datos que son a nivel nacional. No sé cómo es que se han comportado otros estados. En el caso de nosotros, como entramos tarde, el año pasado hubo un repuntamiento en esa parte. De no tener estudiantes pasamos a tener 50 estudiantes en el MMFD, cuando casi no teníamos más que muy pocos. Y más que nada en escuela-empresa. No te puedo dar una opinión al respecto.

[...]

10. ¿Cómo considera que ha sido la voluntad política con respecto al MMFD? ¿Se seguirá trabajando en el programa? ¿Se reestructurará?

R= El problema es que cancelando la plataforma de la becas a nivel federal no se sabe cómo vamos a trabajar. Los de COPARMEX han estado hablando con el presidente de la República para convencerlo para que se abran las becas para los estudiantes. Eso es algo fundamental. Porque para que las empresas con las que estamos trabajando y con las que trabajemos en el futuro acepten dar las becas en lugar de la SEP federal no sé cómo le vamos a hacer. 2,500 pesos mensuales por estudiantes no es cualquier cosa.

(...)

No sabemos lo que va a pasar, estamos en incertidumbre. Seguiremos trabajando con la línea de convencer a los empresarios. Porque en serio es algo muy bien, estamos sacando muchos beneficios del MMFD, pero va a faltar la voluntad política federal.

(...)

Fin de la entrevista.

Bibliografía

ABC (2013) ¿Por qué Alemania es la locomotora europea? *ABC Internacional*. Disponible en: <https://www.abc.es/internacional/20130830/abci-alemania-locomotora-economica-europea-201308291734.html> [consultado el 29.09.2018]

ACP-EU Migration Action (2018). What is a NSA? *ACP EU Migration Action*. Disponible en: <http://www.acpeumigrationaction.iom.int/what-is-a-nsa> [consultado el 30.10.2018]

Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo AGCID Chile. (2018). Países en Desarrollo y Desarrollados. *Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo AGCID Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores*. Disponible en: <https://www.agci.cl/index.php/acerca-de-agci/centro-de-documentacion?catid=0&id=405> [consultado el 11.03.18]

AGCID Chile (2018) Países del G7. *Ministerio de Relaciones Exteriores Gobierno de Chile*. Disponible en: <https://www.agci.cl/index.php/glosario/186-p/401-paises-del-g7> [consultado el 17.10.2018]

Alcántara Palacios, H. en González Díaz, F.N. (2013) Una visión prospectiva de las relaciones económicas México-Alemania. *SRE- Revista Mexicana de Política Exterior*. 97-115. México: SRE.

Alemán Falcón, J.A. (2015) El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educacao e Pesquisa*. [Online] 495-511 (41) Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015021532.pdf> [consultado el 29.09.2018].

Alonso, J.A. en Alonso, J.A., Bringel, B., Cornago, N., Echart, E., Prado Lallande, J.P., Ojeda, T., et al. (2015), La nueva arquitectura del sistema de cooperación para el desarrollo. *Antalogía del Desarrollo*. 299-314. Madrid: Catarata.

Altratec a (2019) Formación en el Sistema Dual. *ALTRATEC*. Disponible en: <http://www.altratec.mx/organizacion.html> [consultado el 14.01.2019].

Altratec b (2019) Coordinación del Sistema de Formación Dual. *ALTRATEC*. Disponible en: <http://www.altratec.mx/servicios.html> [consultado el 14.01.2019].

AMEXCID (2018) ¿Qué es la cooperación internacional para el desarrollo? *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/amexcid/acciones-y-programas/que-es-la-cooperacion-internacional-para-el-desarrollo-29339> [Revisado el 22.08.2018].

Anaya, R. (2019) Un desarrollo económico con crecimiento e inclusión social y sostenibilidad. *El cambio es Anaya! Presidente*. Disponible en: <https://www.ricardoanaya.com.mx/plataforma-del-frente/desarrollo-economico> [consultado el 11.03.2019].

Anja Karliczek (2018) Privat. *Anja Karliczek*. Disponible en: <https://anja-karliczek.de/privat/> [Revisado el 25.07.2018]

Anthony Patrinos, H., Barrera-Osorio, F. & Guáqueta, J. (2009) *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. [Online]. New York: The World Bank Group. Disponible en: www.ungei.org/Role_Impact_PPP_Education.pdf [consultado el 26.06.2018]

Arias, S. & Gamba, A. (2017). El papel de la universidad y la Cooperación Universitaria al Desarrollo. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*. (41) 13-27.

Asian Development Bank (2018) *Public-Private Partnership Handbook*. [Online] Manila: Asian Development Bank. Disponible en: <https://www.adb.org/sites/default/files/institutional-document/31484/public-private-partnership.pdf> [consultado el 26.06.2018]

Auswärtiges Amt (2018) Kultur und interkulturelle Dialog. *Auswärtiges Amt*. Disponible en: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog> [consultado el 15.10.2018]

Auwärtiges Amt (2017) Grundprinzipen deutscher Aussenpolitik. *Auswärtiges Amt*. Disponible en: <https://www.auswaertiges->

amt.de/de/aussenpolitik/themen/grundprinzipien-deutscher-aussenpolitik/216474

[consultado el 15.10.2018]

Ayllón, B. (2007) La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales. *Carta Internacional*, 25-40. Disponible en: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/viewFile/416/170> [consultado el 30.01.2018]

Banco Mundial (2018) GDP (current US\$). *The World Bank*. Disponible en: <https://data.worldbank.org/indicador/ny.gdp.mktp.cd> [Revisado el 17.09.2018]

Banco Mundial (2019) México. *Banco Mundial Datos*. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/pais/mexico> [consultado el 08.01.2019]

Barabasch, A. & Wolf, S. (2011) *Internationaler Policy Transfer in der Berufsbildung. Kozeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten*. [Online]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/274068634_Internationaler_Policy_Transfer_in_der_Berufsbildung_Kozeptionelle_Uberlegungen_und_theoretische_Grundlagen_am_Beispeil_deutscher_Transfer_Aktivitäten_in_den_Ländern_USA_China_und_Turkei [consultado el 30.10.2018]

Barnett, M. & Sikkink, K. en Reus-Smit, C. & Snidal, D. (2008) From International Relations to Global Society. *The Oxford Handbook of International Relations*. 62-83. New York: Oxford University Press

Bayer. (2018) Responsabilidad Social. *Bayer.mx*. Disponible en: <https://www.bayer.mx/es/sustentabilidad/responsabilidad-social/> [consultado el 02.02.18]

Bernecker, W.L. en Bernecker, W.; González Díaz, F.N.; Maihold, G. & Elbling, V. (2015) Alemania y México en los siglos XIX y XX. Una visión histórica. *Las relaciones entre Alemania y México: ¿Una relación sin emociones?* 11-36 (3) Mayo 2015. Los cuadernos de la Cátedra Humboldt de El Colegio de México: México.

BIBB (2019) Dual Ausbilden: Wie wird das gemacht? *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/78993.php> [consultado el 27.02.2019]

BIBB a (2018) Über das BIBB. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/institut.php> [consultado el 29.09.2018]

BIBB b (2018) Politikberatung. *Bundesinstitut für Berufsausbildung*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/36638.php> [consultado el 30.09.2018].

BIBB c (2018) Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. [Online] Bonn: Bundesinstitut für Berufsausbildung. Disponible en: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf [consultado el 11.10.2018].

BIBB d (2018) Zielgruppen. *Bundesinstitut für Berufsausbildung*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/460.php> [consultado el 30.09.2018].

BIBB f (2018) Tasks of GOVET. *Federal Institute for Vocational Education and Training*. Disponible en: <https://www.bibb.de/govet/en/2352.php> [consultado el 30.10.2018]

BIBB g (2018) Round Table for international cooperation in VET. *Federal Institute for Vocational Education and Training*. Disponible en: <https://www.bibb.de/govet/en/2353.php> [consultado el 30.10.2018]

BBIB h (2018) Project Portugal. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/en/25630.php> [consultado el 30.10.2018]

Bild (2017) Was ist deutsch? Kanzlerin Angela Merkel buchstabiert unser Land. *Bild*. Disponible en: <https://www.bild.de/news/topics/65-jahre-bild/was-ist-deutsch-52174512.bild.html#fromWall> [consultado el 29.09.2018]

Bildungsexperten (2018) Was ist die Waldorfschule? *Bildungsexperten Netzwerk*. Disponible en: <https://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-die-waldorfschule/> [Revisado el 23.07.2018]

Bilem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2014) *Success factors for the Dual VET System. Possibilities for Know-how transfer*. [Online]. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Disponible en: https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2014_IBW_success-factors-dual-VET_report.pdf[consultado el 30.10.2018]

Blanco Rangel, I. (2010) Responsabilidad Social y Cooperación para el Desarrollo. La empresa como actor de cooperación. *Revista de Negocios Gerencia: Journal of Business & Management*. [Online] 33-36. Disponible en: <http://www.ideaspaz.org/tools/download/50561> [consultado el 17.06.2018]

BMBF (2017) *La formación dual crea oportunidades a nivel mundial. El compromiso internacional del Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania*. [Online]. BMBF: Bonn, Berlin. Disponible en: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/govet_la-formacion-dual-crea-opotunidades-a-nivel-mundial.pdf[consultado el 15.01.2019]

BMBF a (2018) Political Staff and Organization. *Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Disponible en: <https://www.bmbf.de/en/political-staff-and-organization-1403.html> [Revisado el 20.07.2018]

BMBF b (2018) Mediathek. Berufsbildungsbericht 2018. *BMBF*. Disponible en: <https://www.bmbf.de/de/media-video-11973.html>

BMBF c (2018) *Das BAföG: Kompaktinformationen zur Ausbildungsförderung*. [Online] Berlin: Publikationen Bundesregierung. Disponible en: https://www.bmbf.de/pub/Das_BAfoeG.pdf [Revisado el 25.07.2018]

BMZ (2012) *Vocational education and training in German development policy. Position paper*. [Online]. BMZ: Bonn, Berlin. Disponible en: https://www.bmz.de/en/publications/archiv/type_of_publication/strategies/Strategie_papier326_08_2012.pdf[consultado el 02.11.2018]

BMZ a (2018) Why do we need development policy? *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development*. Disponible en:

<http://www.bmz.de/en/ministry/principles/principles-of-development-policy/index.html> [consultado el 16.10.2018]

BMZ *b* (2018) Kammern und Verbände – gemeinsame Stärken identifizieren. *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*. Disponible en:

https://www.bmz.de/de/themen/privatwirtschaft/kammern_verbaende/index.html

[consultado el 16.10.2018]

BMZ *c* (2018) *Making a difference. An Overview of German development cooperation.* [Online] Germany: BMZ. Disponible en:

https://www.bmz.de/en/publications/topics/development_policy/ez_wirkt_en.pdf

[consultado el 16.10.2018]

BMZ *d* (2018) Structure and organisation. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.* Disponible en:

<http://www.bmz.de/en/ministry/structure/index.html> [consultado el 16.10.2018]

BMZ *e* (2018) Implementing Organisations. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.* Disponible en:

http://www.bmz.de/en/ministry/approaches/bilateral_development_cooperation/players/implementing_organisations/index.html [consultado el 16.10.2018]

BMZ *f* (2018) Issues. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.* Disponible en: <http://www.bmz.de/en/issues/index.html> [consultado el 16.10.2018]

BMZ *g* (2018) A Marshall Plan with Africa *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.* Disponible en:

https://www.bmz.de/en/countries_regions/marshall_plan_with_africa/index.html

[consultado el 16.10.2018]

BMZ *h* (2018) Building bridges between Arab world. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.* Disponible en:

https://www.bmz.de/en/countries_regions/naher_osten_mittelmeer/index.html

[consultado el 16.10.2018]

BMZ *i* (2018) Asia Promoting economic growth – fighting poverty – mitigating climate change. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development*. Disponible en: https://www.bmz.de/en/countries_regions/asien/index.html [consultado el 16.10.2018]

BMZ *j* (2018) Central, Eastern and South Eastern Europe. Supporting economic and social transition. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development*. Disponible en: https://www.bmz.de/en/countries_regions/Central-Eastern-and-South-Eastern-Europe/index.html [consultado el 16.10.2018]

BMZ *k* (2018) Latin America and Caribbean. Fighting poverty by supporting good governance. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development*. Disponible en: https://www.bmz.de/en/countries_regions/lateinamerika/index.html [consultado el 16.10.2018]

BMZ *l* (2018) EZ-Scout-Programm. Individuelle Betreuung durch fachkundige Berater. *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*. Disponible en: https://www.bmz.de/de/themen/privatwirtschaft/kammern_verbaende/ez_scout_programm/index.html [consultado el 16.10.2018]

BMZ *m* (2018) ExperTS. *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*. Disponible en: https://www.bmz.de/de/themen/privatwirtschaft/kammern_verbaende/experts/index.html [consultado el 16.10.2018]

BMZ *n* (2018) Kammer-und Verbandspartnerschaften. *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*. Disponible en: https://www.bmz.de/de/themen/privatwirtschaft/kammern_verbaende/kammer_und_verbandspartnerschaften/index.html [consultado el 16.10.2018]

Bocado Escobedo, S.; Pérez Terrazas, J.E., Córdoba Rivera, P. & Valdés Flóres, J.V. (2017) El modelo de educación dual y algunas experiencias en una institución mexicana de ingeniería. *Revista electrónica ANFEI digital*. [Online] 1-9 (4)

Disponible

en:

<http://www.anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/viewFile/375/1020>

[consultado el 14.01.2019]

Boni Aristizábal, A., Calabuig Tormo, C., Cuesta Fernández, I., de los Llanos Gomez-Torres, M., Lozano Aguilar, J.F., Monzó Balbuena, J.M., et al. (2010) *La Cooperación Internacional para el Desarrollo*. [Online]. Valencia:UPV. Disponible en: <http://www.upv.es/upl/U0566378.pdf> [Consultado el 13.05.2018].

