

LA EVOLUCION JURIDICA DE LAS RELACIONES DE APRENDIZAJE (I) (*)

SUMARIO

I. Introducción.—II. La transformación sociológica del aprendizaje tradicional.—III. La transformación sociológica del aprendizaje: A) El aprendizaje en el actual proceso de producción; B) El aprendizaje individual en el marco de la formación profesional: *a)* Ambitos funcionales de la formación profesional; *b)* La conexión del contrato de aprendizaje con la formación profesional institucionalizada; *c)* Tutela del aprendizaje por los órganos encargados de la formación profesional; C) Realidad social actual del aprendizaje: *a)* La incidencia del aprendizaje en la dinámica del empleo: *a')* El aprendizaje como forma de acceso a la vida activa y como medio de ingreso en la empresa; *b')* Condicionantes del aprendizaje sobre la estructura del empleo; *c')* Niveles de empleo tras el aprendizaje; *b)* La identificación «aprendices-trabajadores menores»; *c)* La reconversión del sentido social y finalidad del contrato de aprendizaje.—IV. Régimen jurídico del contrato de aprendizaje: A) Sistemática de la regulación en la Ley de Contrato de Trabajo de 1944: *a)* Trabajos especiales y contratos especiales de trabajo; *b)* Sobre la especialidad del contrato de aprendizaje; B) Las fuentes normativas del contrato de aprendizaje: *a)* Sentido de su análisis y método; *b)* Identificación teórica y clasificación de los grupos de normas con base en el aprendizaje; *c)* Identificación jurídico-positiva de las normas aplicables al contrato de aprendizaje: problemática del artículo 128 LCT; *d)* Aplicación de normas distintas de las enunciadas en el artículo 128: *a')* El libro I de la LCT; *b')* Vigencia de las Ordenanzas Nacionales de Trabajo; *c')* Convenios Colectivos y Reglamentos de Régimen Interior; *d')* Normativa en materia de Formación Profesional; *e')* Normativa laboral coincidente con determinados aspectos del aprendizaje; *e)* El fenómeno de

(*) El presente trabajo reproduce en lo sustancial algunos capítulos del libro que sobre el mismo tema tengo en preparación.

la colisión normativa en las disposiciones sobre aprendizaje: soluciones al mismo; *f)* Replanteamiento de la realidad social contenida en el aprendizaje; *g)* La evolución del tema en la Ley de Relaciones Laborales; C) Identificación jurídica del contrato de aprendizaje (definición y calificación): *a)* Concepto; *b)* Caracterización jurídica del contrato de aprendizaje; D) Estructura jurídica del contrato de aprendizaje: *a)* Sujetos del contrato; *a')* El aprendiz: concepto; *b')* El empresario: elementos de identificación; *b)* Objeto; *c)* La causa; E) Figuras especiales de aprendizaje: *a)* Prácticas de becarios en empresas; *b)* Situación de los alumnos de escuelas de empresas; *c)* El período de prácticas por ascenso; *d)* El contrato de trabajo en prácticas.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el contrato de aprendizaje representa una institución en crisis. Como habrá ocasión de observar, los planteamientos jurídicos que se contienen en la normativa que lo regula, no responden ya ni a las características del contexto industrial en el que se desarrolla, ni a las exigencias actuales de capacitación.

Sin embargo, frente a ello se presenta la innegable realidad de su subsistencia hasta el punto de constituir el sistema habitual en la contratación de menores, representando al mismo tiempo para éstos el vehículo más frecuente de acceso al trabajo.

La contradicción entre ambas realidades plantea, entonces, la necesidad de determinar cuál sea la auténtica realidad jurídica del contrato de aprendizaje en nuestro país. En otros términos, se trataría de averiguar si se ha producido alguna evolución de fondo en aquellos planteamientos y hasta qué punto una reconversión interna del mismo constituyendo una forma específica de manifestarse el trabajo de menores, encubierto mediante un ropaje jurídico especial.

A tal fin, se hace preciso un análisis jurídico que, partiendo del estudio de la normativa aplicable a esta relación, determine los términos de una posible evolución hacia la caracterización jurídico-laboral de la misma, obteniendo, de los datos que proporcione el régimen jurídico, los elementos para, finalmente, confirmar su naturaleza.

Previamente se hacen algunas consideraciones sobre la realidad social que presenta este tipo de relaciones.

II. LA TRANSFORMACIÓN SOCIOLÓGICA DEL APRENDIZAJE TRADICIONAL

Como se sabe, el aprendizaje constituye una institución que se tipifica, frente a la prestación de trabajo común, por su finalidad didáctica, y frente a las restantes técnicas de formación por adoptar un sistema de enseñanza de carácter individualizado y esencialmente práctico.

Históricamente (período gremial), el cumplimiento de sus objetivos ha impuesto determinados condicionantes sobre el contenido y configuración de la relación, alcanzando un satisfactorio nivel de realización, que en gran medida fue potenciado por el contexto socio-industrial en que se situaba.

Entre los factores que, en síntesis, contribuyen a esta situación conviene recordar, la integración del aprendizaje en la estructura estamental del gremio, el carácter artesanal de las industrias, la organización rudimentaria del trabajo (no existiendo apenas síntomas de su división), la coincidencia en el patrono de la condición de maestro conocedor del oficio, muy vinculado al desarrollo y ejecución material del trabajo, y la conexión del taller con el ámbito familiar, respondiendo así a las exigencias de relación personal característica de esta técnica de formación (1).

(1) Es muy abundante la bibliografía sobre el tema. Sin pretensiones de exhaustividad y a título de ejemplo pueden citarse las siguientes obras:

- ALONSO OLEA, *Introducción al Derecho del Trabajo*, Madrid.
- ASHTON, *La Revolución industrial*, Méjico, 1970.
- BAYÓN CHACÓN, *La autonomía de la voluntad en el Derecho del Trabajo*, Madrid, 1955.
- BORRAJO DACRUZ, *Derecho del Trabajo*, 2.ª ed., 1969.
- BOUVIER-AJAM, *Histoire du Travail en France*, París, 1969.
- CONNAERT, *Los compagnonages en France. Du moyen Age a nous jours*, París, 1966.
- GARRIDO, *Historia de las clases trabajadoras*, ed. 1971.
- GUIDO MOR, *Gli Incunaboli del contratto di apprendistato*, Archivo Jurídico, 1964.
- HEREDIA MORENO, *Estudio de los contratos de aprendizaje a comienzos del siglo XVIII*, Sevilla, 1974.
- HERNÁNDEZ ALEJO, «El derecho laboral romano», *Revista de Trabajo* núm. 5, 1956.
- JACCARD, *Historia social del Trabajo. De la antigüedad hasta nuestros días*, Barcelona, 1971.
- MANTOUX, *La Revolución Industrial en el siglo XVIII. Ensayos sobre los comienzos de la gran industria moderna en España*, Madrid, 1962.
- MARTÍN GRANIZO, *Apuntes para la historia en el trabajo en España*, Madrid, 1950.
- MARTÍN SAINT-LEÓN, *Historia de las Corporaciones de Oficio*, Buenos Aires, 1947.
- PARIAS, *Historia General del Trabajo*. Traducción española de ROMERO MAURA, Barcelona, 1965.
- QUEFF, *Histoire de l'apprentissage. Aspects de la formation technique et comercial*, París, 1964.
- RUMEU DE ARMAS, *Historia de la Previsión Social en España*, Madrid, 1944.
- UÑA SARTHOU, *Las asociaciones obreras en España*, Madrid, 1960.

En consecuencia, produciéndose en el contrato dos relaciones paralelas y de distinto signo, enseñanza y trabajo (2), una de ellas, la primera, ha condicionado históricamente a la otra obteniendo un peso específico que ha caracterizado la regulación.

Desde mediados del siglo XVIII y durante el XIX, se producen una serie de alteraciones socio-económicas cuyos datos arrojan un saldo desfavorable a la continuidad del aprendizaje. Este, como fórmula primordialmente educativa, pierde gran parte de su consistencia social al desaparecer con el nacimiento de la industrialización, las circunstancias que anteriormente lo habían potenciado. La Revolución Industrial se va a convertir en el marco y la causa de unas relaciones de aprendizaje cuyo contenido acaba desnaturalizándose. Formalmente puede decirse que sobrevive en el ámbito de la nueva industria, pero configurado de tal manera que solo nominalmente va a seguir siendo de aprendizaje, si se contrasta con su sentido tradicional. De las dificultades que surgen dan buena cuenta, de un lado, la reconversión tecnológica de las industrias poniendo en crisis hasta su misma necesidad, y, de otro, las estructuras socio-industriales imposibilitando los términos en que se había desarrollado.

Ahora bien, la superación de las circunstancias históricas anteriores —desaparición del régimen gremial, nacimiento de una intensa industrialización, desaparición de los vínculos familiares por la despersonalización en la fábrica, etc.— produce un doble efecto en el aprendizaje. De un lado, en el aspecto externo, la confusión sociológica entre los aprendices y los trabajadores. Desde el momento en que el factor enseñanza ha perdido relieve, la actividad de los aprendices tiene el mismo sentido en la empresa que la del trabajador común, resultando las condiciones de trabajo similares en unos y otros, y produciéndose una coincidencia básica en los intereses de ambos. A partir de ahí, la construcción de la realidad sociológica de los aprendices se confunde y encuentra el mismo fundamento que la del resto de los trabajadores. El aprendiz es, pues, un obrero que solo nominal y circunstancialmente puede separarse del resto, ya que, desaparecido el sustantivo diferen-

(2) No se puede desconocer la profunda significación laboral que encierran las disposiciones sobre limitación del número de aprendices que podrán ser contratados por cada maestro, la determinación de la duración del período de aprendizaje o la compensación en metálico a que el patrono tenía derecho cuando el aprendiz resolvía antes de tiempo el contrato. Se trataba de esta forma de impedir una competencia basada en la contratación excesiva del número de aprendices, de articular el acceso de nueva mano de obra al mercado de trabajo (en función de la situación específica) o de valorar, en definitiva, la rentabilidad del trabajo del aprendiz como medio de compensación a las enseñanzas del maestro. (Véase bibliografía antes citada.)

ciador sus intereses y reivindicaciones se localizan en las mismas coordenadas que las de aquéllos.

De otro lado, intrínsecamente, es el propio sistema de enseñanza el que entra en crisis. Al resultar insuficiente (por la fórmula de capacitación que se adopta), para cubrir las exigencias de calificaciones que las actuales técnicas de producción imponen, sólo puede reconocerse cierta validez, en determinadas industrias artesanales o en talleres reducidos, con técnicas elementales y donde las relaciones personales se mantienen con cierta intensidad.

Por otra parte, los caracteres sociológicos de la industria moderna, han dejado al descubierto los requisitos para que el aprendizaje subsistiera en los términos tradicionalmente conocidos. La figura del maestro conocedor del oficio, que contrata con el aprendiz y que, como titular de la empresa, puede observar el trabajo de éste, quiebra desde el momento en que la propiedad se disuelve entre los propietarios del capital, ajenos por completo al funcionamiento de la empresa; y cuando se concentra en el empresario individual, éste tampoco va a ser necesariamente conocedor del oficio. De un lado porque la evolución de las técnicas ha ido marginando cada vez más a los conocimientos del empresario; de otro, porque el fenómeno de la división del trabajo presenta, a veces, oficios muy específicos para los que puede requerirse una capacitación especial. En consecuencia la figura del maestro ha desaparecido, y con ella uno de los presupuestos del aprendizaje tradicional.

Si acaso, todo lo más puede admitirse su sustitución por la del trabajador ya conocedor del oficio que se encarga de la formación del aprendiz. En cierto modo, nuestra LCT es consciente de esta problemática y prevé el supuesto al establecer el artículo 122 que, en el contrato de aprendizaje, el empresario se obliga a enseñar «por sí o por otro un oficio». Pero una cosa es que el legislador haya tenido en cuenta la desaparición de la figura del «maestro-propietario» de la empresa, y otra que la solución aportada sea del todo eficaz. En este sentido baste pensar en la escasa dedicación que el trabajador puede conceder a la formación de aprendices, sobre todo cuando se trata de sistemas de retribución por incentivos (3).

A lo sumo aquéllos se limitan a efectuar un aprendizaje empírico mediante la imitación de otros trabajadores. Además, el contenido de la enseñanza estará siempre limitado por la especialización del trabajador encar-

(3) «Incluso en las profesiones relativamente sencillas, dada la intensidad y la especialización con que se trabaja hoy en la mayoría de las industrias, raramente los profesionales pueden actuar como maestros.» (Véase J. MALLART, *La enseñanza profesional en España*, Madrid, 1944, págs. 46-47.)

gado de ésta, de manera que vuelve a plantearse la problemática del aprendizaje ante las nuevas técnicas de producción. Finalmente, con este sistema, las facultades de corrección y correlativamente los deberes de asistencia, vigilancia y protección, históricamente típicos en la situación del maestro, permanecen en el empresario, mientras que la enseñanza que los justifica, la desarrolla otra persona. En consecuencia, los deberes indicados se van a ir progresivamente identificando con los que nacen de una relación de trabajo normal, pues en este sentido poco se diferencia la actividad del empresario —no maestro— frente al aprendiz o frente al trabajador ordinario.

Finalmente, y este es el dato más importante, a efectos pedagógicos la «individualidad» aludida en las relaciones de aprendizaje, apenas encuentra vigencia frente a la aparición de técnicas de enseñanza colectiva. Razones de oportunidad económico-social han aconsejado la construcción de relaciones estrictamente didácticas en las que los sujetos condicionan su posición a la función estricta de maestro o al exclusivo *status* de alumno. Nos referimos a las Instituciones de Formación Profesional. A tal fin, se adecúan una serie de instrumentos materiales, que garantizan la eficacia pedagógica del sistema, proporcionando mayor amplitud en las enseñanzas, con un sistema adecuado a su finalidad. Además, de esta forma se asegura su independencia respecto de relaciones de naturaleza distinta que, como en el caso del aprendizaje, podrían condicionarla y restar eficacia.

III. LA TRANSFORMACIÓN SOCIOLÓGICA DEL APRENDIZAJE

Se trata ahora de conocer cuál es la función y, a partir de ella, la realidad social que actualmente presenta el contrato de aprendizaje. De esta manera se establece el presupuesto para determinar la concordancia —y por tanto la validez— del ordenamiento jurídico actual de las relaciones sociales de aprendizaje.

A tal fin, analizamos primero su situación actual, tanto en relación con la evolución de los sistemas productivos, como con las nuevas técnicas de formación, concretamente de la formación profesional institucionalizada. Posteriormente se hacen algunas reflexiones sobre la realidad actual del aprendizaje y sobre los términos de su reconversión, en cuanto se pretenda su subsistencia.

A) *El aprendizaje en el actual proceso de producción*

Las consideraciones que se hacen a continuación tienen validez no sólo para el aprendizaje como fórmula específica de capacitación, sino como

justificación de la formación profesional en general. Sólo si el aprendizaje introduce alguna variante por la técnica que adopta, se hará la referencia expresa. Así pues, nos planteamos ahora el valor y la utilidad de esta institución, teniendo en cuenta los caracteres técnicos actuales de la producción.

En realidad, de las consideraciones anteriores sobre la decadencia del aprendizaje, más se puede deducir una falta de previsión por parte de los empresarios que el escaso valor de la formación profesional en sí.

Prueba de ello es que la disminución de cualificaciones, a finales del siglo XIX e incluso principios del XX, acabaría con la capacidad competitiva de los productos, llegando a cerrar algunas empresas ante la dificultad de reconvertir la maquinaria, por falta de mano de obra capaz de sustituirla (4).

No se trata aquí de aludir a todos los argumentos que justifican la formación profesional (y el aprendizaje concretamente cuando el oficio permite esta fórmula) en el contexto tecnológico moderno. Pero haciendo una síntesis, se basan tanto en consideraciones técnicas como de orden social.

Respecto de las primeras conviene recordar que, con frecuencia, la máquina sustituye más la fuerza del obrero que a su propia habilidad. Por otra parte, admitido el fenómeno de la división de tareas, es innegable la especial complejidad que a veces presentan aquellas. Y es esta misma maquinaria la que requiere una mano de obra sumamente cualificada, tanto para la proyección e instalación, como para su mantenimiento y vigilancia (5).

(4) Estas circunstancias provocaron, a nivel del movimiento obrero, una toma de conciencia sobre los problemas de la formación profesional, apareciendo numerosas declaraciones de organizaciones obreras en torno a ellos. Muy significativo es la proposición de los delegados de la región parisina al Congreso de Ginebra de 1866, en el sentido de suprimir completamente el aprendizaje, trasladando todos los esfuerzos hacia el desarrollo de escuelas profesionales. (Véase G. DUVEAU, *La pensée ouvrier sur l'éducation pendant la Seconde République et le seconde empire*, París, 1942, página 242, a quien nos remitimos para un análisis exhaustivo sobre el tema).

(5) «On peut dire, écrivait récemment un spécialiste allemand de la formation, que l'automation progressive exige plus de savoir, de connaissances pratiques et théoriques, la capacité de concevoir les choses en commun et de les repenser, de prévoir leur evolution, une conception plus approfondie des responsabilités ainsi que des concepts économiques. Il convient de créer dans la cadre de la formation professionnelle les basses permettant de répondre à ces critères élevés» (R. GREGOIRE, *L'éducation professionnelle*, OCDE, París, 1967, pág. 57. Véase también TIANO Y SELLIER, *Economía del trabajo*, pág. 125, sobre la evolución de las cualificaciones). En un estadio posterior esta responsabilidad «tiende a separarse de la iniciativa y de la autonomía», concentrándose en ejecuciones concretas de cuyo incumplimiento derivan

Lo mismo ocurre para las industrias y talleres dedicados al mantenimiento y reparación de los productos, cuya especialización es mínima si se considera la necesidad de conocer aquellos en toda su complejidad.

Por otra parte, frente a la especialización «monovalente» o limitada de un solo oficio, aparece la necesidad de aplicar la actividad del trabajador a una variedad de situaciones, y por tanto la necesidad de una formación profesional «polivalente» (6) que proporcione los conocimientos comunes a todas ellas. Ambas posibilitarían, además, la adopción de decisiones, cuya responsabilidad crece a medida que lo hace la cualificación.

Desde este punto de vista, no cabe duda del interés que presenta la formación profesional. En este sentido se ha dicho que «la producción no se considera tanto cuestión de un estricto control de tiempos y movimientos... cuanto cuestión de calificación profesional» (7).

También bajo una perspectiva social —segundo de los argumentos empleados— puede desempeñar un importante papel: recuérdese la alienación del trabajador respecto del producto elaborado. El resultado no es ya tanto el de su actividad, cuanto la suma de aplicaciones concretas, despersonalizado con relación a éstas. Sintetizando las opiniones expresadas, se ha afirmado, no obstante, que una instrucción adecuada permitiría el conocimiento por el trabajador de las dimensiones del proceso productivo y su localización en el mismo.

En otro sentido son conocidas las tensiones y cambios a que se somete el mercado de trabajo por las alteraciones tecnológicas. El trabajador, expuesto a ellas, necesita estar preparado a su reconversión profesional. No es sólo la posibilidad de cambios de oficios distintos, aunque con exigencias semejantes en cuanto a capacidad, sino aquellos supuestos en que la naturaleza de las funciones es radicalmente diversa. En este sentido, cuanto más amplia sea la base de formación, la plataforma de calificación del trabajador, mayores serán las posibilidades y la rapidez de la reconversión profesional, disminuyendo paralelamente los efectos negativos de estas alteraciones en el empleo de los trabajadores. Por eso se ha dicho que la formación profesional «consiste más en formar trabajadores con amplios

grandes perjuicios económicos. (Véase FRIEDMAN, «Tendencias de hoy, perspectiva de mañana», en *Tratado de Sociología del Trabajo*, dirigido por FRIEDMAN Y NAVILLE, México, 1971, pág. 369.)

(6) «On peut tant au plus affirmer que la notion de métiers s'estampe, ce qui conduit a preconiser une éducation "polyvalente".» (Véase R. GREGORIE, *L'éducation professionnelle*, cit., pág. 62.)

(7) J. MARÍA MARAVALL HERRERO, «Movilidad social, Desarrollo Económico y Formación Profesional», *Revista de Trabajo*, núm. 34/71, pág. 7.

conocimientos de base para poder *seguir* su oficio, que en suministrar simplemente a los empresarios una mano de obra directamente utilizable» (8).

Si a todo esto se añade que la formación profesional puede ser un instrumento para nivelar categorías y disminuir la desigualdad de salarios, queda bien justificada su función.

Supuesto que no ofrezca dudas la función y necesidad de la formación profesional en contacto con las nuevas técnicas de producción (9), queda por ver en qué medida una de las fórmulas de capacitación —el aprendizaje puede seguir recibiendo la misma justificación. Ya que por el sistema de formación empleado es probable que ésta no pueda cubrir las exigencias de cualificación que se han apuntado. Tanto las de orden técnico como social.

Las primeras, porque el aprendizaje se realiza practicando las funciones típicas de un oficio: en teoría las del mismo a que se dirige. Pero si éste puede aprenderse mediante la observación y el ejercicio, probablemente se trate de tareas elementales, de escasa complejidad y en su mayoría repetitivas, habida cuenta de los márgenes de actividad que la técnica moderna permite.

Y por la misma razón, refiriéndose a las exigencias de carácter social, el ámbito de conocimientos adquiridos, se va a limitar, por definición y por lo que técnicamente es, a lo de la tarea o actividad desempeñada. Al que sea propio del o de los trabajos que materialmente haya realizado el aprendiz. Quedan así excluidos aquellos aspectos de la formación integral y polivalente, necesarios para la reconversión profesional o la obtención de cualificaciones superiores.

Quizás de estas apreciaciones quepa excluir el artesanado. Industrias, generalmente pequeñas, no muy especializadas, y rudimentarias en las que el trabajador sigue dominando los procesos sustanciales de la producción. La escasa mecanización que tengan, es ahora excepcional, y con frecuencia la máquina no deja de ser una herramienta utilizada por el trabajador. De aquí que la habilidad en su manejo y la aplicación de ésta directamente a la materia, sean los condicionantes del producto final. Por eso, la personalidad y dotes del trabajador sigue marcando las características de aquél.

Por otra parte, el sustrato personal en estas empresas presenta con frecuencia un acercamiento —cuando no identificación— del patrono ha-

(8) Véase MARAVALL HERRERO, «Movilidad social...», cit., pág. 9. En este sentido, también R. GREGORIE, «La maîtrise complète d'un métier étroitement défini, devient moins importante que la faculté d'adaptation» (*L'éducation...*, cit., pág. 63).

(9) El tema sólo queda apuntado aquí, remitiéndonos a la abundante bibliografía especializada para mayores precisiones.

cia la actividad del trabajador. De esta forma subsiste con cierta intensidad la figura del maestro y la inmediatez de sus relaciones con el aprendiz. Es por ello que los modos tradicionales del aprendizaje, y los que, como se verá, aún informan las disposiciones que regulan el contrato, encuentran cierta justificación social en este tipo de industrias. Sobre todo en las artesanales y a medida que sean más rudimentarias.

En este sentido, algunos ordenamientos conservan una regulación específica del aprendizaje para industrias artesanales, diferenciado del aprendizaje industrial (10).

Se ha visto así que, salvo excepciones en determinados sectores, el aprendizaje resulta insuficiente para proporcionar las cualificaciones que la tecnología actual exige.

Y se ha visto que son las características del trabajo para el que se realiza la formación, las que han superado el propio sistema de capacitación. Es necesario entonces, replantear la situación de éste último en el ámbito más amplio de la formación profesional.

B) *El aprendizaje individual en el marco de la formación profesional*

Junto a su insuficiencia con relación a las exigencias de los síntomas técnico-industriales de hoy, la crisis del aprendizaje se produce también como consecuencia de una serie de factores intrínsecos vinculados a la fórmula de capacitación que adopta.

Ante esta situación, el Estado tuvo dos opciones: Organizar él mismo la formación de los trabajadores, disponiendo a tal efecto un sistema adecuado, o tratar de salvar el aprendizaje mediante la regulación jurídica y específica del contrato.

La opción, sin embargo, no se ha realizado sobre uno u otro término y con carácter exclusivo, sino que, adoptando medidas en ambos sentidos, se estableció un régimen en el que el contrato de aprendizaje y la formación profesional institucionalizada quedaban conectados en su desarrollo.

De cuál haya sido la regulación jurídica del contrato de aprendizaje,

(10) Así la Ley de 10 de marzo de 1937 (W. PAULIN) sobre el aprendizaje artesano en Francia. La pervivencia de la fórmula tradicional en actividades de artesanía se observa en el documento publicado en la *Revista de Trabajo* núm. 36, octubre de 1942, págs. 134 y ss., conteniendo una propuesta sobre formación de aprendices en relojería, fechada en 1800. Los términos en que se hace resultan muy cercanos a los del contrato de educación y sus condiciones muy parecidas a las del aprendizaje gremial. En España la Ley de Relaciones Laborales ha previsto un régimen especial de aprendizaje en la artesanía (art. 3.º).

nos ocupamos más adelante. Lo que interesa ahora plantear es la valoración que tiene en el ámbito general de la política de formación profesional. Porque, y esto habrá que demostrarlo, probablemente el aprendizaje no sea más que una especificación de las formas que aquélla puede adoptar.

Ahora bien, si el aprendizaje presenta una dinámica cuyo desarrollo está interferido por la utilización de otras técnicas, será preciso conocer la razón que informa estas conexiones, o las exigencias a que responden.

Se podrá precisar entonces en qué medida la formación profesional trata de salvar las deficiencias didácticas que el sistema de enseñanza del aprendizaje presenta. Bien entendido que, de un lado, el análisis jurídico de estas conexiones y su actuación en el contenido del contrato, se estudiarán con éste al tratar del régimen jurídico (de ahí que las precisiones que ahora se hacen tienen carácter general y suponen una abstracción de las anteriores). Y de otro, que los datos jurídico-positivos que se presentan, se ha considerado suficiente referirlos al ordenamiento jurídico de nuestro país.

a) *Ambitos funcionales de la formación profesional*

Antes de tratar las conexiones que el aprendizaje presenta con la política de formación profesional, se hace preciso plantear un presupuesto previo: el de la inclusión de éste en el ámbito genérico de aquélla como forma específica de realizarse.

A efectos instrumentales, se parte de un concepto funcional sobre formación profesional. En este sentido el término designaría cualquier actividad dirigida a proporcionar una capacitación para el trabajo. Actividad que se especifica por dos caracteres. El primero se refiere al sujeto que la realiza, el Estado (11). Este interviene de forma más o menos directa en su ejecución, gestionándola él mismo o limitándose a su vigilancia.

Y en el supuesto de que sea la actividad privada quien directamente la realice, deberá responder, como mínimo, a una planificación previa estatal, manifestada en la reglamentación de la actividad, y sujeta en cualquier caso al control y tutela del primero.

El segundo carácter que define a la formación profesional viene determinado por su objeto. Nos referimos a la formación profesional del obrero. Aquella que tiende a dar unos conocimientos (de complitud y extensión variables) a los trabajadores o futuros trabajadores, posibilitando el ejer-

(11) El artículo 40-2, del Proyecto Constitucional establece que «los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales».

cicio de una profesión. Esto significa que queda fuera de su ámbito, y a los efectos que nos proponemos la actividad genérica en materia de educación que, o bien prepara para el acceso a la formación profesional, o bien se integra el desarrollo de la enseñanza superior en determinadas profesiones (12).

Esta idea de la formación profesional concuerda con la que puede deducirse de los preceptos legales. En este sentido, el párrafo 1.º del artículo 1 de la LFPI, la define como «rama de la educación que tiene por finalidad esencial la adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales de la industria». Del mismo modo se expresa el artículo 1.º del Decreto 15-3-76 y el artículo 40 de la LGE: «tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida».

Ahora bien, la realización de esta tarea ha supuesto el desarrollo de la actividad en una serie de ámbitos distintos en función de la situación en que se encuentra el sujeto a que se dirige. En consecuencia, para cada uno de ellos se ha hecho precisa la adopción de un sistema específico adecuado a sus exigencias. Quizás por ello se hace difícil el planteamiento de un régimen jurídico general, y válido para toda esta materia, por lo que resulta más apropiado hablar de una «política de formación profesional» que se articulará después en una serie de técnicas y mecanismos, dando lugar a «un complejo de capacitación profesional» (13), con una ordenación jurídica distinta para cada modalidad. Estas serían las siguientes:

En primer lugar la formación profesional institucionalizada. El Estado interviene en esta materia como sujeto activo de la enseñanza o como vigilante y tutor de la que imparten entidades privadas. Jurídicamente la relación se construye con arreglo a los moldes, bien del contrato de educación cuando tenga carácter privado, o del servicio público en esta materia cuando el Estado es quien directamente la ejecuta. Por otra parte, la situación del individuo a que se dirige no transcende, en principio, de la del *status* de alumno.

Técnicamente, se caracteriza por adoptar el sistema de capacitación colectiva (agrupación de alumnos), la instrumentación de una serie de re-

(12) Esto sin perjuicio de las conexiones que uno y otro tipo de enseñanza presentan en el contexto de la planificación educativa en general. (Cfr. LGE, art. 40, y art. 6 de la LFPI 1955, y arts. 8 y 10 Decreto de 5 de marzo de 1976 sobre Ordenación de la Formación Profesional.)

(13) Véase VIDA SORIA, «Un planteamiento jurídico de la planificación y ordenación y gestión de la capacitación profesional obrera», en *Actas del I Congreso Iberoamericano de promoción profesional de la mano de obra*, vol. II, pág. 520.

cursos materiales, y especialización del profesorado con arreglo a las ramas de la enseñanza.

A su vez, éstas responden a criterios metodológicos previos, con su contenido determinado en función de los niveles impartidos. Finalmente, el aspecto administrativo de su organización ha ocasionado la especialización de órganos del Estado encargados de su gestión y control (14).

En segundo lugar, puede advertirse una tarea de capacitación, que se desarrolla en el ámbito del contrato de trabajo como una obligación del empresario.

Doctrinalmente su construcción se ha realizado bien como un deber que nace con la realización del contrato —y en virtud de lo dispuesto en el párrafo 2.º del artículo 75 de la LCT («el empresario está obligado a dar ocupación efectiva, cuando el no darla perjudicare a la formación profesional del trabajador») o de la llamada formación profesional continua que se estructura a lo largo del artículo 9 de la LRL (15)— bien como un deber más genérico que acompaña a la figura del empresario, vinculándole incluso directamente con la Administración, y que se concreta en obligaciones específicas que existen y se realizan fuera del contrato de trabajo (cuota de la formación profesional, creación de escuelas, becas a trabajadores, etc.) (16). En cualquier caso, y sin perjuicio del carácter jurídico de esta obligación, no cabe duda de que la relación de trabajo constituye su ámbito y puede que instrumento para la realización de planes en materia de capacitación profesional.