Bowen, H. (1953) *Social Responsibilities of the Businessmen*. New York: Harper & Row.

Brown, C.A., Kwan, S. & Williams, J.H. en Brown, C.A. (2015) Current trends in Education & Development. *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation: Voices from the Developing World*. 25-39. New York: Springer.

Budesinstitut für Berufsausbildung. (2013). *Berufsausbildung in Wissenschaft und Praxis*. (3). Disponible en: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7065> [consultado el 13.03.18]

Budesinstitut für Berufsausbildung (2014) Staat und Wirtschaft in Mexiko vereinbaren gemeinsame Aktivitäten in der Berufsausbildung. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/5202.php> [consultado el 12.01.19]

Budesinstitut für Berufsausbildung (2014) Staat und Wirtschaft in Mexiko vereinbaren gemeinsame Aktivitäten in der Berufsausbildung. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/5202.php> [consultado el 12.01.18]

Budesinstitut für Berufsausbildung (2015) Neu Allianz in der deutsch-mexikanischen Berufsbildungszusammenarbeit. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/govet/de/29542.php> [consultado el 12.01.18]

Budesinstitut für Berufsausbildung (2018) Duales Studium. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/de/702.php> [consultado el 02.02.18]

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz a (2018) *Berufsbildungsgesetz*. Disponible en: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/[consultado el 29.09.2018].

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz b (2018) Works Constitution Act. *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz*. Disponible en: http://www.gesetze-im-internet.de/englisch_betrvg/englisch_betrvg.html#p0555[consultado el 29.09.2018]

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz c (2018) Gesetz zum Schutze der arbeitenden Jugend. *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz*. Disponible en: <http://www.gesetze-im-internet.de/jarbschg/index.html> [consultado el 29.09.2018].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2018) Grundlagen: Nachhaltigkeit und CSR. *Unternehmenswerte CSR Made in Germany*. Disponible en: <http://www.csr-in-deutschland.de/DE/Was-ist-CSR/Grundlagen/Nachhaltigkeit-und-CSR/nachhaltigkeit-und-csr.html;jsessionid=5B3D18ED348DC642D670FBFF719F3527> [consultado el 17.06.2018]

Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (2012) *Willkommen in Deutschland. Informationen für Zuwanderer*. Nürnberg: BAMF.

Bundesregierung (12/04/2016). Merkel: Partnerschaft mit Mexiko stärken. *Die Bundesregierung*. Disponible en: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/04/2016-04-12-staatspraesident-mexiko-berlin.html> [consultado el 12.02.18]

Bundesverwaltungsamt (2018) Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). *Bundesverwaltungsamt*. Disponible en: https://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/DieZfA/node.html [consultado el 15.10.2018]

Cáceres-Reebs, D. & Schneider, U. (2019) Vocational education and training in Mexico – how the country has tropicalised the dual model. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/en/22624.php> [consultado el 04.02.2019]

Cajiga Calderón, J.F. (2018). El concepto de responsabilidad social empresarial. *Centro Mexicano para la Filantropía. CEMEFI*. Disponible en: https://www.cemefi.org/esr/images/stories/pdf/esr/concepto_esr.pdf [consultado el 11.03.18]

Cámara de Diputados & INEE (2015) Reforma Educativa: Marco Normativo. [Online] Disponible en: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf [consultado el 04.01.2019].

CAMEXA (2019) El Modelo Mexicano de Formación Dual. *AHK Deutsch-Mexikanische Industrie-und Handelskammer/ Cámara Mexicano-Alemania de Comercio e Industria/CAMEXA*. Disponible en: <https://mexiko.ahk.de/es/formacion/formacion-dual-mexicana/> [consultado el 20.02.2019].

CAMEXA (2019) Info. CAMEXA. Disponible en: <https://www.camexa.info/132/> [consultado el 24.02.2019]

CANACINTRA (2019) Qué es CANACINTRA. *CANACINTRA.ORG*. Disponible en: <http://www.canacintra.org.mx/cintra/canacintra.html#quees> [consultado el 11.02.2019]

Capilla Vilchis, R. (2019) ¿Qué es la Industria 4.0? *CONACYT Prensa*. Disponible en: <http://www.conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/18282-la-industria-4-0> [consultado el 14.01.2019].

Carbajosa, A. (2018) La fuerza de la extrema derecha ensombrece el cuarto mandato de Merkel. *El País*. [Online] Disponible en: https://elpais.com/internacional/2017/09/24/actualidad/1506267027_800182.html [Revisado el 25.07.2018]

Casado Cañeque, F. (2007) *Alianzas Público-Privadas para el Desarrollo*. [Online]. Fundación Carolina. Madrid: Fundación Carolina. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT9.pdf> [consultado el 27.06.2018].

Castañeda, J. (2019) El retroceso exterior de México. *El País*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2019/01/25/opinion/1548441758_092877.html [consultado el 11.06.19]

CCE (2016) Firmas empresario mexicanos acuerdos bilaterales con Alemania. *Consejo Coordinador Empresarial*. Disponible en: <http://www.cce.org.mx/firman-empresarios-mexicanos-acuerdos-bilaterales-con-alemania/> [consultado el 27.02.2019].

Chacón Carrillo, M. en ProMéxico (2018) Relevance of Mexican-German relations. *Negocios ProMéxico*. 18-19 (11) ProMéxico: Ciudad de México.

Cid Martínez, A.P. (2007) *El enfoque teórico de la cooperación internacional en educación: análisis de tres agencias de Cooperación Internacional: IMEXCI, México; AECI, España y USAID, Estados Unidos*. Disponible en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/cid_m_ap/capitulo1.pdf [consultado el 02.02.18]

Clausing, P. (2015) Deutsche Firmen in Mexiko. *Informationsstelle Militarisierung e. V.* Disponible en: <http://www.imi-online.de/2015/02/12/deutsche-firmen-in-mexiko/> [consultado el 02.02.18]

CNN (2018) ¿Qué contempla la nueva reforma educativa de AMLO en México? *CNN Latinoamérica*. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/video/reforma-educativa-amlo-derrogacion-pvo-sot-pena-nieto-educacion-sep-perspectivas-mexico/> [consultado el 04.01.2019].

Cockrill, A. & Scott, P. (1997) Vocational education and training in Germany: trends and issues. *Journal of Vocational Education and Training*. [Online] 337-350. (49) 3.

Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13636829700200019> [consultado el 11.10.2018]

Comisión Europea (2018) La UE es solidaridad: el principal impulsor al desarrollo en el mundo. *Comisión Europea*. Disponible en: https://ec.europa.eu/spain/news/180216_ue-desarrollo_es [consultado el 27.06.2018].

Comité de la Opción Educativa Dual en el Nivel Medio Superior (COEFD) (2016) *Segunda Reunión del Comité de la Opción Educativa Dual en el Nivel Medio Superior*. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Presentacion-on-segunda-reunion-COEFD.pdf> [consultado el 12.03.2019]

CONALEP & SEP (2013) *Programa de Mediano Plazo CONALEP 2013-2018*. [Online] Disponible en: <http://www.conalep.edu.mx/normateca/legislacion/Documents/Planes%20y%20Programas/PMPCONALEP2013-2018.pdf> [consultado el 10.02.2019].

CONALEP (2017) *La experiencia del CONALEP en la Formación Dual*. [Online] Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/291188/La_experiencia_del_CONALEP_en_la_Formacion_Dual_VF_.pdf [consultado el 11.01.2019].

CONALEP a (2019) Modelo de Educación Dual. *CONALEP Estado de México*. Disponible en: <http://www.conalepmex.edu.mx/educacion-conalep/modelo-educacion-dual.html> [consultado el 14.01.2019]

CONALEP b (2019) ¿Qué es el MMFD? *Gob.mx CONALEP*. Disponible en: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/que-es-el-mmfd> [consultado el 07.02.2019].

CONALEP a (2018) *Reglamento Escolar para Alumnos del Sistema CONALEP*. [Online]. Disponible en: <https://www.conalep.edu.mx/gobmx/normateca/Paginas/Proyectos-Normativos-en->

[Proceso-de-Integracion/00-B-04052018-REGLAMENTO%20ESCOLAR_2018.pdf](#)

[consultado el 10.02.2019].

CONALEP b (2018) *Modelo Académico: Memoria Documental 2013-2018*. CONALEP.

CONCAMIN (2019) ¿Quiénes somos? *CONCAMIN*. Disponible en: http://concamin.mx/?page_id=191 [consultado el 11.02.2019]

CONCANACO (2019) ¿Qué es la CONCANACO? *CONCANACO*. Disponible en: <http://www.concanaco.com.mx/que-es-la-concanaco/> [consultado el 11.02.2019]

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2015) *Edición y estudio introductorio por Miguel Carbonell*. Ciudad de México: Tirant lo Blanch.

Coombs, P.H. (1985) *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.

Cooperación Internacional (2018) Tipos de Cooperación Internacional. *Cooperación Internacional*. Disponible en: <http://www.acex.es/tag/tipos-de-cooperacion> [consultado el 02.02.18]

COPARMEX (2019) ¿Quiénes Somos? *COPARMEX*. Disponible en: <https://coparmex.org.mx/quienes-somos/> [consultado el 11.02.2019]

Coraggio, J.L. en Coraggio J.L. & Torres, R.M. (1995) Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? *La educación según el Banco Mundial*. (Online). Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM. Disponible en: coraggioeconomia.org/jlc/.../SANPABLO.pdf [consultado el 17.06.2018]

Covarrubias Astorga, L.G. (2018) *El Modelo de Formación Dual de Baja California: Una nueva forma de articulación entre educación y empleo*. Tesis de maestría. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte. Disponible en: <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2018/10/TESIS-Covarrubias-Astorga-Lilia-Guadalupe.pdf> [consultado el 12.03.2019]

Cruz Prieto, S. & Egido, I. (2014) La educación tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*. [Online] 99-121. (16) 12. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544538005.pdf> [consultado el 10.01.2019].

DAAD (2018) About the DAAD. *Deutscher Akademischer Austauschdienst*. Disponible en: <https://www.daad.de/der-daad/ueber-den-daad/en/> [consultado el 15.10.2018]

DC dVET a (2018) The Donor Committee for dual Vocational Education and Training. *Geberkomitee für duale Ausbildung*. Disponible en: <https://www.dcdualvet.org/en/about-us/>[consultado el 30.10.2018]

DC dVET b (2018) *Dual Vocational Education and Training in Development Cooperation: Portrait*. [Online]. Disponible en: https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/DC_dVET_Portrait_EN.pdf[consultado el 30.10.2018]

De la Fuente, R. (2010). *Los nuevos actores en la cooperación internacional. El papel de los gobiernos locales y regionales*. Madrid: Catarata.