Instrumento que, actualmente, se concreta fundamentalmente en los llamados «permisos educativos» integrados en la «formación permanente».

El tercer ámbito viene determinado por la actividad en materia de readaptación y recuperación de inválidos, que el Estado desarrolla a través de los Servicios Sociales de Reeducación y Rehabilitación de inválidos y de Acción Formativa de la Seguridad Social (17). Respecto a ellos, baste

(14) Véase sobre el tema en general GARCÍA DE HARO, *Régimen jurídico de la Formación Profesional*, Pamplona, 1965. También, *La enseñanza profesional en España*, J. MALLART, Madrid, 1944. Véase LGE, art. 89-6, para el régimen de cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia de estos centros.

(15) Véase BAYÓN CHACÓN-P. BOTIJA, *Manual de Derecho del Trabajo*, 9.ª ed., Madrid, 1974, págs. 407-409, y 12.ª ed., Madrid, 1978, págs. 297 y ss.

(16) Véase VIDA SORIA, *Un planteamiento jurídico...*, cit., págs. 511 y ss.

(17) Artículos 30 a 35 de la Ley General de la Seguridad Social. Fuera del marco de la Seguridad Social, el Estado, a través de otros órganos y de la Administración descentralizada, desarrolla una actividad similar y paralela a la de los primeros (en materia de rehabilitación de inválidos, el Instituto Nacional de Rehabilitación de Inválidos). Igualmente han sido creadas instituciones de carácter benéfico-docente, per-

recordar la amplitud de los términos en que se concibió la formación profesional (18). En efecto, consiste ésta en la preparación del trabajador o de futuros trabajadores para el desempeño de un oficio o profesión. Incluye, por tanto, aquéllos que, a causa de una disminución de sus posibilidades físicas se vean obligados a reconvertir su profesión. Por otra parte, el contenido de la «acción formativa» resulta también un instrumento eficaz, proporcionando recursos y medios económicos para la asistencia a cursos de formación profesional.

Por último, el contrato de aprendizaje. Si se adopta un concepto genérico de lo que sea la formación profesional y, en consecuencia, se admite que funcionalmente se desarrolla en una serie de ámbitos diferenciados, hay que admitir, y quizás no muy forzosamente, que tiene cabida dentro de los fines generales de la formación profesional (19). Lo que ocurre es que cuando el Estado trató de actuar esta política educativa, intentó, al mismo tiempo, potenciar el contrato de aprendizaje sometiéndolo a un régimen jurídico específico.

Así pues, sólo desde una vertiente jurídica cabe hablar de autonomía del aprendizaje con respecto a la formación profesional, ya que sus objetivos coinciden básicamente, habiendo interferido aquélla en determinados aspectos del contenido de éste. Concretamente, el artículo 15 de la Ley 17 de julio de 1911 obligaba al patrono del aprendiz a «facilitar la asistencia a escuelas técnicas relacionadas con las industrias». Y con idéntica dicción se reproduce en el párrafo 1.º del artículo 140 de la LCT, después de que el artículo 123 determine que el fin del contrato es la enseñanza práctica

tenecientes a distintos Departamentos ministeriales, que, si bien funcionan como servicios sociales, por la forma en que se desarrollan sus enseñanzas, pueden incluirse dentro de la formación profesional institucionalizada. (Véase MARTÍN MATEO, *Guía de actividades públicas asistenciales*, Madrid, 1967. BORRAJO, «Los servicios sociales», en *RISS* núm. 3, 1972, págs. 491-496, donde clasifica, entre otros, los de «Atención e Integración de Minusválidos», y los de «Promoción Educativa» y «Formación Profesional Permanente». ALONSO LIGERO, «Los Servicios Sociales y la SS», en *RISS* núm. 6, 1971. PÉREZ LEÑERO, «Los Servicios Sociales, su naturaleza y fundamento», en *RISS* núm. 6, 1962.)

Por otra parte, el capítulo VII del título I de la LGE establece el sistema de educación especial para deficientes inadaptados, una de cuyas manifestaciones consistiría en la capacitación para determinados oficios.

(18) El artículo 25 de la Ley de Formación Profesional Industrial estableció como misión del Instituto Nacional de Reeducación de Inválidos «contribuir a los fines generales de la Formación Profesional».

(19) «El aprendizaje es una forma de educación», dice el artículo 1.º de la Ley 16-7-71, relativa al aprendizaje en Francia; y en el preámbulo de la misma se califica como una institución destinada a ser «una filial moderna de Formación».

y la técnica que el aprendiz «reciba en las Escuelas Profesionales públicas o en las Escuelas de aprendizaje establecidas por las empresas». De esta manera el sistema del contrato de aprendizaje se completa a base de las técnicas colectivas de capacitación. «Al efecto de que complete su formación profesional», dice literalmente el párrafo 1 del artículo 7 de la LRL.

Por su parte, la formación profesional institucionalizada se remite también al contrato de aprendizaje como ámbito específico en el que ésta se desarrolla. Lo que ocurre, y ya puede adelantarse algo que se dirá después, es que el aprendizaje, ahora desde la perspectiva de la formación profesional, no es ya tanto una técnica a la que «ésta complemente» o en la que intervenga con carácter «subsidiario», sino una realidad cuyos aspectos pedagógicos trata la primera de condicionar y regular en toda su extensión.

En el terreno jurídico-positivo existen datos para extraer esta conclusión: el artículo 2 de la LFPI estableció que son sujetos de esta Ley «los aprendices... que con estas u otras denominaciones, análogas y equiparables, figuren en las Reglamentaciones laborales de la industria». Y más adelante, el artículo 8 determina que el período de aprendizaje se exigirá para todos los operarios en edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años, ambos inclusive, contratados por las empresas en concepto de aprendices, quedando fijado en los artículos 39 y ss. de la misma, el contrato y régimen de estas enseñanzas (20) y disponiendo el párrafo 2.º del artículo 40 que el período de aprendizaje «se desarrollará en régimen de escolaridad plena durante el primer curso y en este mismo régimen o en el de formación mixta durante los dos siguientes».

Finalmente, el artículo 35 de la misma Ley establece que la escolaridad mixta permite una jornada laboral no superior a las treinta y cuatro horas semanales. En cuanto a las empresas, el artículo 12 apartado b) impone obligaciones específicas de colaboración con la formación profesional, y, entre ellas la de «dar ocupación en concepto de aprendices a un mínimo de su plantilla normal de productores», y garantizarles «una adecuada formación profesional metódica y gratuita», abonándoles «la retribución que correspondiere con arreglo a la respectiva Reglamentación laboral».

En resumen, el contrato de aprendizaje constituye una fórmula para desarrollar la actividad genérica de formación profesional. Ahora bien, esta fórmula llama para que la «complementen» a la técnica utilizada por la formación profesional institucionalizada, y que se instrumenta a base de Escuelas y Centros Especiales de formación. Del mismo modo que esta

(20) A tenor de lo dispuesto en la disposición transitoria 3.ª de la LGE, la LFPI ha pasado a tener carácter reglamentario en tanto no se desarrolle la primera.

última cuando se organiza dirige parte de su actividad a desarrollarse en el ámbito del contrato de aprendizaje.

Lo que interesa conocer ahora es si las interferencias que la formación profesional organizada produce en el aprendizaje, no suponen más que meros contactos externos y funcionales, para asegurar el logro de la finalidad formativa del contrato, o si estos contactos responden, desde la perspectiva de la formación profesional, al deseo de absorber el contenido sustancialmente pedagógico del aprendizaje. A pensar así da lugar la LFPI cuando determina que su régimen de estudios y enseñanzas «se exigirá para todos los operarios... contratados por las empresas en concepto de aprendices».

Para conocer esto se examinan a continuación los aspectos pedagógicos del contrato de aprendizaje, sobre los que inciden los planteamientos de la formación profesional.

b) *La conexión del contrato de aprendizaje con la formación profesional institucionalizada*

Se parte de una hipótesis cuyos elementos han sido previamente analizados: la escasa eficacia pedagógica del contrato de aprendizaje. Sintéticamente se puede recordar que los presupuestos de la ineficacia se encontraban en el deficiente sistema de enseñanza que adopta, y el peligro de que el trabajo del aprendiz interfiera y condicione la finalidad formativa del contrato.

Pues bien, a cada uno de estos factores, traducidos en exigencias de aprendizaje, puede encontrarse una respuesta por parte del sistema de formación profesional.

Así, frente a las diferencias que presenta la capacitación para un oficio mediante la práctica del mismo, se organiza un complejo de centros especiales dedicados exclusivamente a impartir enseñanzas de carácter profesional (21). No quiere esto decir que la aparición de tales centros históricamente sea una consecuencia directa del aprendizaje. Es cierto que, por ejemplo, con la desaparición de los gremios, se trató de sustituir la formación que impartían mediante la creación de centros estatales. Pero también es cierto, ya se ha dicho, que la regulación de ambos sistemas se produjo en forma paralela (22).

(21) «Uno de los aspectos más importantes de la dinámica general de las transformaciones es que, a medida que [avanzan] se observa... un esfuerzo real de sustituir unas calificaciones debidas a la práctica del trabajo (sistema de calificación semiartesanal) por un sistema de calificación profesional otorgado por el sistema educativo.» (Véase F. DE CASTRO, *La fuerza de trabajo en España*, Madrid, 1973, pág. 99.)

(22) Así, en Inglaterra, mientras la Ley de 22-6-1802 había dictado normas sobre

Junto a los centros estatales, cada vez se hace más frecuente la práctica de que sean las mismas empresas quienes organicen sus propios centros de aprendizaje, sometiendo a los trabajadores a un período de preparación fuera del taller, para abastecerse de esta forma en sus necesidades de cualificación (23).

Finalmente, en el preámbulo de la LFPI se afirma que «la formación profesional ha de conseguirse simultáneamente en los centros docentes y en los de trabajo para evitar las deformaciones que se producirían si se realizaran exclusivamente en unos o en otros».

El segundo aspecto del contenido pedagógico del aprendizaje que ha sido cubierto por la formación profesional, se refiere al contenido de las enseñanzas. Frente a la limitación de éstas, ya analizada al estudiar la función del aprendizaje en el contexto tecnológico actual, tanto la LCT como las normas sectoriales, al contemplar el contrato de aprendizaje, determinan el carácter «complementario» de las recibidas en las escuelas y centros docentes. Queda así dividido el contenido didáctico del aprendizaje en dos tipos de enseñanzas: la práctica que se adquiere en el taller y la teórica recibida en las escuelas de trabajo o en centros de aprendizaje (24). Y en el mismo sentido, mientras el artículo 1 de la LFPI determina que la formación profesional incluye los conocimientos «técnicos», el artículo 8 establece que la finalidad del período de aprendizaje es lograr un conocimiento elemental teórico y práctico de un oficio.

Pero lo que interesa subrayar es que el valor pedagógico del aprendizaje se mide en función de la utilidad que reporte el ejercicio práctico en el taller. Es este el único elemento que por la formación profesional se confía al contrato de aprendizaje. No se diga de aquella otra formación «integral» que proporciona la base de conocimientos paralelos y complementarios a cualquier capacitación profesional; o la que se ha denominado «capacitación social» que, incluyendo una serie de conocimientos en ma-

contratación de aprendices, QWEN realizaría los primeros experimentos sobre Escuelas Profesionales.

(23) Existen disposiciones que obligan a determinadas empresas a organizar estos centros. Así, la Orden de 23-2-40 (desarrollada por las de 28-3-52, 22-7-52 y 23-12-52, si bien la Orden de 15-5-53 aplazó la aplicación, aunque cabe la alternativa de conceder becas para estudios (material, libros, etc.) de determinada cuantía. (Nos remitimos a las que citarán más adelante.)

(24) Así se expresan las definiciones de aprendices en la mayoría de las Reglamentaciones: RNT Renfe, arts. 69 y 70 (OM 22-1-71); OT Transportes por Carretera, art. 31 (OM 20-3-71); Empresas Consignatarias de Buques, OT, art. 6-4.º OM 24-7-70), etc.

teria socio-laboral, trata de preparar al individuo para el ejercicio de actividades sociales en cuanto futuro miembro de una comunidad profesional (25). Ambas siguen siendo objeto de enseñanza especializada fuera de los centros de trabajo.

Finalmente, exigencias específicas para la realización de los fines de la formación profesional metódica y sistemática, han venido introduciendo, como se ha dicho, otras tantas obligaciones para las empresas que contraten aprendices. Estas van desde la obligación de contratar un mínimo de ellos en proporción a la plantilla de trabajadores, hasta la de montar determinadas empresas sus propias escuelas de aprendizaje o la financiación de la formación profesional, mediante el pago de una cuota por este concepto. Temas que serán analizados dentro del régimen jurídico del contrato de aprendizaje.

De cuanto se ha dicho se deduce que el aprendizaje está en contacto con la formación profesional y los mecanismos para la realización de la política en esta materia. Pero contemplado desde la perspectiva de aquella, apenas si tiene virtualidad, resultando hoy ineficaz para cubrir todas sus exigencias. Por eso ha debido sustituirse cada uno de los aspectos del sistema pedagógico del aprendizaje por el recurso a técnicas específicas de la formación profesional institucionalizada. Hasta tal punto, que puede afirmarse que el contenido formativo del contrato de aprendizaje está siendo prácticamente absorbido por aquélla. De aquí que, más que como forma específica y funcional de actuar la formación profesional, podamos designarlo ahora como un ámbito configurado por una realidad social concreta, sobre el que la primera deberá desplegar su actividad. El aprendizaje hoy ha retrocedido su eficacia y su valoración político-social a ser un «complemento de la instrucción teórica», y no al revés como ocurría en la LCT y algunas Reglamentaciones que llamaban a ésta «complementaria». En ello consiste la posibilidad de practicar lo aprendido o poner en contacto al futuro trabajador con el medio de trabajo (26).

Ahora bien, la extracción del contenido formativo del contrato de aprendizaje y su inserción en el ámbito institucionalizado de la forma-

(25) Véase GARCÍA DE HARO, *Régimen jurídico de la formación profesional*, cit., pág. 14. Véase también B. GHOSH, «Problemas y métodos de la educación de los trabajadores» en *RIT* núm. 1, julio 1953, págs. 18 y 19.

(26) «Como la enseñanza que no vaya dirigida a la mejora inmediata del rendimiento del trabajo suele ser incompatible con las organizaciones hechas para producir, se tiende a separar de las funciones productoras las de complementación educativa del personal.» (Véase J. MALLART, *La enseñanza profesional en España*, cit., página 47.)

ción profesional, se va a reflejar también (y prueba cuanto se ha dicho) en el ámbito de actuación de los órganos encargados de gestionar aquélla.

c) *Tutela del aprendizaje por los órganos encargados de la formación profesional*

Dispone el artículo 8 de la LFPI que la «tutela formativa» de los aprendices se ejercerá, sin perjuicio de la aplicación de la normativa laboral «por el Ministerio de Educación y Ciencia, cerca de los centros de trabajo a que pertenezcan». Y más adelante establece el mismo artículo que «en cuanto se refiera a su formación profesional académica, en sus relaciones con aquellos centros, estarán representados por el Director del centro docente en que se hallen matriculados».

Así, pues, la formación profesional interviene en el contrato de aprendizaje, no ya limitándose a una simple tutela en el centro de enseñanza, sino extendiendo su ámbito «a los centros de trabajo» y a «sus relaciones con éstos». De esta manera, la competencia de la organización administrativa en materia de educación acaba yuxtaponiéndose con la que es propia de la administración laboral. De aquí que el mismo precepto se vea forzado a establecer la coordinación de actividades ante los Ministerios de Trabajo y Educación y Ciencia «para asegurar el cumplimiento de estas disposiciones».

En cuanto a la vigilancia e inspección del aprendizaje se produce un nuevo paralelismo con la encargada de la formación profesional. Así, junto a la competencia reconocida a la primera en el apartado e) del artículo 57 de la LFPI («vigilar el cumplimiento de las obligaciones impuestas a las empresas industriales en cuanto concierne a la Formación Profesional Industrial, manteniendo la adecuada relación con los pertinentes organismos de los Ministerios de Trabajo e Industria»); y la que el artículo 35 encomienda a los centros docentes sobre «la asiduidad y aprovechamiento de los alumnos» (aprendices), tanto la Ley como el Reglamento de la Inspección de Trabajo establecen la competencia de esta en materia de «aprendizaje y formación profesional» [art. 2-2, apartado f) del Reglamento].

* * *

En consecuencia, se observa una evolución del contrato de aprendizaje en el sentido de descargar gran parte de su contenido formativo en instituciones especializadas de formación profesional. Como consecuencia de ello, queda al descubierto aquella otra constante de su dinámica que venía constituida por el trabajo del aprendiz.

C) *Realidad social actual del aprendizaje*

Que el aprendizaje se haya desvirtuado constituye una consecuencia de la crisis de sus elementos formativos. Sociológica y jurídicamente se ha convertido en una vía de acceso al trabajo, al mismo tiempo que para la empresa representa un medio de incorporación de mano de obra económica (27). Uno y otro aspecto variables que se examina a continuación:

a) *La incidencia del aprendizaje en la dinámica del empleo*

a') *El aprendizaje como forma de acceso a la vida activa y como medio de ingreso en la empresa.*—El aprendizaje constituye para los menores el medio más frecuente de acceso al trabajo (28). El fenómeno se justifica por dos razones. En primer lugar, porque las formas de peonaje infantil apenas presentan para ellos posibilidades futuras de promoción. En segundo lugar, porque la realización de un período de escolaridad previa crea en los menores determinadas exigencias que se traducen en un deseo de selección del puesto de trabajo, en función de las mismas esperanzas de promoción. Exigencias que aumentan a medida que lo hace la escolaridad y titulación adquirida (29).

Por otra parte, el aprendizaje se ha convertido en un sistema residual de incorporación a la vida activa cuando la formación profesional institucionalizada no está suficientemente desarrollada (30), resulta de difícil

(27) «Bajo el pretexto de familiarizarse con el trabajo..., se proporciona a las empresas una mano de obra a bajo precio para realizar trabajos de peonaje o de escasa especialización.» (Véase MANGENOT, ALISÉ, REMOUSSIN, *Les jeunes face à l'emploi*, París, 1972, pág. 102.)

(28) En ocasiones los aprendices no son considerados por los economistas del trabajo como población activa, véase FERNÁNDEZ DE CASTRO, *La fuerza de trabajo en España*. Ello es válido sólo si así se denominan a los alumnos de Escuelas Profesionales, no cuando su actividad presenta una vertiente laboral.

(29) La mayor parte de los especialistas de orientación profesional afirman que los alumnos que abandonan la escuela prefieren generalmente un aprendizaje largo a una formación breve a nivel semi-cualificado, profesiones de amplias posibilidades u oficios relativamente polivalentes o especialidades en que sólo un número restringido de personas son empleados (OIT, *Apprentissage Européen*, publicaciones del CIRF, Ginebra, 1966, pág. 41).

(30) La ocupación de puestos donde las calificaciones medias y profesionales son necesarias «por activos que carecen de títulos y que han adquirido su capacidad profesional en el mismo tajo, mediante un aprendizaje práctico del oficio..., supone, desde luego, una enorme deficiencia del sistema educativo en relación con las necesidades económicas» (véase FERNÁNDEZ DE CASTRO, *La fuerza de trabajo en España*, Madrid, 1973, pág. 167).

mantenimiento para la economía de las familias de los escolares (31), o en cualquier caso cuando las posibilidades del menor están por debajo de los rendimientos exigidos para continuar las enseñanzas (32). Se observa así un aumento general de los jóvenes que se incorporan al trabajo mediante un contrato de aprendizaje, con relación a otras formas de empleo, sin objetivos de cualificación.

Así, pues, en determinadas circunstancias el aprendizaje ofrece para menores una vía de acceso al trabajo. Incluso, y este es uno de los aspectos en que puede completar la formación profesional, supone una primera toma de contacto con el ambiente de trabajo y, paralelamente, con la problemática social y profesional que plantea. Es más, al producirse un contacto inmediato con el oficio, actúa como mecanismo para la selección posterior del más adecuado. En este sentido se ha podido constatar que el aprendizaje actúa como sustituto o rectificador de un servicio de orientación profesional deficiente (33), aunque naturalmente resulte de escasa rentabilidad para el aprendiz.

Desde el punto de vista empresarial el aprendizaje ofrece en principio una capacitación inmediata en el puesto de trabajo y posibilidad de conocer y adaptarse a las peculiaridades propias de cada empresa. De aquí que, cuando no existen grandes exigencias de cualificación, se ha argumentado que las escuelas proporcionan unos conocimientos demasiado especializados —frente a las necesarias alteraciones en los puestos de trabajo— o que los conocimientos, excesivamente teóricos, dificultan la adaptación posterior del alumno al trabajo o resultan ajenos a la evolución tecnológica experimentada por las empresas (34). De todas formas hay que hacer excepción respecto de aquellas altamente tecnificadas con instalaciones costosas, para las que las preferencias van por la mano de obra ya adulta o muy cualificada, aunque en ellas las necesidades se cubran mediante talleres especiales de aprendizaje que las mismas empresas organizan autoabasteciéndose de cualificaciones (35), al tiempo que preparan durante la formación

(31) Salvo, claro está, determinados grupos marginales, que suceden a la empresa en el ámbito familiar, desarrollándose en este también el aprendizaje.

(32) En este sentido se ha manifestado alguna inquietud por cierto descenso en la capacidad intelectual media de los aprendices (véase OIT, *Apprentissage Européen*, CIRF).

(33) Véase RIT, «Juventud y trabajo en América Latina», núm. 2, agosto 1964.

(34) Véase MANGENOT, ALISÉ, REMOUSSIN, *Les jeunes face à l'emploi*, París, 1972, pág. 99; también RIT núm. 2, agosto 1964, «Juventud y trabajo en América Latina», págs. 180-187.

(35) Véase TIANO Y SELLIER, *Economía del trabajo*, cit., pág. 64.

una integración futura, y a todos los niveles, de los asalariados de la empresa.

Pues bien, las ventajas que el aprendizaje proporciona a las empresas tiene dos manifestaciones concretas en materia de empleo. De un lado, como se ha dicho, el aprendizaje constituye una categoría de ingreso en la empresa, fijándose así una serie de puestos reservados a la categoría de aprendices (36). De otro, al concluir el aprendizaje vuelve a aparecer la posibilidad de acceso, ahora a puestos cualificados, algunas de cuyas vacantes se reservan a los aprendices. De esta forma el aprendizaje se convierte en sistema conductor de acceso al trabajo y a puestos permanentes de cierta cualificación en la empresa.

b') *Condicionantes del aprendizaje sobre la estructura del empleo.*— Conocida ya la relación que existe entre el aprendizaje y el acceso a la vida profesional pueden hacerse algunas observaciones sobre la influencia de éste en una situación de empleo determinada. Bien entendido —primero— que solo se pretende enunciar aquí las posibles variables de esta influencia deducidas de las características especiales de la relación. Y segundo, que, en cierto modo, van a ser bastante similares a las que en general presenta el trabajo de menores por la coincidencia de los sujetos de ambas relaciones.

Los factores de esta influencia pueden clasificarse en tres grupos: Los que se refieren a la edad del aprendizaje; los que se justifican por la duración del aprendizaje y de los períodos de escolaridad obligatoria, y, por último, la influencia de límites máximos y mínimos en la contratación de aprendices.

1.º En cuanto a la edad de entrada en el aprendizaje existen unos topes mínimos. Es probable que la justificación de ellos tenga las mismas razones que en el trabajo común de los menores: O bien se trata de consideraciones de índole moral e higiénica, cuyas especialidades están determinadas por el tipo de trabajo de que se trate, o bien se justifica por la necesidad de realizar un período previo de escolaridad obligatoria como se acaba de ver para nuestro Ordenamiento (37).

(36) Por ejemplo, OT para Compañía Internacional de Coches Camas (OM 13-3-74, art. 22); OT Renfe (OM 22-1-72, art. 70).

(37) Recuérdese que el art. 134 LCT prohibía la celebración de contratos de aprendizaje a los menores que no hubieran superado la edad escolar obligatoria. Con ello quedaba abierto el precepto a previsiones posteriores como las de la LGE (que la aumentaba a los quince años), o al Convenio sobre trabajo de menores ratificado por España el 8-4-71, que fijaba el mismo límite; ambos fueron recogidos posteriormente en la Ley de Relaciones Laborales (art. 7-2).

Pero interesa señalar que, al igual que ocurre en el trabajo común de los menores, es posible que una determinada situación de empleo pueda ser alterada por el lugar en que se sitúa dicho límite. Por ejemplo, a medida que la edad mínima para contratarse como aprendiz fuera superior (38), se produciría una disminución en la oferta de trabajo, con el consiguiente desequilibrio respecto a la demanda, y la alteración de la media de los salarios (39).

Y de la misma forma ocurre con la fijación de una edad máxima para contratarse como aprendiz.

Dicho límite, que no existía en la LCT, ha sido finalmente establecido por la LRL (art. 7-1) en los dieciocho años. Edad a la que, con anterioridad, se venía refiriendo la normativa sectorial, bien para prohibir la contratación, o bien para reducir proporcionalmente la duración del aprendizaje a quienes la hubieran superado (40).

2.º Otro condicionante a que se ha aludido es la duración de la escolaridad obligatoria y del aprendizaje. Respecto a la primera valen las consideraciones hechas sobre la edad para entrar en aprendizaje, siempre que ésta coincida con la conclusión de la escolaridad (41). En cuanto a la duración del aprendizaje hay que recordar que ha sido recurso frecuentemente usado por las organizaciones de trabajadores para frenar la afluencia de mano de obra que pudiera competir con la ya adulta cualificada (42).

(38) La efectividad de este límite estaría, a su vez, condicionada por la capacidad de financiación pública y privada de un período de inactividad superior.

(39) A la inversa, una forma de atraer mano de obra hacia determinada rama de producción sería bajar el nivel mínimo de edad exigida para trabajar en ella (véase RIT julio 1964, «Juventud y trabajo en América Latina», pág. 188).

(40) Por ejemplo: OT Comercio (OM 24-7-71, art. 16); OT Producción y Distribución de Gas Natural y Ciudad (OM 3-1-70, art. 10); RNT Industrias Lácteas (OM 4-7-72, art. 31).

(41) Por ejemplo: OT Comercio (OM 24-7-71, art. 16); OT Producción y Distribución de Gas Natural y Ciudad (OM 3-1-70, art. 10); RNT Industrias Lácteas (OM 4-7-71, art. 31). Conviene advertir para el caso español que el aumento de las tasas de escolaridad, o el retraso en la incorporación al trabajo (dieciséis años) parece que no vaya a influir demasiado en la «capacidad reproductora de la población activa si se tiene en cuenta el fenómeno de incorporación progresiva de la mujer al trabajo, o el retorno de emigrantes» (véase FERNÁNDEZ DE CASTRO, *op. cit.*, págs. 130-131), si bien no debe olvidarse tampoco que los períodos de escolaridad obligatoria pueden responder a una forma de camuflar el desempleo (véase MANGENOT, ALISÉ, REMOUSSIN, *op. cit.*, pág. 43).

(42) Véase SAMUELSSON, *Curso de Economía Moderna*, Madrid, 1972, págs. 652-653: «Los Sindicatos disminuyen la oferta de mano de obra insistiendo en imponer aprendizajes largos y altas cotas de adiestramiento.» El fenómeno encuentra también antecedentes en la época gremial, cuando los oficiales comprenden que la formación

De todas formas hay que convenir que las ventajas de este sistema son superiores para los empresarios, cuando la demanda de empleo supera a la oferta, traduciéndose así en unos períodos de aprendizaje que no responden ni al tiempo necesario para adaptarse al trabajo de quienes disponen ya de un título de formación profesional, ni en muchas ocasiones al que exige el conocimiento de un oficio, cuando no existió una formación profesional previa. Al contrario, éstos se condicionan más en función de la edad o el sexo que en razones estrictamente vinculadas a la dificultad de conocer el oficio (43). De aquí que los sindicatos hayan expresado su preocupación por la utilización de aprendices como sustitutos de la mano de obra adulta.

3.º Finalmente, la fijación de límites máximos y mínimos en la contratación de aprendices es otro dato que relaciona al aprendizaje con el empleo. En realidad el mecanismo de funcionamiento, desde la perspectiva empresarial, resulta similar al anterior: A medida que aumenta la contratación de aprendices disminuyen las posibilidades de colocación de la mano de obra adulta, más cara, quedando, entonces, la fijación de salarios condicionada a la mayor potencia de los empresarios.

En este sentido nuestra legislación ha pasado desde establecer la obligación para las empresas de contratar un número mínimo de aprendices (44) hasta la limitación del número máximo de los que puedan disponer en función del número de trabajadores de sus plantillas.

de aprendices significa una futura mano de obra con la que competir. (Véase QUEFF, *Histoire de l'apprentissage. Aspects de la formation technique et comercial*, París, 1964, págs. 70-71.)

(43) Véase OT Industrias Bacaladeras (OM 29-7-70, art. 17-5.º), que a lo sumo la reduce a dos años. Igualmente en OT Comercio (OM 24-7-71), que los establece con arreglo a la edad, y que los aprendices con catorce años dura cuatro (art. 16). En general, y a lo sumo, se establece el tope de cuatro años. Para los oficios femeninos se establece, a veces, una duración inferior, lo que puede resultar un tanto arbitrario comparando la dificultad de éstos con el resto. Véase OT Papel y Cartón, que lo reduce a dos años (OM 29-7-70, art. 33).