Deißinger, T. en Baker, McGaw, B. & E., Peterson (2010) Dual System. *International Encyclopedia of Education*. [Online] 448-454. (8). Disponible en: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11960/Dual_System.pdf?sequence=1 [consultado el 11.10.2018]

Detuscher Bundestag (2011) *Facts: The Bundestag at glance*. Berlín: Deutscher Bundestag.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (2018) Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación. *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH*. Disponible en: <https://www.giz.de/en/worldwide/39948.html> [consultado el 12.01.18]

_____ (2018) Fondo regional para la cooperación triangular en América Latina y el Caribe. *GIZ*. Disponible en: <https://www.giz.de/en/worldwide/11821.html> [consultado el 12.10.2018]

Deutsche Welle (2017) Alemania registra su mayor crecimiento económico en 6 años. *Deutsche Welle*. Disponible en: <https://www.dw.com/es/alemania-registra-su-mayor-crecimiento-econ%C3%B3mico-en-6-a%C3%B1os/a-42106563> [Revisado el 17.09.2018]

Deutsche Welle a (2018) El Bundestag. *Detusche Welle*. Disponible en: <https://www.dw.com/es/el-bundesrat/a-2230502>[consultado el 29.09.2018]

Deutsche Welle b (2018) What is Germany's dual education system – and why do other countries want it? *Deutsche Welle*. Disponible en: <https://www.dw.com/en/what-is-germanys-dual-education-system-and-why-do-other-countries-want-it/a-42902504> [consultado el 29.09.2018]

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2018) *Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*. [Online] Disponible en: https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/mexiko_daad_sachstand.pdf [consultado el 02.03.2019].

Deutscher Bundestag (2018) Parlament – I. Die Grundrechte. *Deutscher Bundestag*. Disponible en: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122 [Revisado el 20.07.2018]

Deutschland.de (2018) Ministerios Federales. *Deutschland*. Disponible en: <https://www.deutschland.de/es/topic/politica/alemania-europa/ministerios-federales>[consultado el 23.07.2018]

DGB Nordheim Westfalen (2017) The dual training system in Germany and social partnership. *DGB Nordheim Westfalen*. Disponible en: <http://nrw.dgb.de/bildung-und-ausbildung/dual-training-system-in-germany-and-social-partnership> [consultado el 11.10.2018]

Diario Oficial de la Federación a (2013) Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

[consultado el 09.01.2019].

Diario Oficial de la Federación *b* (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. *Diario Oficial*. [Online] Disponible en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf [consultado el 12.01.2019].

Diario Oficial de la Federación *c* (30.08.2013) Sexta Sección: Secretaría de Hacienda y Crédito Público. PROGRAMA para Democratizar la Productividad 2013-2018. [Online]. (6) Disponible en: <http://www.conalep.edu.mx/normateca/legislacion/Documents/Planes%20y%20Programas/3-PEFERR.pdf> [consultado el 10.02.2019].

Diario Oficial de la Federación *d* (03.01.2013) *Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2013*. [Online]. Disponible en: https://sre.gob.mx/images/stories/marconormativodoc/demo_productividad.pdf [consultado el 10.02.2019].

Diario Oficial de la Federación (11.06.2015) Acuerdo número 06/06/15 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior *Diario Oficial de la Federación*. [Online] Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396202&fecha=11/06/2015 [consultado 21.03.2019]

_____ (2014) Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. *Diario Oficial de la Federación*. [Online] Actualizada el 11.08.2014. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/loapf.htm> [consultado el 02.01.2019]

_____ (2018) Ley General de Educación 1973. Última reforma publicada el 19.01.2018. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIFE_190118.pdf [consultado el 04.01.2019].

Diccionario de la Real Academia Española (2018) Educación. *DRAE*. Disponible en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=EO5CDdh>

DIHK (2018) Duale Berufsbildung im Ausland. *Deutscher Industrie-und Handelskammertag*. Disponible en: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/bildung-international/berufsbildungsexport> [consultado el 30.10.2018]

DIHK, VETnet & BMBF (2018) Success around the world with vocational and training and the dual system. [Online] Disponible en: https://www.dihk.de/ressourcen/downloads/vetnet-englisch-2018.pdf/at_download/file?mdate=1527512208916 [consultado el 27.02.2019].

Domínguez Martín, R. & Fernández Martínez, J. (2011) *Responsabilidad Social Corporativa y Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Gobierno de Cantabria. [Online]. Disponible en: http://www.ciberoamericana.com/pdf/Guia3_RSC_CID.pdf [consultado el 17.06.2018]

Domínguez Martín, R. (2007) El papel de las empresas en la Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Fundación Carolina* [Online]. Disponible en: <https://www.fundacioncarolina.es/> [consultado el 17.06.2018]

_____ (2010) RSC y la Cooperación Internacional para el Desarrollo: buscando la colaboración estratégica. *Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica*. [Online] Universidad de Cantabria. Santander. Disponible en: https://www.academia.edu/2356529/RSC_y_Cooperaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_buscando_la_colaboraci%C3%B3n_estrat%C3%A9gica_Documentos_de_trabajo_sobre_cooperaci%C3%B3n_y_desarrollo_2010_04_C%C3%A1tedra_de_Cooperaci%C3%B3n_Internacional_y_con_Iberoam%C3%A9rica_Universidad_de_Cantabria [consultado el 17.06.2018]

Dresser, D. (2018) Can Mexico Be Saved? *Foreign Affairs*. Disponible en: <https://www.foreignaffairs.com/articles/americas/2018-08-13/can-mexico-be-saved> [consultado el 08.01.2019]

Duarte Herrera, L.K. & González Parias, C.H. (2014). Origen y evolución de la cooperación internacional para el desarrollo. *Panorama 8* (15). 117-131. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5051599.pdf> [consultado el 27.04.2018]

Dubois, A. en Pérez Armiño (2000). Cooperación descentralizada. *Hegoa: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/42>[consultado el 02.05.18]

_____ (2000). *Becas para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro. Equidad, bienestar y participación*. [Online] (26), 7-62. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/hegoa/article/view/10798> [consultado el 05.03.2018]

Dueñas Cervantes, J. O. (2014) Las Instituciones de Bretton Woods: Desarrollo (neoliberalmente) Sustentable. *Observatorio Medioambiental*. [Online] (17). Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/OBMD/article/.../47190/44253>[Revisado el 13.08.2018].

Dybowski, G. (2005) *The Dual Vocational Education and Training System in Germany*. Disponible en: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a23_internationales_dybowski-taiwan_april-05.pdf [consultado el 11.10.2018]

Echeverría Samanes, B. (2016) Transferencia del sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*. [Online] 295-314. (34) 2. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/249341/194991> [consultado el 30.10.2018]

Eichhorst, W. (2013) Apprenticeships/ dual education system – is the German model universal? *Institute for the Study of Labor*. Disponible en: <https://www.ceps.eu/sites/default/files/civicrm/persist/contribute/files/Eichhorst.pdf>[consultado el 11.10.2018]

El Economista. (09.02.2016). Modelo Dual, fundamental para crecimiento de México: Aurelio Nuño. *El Economista*. Disponible en: <https://www.economista.com.mx/politica/Modelo-Dual-fundamental-para-crecimiento-de-Mexico-Aurelio-Nuno-20160209-0061.html>

El Sol de México (2018) Desde su aprobación, SEP destinó 19 mil mdp a reforma educativa. *El Sol de México*. Disponible en: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/politica/desde-su-aprobacion-sep-destino-19-mil-mdp-a-reforma-educativa-1917376.html> [consultado el 04.01.2019]

Embajada Alemana en México (2018). *La iniciativa alemana de formación dual en México*. [Online] Disponible en: <https://mexiko.diplo.de/blob/875018/d3801d26df8bb017bb778b35b3abcc3a/flyer-formaci%25C3%25B3n-dual-data.pdf> [consultado el 11.02.2019].

Embajada de México en Alemania. (2018). Relaciones Comerciales y de Inversión entre México y Alemania. *Embajada de México en Alemania. SRE*. Disponible en: <https://embamex.sre.gob.mx/alemania/index.php/es/component/content/article/419> [consultado el 11.03.18]

_____ (2019) Relaciones México-Alemania. *Secretaría de Relaciones Exteriores. Gob.mx*. Disponible en: <https://embamex.sre.gob.mx/alemania/index.php/es/la-embajada/relacion-mexico-alemania> [consultado el 30.08.2019].

Erich Kästner Gemeinschaftschule Barbüttel (2018) *Das Bildungssystem in Deutschland – Gleiche Chancen für alle?* [Online]. Disponible en: <http://www.igs-barsbuettel.de/fachschaften/Wirtschaft/Bildungssystem11a.pdf> [Revisado el 25.07.2018]

Erne, R. en Caramani, D. (2017) Interest Groups. *Comparative Politics*. 245-259. (4) .Oxford University Press: United Kindgdom.

Ertl, H. & Sloane, P. (2004) *The German Training System and the World of Work: The Transfer potential of the Lernfeldkonzept*. [Online]. Disponible en:

<https://pdfs.semanticscholar.org/7fd3/3c728eab2d7c0c52f4386404b42156277874.pdf>[consultado el 30.10.2018]

Escobar Bautista, M.P. en González Díaz, F.N. (Octubre, 2013) México-Alemania: datos de una valiosa relación histórica. *SRE- Revista Mexicana de Política Exterior*. 175-183. México, SRE. Disponible en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/numeros-anteriores/154-rmpe-99>[consultado el 29.01.18]

Euler, D. & Wieland, C. (2015) *The German VET System: Exportable Blueprint or Food for Thought?* [Online]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Disponible en: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf[consultado el 30.10.2018]

Euler, D. (2013) *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* [Online]. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Disponible en: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf [consultado el 30.10.2018]

Excélsior (2012) Desempleo Juvenil en México es de 9,6 por ciento. *Excélsior*. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/2012/05/14/dinero/834041> [consultado el 15.01.2019]

Excélsior (2016) A nadie le conviene derogar la reforma educativa: AMLO. *Excélsior*. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/07/14/1104886> [consultado el 08.01.2019]

Federal Foreign Office (2018) *Organisations active in international vocational training. A guide*. [Online]. Berlin: Federal Foreign Office. Disponible en: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/VETBrochure.pdf> [consultado el 02.11.2018]

Federal Ministry for Economic Cooperation Development (2017) *Supporting TVET – Shaping the Future. Technical and Vocational Education and Training (TVET) in*

Development Cooperation. [Online]. Bonn: BMZ. Disponible en: https://www.bmz.de/en/publications/topics/education/Materialie303_supporting_tve_t.pdf [consultado el 02.11.2018]

_____ (2018) Working Approach. *Federal Ministry for Economic Cooperation and Development*. Disponible en: <http://www.bmz.de/en/ministry/approaches/index.html> [consultado el 16.10.2018]

Federal Ministry of Education and Research (2015) *One-stop International Cooperation in Vocational Training*. [Online] Bonn: BMBF. Disponible en: https://www.bmbf.de/pub/One_stop_International_Cooperation_in_Vocational_Training.pdf[consultado el 02.11.2018]

Figuroa Saldaña, A. (2019) Deutschland unterstützt Solarenergie in Mexiko. Jetzt bitte mal auf deutsch! *Síntesis*. Disponible en: <https://puebla.sintesis.mx/2019/01/07/deutschland-undersutzt-solarenergie-in-mexiko/> [consultado el 17.01.2019].

Flores Andrade, A. (2014) Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* [Online] 2014, IX (Enero-Junio). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211032011007>[consultado el 04.01.2019].

FocusEconomics (2014) Assessing Mexico's Economy at a Historical Milestone: Estructural Reforms and Challenges. *Focus Economics*. Disponible en: <https://www.focus-economics.com/blog/posts/mexico-reforms> [consultado el 08.01.2019]

Fontanillo, O. (2017) La FP Dual suspende en España: sólo el 3% de alumnos elige esta modalidad. *ElEconomista.es*. Disponible en: <https://www.eleconomista.es/valenciana/noticias/8656496/10/17/La-FP-Dual-suspende-en-Espana-solo-el-3-de-alumnos-elige-esta-modalidad.html> [consultado el 30.10.2018]

Forbes Mexico (2018) La economía de México crece 2.3% en 2017: INEGI. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/economia-de-mexico-crece-2-3-en-2017-inegi/> [consultado el 08.01.2019]

Foro Internacional de Educación Dual Audi-UNESCO-SEP (2018) *Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Corporativa: Alianzas Público-Privadas para la Movilidad Social*. 2-20.

France24 (2018) The Pena Nieto years: the reforms, the scandals, the Chapo. *France24*. Disponible en: <https://www.france24.com/en/20180622-pena-nieto-years-reforms-scandals-chapo> [consultado el 08.01.2019]

Freres, C. & Prado Lallande, J. P. (2016) Renovando alianzas del desarrollo en Iberoamérica. *Cuadernos Técnicos de Trabajo sobre Cooperación Sur-Sur Vol. 1*. 217-250. El Salvador: Programa Iberoamericano para el Fortalecimiento de la Cooperación Sur-Sur; Contracorriente Editores.

Frigerio, G., Poggi, M. & Giannoni, M. (2000) *Política, instituciones y actores en educación*. [Online]. Argentina: Noveduc Libros. Disponible en: https://books.google.com.mx/books/about/Pol%C3%ADticas_instituciones_y_actores_en_ed.html?id=hp8ftwUUyMQC&redir_esc=y [consultado el 17.06.2018]

Fuentes, H. & Valiente, O. (2018) *Pilot evaluation of the Mexican Model of Dual TVET in the State of Mexico*. [Online]. Disponible en: <http://eprints.gla.ac.uk/159540/> [consultado el 30.10.2018]

Fundación Bertelsmann (2018) Misión y valores. *Fundación Bertelsmann*. Disponible en: <https://www.fundacionbertelsmann.org/es/home/sobre-nosotros/sobre-nosotros/mision-y-valores/> [consultado el 30.10.2018]

Fundación Cideal de cooperación e investigación & Promotora Social México. (2013). *Alianzas público privadas para el desarrollo de México: Una apuesta de futuro*. [Online]. México. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/108754/Alianzas-publico-privadas-para-el-desarrollo-en-MX.pdf> [consultado el 17.06.2018]

G20 Argentina 2018 (2018) ¿Qué es el G20? *G20 Argentina 2018*. Disponible en: <https://www.g20.org/es/g20/que-es>[consultado el 17.10.2018]

Gaceta de la Comisión Permanente (2018) Gaceta del día miércoles 06 de junio 2018. *Senado.gob.mx*. Disponible en: http://www.senado.gob.mx/64/gaceta_comision_permanente/documento/81618 [consultado el 12.03.2019]

Gálvez Nogales, E., Mhlanga, N., Rankin, M. & Rizzo, C. (2017) *Alianzas Público Privadas para el Desarrollo de Agronegocios: Una revisión de experiencias internacionales*. [Online]. Roma: FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/3/b-i5699s.pdf> [consultado el 26.06.2018]

García de la Torre Gómez, M. (1996) *La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de la Laguna, Tenerife, ULL.

_____ en González Pérez, M.I., García de la Torre Gómez, M., Rodríguez Spínola, C. (2013). Cooperación Educativa Internacional. *Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

García, M. & Silvestrini, S. (2010) *Joint Expost evaluation 2010 – Brief Report. Dual Vocational Training Philippines*. [Online]. GTZ, KfW, inWent, DED, CIM, BMZ. Disponible en: https://www.kfw-entwicklungsbank.de/migration/Entwicklungsbank-Startseite/Development-Finance/Evaluation/Results-and-Publications/PDF-Dokumente-L-P/Phillipines_Dual_Vocational_Training_2010.pdf [consultado el 30.10.2018]

García, M.G. (2018) Institucionalización. *Biblioweb UNAM*. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_i/institu.htm

García-López Loeza, A. (2017) La cooperación mexicana para el desarrollo: el poder suave de la política exterior. *Revista Mexicana de Política Exterior*. [Online]. 21-39. (111). Disponible en:

<https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n111/garcialopez.pdf>

[Revisado el 31.08.2018].

German Office for International Cooperation in Vocational Education and Training GOVET (2016) *Dual Vocational Education and Training in Germany*. Disponible en: <https://slideplayer.com/slide/9638191/>[consultado el 11.10.2018]

_____ (2017) *Dual VET: Costs and benefits aspects*. Disponible en: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/cost_and_benefits_final_en.pdf / [consultado el 11.10.2018]

Gestrategica.org (2018) Modalidades de cooperación internacional. *Guía de cooperación internacional para el sector privado*. Disponible en: http://gestrategica.org/guias/cooperacion/internacional_b.html<http://www.acex.es/tag/tipos-de-cooperacion>[consultado el 02.02.18]

Gil Valdivia, G. (1980). Brandt, Willy, Norte-Sur, Un programa para la supervivencia. [Online]. Disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/1799/2056>[consultado el 27.04.2018]

GIZ (2011) *Synthese und Meta-Evaluierung Berufliche Bildung*. [Online] Disponible en: <https://www.giz.de/en/downloads/giz2011-de-synthesebericht-berufliche-bildung.pdf> [consultado el 02.11.2018]

GIZ (2017) La GIZ: Actor clave para la firma del convenio CCE-SEP. GIZ. Disponible en: <https://www.giz.de/de/weltweit/43565.html> [consultado el 27.02.2019].

GIZ (2018). Geschichte, *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH*. Disponible en: <https://www.giz.de/Entwicklungsdienst/de/html/1402.html> [consultado el 24.04.18]

GIZ a (2018) Germany's role in the world. *Gesellschaft für International Zusammenarbeit*. Disponible en: <https://www.giz.de/en/mediacenter/66858.html> [consultado el 16.10.2018]

GIZ a (2019) Projektdaten. GIZ. Disponible en: https://www.giz.de/projektdaten/index.action?request_locale=de_DE#?region=1&countries=MX [consultado el 22.02.2019]

GIZ b (2018) Questions and answers about GIZ. *Gesellschaft für International Zusammenarbeit*. Disponible en: <https://www.giz.de/en/press/9785.html> [consultado el 16.10.2018]

GIZ b (2019) Programa Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual. GIZ. Disponible en: https://www.giz.de/en/worldwide/39948.html?query=Mexico&send_button_search=Search [consultado el 22.02.2019]

GIZ c (2018) Berufliche Bildung. *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH*. Disponible en: <https://www.giz.de/de/weltweit/39101.html> [consultado el 30.10.2018]

GIZ (2019) México. GIZ. Disponible en: <https://www.giz.de/en/worldwide/33041.html> [consultado el 08.01.2019]

Gleizer, D. (2016) Las Relaciones entre México y el Tercer Reich, 1933-1944. *Revista de Estudios Históricos*. [online] 223-258. (4) julio-diciembre. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2016000200223 [consultado el 17.01.2019].

Gob.mx (2014) Firma del Convenio SEP-Coparmex para impulsar la Formación Dual en las Instituciones de Educación Media Superior. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/conalep/articulos/firma-del-convenio-sep-coparmex-para-impulsar-la-formacion-dual-en-las-instituciones-de-educacion-media-superior> [consultado 22.01.2019].

_____ (2015) Comunicado 140.- México y Alemania firman Memorandum de Entendimiento para la cooperación en formación dual. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-140-mexico-y-alemania-firman->

[memorandum-de-entendimiento-para-la-cooperacion-en-formacion-dual?state=published](#) [consultado el 03.02.2019].

_____ (2016) México y Alemania, una Alianza para el Futuro. Gob.mx. Disponible en: <https://www.gob.mx/gobmx/articulos/que-es-el-ano-dual-mexico-alemania> [consultado el 17.01.2019].

_____ (2017). El Modelo Mexicano de Formación Dual prepara a los estudiantes para “saber hacer” y “aprender haciendo”. *Gobierno de México*. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/el-modelo-mexicano-de-formacion-dual-prepara-a-los-estudiantes-para-saber-hacer-y-aprender-haciendo [consultado el 15.03.18]

Gob.mx a (2017) Firma del Convenio SEP-CCE para impulsar la Formación Dual. *Gob.mx*. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/firma-convenio-sep-cce-impulsar-formacion-dual [consultado el 27.02.2019].

Gob.mx a (2018) Secretaría de Educación Pública. ¿Qué hacemos? *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/que-hacemos> [consultado el 02.01.2019]

Gob.mx b (2017) Comunicado 410.- En 2018, diez mil jóvenes de bachillerato se habrán formado en el Modelo Mexicano de Formación Dual. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-410-en-2018-diez-mil-jovenes-de-bachillerato-se-habran-formado-en-el-modelo-mexicano-de-formacion-dual> [consultado el 11.03.2019].

Gob.mx a (2019) ¿Qué es la Administración Pública Federal? *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/gobierno> [consultado el 08.01.2019].

Gob.mx b (2019) Secretaría de Educación Pública. Subsecretarías de la SEP. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/subsecretarias-de-la-sep> [consultado el 02.01.2019]

Gob.mx c (2019) Coordinación General de Delegaciones Federales. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/delegacionesfederales/prensa/que-son-las-delegaciones-federales?state=published> [consultado el 02.01.2019]

Gob.mx d (2019) CONOCER. ¿Qué hacemos? *Gob.mx*. Disponible en: <https://conocer.gob.mx/blog/que-hacemos/> [consultado el 11.01.2019].

Gob.mx e (2019) CONALEP: Planes y Oferta Educativa Nacional. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/conalep/acciones-y-programas/planteles-y-oferta-educativa>[consultado el 11.01.2019].

Gob.mx f (2019) Comité Nacional de Productividad. *Gob.mx*. Disponible en: <https://www.gob.mx/productividad/articulos/comite-nacional-de-productividad-cnp-179445?idiom=es> [consultado el 11.01.2019].

Gobierno de España (2018) Marco Estratégico Educación y Formación 2020 (ET 2020). *Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html> [consultado el 24.06.2018]

Gobierno de la República (2018) *Reforma Educativa: Resumen Ejecutivo*. [Online]. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf) [consultado el 28.12.2018]

Goethe Institut (2018) Schulsystem – Für Zuwandernde mit Visum. *Goethe Institut*. Disponible en: <http://www.goethe.de/lrn/prj/wnd/idl/sua/sys/deindex.htm> [Revisado el 20.07.2018]

Goethe Institut Mexiko (2018) Tareas y objetivos. *Goethe Institut Mexiko*. Disponible en: <https://www.goethe.de/ins/mx/es/ueb/auf.html> [consultado el 15.10.2018]

Goldwin, R.A. en Cropsey, J. & Strauss, L. (1963). John Locke. *Historia de la Filosofía Política*. 451-485. Chicago: Fondo de Cultura Económica.

Gonon, P. en Maurer, M. & Gonon P. (2014) Development cooperation in the field of vocational education and training – The dual system as a global role model? *The challenges of policy transfer in vocational skills development. National qualifications frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation.* 241-259. Berne: Peter Lang.

González Cruz, G. & Velázquez Flores, R. en Schiavon, J.A. et al. (2014). Realismo Clásico. *Teorías de Relaciones Internacionales en el Siglo XXI: Interpretaciones Críticas desde México.* 211-226. México.

Graf, L.; Powell, J.; Fortwengel, J. & Bernhard, N. (2014) *Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA.* [Online]. DAAD: Bonn. Disponible en: <https://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/dokmat-band-77.pdf> [consultado el 15.01.2019].

Granguillhome Morfín, R. & Jiménez Segovia, V.M. (2018) Las relaciones con Alemania y cómo fortalecer la presencia de México en el mundo de hoy. *Revista Mexicana de Política Exterior.* [Online] 110-128. (112). Disponible en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/numeros-anteriores/213-rmpe-112> [consultado el 17.01.2019].