(44) LO 23-9-39 estableció en su art. 3 la fijación de este límite en el 5 por 100 de la plantilla normal de las empresas, dictando también normas especiales para la agricultura. También el art. 12, b), de la LFPI, establece la colaboración de las empresas mediante la ocupación de un mínimo de aprendices. A su vez, y con independencia de lo que se diga sobre la vigencia de esta norma, lo cierto es que algunas Reglamentaciones recogen unos límites mínimos. Así, OT para Industrias Bacaladeras (OM 29-7-70, art. 17), OT Metalgráficas y Envases Metálicos (OM 1-12-71, art. 36). La OT para la Producción, Transportes y Distribución de Gas Ciudad y Gas Natural (OM 11-2-70) exime de esta obligación a las empresas que mantengan sus propias escuelas (art. 10). Otras veces depende del número de máquinas, o del de oficiales de

De esta forma se observa la respuesta normativa, de un lado a las necesidades de cualificación en una situación socio-económica determinada, y de otro, a la problemática que el aprendizaje puede introducir en la mecánica del empleo. De ahí que en el primer sentido se impusiera el aprendizaje obligatorio para todos los menores que no lo hubieran realizado y entraran a trabajar (45), confiando el legislador todavía en la efectividad del aprendizaje, y facilitando su colaboración mediante los mínimos ya indicados. Mientras que a medida que se desarrollan otros sistemas de capacitación, se hace preciso atender a la problemática, cada vez más urgente, que plantea la contratación de una mano de obra infantil, más rentable en muchas ocasiones, y cuya auténtica función resulta ser más la de sustituir al trabajador adulto que la de capacitarle para un oficio determinado. De aquí que sea frecuente todavía en las normas sectoriales la aparición de los límites máximos indicados (46).

c') *Niveles de empleo tras el aprendizaje.*—Interesa contrastar aquí en qué medida el aprendizaje se convierte en un sistema eficaz para la continuidad del aprendiz en la empresa. En realidad puede afirmarse en términos generales que si bien el empresario prefiere el contrato de aprendizaje, entre otras razones, por la posibilidad de mantener o no al aprendiz en la empresa una vez que éste finalice, lo cierto es que existe cierta frecuencia en la continuidad ante resultados satisfactorios medios durante el aprendizaje (47), ello, claro está, con independencia de la intensidad que presenta la oferta de empleo en cada momento.

determinados oficios, OT Papel y Cartón (OM 27-7-70, art. 35). En ocasiones se establece también un porcentaje para los aprendices en oficios administrativos (véase OT Prensa, OM 15-4-71, art. 46, donde, por cierto, se determinan los mínimos de la Orden 23-9-39 y el porcentaje máximo de aprendices).

(45) Art. 1.º OM 23-9-39.

(46) Las OT de Construcción (OM 28-8-70, art. 81) y Comercio (OM 24-7-71, artículo 16) se expresan en los términos de límites máximos de aprendices, estableciendo el número de éstos. Especial cautela que se impone al tratarse de actividades en las que el aprendizaje queda más expuesto al peligro de su desnaturalización.

(47) En este sentido la encuesta efectuada en Estados Unidos para el período 1962-1966 arroja la cifra del 92 por 100 aproximadamente de colocaciones tras el aprendizaje, frente al 74 por 100 de los que se formaron en instituciones especializadas. Habiendo encontrado empleo para el mismo oficio que aprendieron el 89 por 100 de los primeros y sólo el 60 por 100 de los segundos (véase *RIT* núm. 5, mayo 1969, pág. 554). En el mismo sentido, véase *Revue Française du Travail*, núm. 1, 1962, pág. 45, en donde los resultados arrojan un total del 42 por 100 de jóvenes satisfechos con su empleo. Hay que recordar el desfase existente entre la formación proporcionada por estos institutos y las necesidades reales de la economía, traducidas en la demanda de una mano de obra con cualificaciones determinadas. Véase MANGENOT,

Las razones que justifican este fenómeno han sido ya aludidas: Mayor confianza en la formación impartida por las propias empresas (para el caso de que éstas dispongan de centros propios de aprendizaje), posibilidad de integrar desde joven al trabajador en las peculiaridades de la empresa, y mayor conocimiento de las características del trabajador, preferible a quienes no han mantenido relación con la empresa; aunque hay que reconocer que estas razones presuponen un destino de cierta cualificación y responsabilidad, no produciéndose en trabajos comunes demasiado especializados. Por otra parte, también se ha indicado la protección que la normativa laboral concede al efecto, obligando con frecuencia a reservar determinadas plazas vacantes, o un porcentaje de ellas a los aprendices que hubieran terminado su aprendizaje, si bien éstas se refieren ahora exclusivamente a los que lo hubieran realizado en el lugar de trabajo, no admitiéndose para los alumnos de centros establecidos por empresas.

b) *La identificación «aprendices-trabajadores menores».*—A nivel cualitativo las tareas encomendadas al aprendiz se diferencian muy poco de las de otras categorías de trabajadores jóvenes. Es cierto que las disposiciones sobre aprendizaje y las normas sectoriales han pretendido separar las funciones de unos y otros (48). Sin embargo, la excesiva duración de los períodos de aprendizaje, con relación a las posibles dificultades del oficio, incluso los términos en que a veces se expresan las normas que describen el contenido de un trabajo («auxiliar a otros trabajadores», «mantener la

ALISÉ, REMOUSSIN, *op. cit.* «La solution spécifique consiste á former des hommes dans les professions ou qualifications où ils font dé faut (ALFRED SAUBY, *La monté des jeunes*, pág. 212). El desfase irá disminuyendo a medida que la formación de mano de obra reciba una planificación más adecuada y racional, paralela a una disposición más eficaz de los servicios de colocación. En último término, y de forma transitoria, estos desajustes podrían corregirse mediante un rápido aprendizaje en el trabajo (véase FERNÁNDEZ DE CASTRO, *op. cit.*, pág. 336). Si bien se trataría en definitiva de cualificaciones de urgencia y coyunturales, aptas para cubrir la demanda un momento y sector concreto, pero de escasa validez para las distintas exigencias que pueden presentarse en la vida profesional de trabajador.

(48) Los artículos 5 de la OM 23-9-39 y 7 de la OM 7-3-41, prohibían destinarlos permanentemente a «faenas que desvirtúen la finalidad de su enseñanza profesional». También es típica la prohibición tanto de que el aprendizaje se dirija a oficios sin cualificación, como vigilante, guarda jurado o porteros (Construcción, OM 28-8-70, art. 79-8.º; Vidrio y Cerámica), como la de realizar trabajos de «carga y descarga», «recados» y análogas, «cuyo desempeño sistemático distraiga su formación profesional» (Orden Ministerial, Papel y Cartón, 29-7-70, art. 36). Si bien, en ocasiones se admiten trabajos de limpieza que sean inherentes a la práctica de sus labores (Reglamento de Trabajo en Prensa, OM 23-3-71, art. 47).

limpieza de la máquina», «herramientas», etc.) (49), hacen pensar que efectivamente, para el empresario el aprendiz puede ser un sustituto más económico de una mano de obra adulta (o de trabajadores jóvenes con contrato normal), y que, en cualquier caso, sus funciones no van a ser esencialmente distintas de las del menor que ingresa en el taller sin contrato de aprendizaje.

Pero todo ello no es más que reflejo de un presupuesto: el trabajo del aprendiz se ha identificado (fundamentalmente, de hecho) con el trabajo del menor, porque previamente se ha identificado la figura del aprendiz con la del menor. Aunque la LCT no imponía límites de edad para contratarse como aprendiz, como se verá más adelante, las normas sectoriales dan por supuesto, y lo expresan constantemente, que el aprendiz sea un menor, estableciendo al efecto límites máximos de edad. Por eso no será difícil comprobar que entre las disposiciones que regulan el contrato de aprendizaje, aparecen otras específicas del trabajo de menores que, por la identidad de supuestos, de hecho, resultan aplicables a aquél. En este sentido era sumamente significativa la Orden de 16 de julio de 1942, por la que se comprendían en el concepto de aprendices «los productores varones de catorce a veintiún años y los femeninos de catorce a diecisiete, cualquiera que sea su categoría profesional».

En definitiva, aprendices y menores, tanto sociológica como jurídicamente, son dos figuras identificadas. El trabajo de unos y otros, y su situación en la empresa se ha asimilado. Es más, en alguna disposición se ha visto cómo, quizá no muy técnicamente, pero coincidiendo con los fenómenos de la realidad social, se determinan unas funciones de los aprendices muy similares a las de los menores con contrato de trabajo normal (50).

De esta forma se produce una dialéctica entre la finalidad específica del contrato de aprendizaje y la realidad de las funciones desempeñadas. Y, a su vez, entre las exigencias de su objeto y los medios dispuestos a su consecución. En este sentido baste aludir al desequilibrio entre las horas dedicadas al trabajo y las dedicadas a la escuela. En realidad, la Orden Ministerial

(49) Véase OL Industrias de la Madera (OM 28-7-69), donde se repiten funciones como «ayudar a mantener la limpieza de herramientas y máquinas con el ayudante» (art. 24, «está atento a las indicaciones laborales que recibe del empresario, encargado y oficiales»; art. 10, «ayuda al mantenimiento de herramientas y cuidado de materiales»).

(50) Muy descriptiva de esta realidad y en general de la situación social del aprendiz, es la obra de M. CATANIS, *Apprentis, 4 heures a l'école, 36 a la production*, CLRF, París, 1973.

de 23 de febrero de 1940 dispone en su artículo quinto que «las enseñanzas se desarrollarán dentro de la jornada legal de trabajo... a las horas y con el tiempo de duración que acuerde la dirección de la empresa», todo ello con percibo del jornal íntegro. De igual forma, el artículo 39 de la LFPI ya vimos que disponía unos sistemas de enseñanza que compatibilizaban las horas de trabajo y la asistencia a talleres y centros de formación.

Pero lo cierto es que todo esto ha quedado reducido a expresiones tales como «facilitar las enseñanzas teóricas» o «la asistencia a escuelas», llegando a lo sumo a prever la concesión de licencias para asistir a exámenes de escuelas profesionales o a impartir recuperación de jornada cuanto sea incompatible con el horario de los cursos (Orden Ministerial de 30 de agosto de 1941). En definitiva, el horario dedicado a la escuela resulta ser en realidad el que marginalmente permite la jornada de trabajo (cursos nocturnos) De esta forma la enseñanza teórica o técnica es cuantitativamente inferior a la que pudiera adquirirse en el taller y, en último término, acaba por perder su identidad frente a la utilización del trabajo del aprendiz. Si se quiere aprender el oficio es preciso hacerlo fuera del tiempo dedicado al taller, aunque la asistencia al centro sea facilitada por las condiciones del contrato de aprendizaje.

Queda entonces por ver cuál debe ser su contenido, habida cuenta de estos supuestos.

c) *La reconversión del sentido social y finalidad del contrato de aprendizaje*

De lo expuesto anteriormente se extrae una conclusión: el aprendizaje, sociológica y ya se sabe que también jurídicamente, se ha confundido con una situación de trabajo normal, en detrimento de los elementos formativos. Sin embargo, la realidad es que éstos —al menos formalmente— aparecen recogidos todavía por la normativa, y no cabe duda de que técnicamente siguen resultando necesarios.

El tema está entonces en conocer de qué manera puede cubrirse esta necesidad o cómo ha de desarrollarse para recobrar su sentido. Ya se dijo antes, que a pesar de la absorción de elementos formativos que la formación profesional producía en el aprendizaje, éste seguiría subsistiendo. Pero, y esto es lo importante, no como una fórmula autónoma y suficiente por sí misma para lograr la capacitación. Esta se obtiene en las escuelas o talleres dispuestos expresamente a tal efecto. Ni siquiera creemos que pueda llegar a ser complemento de la enseñanza teórica por el ejercicio práctico que de la misma representa el trabajo en el taller. Si la enseñanza

institucionalizada cuenta con recursos suficientes y una planificación adecuada, también dispondrá de una vertiente práctica.

El aprendizaje seguirá subsistiendo en términos de necesidad, pero ahora como medio de adaptación del alumno, ya formado, al trabajo, ambiente y características de la empresa. Adaptación que supondría un período durante el cual los conocimientos adquiridos necesitan ejercitarse antes de pasar a una situación definitiva, mediante el contrato de trabajo ordinario. Este período no debe confundirse en toda su extensión con el de prueba en el contrato de trabajo. También puede existir en el de aprendizaje, por lo que no resultan idénticos. El primero haría referencia a la puesta en juicio de las actitudes personales de los sujetos y, en cierto modo, de la aptitud del trabajador (51). El período de adaptación del aprendizaje tiene un significado técnico, ya que con él, más que el conocimiento sobre viabilidad de las relaciones entre las partes, se pretende el ejercicio práctico de lo aprendido en unas condiciones idénticas a aquellas para las que se prepara y que acabarán constituyendo el ámbito del ejercicio profesional definitivo.

Por eso no será difícil en esta concepción una aplicación más plena de la legislación laboral, al estar menos interferida por exigencias formativas, ya que la formación más sustantiva se supone adquirida en otros medios ajenos a la relación de trabajo. Todo lo más sus límites estarán condicionados mínimamente por la naturaleza y diferencia de este período de ejercicio práctico, previo al definitivo profesional. Desde esta perspectiva desaparecen los períodos excesivamente largos de aprendizaje, la existencia de deberes y obligaciones cuyo contenido de hecho ha ido cambiando del que primitivamente tuvieron, hasta identificarse con los típicamente laborales, y empezaría a justificarse una retribución más adecuada al efectivo rendimiento de quien practica lo aprendido. No de quien aprende la casi totalidad de las técnicas del oficio trabajando.

Por otra parte un sistema similar es el que tienen establecido las empresas con escuelas propias, si bien al admitir después como aprendices a los alumnos de aquéllas vuelve a aplicárseles un régimen jurídico inadecuado.

(51) «La función manifiesta principal del período de prueba es en términos genéricos la verificación de la aptitud del trabajador mediante la experimentación de la relación de trabajo... una *valoración sobre la marcha* resultante de un proceso operado en el transcurso de la propia fase inicial de la relación de trabajo» (MARTÍN VALVERDE, *El período de prueba*, Madrid, 1976, pág. 149). Por su parte, R. PIÑERO ha señalado la diferencia de ambas instituciones, afirmando que mientras el contrato de aprendizaje es un estadio previo a la relación de trabajo, la prueba es ya una parte del período de tiempo de la relación de trabajo (véase «Naturaleza jurídica del período de prueba», en *Estudios Homenaje a Jordana de Pozas*, Madrid, 1969, pág. 76).

cuado a la efectividad del trabajo que comienzan a desempeñar, aunque con un tiempo inferior de aprendizaje en función de su edad.

En cualquier caso hay que recordar que la viabilidad de este sistema dependerá, en último término, de la disponibilidad de recursos económicos no solo para el montaje y mantenimiento de centros especializados, sino para posibilitar el período de alumnado en aquellas circunstancias en que se hacen precisos los ingresos del trabajo del menor.

IV. RÉGIMEN JURÍDICO DEL CONTRATO DE APRENDIZAJE

Esta es la situación que plantea el «hecho social del aprendizaje». Lo que tradicionalmente ha sido y las exigencias que presenta ante la nueva realidad social e industrial. O lo que hoy es en definitiva. Ahora se trata de conocer su regulación jurídico-positiva. Es posible que en su ordenamiento se encuentren contradicciones internas: la valoración social que se ha hecho del aprendizaje servirá en muchas ocasiones para justificarlas o aclararlas. Pero sobre todo servirá para determinar, con el dato sociológico, cuál es la realidad social, histórica o presente, que, cabe deducir, ha sido contemplada por la normativa. La concordancia de esta con la primera servirá para determinar finalmente la calificación jurídica del contrato de aprendizaje.

A) *Sistemática de la regulación en la Ley de Contrato de Trabajo de 1944*

a) *Trabajos especiales y contratos especiales de trabajo*

El contrato de aprendizaje aparece regulado en el libro II, título III de la Ley de Contrato de Trabajo, artículos 122 a 161. A su vez, éstos se encuentran recogidos en cinco capítulos, cuya denominación y estructura es la misma que recibieran en el Código de Trabajo de 1921.

De esta forma la Ley regula el contrato de aprendizaje entre los que denomina contratos especiales de trabajo. Parece, pues, oportuno hacer algunas reflexiones sobre este tipo de relaciones.

Se ha dicho que la característica fundamental de los llamados contratos especiales de trabajo, es la de crear vínculos sociológicos de carácter diferencial, recibiendo, por tanto, una regulación jurídica también diferenciada de la del contrato laboral común (52).