Granguillhome Morfín, R. (2013) La sociedad civil y la cooperación internacional para el desarrollo. *Revista Mexicana de Política Exterior.* [Online]. (98). 111-125. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-politica-exterior/articulo/la-sociedad-civil-y-la-cooperacion-internacional-para-el-desarrollo> [consultado el 17.06.2018]

Guajardo Villarreal, I. en ProMéxico (2018) Mexico at the Hannover Messe 2018. *Negocios ProMéxico.* 8-9. (11) Ciudad de México: ProMéxico.

Guellali, C. (2019) *La Gestión de la calidad en la formación profesional dual.* Presentación en el marco de Diálogo sobre la Formación Dual en la Nueva Escuela Mexicana. Disponible en:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/13012/1/images/5-BIBB-dr_chokri.pdf [consultado el 10.07.2019]

Guillén R., A. En Guillén R., A. & Vidal, G. (2007). La teoría latinoamericana del desarrollo: reflexiones para una estrategia alternativa frente al neoliberalismo. *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. [Online]. 489-518. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/vidal_guillen/28Guillen.pdf [Consultado el 14.05.18]

Gunnar, S. (2018) DIHK-IHK-AHK “Duales Berufsbildung im Ausland”. *DIHK*. Disponible en: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/bildung-international/berufsbildungsexport>[consultado el 30.10.2018]

Gutiérrez, Jorge en Pérez Armiño (2000). Cooperación Técnica. *Hegoa: Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/45> [consultado el 11.03.18]

Hägel, P. (2011) Transnational Actors. *Oxford Bibliographies*. Disponible en: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199743292/obo-9780199743292-0016.xml> [consultado el 17.06.2018]

Hainmüller, B. (2003) *The Educational Structure of the German School System*. [Online]. Disponible en: www.ltu.se/cms_fs/1.4767!/7c7da33e.pdf[Revisado el 20.07.2018].

Handelskammer Hamburg (2018) Vocational Training in Germany – The Dual System. *Handelskammer Hamburg*. Disponible en: <https://www.hk24.de/en/produktmarken/training/vocational-training-dual-system/1147578>[Revisado el 29.09.2018].

Harvard Corporate Social Responsibility Initiative (2018) Our Approach. *Harvard Kennedy School. John F. Kennedy School of Government*. Disponible en: https://sites.hks.harvard.edu/m-rcbg/CSRI/init_approach.html

Hassner, P. en Cropsey, J. & Strauss, L. (1963). Immanuel Kant. *Historia de la Filosofía Política*. 549-584. Chicago: Fondo de Cultura Económica.

Heritage (2018) Germany. 2018 Index of Economic Freedom. *Heritage.org*. Disponible en: <https://www.heritage.org/index/country/germany> [Revisado el 17.09.2018]

Higgot, R., Underhill, G. & Bieler, A. (2001) *Non-State Actors and Authority in the Global System*. London: Routledge.

Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007) Vocational Education and Training in Germany. *CEDEFOP Panorama series*. [Online]. (138) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5173> [consultado el 17.09.2018]

Hochradel, A. (2018) *Policy Shopping. Implicaciones en la transferencia de políticas educativas fuera de Alemania: relación entre el Sistema Dual de Formación Profesional, su historia y su contexto*. [Online] Trabajo Fin de Máster en Gobierno y Administración Pública. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/51036/> [consultado el 23.03.2019]

Hochschulrektorenkonferenz (2018) Das Hochschulsystem in Deutschland. *HRK*. [Online]. Disponible en: [https://www.hrk.de/uploads/media/Das Hochschulsystem In DEUTSCHLAND.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/Das_Hochschulsystem_In_DEUTSCHLAND.pdf) [consultado el 23.07.2018]

Hogeforster, J. & Döding, L. (2012) The Educational systems in the Baltic Sea region with special consideration of the dual system in Germany. *Job Market Innovations – testing and implementation of new methods of the promotion the employment in the niching, perishing and little popular occupations*. [Online] Hamburg. Disponible en: http://www.vet-bsr.eu/wp-content/uploads/2014/02/HP_Vocational-Training-in-Germany.pdf [consultado el 11.10.2018]

Holguín, J.C. (2013) *German “Soft Power”: From the Fall of the Wall to the 2006 World Cup*. [Online]. Georgetown University. Disponible en: https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/559472/Holquin_georgetown_0076M_12329.pdf?sequence=1 [consultado el 15.10.2018]

Hourcade, O. & Socas, N. en Chian, A.M. et al (2009) Modulo I: La Cooperación Internacional. *La cooperación internacional: herramienta clave para el desarrollo de nuestra región*. Argentina, Konrad-Adenauer Stiftung. Disponible en: <http://www.kas.de/wf/doc/17526-1442-4-30.pdf> [consultado el 02.02.18]

Hourcade, O. & Socas, N. en Chiani, A.M. & Scartascini del Río, J.B. (2009) La cooperación internacional. *La cooperación internacional: herramienta clave para el desarrollo de nuestra región*. [Online]. 19-50. Konrad Adenauer Stiftung. Disponible en: <http://www.kas.de/wf/doc/17526-1442-4-30.pdf> [Revisado el 22.08.2018].

Huang, M. & Ren, P. (2012). China's foreign aid and its role in the international aid architecture. *International Development Policy: Aid, Emerging Economies and Global Policies*. (Online) Londres: Palgrave Macmillan. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-137-00357-7_6 [consultado el 05.04.2018]

Hurd, I. en Reus-Smit, C. & Snidal, D. (2008) Constructivism. *The Oxford Handbook of International Relations*. 298-316. New York: Oxford University Press.

Ibarrola Nicolás., M, Bernal Reyes, L.E., Cárdenas Guzmán, I., Hualde Alfaro, A., Girardo Pierdominici, C., Guzmán Gómez, C. et al. (2018) *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo en el siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas*. [Online] SEP. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17067/1/images/die_sem14nov_final.pdf [consultado el 12.03.2019].

Icaza de, C. & Bautista Aguirre, A. (2018) *La política exterior de México en la actualidad*. Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.

Iglesias, I. en ProMéxico (2018) Rogelio Granguillhome: Mexico-Germany, a Winning Duo. *Negocios ProMéxico*. 14-15 (11) Ciudad de México: ProMéxico.

iMove (2012) *Markstudie Mexiko für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildung*. [Online]. BIBB: Bonn. Disponible en: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/imove_projekt_de/d_iMOVE-Marktstudie_Mexiko_2012.pdf [consultado el 14.01.2019].

_____ (2018) Mexiko und Deutschland vertiefen Zusammenarbeit in Berufsbildung. *iMove Germany.de*. Disponible en: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/alle_news.htm?content-url=/cps/rde/xchg/imove_projekt_de/hs.xsl/Mexiko-und-Deutschland-vertiefen-Zusammenarbeit-in-Berufsbildung.htm [consultado el 27.02.2019].

INEE (2013) *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. [Online]. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/home/LeyINEE_web.pdf [consultado el 02.01.2019]

_____ (2019) Distribución del Gasto Federal ejercido en la Educación según el Tipo Educativo. La educación Obligatoria en México. Informe 2018. *INEE*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0803.html [consultado el 09.01.2019]

INEE a (2018) Acerca del INEE. *INEE*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee> [consultado el 02.01.2019].

INEE b (2018) ¿Qué es la Política Nacional para la Evaluación de la Educación). *INEE*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/index.php/pnee-peeme/que-es-la-politica-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion> [consultado el 02.01.2019].

INEGI (2018) *Referencias Geográficas y Extensión Territorial de México*. [Online]. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/internet/1->

[geografiademexico/man_refgeog_extterr_vs_enero_30_2088.pdf](#) [consultado el 28.12.2018].

INEGI a (2019) Población. *INEGI*. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/estructura/> [consultado el 08.01.2019].

INEGI b (2019) Características Educativas de la Población. *INEGI*. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>[consultado el 09.01.2019]

Jäger, M. (2016) *Dual Vocational Education and Training as an Option in Development Cooperation. Survey of experts on behalf of the Donor Committee for dual Vocational Education and Training*. [Online]. DC dVET. Austrian Development Agency, Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Liechtensteinischer Entwicklungsdienst, Schweizerische Eidgenossenschaft. Disponible en: https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/DC-dVET-Dual-VET-as-an-Option-in-Development-Cooperation_Survey-Matthias-Jaeger.pdf [consultado el 30.10.2018]

Jansen, A., Müller, N. & Wenzelmann, F. (2018) Financing of vocational education and training in Germany. *BIBB*. Disponible en: <https://www.bibb.de/en/41380.php>[consultado el 11.10.2018]

Jiménez Moreno, J.A. (2016) El papel de la Evaluación a Gran Escala como Política de Rendición de Cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. [Online] 109-126. 9 (1). Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4016> [consultado el 04.01.2019].

Kehm, B.M. (1999) *Higher Education in Germany. Development, Problems and Perspectives*. Online. Institute for Higher Education Research Wittenberg & UNESCO European Centre for Higher Education, Bucharest. Wittenberg & Bucharest: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001487/148731eo.pdf> [Revisado el 23.07.2018]

Keohane, R. & Nye, J. (2012) *Power and Interdependence*. IV Edición. Illionis: Pearson.

_____ (1977) *Power and Interdependence: World Politics in Transition*. Boston: Little, Brown.

Keohane, R.O. (1989) Neoliberal Institutionalism: A Perspective on World Politics. *International Institutions and State Power. Essays in International Relations Theory*. Boulder: Westview Press.

_____ (2002). *Power and Governance in a Partially Globalized World*. London and New York: Routledge.

KfW (2019) Our Mission Worldwide. *KfW Bank aus Verantwortung*. Disponible en: <https://www.kfw.de/KfW-Group/About-KfW/Auftrag/> [consultado el 08.05.2019]

Kharas, H. (2009) La ayuda al desarrollo en el siglo XXI. *Sistema*. (213) 3-35.

Klijn, E.H. en Hodge, G. & Greve, C. (2010) Public Private Partnerships: deciphering meaning, message and phenomenon. *International Handbook of PPP*. [Online] 68-80. Cheltenham: Edgar Elgar. Disponible en: https://repub.eur.nl/pub/78080/Metis_144366.pdf[consultado el 26.06.2018]

Klingebiel, S. (2017) Deutschlands Soft Power. *Frankfurter Rundschau*. Disponible en: <http://www.fr.de/wirtschaft/gastwirtschaft/entwicklungshilfe-deutschlands-soft-power-a-1245167> [Revisado el 31.08.2018].

KMK (2018) Das Sekretariat des Kultusministerkonferenz. *Kultusminister Konferenz – Bildung, Wirtschaft und Kultur*. Disponible en: <https://www.kmk.org/kmk/sekretariat.html> [Revisado el 20.07.2018]

KMK a (2018) Aufgaben der Kultusministerkonferenz. *Kultusminister Konferenz – Bildung, Wirtschaft und Kultur*. Disponible en: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html> [Revisado el 20.07.2018]

KMK b (2018) Bildungsbericht 2018 in Berlin vorgestellt. BMBF und KMK sind sich einig: Bildung lohnt sich – für jeden Einzelnen und die Gesellschaft. *Kultusminister*

Konferenz – Bildung, Wirtschaft und Kultur. Disponible en: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/bildungsbericht-2018-in-berlin-vorgestellt-bmbf-und-kmk-sind-sich-einig-bildung-lohnt-sich-fuer-j.html>

KMK c (2018) Berufliche Ausbildung im Dualen System – ein international beachtetes Modell. Kultusministerkonferenz. Disponible en: <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html>[consultado el 29.09.2018]

Koojiman, J. (2008). *Fabricating the Absolute Fake: America in Contemporary Pop Culture*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Labastida, J. (1999) Humboldt en la Nueva España. *Humboldt, Ciudadano Universal. Con una antología de textos de Alejandro de Humboldt*. [Online] 25-39. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehn/article/view/3511> [consultado el 18.01.2019].

Lagarda, X. en GIZ (2016) GIZ: Desarrollo del Modelo Mexicano de Formación Dual. 2016. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cG1l8oCJzow> [consultado el 07.03.2019].

Lajous Vargas, R. (2012) *Historia Mínima de las relaciones exteriores de México (1821-2000)*. Ciudad de México: El Colegio de México.

La Porte Fernández-Alfaro, T. (2016) Influencia de los actores internacionales no-estatales en las estrategias diplomáticas: consideraciones desde la comunicación pública. *Comillas Journal of International Relations*. [Online] (06). 29-40. Disponible en: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/.../article/.../6960/6774>[consultado el 17.06.2018]

Lashuk, N. (2013) German Foundations in Belarus: the Soft Power of Foreign Policy. *Belarus Digest*. Disponible en: <https://belarusdigest.com/story/german-foundations-in-belarus-the-soft-power-of-foreign-policy/>[consultado el 15.10.2018]

Le Bot, I. & Tremblay, D.G. (2003) *The German Dual Apprenticeship System: Analysis of its Evolution and Present Challenges*. [Online]. Université du Québec. Disponible en: <https://www.telug.ca/chaireecosavoir/pdf/NRC03-04A.pdf>[consultado el 11.10.2018].

León Lázaro, G.d. (2017) El Milagro Alemán. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*. [Online]. 433-444. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5876179.pdf> [consultado el 21.10.2018]

Loaeza, S. (2004) La diplomacia blanda alemana. La Konrad Adenauer Stiftung y la democratización mexicana. *Foro Internacional*. [Online] 5-24. (44) 175. Disponible en: <https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/1722/1712> [consultado el 17.10.2018]

López-Vallejo Olvera, M. en Schiavon, J.A. et al. (2014). Teoría de la Gobernanza Global. *Teorías de Relaciones Internacionales en el Siglo XXI: Interpretaciones Críticas desde México*. 417-433. México.

Luzón, A. & Torres, M. (2013) Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*. [Online]. (1). 53-66. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5619> [consultado el 17.06.2018]

Maennig-Fortmann, F. & Rindfleisch, E. (2015) *Formación Dual en Alemania. Formar Técnicos por medio de la Teoría y la Práctica*. [Online] Konrad Adenauer Stiftung. Disponible en: <http://www.kas.de/wf/doc/23155-1442-4-30.pdf> [consultado el 04.10.2018]

Marc Herráiz, E. & Palos Soto E. en González Díaz, F.N. (2013) El sistema de educación dual: nuevas avenidas en la cooperación bilateral entre Alemania y México. *SRE- Revista Mexicana de Política Exterior*. 97-115. México, SRE. Disponible en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/numeros-anteriores/154-rmpe-99>[consultado el 14.01.18]

Marc Herráiz, E. & Palos Soto E. en González Díaz, F.N. (Octubre, 2013) El sistema de educación dual: nuevas avenidas en la cooperación bilateral entre Alemania y México. *SRE- Revista Mexicana de Política Exterior*. 97-115.México, SRE. Disponible en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/numeros-anteriores/154-rmpe-99>[consultado el 29.01.18]

Marginson, S. & Ordorika, I. (2010) *Hegemonía en la era del conocimiento*. Distrito Federal: UNAM.

María Serrano, J.F. (2000). *El Consenso de Washington, ¿paradigma económico del capitalismo triunfante*. [Online]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/personales/jramirez/PDF/consensodewashington.pdf>[consultado el 27.04.2018]

Marlow-Ferguson, R. (2002) *World Education Encyclopedia: A survey of educational systems worldwide*. (I A-H). Michigan: Gale Group.

Martinussen-Degnbol, J. & Engberg-Pedersen, P. (1999) *Aid. Understanding International Development Cooperation*. [Online] London, New York: Zed Books Ltd. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=2w0RM2P_egkC&printsec=frontcover&dq=Aid.+Understanding+International+Development+Cooperation&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjyKmy2YHdAhUk2oMKHfZ1C04Q6AEIKDAA [Revisado el 22.08.2018].

Matarranz, M. & Pérez Roldán, T. (2016) ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*. [Online]. 91-107 (28). Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/17034/15367> [Revisado el 01.09.2018].

Mauil, H.W. en Hellmann, G. et. al. (2006) *Zivilmacht Deutschland. Handwörterbuch zur deutschen Aussenpolitik*. 1-21. Disponible en: <https://www.uni->

trier.de/fileadmin/fb3/POL/Lehrstuehle/IB_und_AP_Schieder_/zivilmacht.pdf

[Consultado el 25.02.18]

McClory, J. (2018) *The Soft Power 30: A Global Ranking of Soft Power 2018*. [Online]. Portland: PR Limited. Disponible en: <https://softpower30.com/wp-content/uploads/2018/07/The-Soft-Power-30-Report-2018.pdf> [Revisado el 01.09.2018].

Meade, J.A. (2018) Transmisión en vivo. Evento: Formación Dual desde Jalisco. *Facebook*. Disponible en: <https://www.facebook.com/JoseAMeadeK/videos/1180333365441634/> [consultado el 11.03.2019].

Medrikat, I. & Przyklenk, K.D. (27.09.2016) *Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand: Beispiel Mexiko*. GIZ, GOVET, BIBB, AHK. Disponible en: <https://docplayer.org/108066188-Berufsbildungszusammenarbeit-aus-einer-hand-beispiel-mexiko-ilona-medrikat-govet-dr-klaus-d-przyklenk-giz-siegburg.html> [consultado el 08.01.2019]

Megem, M., Maksimov, I. & Gritsaeko, P. (2016) Key actors of German “soft power” in the Baltics. *Baltic Region*. [Online] 45-59 (1). Disponible en: <https://cyberleninka.ru/article/n/key-actors-of-german-soft-power-in-the-baltics> [consultado el 15.10.2018]

Morales Ramírez, M.A. (2014) Sistema de aprendizaje dual: ¿una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*. [Online] 87-110. (19). Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870467014706657> [consultado el 30.10.2018]

Moravcsik, A. (1997) Taking preferences too seriously: A Liberal Theory in International Politics. *International Organization*. [Online]. 513-553 (51). Disponible en: <https://www.princeton.edu/~amoravcs/library/preferences.pdf> [Revisado el 01.09.2018].

_____ en Reus-Smit, C. & Snidal, D. (2008) The New Liberalism. *The Oxford Handbook of International Relations*. 235-254. New York: Oxford University Press.

Morgenthau, H. (1962) A Political Theory of Foreign Aid. *The American Political Science Review*. [Online] 301-309. (56) 2. American Political Science Association. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1952366> [Revisado el 01.09.2018].

Moschetti, M. & Verger, A. (2017) Public-Private Partnerships as an Education Policy Approach: Multiple Meanings, Risks and Challenges. *Education Research and Foresight Series*. (19). [Online]. Paris: UNESCO. Disponible en: <https://en.unesco.org/node/268820> [consultado el 26.06.2018]

Muciño, F. (2014) Desempleo y jóvenes, ¿no hay alternativa? *Forbes México*. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/desempleo-y-jovenes-no-hay-alternativa/> [consultado el 15.01.2019]

Müller, G. en Federal Ministry for Economic Cooperation Development (2017) Message from the Minister. *Supporting TVET – Shaping the Future. Technical and Vocational Education and Training (TVET) in Development Cooperation*. [Online]. 5. Bonn: BMZ. Disponible en: https://www.bmz.de/en/publications/topics/education/Materialie303_supporting_tvet.pdf [consultado el 02.11.2018]

Muñoz, A. & Poy, L. (2018) Firma AMLO iniciativa que cancela reforma educativa. *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/12/firma-amlo-iniciativa-que-cancela-reforma-educativa-596.html> [consultado el 12.01.2019].

Navarro Oliva, A. (2016) Parte de los 10 mensajes claves del WBCSD: Las empresas no pueden tener éxito en sociedades que fracasan. *Linkedin*. Disponible en: <https://es.linkedin.com/pulse/parte-de-los-10-mensajes-claves-del-wbcd-las-empresas-navarro> [consultado el 26.06.2018]

Negrín, A. & Velasco Pérez, A. en González Díaz, F.N. (Octubre, 2013) México y Alemania: una agenda hacia el futuro. *SRE- Revista Mexicana de Política*

Exterior.136-154.México, SRE. Disponible en:
<https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/numeros-anteriores/154-rmpe-99>[consultado el 29.01.18]

Nelson, J. (2004) The Public Role of Private Enterprise. *Corporate Social Responsibility Initiative*. [Online]Working paper No. 1. MA: John F. Kennedy School of Government Harvard University. Disponible en: https://sites.hks.harvard.edu/m-rcbg/CSRI/publications/workingpaper_1_nelson.pdf [consultado el 17.06.2018]

Nye Jr., J.S. (2002) *American Power. Why the World' Only Superpower Can't Go It Alone*. New York: Oxford University Press.

_____ (2004) *Soft Power: The means to success in world politics*. EEUU: Public Affairs.

Observatory of Economic Complexity (OEC) (2019) Mexico. *OEC*. Disponible en: <https://atlas.media.mit.edu/en/profile/country/mex/> [consultado el 08.01.2019]

OCDE & SEP (2019) Acuerdo México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas en México 2008-2010. *Consejos Escolares.Sep.gob.mx*. Disponible en: https://www.consejos Escolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Documents/13_AVANCES%20RECOMENDACIONES%20OCDE.pdf [consultado el 08.01.2019].

OCDE (2008) *¿Es AOD?* [Online]. Disponible en: <https://www.oecd.org/dac/stats/Es%20AOD%20Nov%202008.pdf> [Revisado el 13.08.2018].

_____ (2010) *Learning for Jobs. (Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training)*. [Online]OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf> [consultado el 26.06.2018]

OCDE a (2012) *Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio*. [Online] Disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf> [consultado el 21.01.2019].

OCDE *b* (2012) *OECD Employment Outlook 2012*. Disponible en: http://www.oecd.org/fr/mexique/Mexico_final_Spanish.pdf [consultado el 16.01.2019]

OCDE (2017) *Panorama de la Educación 2017*. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf> [consultado el 09.01.2019].

_____ (2018) Germany. *OECD Better Life Index*. Disponible en: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/germany/> [Revisado el 17.09.2018]

_____ (2018). Education. *OECD, Better Policies for better Lives*. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/> [consultado el 24.06.2018]

OCDE *a* (2019) Mexico. *OECD*. Disponible en: <https://data.oecd.org/mexico.htm> [consultado el 08.01.2019]

OCDE *b* (2019) Mexico. *OECD Better Life Index*. Disponible en: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/germany/>[consultado el 08.01.2019]

OCDE *c* (2019) *Public Spending on Education*. OCDE. Disponible en: <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm#indicator-chart> [consultado el 09.01.2019]

OECD (2018) Education. *OECD, Better Policies for better Lives*. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/> [consultado el 02.11.2018]

Ojeda, T. en Alonso, J.A., Bringel, B., Cornago, N., Echart, E., Prado Lallande, J.P., Ojeda, T., et al. (2015), La Cooperación Sur Sur y Triangular en el Sistema de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Antología del Desarrollo*. 467-572. Madrid: Catarata.

ONU (1945) *Carta de las Naciones Unidas*. [Online] Disponible en: <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html> [consultado el 17.06.2018]

ONU (1959) *Declaración de los Derechos del Niño*. [Online] Disponible en: <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf> [consultado el 17.06.2018]

_____ (1999) *El Pacto Mundial. La responsabilidad cívica de las empresas en la economía mundial*. [Online]. Disponible en: http://www.um.es/documents/4156512/4572708/RSC_Pacto_Mundial_responsabilidad_civica_empresas_en_economia_mundial.pdf/0ed4049d-ec4a-4346-90e1-9e7b9038fafb [consultado el 17.06.2018]

_____ (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. [Online]. Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf [Revisado el 22.08.2018].

ONU (2018) *Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible: 17 Objetivos para Transformar Nuestro Mundo*. ONU. (Online). Disponible en: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html> [consultado el 17.06.2018]

ONU a (2018) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Naciones Unidas Guatemala*. Disponible en: <http://onu.org.gt/onu-en-guatemala/agencias/pnud-2/>

ONU b (2018) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. United Nations. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> [Revisado el 22.08.2018].