(52) PÉREZ BOTIJA, *Curso de Derecho del Trabajo*, Madrid, 1950, pág. 146. El contrato de trabajo es un género que comprende numerosas especies (ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*, Madrid, 1978, pág. 43).

Sin embargo, ambos elementos —relación social distinta y régimen jurídico especial— han sido criticados por la doctrina afirmando su escasa virtualidad a efectos de determinar la existencia de una relación especial de trabajo. El primero, porque, se dice, todas las relaciones de trabajo son originaria y naturalmente especiales, en cuanto así lo impone la diversidad profesional que regulan. No existe, pues, un contrato laboral común, y unas especies dentro de ese género, sino un género «contrato de trabajo» que se manifiesta y actúa por medio de distintas especies.

Pero es cierto también que esta misma doctrina llega a identificar más adelante una serie de constantes o «rasgos comunes que califican con cierta especialidad compartida ciertos tipos de relaciones de trabajo». Dichas constantes al no aparecer en determinadas relaciones, o al adoptar unos caracteres distintos, configuran lo que también se ha dado en llamar una cierta especialidad de segundo grado, que sería la que da origen a las que usualmente se califican como «relaciones especiales de trabajo». De esta forma, por la índole de los sujetos y la necesidad de adecuar protección específica (menores y mujeres); la forma en que se prestan los servicios, con una intensificación del poder directivo del empresario (contrato de embarco) o su atenuación al mínimo (trabajo a domicilio); incluso por el objeto de la prestación (formación profesional, en el aprendizaje), todos ellos son supuestos de alteración en las constantes o rasgos comunes ya aludidos (53).

En cuanto a la crisis de la regulación jurídica especial como indicativo de la existencia de estos tipos de relaciones se ha afirmado que dicha especialidad no puede venir determinada por la profesión, pues, según ello, «existirían tantos contratos especiales de trabajo como tipos de actividad profesional» (54). Pero según otra acepción, la especialidad de la regulación consistiría en la alteración de los caracteres fundamentales que conforman la tipicidad de ciertos contratos de trabajo; se advierte así «otra especialidad distinta, otro modo de diferenciación que excede del de la diferenciación profesional ordinaria» (55).

«Aquellos que entrando en el *genus* contrato de trabajo subordinado

(53) Véase sobre esta doctrina y la clasificación indicada, BAYÓN CHACÓN, «Contratos especiales de trabajo. Concepto», en *Catorce lecciones sobre contratos especiales de trabajo*, Madrid, 1965, págs. 9-20.

(54) Véase CABANELLAS, *Contrato de Trabajo, Parte especial*, vol. IV, pág. 26; también *Tratado de Derecho Laboral*, 1949, t. II, pág. 848. En igual sentido DE LITALA, que recuerdan podrían existir tantas relaciones especiales cuantas se disciplinaran por los convenios colectivos. (En vol. I del *Trattato di Diritto del Lavoro*, dirigido por BORSI-PERGOLESI, 2.ªed., 1953, pág. 319.) En este sentido también se expresa BAYÓN, *op. cit.*, pág. 12.

(55) BAYÓN, *Contratos especiales...*, cit. pág. 13.

se distinguen por alguna particularidad característica referida a la disciplina jurídica de la relación» (56) más que al tipo de prestación (profesional) en sí, que conduciría a las consideraciones anteriores.

De esta forma las alteraciones en la tipicidad de elementos comunes en el contrato se han clasificado según que afecten al objeto de la prestación, a la situación del sujeto que realiza la actividad, o a los aspectos de derecho público que interfieren en la relación individual (57). Pero también a esta interpretación se han dirigido críticas, justificando la especialidad de los regímenes, en unos casos como resultado de condicionantes en la política legislativa de un momento histórico concreto, que pueden después desaparecer (58), y en otros, por la necesidad de sustituir la carencia de una legislación adecuada y válida para las diversas prestaciones que en la dinámica laboral se han venido conformando (59).

Ahora bien, lo que no cabe duda es que cualquiera que sea esta «figura jurídica común (tiene su origen) en alguna razón de fondo» (60), y que ésta se corresponde con algunas de las que antes se sistematizan. Y, en definitiva, que «si la variación de los contratos considerados especiales respecto del contrato típico, no es tanto natural cuanto de técnica jurídica, esta será la que en definitiva deba tenerse en cuenta para percibir la inestabilidad de la especialidad de un contrato» (61).

b) *Sobre la especialidad del contrato de aprendizaje*

Tratando de aplicar estas ideas al contrato de aprendizaje se pueden hacer las siguientes observaciones:

En primer lugar hay que recordar que calificar la especialidad del contrato de aprendizaje supone haber concluido previamente por la na-

(56) Véase DE LITALA en la introducción a *Contratti speciali di lavoro*, 2.ª ed., Torino, 1958. Para BALZARINI, aquellos que son «objeto de una particular disciplina dirigida a tutelar del modo más adecuado los sujetos interesados, y especialmente los trabajadores, o a asegurar el desarrollo normal de la relación cuanto ésta se concreta directamente al orden público». «Contratti speciali di Lavoro», en *Trattato di Diritto del Lavoro*, 3.ª ed., vol. II, Padova, 1958, pág. 384.

(57) Véase DE LITALA, introducción a *Contratto speciali...*, cit. pág. II. BAYÓN CHACÓN-PÉREZ BOTIJA, añaden a las dos primeras citadas las que se derivan del lugar de la prestación. Véase *Manual de Derecho del Trabajo*, vol. II, 12.ª ed., pág. 507.

(58) Véase DE LA VILLA GIL, «Contratos especiales de trabajo». «Particularidades extintivas», en *Rev. Fac. Der.*, Madrid, 1959, vol. III, núm. 6, pág. 354.

(59) Véase KROTOSCHIN, *Tratado práctico de Derecho del Trabajo*, vol. I, Buenos Aires, 1955, pág. 590.

(60) L. E. DE LA VILLA, *El trabajo a domicilio*, Pamplona, 1966, pág. 116.

(61) L. E. DE LA VILLA, *Contratos especiales de trabajo*, cit. pág. 353.

turalidad laboral de esta relación. Solo puede considerarse especial el trabajo que a su vez reúna los requisitos para ser objeto del Derecho del Trabajo (62). El tema roza el de las últimas pretensiones de este estudio, y solo definitivamente quedará resuelto después de analizar con profundidad todos los extremos de su regulación.

Pero estas consideraciones no se oponen a un estudio realizado con pretensiones estrictamente sistemáticas. Así, pues, ¿se puede afirmar que la regulación contenida en el libro II, título III de la LCT se corresponda con los caracteres de una regulación especial de trabajo? Formalmente así lo declara la propia Ley al incluirla en el epígrafe de «contratos especiales de trabajo» (63). Después se conocerá la razón histórico-política de esta clasificación.

Lo que interesa ahora es saber si material y sustantivamente cabe mantener esa afirmación. Etimológicamente el calificativo de «especial» constituye el resultado de un proceso comparativo entre dos realidades conexas. La existencia de dos términos, cuya sustancial comunidad de base permite ponerlos en relación. Después, uno de ellos se convierte en parámetro de medición, proporcionando así los datos indicativos de la especialidad del otro término. Según ello, cabe hablar de régimen jurídico especial, o más sintéticamente, de regulación especial de un contrato de trabajo, cuando

(62) L. E. DE LA VILLA, *Contratos especiales de trabajo...*, cit. pág. 352. Además el tema se conecta con el de la extensión del Derecho del Trabajo. Como afirma DURAND: «L'expansion du Droit du Travail est si profonde qu'elle a gagné même des contrats très éloignés du contrat de travail... Mais ce sont surtout, deux contrats, plus proches du contrat du travail, que les règles du droit du travail ont le plus profondément pénétrés: la contrat d'apprentissage et le contrat d'entreprise» (*Traité de Droit du Travail*, vol. II, París, 1947, pág. 819). Si bien el autor se refiere a una aplicación más completa y definitiva de la legislación laboral común. Y en este sentido se ha localizado en algún momento el tratamiento del contrato de aprendizaje, bajo el epígrafe genérico de «Applicazione estensiva dell'ordinamento del lavoro nell'impresa». (Véase RIVA SANSEVERINO *Diritto del Lavoro*, Padova, 1971, pág. 86.)

Metodológicamente el tema se ha traducido en tratamientos sistemáticos distintos del contrato de aprendizaje por la doctrina. Así frente a la inclusión entre los contratos especiales de trabajo (BAYÓN-P. BOTIJA, *Manual de Derecho del Trabajo*, cit., y MONTOYA MELGAR, *Derecho del Trabajo*), se le analiza como estudio previo de éste, y en el contexto de la formación profesional (ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*), o incluso las instituciones del contrato de aprendizaje se disuelven en el análisis y desarrollo de las instituciones del contrato de trabajo, conociéndose las primeras a medida que se hace con las segundas (PÉREZ LEÑERO, *Instituciones de Derecho del Trabajo*).

(63) La Ley de Relaciones Laborales ha incluido entre las que tienen carácter especial, enumeradas en su artículo 3, sólo «El aprendizaje en la artesanía», lo que, a su vez, no representa más que la creación de una figura especial incluida dentro del género aprendizaje.

se da por supuesta la existencia de una regulación de la prestación de servicios más o menos expresamente, o al menos los mecanismos de remisión de normas necesarios para que así sea.

Si observamos la aparición de las primeras normas sobre el aprendizaje, advertimos que respondían a la necesidad de adecuar un régimen a una realidad socialmente problemática: la laborización de los aprendices (o del aprendizaje), como consecuencia de la crisis funcional del contrato.

Pero también se sabe que el resultado de la regulación no fue el que correspondería a un tratamiento jurídico-laboral de los servicios del aprendiz. Se toma más en consideración un modelo histórico superado, informado a base de relaciones cuasi familiares, y una supuesta entidad sustancial de la enseñanza del patrón, que los caracteres de una normativa destinada a regular una relación de trabajo. La realidad laboral que estas relaciones venían mostrando quedó marginada o no comprendida en el contexto de los principios que parecieron inspirar la regulación. No existe, por tanto, y por ahora, en el libro II, título III de la LCT ese elemento común que antes citábamos (reglamentación jurídico-laboral de una prestación de servicios, aun con las especialidades que a ella se quieren añadir) y que era necesaria para legitimar la comparación, y en última instancia decidir la especialidad de la relación (64).

Es cierto que en el texto a que nos referimos se introducen normas típicas del Derecho del Trabajo (Jornada, Asistencia, Seguridad e Higiene, incluso retribución aunque no necesariamente en el sentido «salarial»), pero éstas no son más que normas de policía que encontraban acomodo —desde luego— en la problemática social del aprendizaje. Pero una cosa es la intención o los planteamientos del legislador —por cuanto se ha dicho puede justificarse la inclusión entre los contratos especiales de trabajo—, y otra es que en estricto análisis jurídico-formal, que es el que

(64) P. BOTIJA, manifiesta que la homogeneidad de las materias de ambos libros es más notoria y manifiesta que cualesquiera otras de las que integran algunos Códigos españoles. Aunque más adelante se plantea concretamente el contrato de aprendizaje «por ser de índole mixta», y no ofrecer «un carácter unitario de contrato laboral». Si bien termina por afirmar «su analogía con la relación de trabajo y pura y simple». Véase *El contrato de trabajo*, Madrid, 1954, pág. 40.

Otros autores han expresado la falta de congruencia entre el libro II, título III, y el libro I de la LCT, «pues aquél ha sido innovado con motivo de la refundición, imprimiéndole el nuevo espíritu y orientaciones sobre las instituciones laborales... y, en cambio, en este segundo libro (respecto del contrato de aprendizaje), su articulado está inspirado en un pasado histórico ya remontado». (AGUINAGA TELLERÍA, *Derecho del Trabajo*, Madrid, 1952, pág. 202).

aquí se hace, los caracteres de la regulación no coinciden con los primeros.

No cabe, pues, hablar de especialidad porque no puede realizarse proceso previo comparativo. Más bien podría afirmarse que el citado título III, del libro II, establece un régimen jurídico «específico», distinto, o de naturaleza no compartida con el que es propio del contrato de trabajo típico, o incluso del contrato especial de trabajo. La diversidad, repetimos, radica en la inexistencia de esa regulación sistemática —expresa o tácita— de la prestación laboral de servicios por el aprendiz.

Y, en este punto conviene anticipar que el artículo 128 de la LCT, al establecer el orden de fuentes aplicables al aprendizaje, determina que éste se rige, primero por las disposiciones del título III, segundo por el contrario en lo que no se oponga a ella, y, finalmente, por la costumbre, olvidando lo dispuesto en el título I sobre reglamentación del trabajo en general.

De todas formas no queremos con estas apreciaciones hacer una definición anticipada sobre la naturaleza jurídica del contrato de aprendizaje. Además, quedaría siempre por argumentar, en especial frente al artículo 128, la disposición del artículo 6 aplicando lo dispuesto en el libro I al contrato de aprendizaje.

Lo que se pretende es, a más de continuar en la línea de análisis jurídico-formal de la regulación del aprendizaje, apuntar un dato, más adelante recibirá su completo significado, concretando en qué sentido el contrato de aprendizaje es un contrato especial.

Finalmente, conviene señalar que la Ley de Relaciones Laborales, no ha incluido el aprendizaje —o «contrato de formación en el trabajo», según la denominación actual— entre las relaciones que tienen carácter especial. En este sentido, sólo se ha referido en el apartado f) del artículo 3, al «aprendizaje en la artesanía», abriendo así la posibilidad de un régimen jurídico especial para estas actividades, y en consecuencia la configuración de una forma especial de aprendizaje (65). Aunque el desarrollo y la entrada en vigor de su régimen jurídico haya quedado suspendida (disposiciones, adicional 4.^a y transitoria 1.^a), es de suponer que de esta forma se haya captado aquella división advertida entre «aprendizaje

(65) Véase ALONSO OLEA, «Ambito de Aplicación, Relaciones incluidas y Relaciones excluidas, relaciones especiales», en *Diecisiete lecciones sobre la Ley de RL*, Madrid, 1977, pág. 56.

Es posible encontrar un precedente en el *Código del Artesanado*, francés, de 10 de marzo de 1937, modificado por el Decreto número 280, de 12 de abril, donde se establece un régimen jurídico especial para el aprendizaje en empresas de este tipo.

industrial» y «aprendizaje artesano», cuyas exigencias resultan distintas en función de la naturaleza de la actividad.

B) *Las fuentes normativas del contrato de aprendizaje*

a) *Sentido de su análisis y método*

El planteamiento de las fuentes normativas previo el análisis de una relación jurídica, cumple la función de definir los criterios con arreglo a los cuales se desenvuelven las situaciones que su dinámica produzca. En este sentido la problemática no trasciende de la aplicación de la norma al supuesto específico. Ello siempre sobre la base de una identidad entre la realidad social concreta y el elemento fáctico de la hipótesis normativa.