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2018). *¿Qué es la OEI? OEI*. Disponible en: <https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei> [consultado el 24.06.2018]

_____ [informe realizado por Germán Álvarez Mendiola *et. al.*] (1994) *Objetivos y estructura del Sistema Educativo Mexicano*. *Sistemas Informe OEI Secretaría 1994*. [Online]. 1-11. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html>. [consultado el 02.01.2019]

Paniagua Figueroa, L.A. (2018) *Iniciativa Que Reforma Los Artículos 9°, 12, 13 Y 37 De La Ley General De Educación, A Cargo De La Diputada Luz Argelia Paniagua Figueroa, Del Grupo Parlamentario Del Pan.* [Online] Disponible en: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2018/02/asun_3670074_2018_0226_1519407113.pdf [consultado el 12.03.2019].

Parlamento Europeo (2000) La Actualización del “Acuerdo Global” Unión Europea-México. [Online] Unión Europea: Bélgica. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/534985/EXPO_STU\(2_014\)534985_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/534985/EXPO_STU(2_014)534985_ES.pdf) [consultado el 17.01.2019].

_____ (2017) Desempleo juvenil: las medidas de la Unión Europea para atajar este desafío. *Noticias Parlamento Europeo.* Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20171201STO89305/desempleo-juvenil-las-medidas-de-la-union-europea-para-atajar-este-desafio>[consultado el 11.10.2018]

Pauselli, G. (2013) Teorías de relaciones internacionales y explicación de la ayuda externa. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo.* 72-92. Disponible en: <http://ried.unizar.es/index.php/revista/article/viewFile/65/29> [consultado el 02.02.18]

Pérez Ruiz, R. & Sánchez Díaz, S. (2013) Permanencia y quiebres alrededor del arreglo corporativo: el SNTE ante la reforma educativa. *El Cotidiano.* [Online]. (179) Mayo-Junio. 89-98. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012007.pdf> [consultado el 04.01.2019].

Pieronbon, C. (2017) German Political Foundations in Central Asia: Promoting Democracy through Civil Society. *European Journal of Social Sciences, Education and Research.* [Online] 80-86 (4). Disponible en: http://journals.euser.org/files/articles/ejser_jan_apr_17_nr_1/Chiara.pdf [consultado el 15.10.2018]

PNUD (1994) *Informe sobre Desarrollo Humano 1994.* [Online] México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en:

<https://derechoalaconsulta.files.wordpress.com/2012/02/pnud-informe-1994-versic3b3n-integral.pdf> [Revisado el 22.08.2018].

Prado Lallande, J.P. (2005) *La Cooperación Internacional para el Desarrollo: Acciones, desafíos y tendencias*. Madrid: Catarata.

_____ en Gottsbacher, M., Lucatello, S., Llano Cifuentes, C. (2008). La dimensión ética de la cooperación internacional al desarrollo: Entre la solidaridad y el poder en las relaciones internacionales. *Reflexiones sobre la ética y la cooperación internacional para el desarrollo: los retos del siglo XXI*. 133-142. México: Instituto Mora.

_____ (2011) en Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación & Universidad Complutense de Madrid. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*. [Online] (28) 53-65. Disponible en: https://www.academia.edu/11097316/La_Gobernabilidad_de_la_Cooperaci%C3%B3n_internacional_para_el_desarrollo_de_M%C3%A9xico [Revisado el 22.08.2018].

_____ en Schiavon, J.A. et al. (2014). El Liberalismo Institucional. *Teorías de Relaciones Internacionales en el Siglo XXI: Interpretaciones Críticas desde México*. 251-269. México.

_____ (2015) en Lucatello, S.; Ponce Adame, E. & Velázquez Flores, R. (2016). La Cooperación Internacional para el Desarrollo: origen, fundamentación, concepto y modalidades. *Teoría y práctica de la Cooperación Internacional para el Desarrollo: Una perspectiva desde México*. Disponible en: https://www.academia.edu/28891345/La_Cooperaci%C3%B3n_Internacional_para_el_Desarrollo_origen_fundamentaci%C3%B3n_concepto_y_modalidades [consultado el 30.01.2018]

_____ (2015) *México y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible: Acciones, contribuciones y propuestas*. Puebla: El Errante.

_____ (2017). *El A B C de la Cooperación Internacional para el Desarrollo de México*. [Online]. A disposición del autor. [consultado el 24.06.2018].

Presidencia de la República (2018) *Sexto Informe de Gobierno 2017-2018*. Disponible en: http://cdn.presidencia.gob.mx/sextoinforme/informe/6_IG_INFORME_COMPLETO.pdf [consultado el 11.03.2019].

ProMéxico (2018) *México Partner Country 2018*. Ciudad de México: ProMéxico

Rall, D. & Rall, M. en Bernecker, W.L.; Braig, M.; Hölz, K. & Zimmermann, K. (2004) Deutschland und Mexiko. Geschichte ihrer Beziehungen. *Mexiko Heute. Politik, Wirtschaft, Kultur*. [Online] 87-114. Vervuert Verlag: Frankfurt am Main. Disponible en: http://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00001385/BIA_098_087_114.pdf;jsessionid=EA360CADA6F96A58B84AF96CCC7DD112[consultado el 17.01.2019].

Reimann, A. (2017) Im ganz normalen Krisenmodus. *Spiegel Online*. (Online) Disponible en: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-so-war-2017-und-so-wird-2018-a-1184058.html> [Revisado el 25.07.2018]

Reina, E. (2016) México reprueba todos los exámenes PISA. *El País*. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html [consultado el 09.01.2019].

Remington, T.F. (2017) Public-Private Partnerships in VET: Translating the German Model of Dual Education. *Working papers in Institute of Education*. [Online]. Moscow: HSE Publishing House. Disponible en: https://ioe.hse.ru/data/2017/12/04/1161471095/Remington_T.F..pdf [consultado el 26.06.2018]

Richardson, J.L. en Reus-Smit, C. & Snidal, D. (2008) The Ethics of Neoliberal Institutionalism. *The Oxford Handbook of International Relations*. 222-233. New York: Oxford University Press.

Rieble-Aubourg, S. (2001) *Institutional Arrangements of Germany's Vocational Education System*. [Online] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/233617780_Institutional_Arrangements_of_Germany's_Vocational_Education_System [consultado el 11.10.2018]

Risse-Kappen, T. (1995) *Bringing Transnational Relations back in*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robles Montoya, B. & Martínez Ruiz, M. (2018) *Iniciativa Que Reforma El Artículo 7º. de la Ley General De Educación, Suscrita Por Los Diputados Benjamín Robles Montoya y Maribel Martínez Ruiz, Del Grupo Parlamentario Del PT*. [Online] Disponible en: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun_3807307_2019_0206_1544545600.pdf [consultado el 12.03.2019]

Rosas, M.C. en BBC (2019) Estas son las razones por las que López Obrador no viaja al extranjero, según expertos. *Animal Político*. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/bbc/amlo-viajes-extranjero/>[consultado el 11.06.19]

Rosique Cedillo, G. & Rosique, J. (2011) El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en instituciones de educación superior en España. *Espacios públicos*. [Online]. 14 (30). 231-245. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/676/67618934015.pdf[consultado el 17.06.2018]

Ruggie, J.G. (2004) *Reconstructing the Global Public Domain. Corporate Social Responsibility Initiative*. [Online] Working paper No. 6. MA: John F. Kennedy School of Government Harvard University. Disponible en: https://sites.hks.harvard.edu/m-rcbg/CSRI/publications/workingpaper_6_ruggie.pdf [consultado el 17.06.2018]

Sachs, J.D. (2012). From Millenium Development Goals to Sustainable Development Goals. *The Lancet*. [Online] (379), 2206-2211. Disponible en: http://www.grips.ac.jp/forum/izumiohno/lectures/2015_Lecture_texts/S16_From-mdgs-to-sdgs-Lancet-June-2012.pdf [consultado el 05.04.2018]

Santa Cruz, A. en Schiavon, J.A. et al. (2014). Teoría de la Paz Democrática. *Teorías de Relaciones Internacionales en el Siglo XXI: Interpretaciones Críticas desde México*. 191-210. México

Santiago, P. et al. (2012) *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en la Educación México 2012*. [Online] INEE-SEP-OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf> [consultado el 08.01.2019]

Sanz Gallego, N. (30.05.2019) Rueda de prensa. *Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Social Corporativa*. SEP, UNESCO, Audi México, SEP Puebla. Instalaciones de Audi México, San José Chiapa, Puebla.

Schaper, R. & Samuels, A.J. (2017) The Goethe-Institut's Soft Power. *Handelsblatt Global*. Disponible en: <https://global.handelsblatt.com/politics/the-goethe-instituts-soft-power-716481> [consultado el 17.10.2018]

Schmidt, H. en BIBB (2000) Kommentar: 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* [Online] 3-6. (3) Disponible en: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/495> [consultado el 29.09.2018]

Schulze, H. (1996) *Kleine Deutsche Geschichte*. München: Beck.

Schwarz, M.; Janssen, B.; Cáceres-Reebs & Medrikat, I. (2016) *La modernización de la formación profesional: el asesoramiento internacional del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB)*. [Online]. Bonn: BMBF. Disponible en: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/8153> [consultado el 22.01.2019]

Scott, D., Posner, C.M., Martin, C. & Guzman, E. (2018) *The Education System in Mexico*. [Online]. London: University College London Press. Disponible en: <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=645488> [consultado el 04.01.2019].

Secretaría de Educación Pública SEP. (2015). *Comunicado 140.- México y Alemania firman Memorándum de Entendimiento para la cooperación en Formación Dual*. Berlín. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C140062015#.WolqJ1ubIU> [consultado el 15.01.18]

Secretaría de Relaciones Exteriores & Auswärtiges Amt (2007) Plan de Acción de la Declaración Conjunta México-Alemania. *Revista Mexicana de Política Exterior*. [Online]161-173. Disponible en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n99/plandeaccion.pdf> [consultado el 17.01.2019].

Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) (2019) Embajada de México en Alemania. Cooperación Técnica, Científica y Educativa. *Secretaría de Relaciones Exteriores*. Disponible en: <https://embamex.sre.gob.mx/alemania/index.php/es/la-embajada/cooperacion-tecnica-cientifica-y-educativa> [consultado el 17.01.2019].

SEMS a (2019) Comité de Opción Educativa de Formación Dual en el Nivel Medio Superior. Gob.mx. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/comite_de_opcion_educativa_de_formacion_dual_de_nivel_medio_superior [consultado el 08.01.2019]

SEMS b (2019) SEMS. Gob.mx / SEMS. Disponible en: www.sems.gob.mx/en_mx/sems/estructura_sems [consultado el 05.03.2019]

Senado de la República (2019) [Alemania, tercer socio comercial de México; prioritario, aumentar inversiones](#). Senado de la República. COORDINACIÓN DE COMUNICACIÓN SOCIAL. Disponible en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/45210-alemania-tercer-socio-comercial-de-mexico-prioritario-aumentar-inversiones.html> [consultado el 30.08.2019]

SEP (2006) *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. [Online]. Disponible en:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedum_ex09_01.pdf [consultado el 08.01.2019]

_____ (2015) Sesión de Instalación y Primera Reunión del Comité de la Opción Educativa de Formación Dual del Nivel Medio Superior. *SEP*. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Presentacion-primera-reunion-COEFD.PDF> [consultado el 15.01.2019]

_____ (2018) *Metodología y criterios para la implementación de los programas de formación dual*. [Online] Modelo Mexicano de Formación Dual. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12345/2/images/Metodologia-y-criterios-para-implementacion.pdf> [consultado el 21.01.2019].

_____ (2019) *Modelo Mexicano de Formación Dual*. [Online] Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12162/4/images/mmfd.pdf> [consultado el 07.02.2019].

Sequa (2018) Sequa gGmbH Partner der deutschen Wirtschaft. *Sequa*. Disponible en: <https://www.sequa.de/de/> [consultado el 16.10.2018]

Siemens. (2018) Responsabilidad Social Empresarial. *Siemens.com.mx* Disponible en: <http://www.siemens.com.mx/cms/mam/social/pages/socialmam.aspx> [consultado el 02.02.18]

Sievers, Y. (2014) Vocational education and training and the chambers of commerce in Germany and elsewhere. *UNEVOC-UNESCO*. Disponible en: <https://unevoc.unesco.org/SWL2014/presentations/Parallel%20Session%203%20-%20York%20Sievers.pdf> [consultado el 30.10.2018]

Siglo 21. (2017). Destaca embajador de Alemania Modelo Mexicano de Formación Dual impulsado por COPARMEX. *Siglo 21: El periódico industrial*. Disponible en: <http://www.siglo21.com.mx/index.php/12-industria-general/1599-destaca-embajador-de-alemania-modelo-mexicano-de-formacion-dual-impulsado-por-coparmex> [consultado el 12.02.18]

Solís, A. (2018) Inversiones en México suman 10,500 mdd. *Forbes México*. Disponible en: <https://www.forbes.com.mx/inversiones-alemanas-en-mexico-suman-10500-mdd/> [consultado el 14.01.2019].