Según ello, el método para la determinación normativa, exige, principalmente, una aproximación a los grupos de normas que, directamente o de una forma indirecta pueden tomar como base el contrato de aprendizaje. Posteriormente, se hará preciso conocer en qué medida aquellos grupos coinciden con los del sistema de fuentes que expresamente ha designado el artículo 128 para este contrato. En el supuesto de que exista base suficiente para la aplicación de unos y otros, el siguiente paso consistirá en arbitrar una serie de reglas destinadas a resolver aquellas situaciones en que las soluciones propuestas por ambos resultan contradictorias. Todo ello conducirá finalmente, a un replanteamiento sobre la identidad del supuesto de hecho y la calificación jurídica de la realidad social contenida en dichas normas. En otros términos, producirá la interrogante sobre el contenido de aprendizaje desde la perspectiva normativa.

b) *Identificación teórica y clasificación de los grupos de normas con base en el aprendizaje*

Si es necesario que exista identidad contra el aprendizaje y el supuesto de hecho de las normas que lo regulan, y a efectos de determinar cuáles de éstas le sean aplicables, se parte de la base de que la estructura social del aprendizaje se identifica con la capacitación para un oficio mediante la práctica del mismo. Alrededor de este núcleo aparecen una serie de elementos constitutivos de su desarrollo que, al incidir sobre la técnica de capacitación, sobre los sujetos, o el ámbito en que se desenvuelven, plantean la necesidad de buscar la ordenación correspondiente a cada uno de ellos. Bien porque las normas específicas del aprendizaje no la establezcan, bien porque dichos elementos pueden ser localizados también en el ámbito de otras relaciones.

Dichas normas se agrupan de la siguiente forma:

1.º El contrato de aprendizaje aparece descrito en el título III del libro II de la LCT, y en el artículo 7 (Sección II) de la Ley de Relaciones Laborales, ahora con la denominación de contrato de «formación en el trabajo», configurándose como el medio de actuar la capacitación por la práctica mediante la relación entre quien enseña y el que aprende. Sin embargo, fuera de la LCT, existe una serie de disposiciones que sin formar parte de un texto unitario contemplan determinados aspectos del aprendizaje. Entre ellas se citan las que establecen el período de vacaciones para los aprendices; las que disponen al máximo y mínimo de éstos en la empresa; registro y modelo de contratos de aprendizaje. Es decir, disposiciones cuya finalidad estricta es la relación de aprendizaje y su desarrollo.

2.º Normas, que si bien son dirigidas a regular una realidad más amplia (por ahora no distinta) que el aprendizaje, éste no desaparece de su ámbito, sino que aparece contemplado por disposiciones específicas incluidas en aquéllas. Formas que no siempre tienen que coincidir con él. Entre ellas, el libro I de la Ley de Contrato de Trabajo, las Ordenanzas de Trabajo de los Convenios Colectivos, los Reglamentos de Régimen Interior, en donde el aprendizaje suele aparecer bajo el título de «Formación Profesional» o «Aprendizaje y Formación Profesional».

3.º Por último, los grupos de normas que, aplicándose en principio a una realidad distinta del contrato de aprendizaje, es posible que, no obstante, aquélla se reproduzca en éste constituyendo uno de sus aspectos parciales. Entre ellas cabe citar, las disposiciones sobre el trabajo de menores (en cuanto al aprendiz sea menor de dieciocho años), sobre Jornada Máxima y las de Seguridad e Higiene en el Trabajo (el aprendiz se desarrolla dentro del ámbito espacial sobre el que éstas se proyectan), etc.

La construcción de los grupos normativos que se ha hecho se basa en el presupuesto de que la relación de aprendizaje, al desarrollarse en el marco empresarial, va a estar interferida frecuentemente por las disposiciones sobre el trabajo ordinario, base de la actuación de aquélla. Concretamente por la normativa laboral común. Pero que ello sea así, sólo es posible mientras el contrato de aprendizaje no constituya una realidad tan diferenciada del trabajo común, que disponga de un orden de fuentes no solo específicamente suyo, sino excluyente de cualquier otro tipo de disposiciones. Los resultados serán en gran medida aplicables a los otros grupos de normas.

Se hace preciso conocer entonces cuáles son en principio las fuentes normativas aplicables al contrato de aprendizaje.

c) *Identificación jurídico-positiva de las normas aplicables al contrato de aprendizaje: Problemática del artículo 128 LCT*

Sistemáticamente el libro II, título III de la LCT (66) tiene un doble contenido: de un lado la regulación del aprendizaje y el desarrollo de la relación. De otro, la determinación de las fuentes normativas del mismo. Estas aparecen enunciadas en el artículo 128: «en lo no dispuesto expresamente en este título o en el contrato de aprendizaje se aplicará la costumbre del lugar y de la industria respectiva».

En consecuencia, el libro II, título III de la LCT se convierte en fuente principal y de aplicación inmediata a estas relaciones. A su vez, condición para acudir a las fuentes subsidiarias es que el título III no haya previsto expresamente el supuesto planteado, bien aludiendo a él de forma directa, o bien planteando una hipótesis normativa suficientemente amplia como para comprenderla (por ejemplo cualquier situación reconducible a la «notoria mala conducta del empresario», del artículo 131, párrafo 1.º).

Fuentes subsidiarias son el contrato y la costumbre («En lo no previsto... en este título o en el contrato de aprendizaje se aplicará la costumbre...»). Hay que advertir que, a pesar de la disyuntiva entre la disposición legal y el contrato, éste último se encuentra subordinado a la primera. No sólo no podrá ir en contra de lo que en él se disponga (art. 1.255 C. Cv.), sino que la Ley pasa a integrar las lagunas de éste (art. 1.090 C. Cv.: «las obligaciones derivadas de leyes especiales, se regirán por los preceptos de la Ley que las hubiera establecido»).

Por otra parte, la costumbre, al final del artículo 128, sólo cierra el orden de fuentes que el mismo título III del libro II establece, pero no las agota en el sentido de obstar a la permanencia de la función integradora de las normas comunes a tenor de lo dispuesto en el artículo 4, núm. 3 del C. Cv. (67). Estas actúan como normas abstractas cuya aplicación se condiciona a la insuficiencia de los supuestos regulados por el ordenamiento específico.

Pero la problemática más importante del artículo 128, radica en que a pesar de todas las justificaciones descritas para que el contrato de aprendizaje pueda ser contemplado por normas distintas de las del libro II, título III, de la LCT, ninguna de ellas aparece recogida en aquél, y esto no

(66) Más adelante se hablará de la incidencia —a los efectos de este apartado— de su regulación en la Ley de Relaciones Laborales, dando cuenta en lo sucesivo de su análisis más detallado.

(67) Según la redacción introducida en el título preliminar, por el texto articulado de la Ley de Bases de 17 de marzo de 1973 (D 31-5-74): «Las disposiciones de este Código se aplicarán como supletorias en las materias regidas por otras Leyes.»

sólo para las del trabajo ordinario, sino para las que tienen su finalidad en el contrato de aprendizaje, ya que para lo no dispuesto en la propia Ley, o en el contrato, acaba remitiéndose a la costumbre.

Interesa entonces conocer las posibilidades de aplicación de unas y otras normas.

d) *Aplicación de normas distintas de las enunciadas en el artículo 128*

a') *El libro I de la LCT.*

Se analiza en primer lugar ya que los argumentos para su aplicación pueden resultar válidos para el resto de la normativa laboral. En este sentido cabe pensar:

1.º Si en la estructura básica del aprendizaje es posible adivinar que el ejercicio del oficio, en cuanto medio de capacitación, comporta la inserción de su desarrollo en el ámbito empresarial, es de suponer que la realidad de aquél resulte participada por elementos de laboralización: que sea posible identificar sectores sustantivamente laborales en el aprendizaje. Utilizando la técnica ya descrita de localizar las fuentes aplicables en función de la identidad entre una realidad concreta y la que se eleva a categoría jurídica por la norma que la contempla, se obtiene la conclusión de que todos los supuestos en que se produzca la coincidencia del aprendizaje con el trabajo ordinario caen también en la órbita de las disposiciones de éste (por ejemplo, el poder organizador del empresario se extenderá también al aprendizaje). El efecto no es ya que el artículo 128 atraiga a las normas del contrato de trabajo para que regulen el aprendizaje, sino que este último, desenvolviéndose, no paralelo, sino dentro del proceso productivo, pueda formar parte de la hipótesis de hecho de las normas sobre el trabajo común, siendo éstas las que reclaman para sí el sector de trabajo participado por el aprendizaje. El resultado es que unas veces complementan a las específicas del aprendizaje y otras concurrirán con ellas.

2.º El artículo 6 de la LCT califica al aprendiz como trabajador por cuenta ajena, «sujeto a la relación laboral que regula la presente Ley». Se afirma que si bien el artículo 128 no menciona entre las fuentes al libro I, basta lo dispuesto en el artículo 5 para que se le apliquen no sólo este libro sino las normas que para el contrato de trabajo enuncia el artículo 9 (68).

Lo que ocurre, es que, no ya preceptos concretos, sino los propios sistemas de fuentes establecidos por el artículo 9 y el artículo 128, entra-

(68) Véase ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*, 5.ª ed., Madrid, 1978, págs. 365-366.

rían en colisión. La solución consistiría, entonces, en pensar que ambas normas contemplando idéntica realidad deben aplicarse acumulativamente. Es decir, además del libro II, título III, intervendrían todas las que el artículo 9, párrafo 1.º cita para el trabajo ordinario.

De todas formas, conviene advertir que quizás lo más importante no sea la oposición entre ambos sistemas, sino su significado como reflejo de contratación entre la laborización del contrato de aprendizaje, y la dificultad que plantea el libro II de la LCT.

b') *Vigencia de las Reglamentaciones Nacionales de Trabajo.*

Los argumentos antes utilizados se repiten de nuevo. El primero porque también aquí pueden haber supuestos de aprendizaje identificables en el ámbito de la normativa laboral. El segundo porque la aplicación del artículo 9 de la LCT condiciona también la aplicación de las RNT. Esto respecto a la normativa estrictamente laboral que contienen.

Pero el tratamiento de estas normas separado del libro I de la LCT radica en el hecho de incluir disposiciones agrupada sobre aprendizaje, concurrentes en la mayoría de los casos con las del libro II de la LCT. La razón para que las Reglamentaciones refuten el contrato de aprendizaje desde el punto de vista teórico, puede estar en que el desarrollo de éste se produce dentro del ámbito empresarial, por lo que junto al trabajo normal se hace necesario regular aquellas situaciones que se interfieran con él y, entre ellas, el aprendizaje. Es decir, se amplía el elemento finalista de la norma entendiendo que también deben regular aquel sector de trabajo participado por el aprendizaje.

Se trata ahora de buscar cuál sea la razón jurídico-positiva para que las Reglamentaciones traten del aprendizaje. La Ley de 16 de octubre de 1942 las define como regulación sistemática de las condiciones mínimas a que han de ajustarse las relaciones «laborales» concertadas entre los empresarios y «su personal»; y en el artículo 5 se afirma que «serán asimismo aplicables, con las diferencias que procedan en atención de las distintas categorías profesionales», a todo el personal que preste su trabajo de cualquier clase que sea, en la rama... objeto de regulación». Por último, en el artículo 11 el contenido alcanza a «establecer las condiciones con arreglo a las cuales han de desenvolverse las relaciones entre las empresas y su personal». Es decir, no aparece ninguna alusión directa al aprendizaje, los aprendices, o al menos a la formación profesional.

Del contraste entre la Ley de RNT y el dato de la regulación por éstas del contrato de aprendizaje se obtiene la siguiente conclusión: No cabe más que pensar que el aprendizaje, y los aprendices, están incluidos en la

genericidad de los términos empleados por la Ley: cuando ésta habla de «empresarios y su personal», de «categorías profesionales» y de «todo el personal que preste su trabajo de cualquier clase que sea», o de «relaciones entre empresas y su personal», puede estar refiriéndose también a este tipo de relaciones. Pero para que sea así es necesario que el contrato de aprendizaje constituya un contrato especial de trabajo, y consiguientemente los aprendices sean considerados trabajadores.

De esta manera adquiere significado el fundamento descrito para la regulación del contrato de aprendizaje en las Reglamentaciones: Es posible que en la realidad laboral de aquél se mezclen elementos del trabajo por cuenta ajena; en consecuencia dichos elementos entrarían a formar parte, como supuestos específicos, del ámbito contemplado por las normas que lo regulan. Todo ello sin perjuicio de las peculiaridades que configuran la especialidad del aprendizaje. Así pues, si éste es una forma de manifestarse el supuesto de hecho a que se refieren las normas sobre el trabajo común, éstas resultarían aplicables con validez propia, y con independencia de que hayan sido recogidas o no por el artículo 128.

c') Convenios Colectivos y Reglamentos de Régimen Interior.

Respecto a los primeros vuelve a repetirse la situación observada en las Reglamentaciones. Ni la Ley de Convenios Colectivos de 19 de diciembre de 1973, ni el Reglamento de 21 de enero de 1974, hacen referencia alguna a los aprendices, determinando a lo sumo y con carácter general que el contenido de los Convenios puede extenderse a «toda clase de cuestiones de índole laboral y social» (art. 11 de la Ley y 2.º del Reglamento) (69).

Sin embargo, es una constante el hecho de que estas normas se refieran a los aprendices, como mínimo, fijando el salario correspondiente a la categoría. La validez de su aplicación puede venir determinada de la misma forma que se hizo para las reglamentaciones, por lo que nos remitimos a aquéllas (70).

(69) Con anterioridad, la Ley de 14-4-58 (art. 11) y el Reglamento (art. 5-3.º) se referían al «perfeccionamiento profesional y cultural» de los trabajadores, aunque en realidad ello constituye un momento posterior a lo que en puridad es el aprendizaje.

(70) A lo sumo, y desde una perspectiva puramente formal, cabe pensar que la Ley de 1958 y, posteriormente, la de 1973, con la amplitud de términos que se ha señalado, derogaran al artículo 128 en aquel aspecto que implícitamente negara la aplicación de los Convenios Colectivos. De todas formas, el dato de que el aprendizaje pueda formar parte de la realidad social más amplia contemplada por esta normativa, la autoridad de los Convenios para regular las situaciones que se pongan en contacto

En cuanto a los Reglamentos de Régimen Interior se repiten las mismas consideraciones. Sólo hay que añadir ahora que en el artículo 4-10 del Decreto de 12 de enero de 1961, se establece que puede ser objeto de los mismos el «Régimen de Aprendizaje, labor de Formación Profesional», etcétera, y que los artículos 5, párrafo 11, y 22 de la Orden de 6 de febrero de 1961 en desarrollo del anterior Decreto, especifican las indicaciones que sobre aprendizaje y formación profesional deben contener. Todo ello de acuerdo con la casuística que informa el contenido de los Reglamentos de Régimen Interior, abarcando cualquier aspecto del trabajo en la empresa.

d') *Normativa en materia de Formación Profesional.*

Se advierte que aquí la coincidencia no se produce entre el contrato de aprendizaje y su conexión (ahora se sabe que es integración) con el trabajo común, sino en que el aprendizaje en su vertiente formativa, es contemplado desde la perspectiva de estas normas como un medio de actuar la política educativa general o profesional en una de cuyas formas consiste.

El contrato de aprendizaje es contemplado por la LFPI cuando al definir el artículo 2.º su ámbito subjetivo, incluye en éste a los aprendices. Exceptuados aquellos casos en que la formación se lleva a cabo en instituciones al efecto y fuera del ambiente de trabajo, de dos formas puede afectar la Ley al aprendizaje: bien considerándolo globalmente como una mera técnica de capacitación e instrumentado en el marco de la política educativa, o bien descendiendo detalladamente al desarrollo de la relación y a la fijación de las prestaciones.