Sondermann, T. en BIBB (2005) Blickpunkt. Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders? *BWP*. [Online] 5-8. (2) Disponible en: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_02_2005_beitrag-sondermann.pdf [consultado el 29.09.2018].

Sotillo, J.A. (2012) *El Sistema de Cooperación Internacional para el Desarrollo: Actores, formas y procesos*. Madrid: Catarata.

Spiegel Online a (2018) Pläne der Bildungsministerin sorgen für Streit. *Spiegel Online*. Disponible en: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/nationaler-bildungsrat-plaene-von-anja-karliczek-stossen-auf-widerstand-a-1206520.html> [Revisado el 25.07.2018]

Spiegel Online b (2018) "Eine Ausbildung ist genauso gut wie ein Studium". *Spiegel Online*. Disponible en: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/anja-karliczek-eine-ausbildung-ist-genauso-gut-wie-ein-studium-a-1200273.html> [Revisado el 25.07.2018]

SRE, SEP, BMBF & BMZ (2015) *Memorandum de entendimiento para la cooperación en el área de educación y formación técnica y profesional*.

Statistisches Bundesamt (2017) *Bevölkerung, Familien, Lebensformen*. [Online]. Disponible en: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Bevoelkerung.pdf?__blob=publicationFile [consultado el 17.09.2018]

Statistisches Bundesamt a (2018) Schulen auf einen Blick: Ausgabe 1. *Statistisches Bundesamt (Destatis)*. [Online]. Disponible en: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230 [Revisado el 23.07.2018]

Statistisches Bundesamt (2018) Hochschulen auf einen Blick: Ausgabe 1. *Statistisches Bundesamt (Destatis)*. [Online]. Disponible en: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010187004.pdf?__blob=publicationFile [Revisado el 23.07.2018]

Statista (2018) Tasa de desempleo juvenil en los países de la Unión Europea (UE-28) a fecha de enero de 2018. *Statista: El portal de estadísticas*. Disponible en: <https://es.statista.com/estadisticas/488897/tasa-de-paro-juvenil-en-los-paises-de-la-ue/>[consultado el 11.10.2018]

Stein, A. A. en Reus-Smit, C. & Snidal, D. (2008) Neoliberal Institutionalism. *The Oxford Handbook of International Relations*. 201-221. New York: Oxford University Press.

Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.

Stockmann, R. (1997) The Sustainability of Development Projects: An Impact Assessment of German Vocational-Training Projects in Latin America. *World Development*. 1767-1784.(25) 11. Great Britain: Elsevier Science.

_____ (2012) The Dual System in International Development Cooperation: Experiences from German Development Cooperation. *CEVAL*. Disponible en: <http://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-0803-05ee-ffff-ffffd91b074e/Stockmann.pdf>[consultado el 30.10.2018]

Stockmann, R. en Maurer, M. & Gonon P. (2014) The transfer of dual vocational training: Experiences from German development cooperation. *The challenges of policy transfer in vocational skills development. National qualifications frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation*. 261-283. Berne: Peter Lang.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2019) *Modelo Mexicano de Formación Dual*. Disponible en:

http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/modelo_mexicano_de_formacion_dual_mmf_d [consultado el 10.02.2019].

Sustainable Development Goals Fund (SDGF). (2018) SDG Fund Private Sector Advisory Group. *SDGF*. Disponible en: <http://www.sdgfund.org/sdg-fund-private-sector-advisory-group> [consultado el 26.06.2018]

Tassara, C. En Agudelo Taborda, J. (2012) *Debates sobre Cooperación Internacional para el Desarrollo*. 15-83. [Online]. Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo. Bogotá: Kimpres Ltda. Disponible en: <http://www.usbcartagena.edu.co/libros%3Fdownload%3D16%253Adebates-sobre-cooperacion-internacional-para-el-desarrollo-editor-jairo-agudelo-ta>. [Consultado el 15.06.2018]

TREFF 3 (2012) CAMEXA trabaja en pro del sistema de educación dual. *TREFF 3. SUIZALEMANIAUSTRIA*. Disponible en: <https://treff3.net/2012/05/12/camexa-macht-sich-fuer-das-duale-bildungssystem-stark/> [consultado el 14.01.2019].

Truman, H.S. (1949) *Inaugural Address*. Disponible en: <http://www.battleby.com/124/pres53.html> [Revisado el 22.08.2018].

Tuirán Gutiérrez, R. (31.05.2019) Presentación Magistral: Desarrollo de capacidades para la innovación y la creatividad en la formación dual. *Foro Internacional de Educación Dual y Responsabilidad Social Corporativa*. SEP, UNESCO, Audi México, SEP Puebla. Instalaciones de Audi México, San José Chiapa, Puebla.

_____ (2018) *Avances en la educación media superior, 2012-2017*. SEP. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/images/noticias/avances.pdf> [consultado el 12.03.2019].

UEMSTAyCM (2018) *Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar*. [Online] SEMS/SEP: México. Disponible en:

https://uemstaycm.sep.gob.mx/es/uemstaycm_sep/UEMSTAyCM_logros_2018_Publicacion [consultado el 20.06.2019].

Ugarte, M.V.C. (1996) Cooperación Internacional y Desarrollo en las Naciones Unidas. *Agenda Internacional*. [Online] Vol. 3. (26) Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/agendainternacional/article/viewFile/7165/7365> [Revisado el 22.08.2018].

Unceta, K. & Yoldi, P. (2000) *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*. [Online]. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0029/La_cooperacion_al_desarrollo_m anual_1_castellano.pdf [Consultado el 13.05.2018].

UNESCO (1970). *El Informe Pearson: Nueva Estrategia para un Desarrollo Global*. *El Correo de UNESCO*. [Online] (23), 4-33. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000567/056743so.pdf> [consultado el 05.04.2018]

_____ (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. [Online] Nueva York: UNESCO Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [consultado el 17.06.2018]

_____ (2011) *La UNESCO y la Educación*. [Online]. París: UNESCO. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf [consultado el 17.06.2018]

_____ (2013) *Comisión Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. [Online]. Québec: Instituto de Estadística de la UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>

UNESCO (2014) *El Desarrollo Sostenible Comienza por la Educación*. París: UNESCO. Disponible

en:<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf> [consultado el 17.06.2018]

_____ (2018) Public-Private Partnerships. *UNESCO*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/partners/public-private/>

UNESCO-UNEVOC (2012) *World TVET Database Germany*. [Online] Bonn. Disponible en: https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabase_deu_en.pdf [consultado el 29.09.2018]

_____ (2019) Nuestros asociados. *UNESCO-UNEVOC*. Disponible en: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=Nuestros+asociados> [consultado el 21.01.2019].

Unión (2018) Modelo Mexicano de Formación Dual aumenta más de 200 % en México. *Unión Guanajuato*. Disponible en: <http://www.unionguanajuato.mx/articulo/2018/09/06/educacion/modelo-de-formacion-dual-aumenta-mas-de-200-en-mexico> [consultado el 11.03.2019].

United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2016). Promoting People first Public-Private Partnerships (PPPs) for the UN SDGs. *Inter-Agency Task Force on Financing for Development. Issue Brief Series*. [Online]. Disponible en: http://www.un.org/esa/ffd/wp-content/uploads/2016/01/Promoting-People-first-Public-Private-Partnerships-PPPs-for-the-UN-SDGs_UNECE_IATF-Issue-Brief.pdf [consultado el 26.06.2018]

USEM (2019) ¿Qué es la USEM? *USEM*. Disponible en: <http://usem.org/usem/> [consultado el 14.01.2019]

Valenzuela, G.R. & González Esquinca, K.D. (2017) Alemania y México: una alianza para el futuro. *Foreign Affairs Latinoamérica*. Disponible en: <http://revistafal.com/alemania-y-mexico-una-alianza-para-el-futuro/> [consultado el 17.01.2019].

Vigoda, E. 2003. New Public Management. J. Rabin (ed), *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. [Online] (2) 812-816 New York: Marcel Dekker. Disponible en: <http://www.paconference.ir/uploadfiles/books/Public%20Administration%20and%20Public%20Policy.pdf> [consultado el 26.06.2018]

Volkswagen Group (2016) Experiencias en Formación Dual. *Volkswagen Group Academy Mexico*. [Online] Disponible en: <https://catedrahumboldt.colmex.mx/images/archivo/pdfs/3.2-ThomasHertwig-SergioMata.pdf>[consultado el 14.01.2019]

Wegweiser Duales Studium a (2018) Alle Infos zum Gehalt im dualen Studium. *Wegweiser Duales Studium*. Disponible en: <https://www.wegweiser-duales-studium.de/gehalt/infos/>[consultado el 11.10.2018]

Wegweiser Duales Studium b (2018) *Duales Studium 2018: Statistiken und Trends*. [Online] Köln: TarGroup Media GmbH & Co. Disponible en: https://www.wegweiser-duales-studium.de/fileadmin/user_upload/Inhalte/wegweiser-duales-studium.de/infos/E-Book-Duales-Studium-2018.pdf [consultado el 11.10.2018]

Weltbank (2016). Germany. *Weltbank*. Disponible en: <https://data.worldbank.org/country/Germany> y <https://datos.bancomundial.org/pais/mexico> [consultado el 13.03.18]

Welt-Sichten (2019) Entwicklungsminister Müller: Arbeitsplätze für Jugendliche in Mexiko. *Welt-Sichten*. Disponible en: <https://www.welt-sichten.org/artikel/35818/entwicklungsminister-mueller-arbeitsplaetze-fuer-jugendliche-mexiko> [consultado el 14.03.2019]

Williams, J.H. (2017). *International Cooperation for Education in Developing Countries*. (Online). Oxford Research Encyclopedias. Disponible en: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-42> [consultado el 17.06.2018]

_____ en Brown, C.A. (2015) A Brief History of International Education Policy: From Breton-Woods to the Paris Declaration. *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation: Voices from the Developing World*. 9-25. New York: Springer.

WITS World Bank (2019) México Datos comerciales básicos: Valor más reciente. WITS. Disponible en: <https://wits.worldbank.org/countrysnapshot/es/MEX/textview> [consultado el 08.01.2019]

Witthaus, R.E. (2001) Poder Judicial alemán. Tribunal Federal de Constitucionalidad. *Editorial Astrea*. [Online]. Disponible en: <https://www.astrea.com.ar/resources/doctrina/doctrina0019.pdf> [Revisado el 17.09.2018]

World Bank Group (WBG) (2018) Actividades. *World Bank*. Disponible en: <http://www.bancomundial.org/es/about/what-we-do> [consultado el 17.06.2018]

_____ (WBG). (2018) What are Public Private Partnerships? *World Bank Group*. Disponible en: <https://ppp.worldbank.org/public-private-partnership/overview/what-are-public-private-partnerships> [consultado el 26.06.2018]

Zeit Online (2018) "Wir sollten die Schulen umbauen". *Zeit Online*. (online) Disponible en: <https://www.zeit.de/2018/14/anja-karliczek-bildung-schulen-umbau-deutschland/seite-2> [Revisado el 25.07.2018]

Zentralverband des Deutschen Handwerks (2018) Die Handwerksordnung. *Zentralverband des Deutschen Handwerks*. Disponible en: <https://www.zdh.de/daten-fakten/das-handwerk/die-handwerksordnung.html> [consultado el 29.09.2018].

Zimmerman, R.A. (2007) *The determinants of foreign aid. An inquiry into the consequences of welfares state institutions and public opinion*. [Online]. University of Amsterdam. Political Science Department. Disponible en: <https://www.oecd.org/dev/40699467.pdf> [consultado el 18.12.2018]