En principio este tipo de normas no debiera plantear problema alguno en orden a su aplicación puesto que título para ello son precisamente los aspectos formativos del contrato. En cierta forma así está previsto en la LCT cuyo artículo 140 establece la obligación del patrono de dejar tiempo libre al aprendiz para que reciba asistencia en Escuelas Técnicas, previsión que también deberá constar en el contrato a tenor del párrafo f) del artículo 145, y expresando, en fin, el artículo 123 que la capacitación se adquirirá «mediante la enseñanza práctica que le proporcione el maestro y la técnica que reciba en las Escuelas Profesionales Públicas», o en las Escuelas de aprendizaje establecidas por las empresas. Aspectos sobre los que inciden las disposiciones de formación profesional. De igual modo, el ar-

con aquélla, y en definitiva su inclusión en los términos genéricos ya expresados hacen innecesarios mayores planteamientos sobre su vigencia.

título 7, párrafo 1.º de la LRL ha potenciado el valor de esta enseñanza al disponer que la adquisición práctica de conocimientos, se desarrollará en un régimen de «necesaria compatibilidad con la asistencia a Cursos de Centros Oficiales» al efecto de completar su formación profesional. Adquieren, así, estas enseñanzas un valor integrado en el concepto y técnica del aprendizaje, más intenso que la mera complementariedad de que habla la LCT.

En consecuencia puede decirse que la LFPI actúa como concreción de determinados extremos de la normativa anterior a medida que se detalla el sistema educativo. Técnicamente existe un reenvío tácito de la Ley a las disposiciones sobre formación profesional, reenvío no receptivo en cuanto tales extremos se regulan por la norma que en cada momento esté vigente; e implícito porque si bien no se encuentra ninguna disposición que expresamente se remita a ellas, esta es la única forma de poder actuar las previsiones respecto a la asistencia de los aprendices a las Escuelas de Formación Profesional.

El único problema que plantea la LFPI es el apartado b) del párrafo 12 del artículo 39, que al establecer la obligación de colaboración por parte de las empresas, señala como una de sus formas la de pagar una retribución mínima a los aprendices, ordenando que las Reglamentaciones determinen cuál debe ser ésta. Con independencia de los problemas de vigencia que suscita por no haber sido reglamentada y de su degradación a nivel de Reglamento por la disposición final 4.ª de la Ley General de Educación, ha podido plantearse el tema de la colisión entre esta norma y las que la LCT permitían no existiera retribución en el aprendizaje. Planteamiento que —podemos adelantar—, la LRL aborda directamente al disponer en el apartado 3 del artículo 7 que la retribución del aprendiz —fijada reglamentariamente—, no podrá ser inferior al salario mínimo interprofesional cuando el titular tenga cumplidos los dieciocho años. Más adelante habrá ocasión de volver sobre este punto.

En cuanto a otras disposiciones en materia de formación, Ley General de Educación (4 de agosto de 1970), Decreto sobre la Ordenación de la Formación Profesional (5 de marzo de 1976), etc., sólo se conectan indirectamente con el aprendizaje, al establecer el comienzo de los correspondientes períodos de formación o la duración de la escolaridad obligatoria, temas que también serán analizados más adelante.

e') *Normativa laboral coincidente con determinados aspectos del aprendizaje.*

En el tercer grupo de normas de los que se han clasificado al principio,

se encuentran aquellas que, regulando aspectos concretos del contrato de trabajo, no hacen ninguna referencia expresa en sus disposiciones a los aprendices. Entre ellas la Ley de Jornada Máxima, Ley de Descanso Dominical, disposiciones sobre Seguridad e Higiene, etc.

Respecto a la Ley de Jornada Máxima no habla en ningún momento de los aprendices. Sin embargo, dispone el artículo 138 de la LCT que la jornada «no podrá ser superior a la legal para el aprendiz». Por lo pronto, la virtualidad aplicativa de esta Ley no plantea mayores problemas puesto que es la LCT quien remite a ella, ya que constituye la disposición básica en la materia. Otra cosa sería que la legislación sobre formación profesional, disponga indirectamente debe ser la jornada al establecer los regímenes de escolaridad y la asistencia a Escuelas (p. ej.: el artículo 35 de la LFPI determina las horas de trabajo en el taller o en la escuela), o que venga determinada por los preceptos correspondientes de las Reglamentaciones. En cualquier caso a esas disposiciones se entendería hecha la referencia.

Pero el artículo 138 presenta un carácter ambivalente. Por un lado, como se ha visto, se conecta con las exigencias de tiempo que impone la asistencia a centros de formación; pero por otro, puede ocurrir que el aprendiz sea un menor (y esto es lo más probable en el planteamiento de la Ley), en cuyo caso la referencia se entiende también hecha a las disposiciones sobre jornada de los menores. Por eso, el precepto se complementaría así: «siempre que no exceda de la legal para el aprendiz con arreglo a su edad».

De todas formas la LRL ha dispuesto en su artículo 7, apartado 3, que esta materia se regule en la normativa de desarrollo que a tal efecto deberá dictar el Ministerio de Trabajo, lo que hace dudar sobre la vigencia del reenvío que hacía el artículo 138 a la Ley de Jornada Máxima. Por otra parte, y ahora desde un punto sustantivo, las consideraciones anteriores encontrarán, cuando tal desarrollo se produzca, el límite máximo de las veinticuatro horas semanales que puede durar el trabajo del aprendiz, a tenor de lo dispuesto en el artículo 7-3.º de la LRL.

E igual que antes, ocurre ahora respecto de las disposiciones sobre Seguridad e Higiene, a las que de la misma manera se remite el artículo 141 de la LCT (el patrono observará las precauciones máximas para la seguridad e higiene del trabajo). El expediente de reenvío es el mismo que se ha visto para las normas sobre formación profesional.

En cuanto a las normas sobre el trabajo de menores se ha dicho que este es el planteamiento más probable en los términos de la Ley de Contrato de Trabajo: que el aprendiz sea un menor. En cualquier caso, donde la relación de aprendizaje se constituya con esta base, las disposiciones

del título V del libro II de la Ley, encontrarían realizado el supuesto de hecho que pasaría a ser regulado por estas, y más aún si se estiman los datos de laborización del contrato de aprendizaje. En este sentido es muy significativo que la LRL haya incluido el que en su artículo 7 se denomina «contrato de formación en el trabajo» dentro de la Sección II destinada al «Trabajo de menores». En tal caso las normas del contrato de trabajo de los menores y las del contrato de aprendizaje se sincretizarían en una misma relación.

e) *El fenómeno de la colisión normativa en las disposiciones sobre aprendizaje: soluciones al mismo*

Hasta ahora, la determinación de los grupos de normas aplicables al contrato de aprendizaje, se ha venido haciendo por el contraste entre el criterio legal de vigencia del artículo 128, y la identificación entre el supuesto de hecho integrado en la hipótesis normativa, y la estructura básica del aprendizaje. Ello supone partir de la base de que las normas aludidas se construyen todas sobre idéntico supuesto y que, a su vez, la estructura del aprendizaje que se ha perfilado es exacta y suficiente en sí misma para configurar ese supuesto.

Lo que habría que conocer ahora, es si la concreción práctica de la dinámica del aprendizaje configura algún elemento nuevo, con virtualidad suficiente para presentar un concepto distinto o al menos dos conceptos de aprendizaje imposibles de subsumir en un mismo grupo.

Con tal objeto, y a efectos dialécticos, se tratan de resolver las antinomias legales suponiendo que el contenido del aprendizaje, sea cual fuere la norma que lo contemple, es siempre idéntico. El proceso de solución a los conflictos entre normas aportará un nuevo dato al contenido del aprendizaje.

Ejemplos de estas antinomias son los siguientes:

1.º El artículo 122, al conceptuar el contrato de aprendizaje, determina su existencia independientemente de la retribución: «mediando o no retribución». En el artículo 124, párrafo 3, se prevé que ésta venga determinada por el intercambio de servicios —enseñanza y trabajo—, y en el apartado f del artículo 145, concordante con el párrafo 3 del artículo 124 aparece la posibilidad de que el aprendiz remunere al «maestro» (es de observar que en tales casos la Ley adopta el término de maestro, abandonando, momentáneamente, el de patrono).

De igual modo, el artículo 6 LCT declara que sean trabajadores «aunque no reciban salario o paguen algún suplemento al empresario».

Sistemáticamente establecen las RNT que el aprendizaje «será siempre retribuido», estableciendo el salario por edad y año de aprendizaje.

De igual forma, a partir del Decreto de 13 de enero de 1963 y la Orden de 5 de febrero de 1963, viene fijándose entre el salario mínimo de los trabajadores de «cualesquiera actividades» el correspondiente a los aprendices, haciéndolo normalmente con arreglo a su edad.

2.º En la LCT no existe límite máximo de edad para el aprendizaje, por lo que éste podría contratarse con edad superior a los dieciocho años.

En las RNT se establecen, con pequeñas variaciones, los límites superiores de edad para ser contratado como aprendiz, y por regla general con dieciocho años como máximo (71).

3.º El párrafo b del artículo 155 de la LCT, determina (con defectuosa redacción) la extinción del contrato de aprendizaje por causa del servicio militar.

Es frecuente en este caso que las Reglamentaciones declaren que sólo produce el efecto de suspender el contrato.

Estos por citar algunos, son ejemplos concretos de colisión entre lo establecido por el libro II de la LCT y la regulación que las normas, en su gran mayoría reglamentarias, hacen del aprendizaje. Se trata ahora de resolver con arreglo a las técnicas previstas para la colisión o el concurso, según los casos. Previamente hay que recordar que la trascendencia de las antinomias, no se limita aquí a la dificultad aplicativa en el caso concreto, sino que, como se ha dicho, afecta al planteamiento de una oposición de fondo en el régimen jurídico establecido en la LCT de un lado, el que se ha venido configurando en los restantes grupos de normas, cuya cristalización parece apuntarse en la LRL.

Existe colisión cuando dos normas jurídicas pertenecientes a un mismo ordenamiento, presentan una modalidad deóntica que las haga incompatibles entre sí, o la aplicación de una, lleve consigo la negación de la otra (72).

(71) Regla general que ha sido recogida por la LRL en su artículo 7-1.º, al disponer expresamente dicho límite.

(72) «Si dos grupos normativos contemplan hipótesis que sean absolutamente idénticas, es decir, iguales supuestos abstractos de hecho, y dan una regulación diferente con la misma finalidad o causa, se está en presencia de un conflicto de normas» (véase VILLAR PALASÍ, *Curso de Derecho Administrativo*, vol. I, Madrid, 1972, página 414, a quien fundamentalmente seguimos para el desarrollo de este apartado), o en expresión de BOBBIO, «aquella situación que se verifica entre dos normas incompatibles pertenecientes al mismo ordenamiento y que tienen el mismo ámbito de validez» (véase *Teoria dell' Ordinamento iuridico*, pág. 90; véase también del mismo autor, *Teoria della norma giuridica*, pág. 240, donde se contiene una clasificación de los

En los supuestos que se han planteado, siendo la *fattispecie* normativa la misma (el contrato de aprendizaje, uno de los aspectos de cuyo desarrollo viene configurado en la norma), la solución que se aplica es distinta (p. ej., la extinción del contrato por el servicio militar, o la posibilidad de que el aprendizaje no sea retribuido o incluso se retribuya al patrono, suponen conclusiones negadas por otras normas).

Dicha colisión se producirá en unos casos de forma total entre las dos proposiciones (ejemplo anterior), mientras que en otros, ocurrirá entre una norma y alguna de las proposiciones de otra (total-parcial): en el caso, por ejemplo, de la retribución, la oposición aparece entre las RNT, Decretos sobre salarios mínimos, etc., y el artículo 122, en cuanto permita que no exista, o sea retribuido el maestro (sin entrar en más detalle, por ahora, sobre el significado económico de esas alternativas y que será estudiado más adelante); es decir, sólo respecto de determinados aspectos de dicho precepto.

Pues bien, tratando de resolver estas antinomias, el primer criterio de solución consistiría en mantener la vigencia de la norma superior, en virtud del principio de jerarquía. Según ello, la LCT, en cuanto configura una situación como posible, aparta a las normas inferiores que dispongan lo contrario. Esto supone la eliminación de los Decretos sobre salarios mínimos, Reglamentaciones, Convenios, etc., que dispongan —siguiendo con el ejemplo aludido que el aprendizaje será siempre retribuido (73).

El resultado sería entonces la desaparición o invalidez de la norma inferior en cuanto sea contraria a lo dispuesto en la LCT. En tal caso el conflicto se hace más aparente que real toda vez que la contradicción entre normas que contemplan idénticos supuestos de hecho, se resuelve en favor de la Ley superior o la Ley primera, y la desaparición de una de ellas lleva consigo la del conflicto.

Otro caso sería que en vez de conflicto se tratara de concurso normativo. Para que esto ocurra es preciso que la *fattispecie* que dos normas concretas contemplan sea distinta (por tanto, sin problemas de colisión por la falta de relación entre una y otra) y que el supuesto planteado pueda

fenómenos de oposición normativa). En general sobre el tema véase, también, GIACOMO GAVAZZI, *Delle antinomie*, s/f.

(73) El criterio de la Ley posterior no tiene mucho valor a estos efectos en cuanto su aplicación es supletoria al de la Ley superior. De todas formas, puede plantearse si la Ley de RNT, en 1942, derogó el artículo 6 de la LCT de 1931, cuando en términos parecidos a los actuales, al calificar a los aprendices como trabajadores por cuenta ajena lo hacía con independencia de que recibieran o no retribución; aunque en cualquier caso la Ley de 1944 revalidó la vigencia de dicho término.

formar parte del que aparece en las normas que concurren (74). Los principios de acumulación, consunción de normas y el de especialidad constituyen los mecanismos de solución.

No puede hablarse entonces de que exista concurso entre los grupos de normas que regulan el aprendizaje, al menos mientras se admita la identidad en el supuesto base de unos y otros. Sólo cabe hacerlo si se piensa en la razón de ser del principio de especialidad. Este aparece para resolver el concurso de normas que, estando vigentes, acuden para regular el mismo supuesto, aunque haciéndolo con soluciones distintas; y a su vez, supone la eliminación de una de ellas, no para siempre, sino para el caso concreto. Se aplica así la norma especial, es decir, aquélla que, no obstante la identidad de su espectro con la otra, contiene un elemento de identificación con el supuesto específico que sirve de título suficiente para atraer la regulación de éste.

El fenómeno se presentaría con especial relevancia en las OOLL, puesto que dicho elemento específico vendría constituido por actividad industrial en que se desarrolle el aprendizaje. La Reglamentación se convierte, entonces, en norma especial más apta para la regulación actuando como excepción a la general. Ahora bien, si cualquier rama de actividad ha sido regulada por una Reglamentación concreta, y ésta a su vez contempla un sector del ámbito material de las normas que la LCT contiene sobre el aprendizaje, se llega a la conclusión de que si todas las actividades tienen una regulación especial distinta a la de la Ley, no existen auténticas excepciones a ella, sino imposibilidad de lograr su aplicación en determinados extremos.

En otros términos, el grupo integrado por las normas que regulan supuestos concretos, constituye una totalidad opuesta a la LCT, con lo que el fenómeno del concurso pierde relevancia, produciéndose un efecto similar al de la colisión: inaplicación no temporal, sino permanente de una de las normas.

De todas formas interesa resaltar cómo ninguno de los medios para solucionar la antinomia es seguido por la Jurisprudencia. El aprendizaje es siempre retribuido, no se admite la contratación de mayores de dieciocho años como aprendices, el servicio militar es causa de suspensión del contrato, se aplican normas directamente dirigidas a regular el contrato de trabajo ordinario como es la dote por matrimonio de la trabajadora, se invocan causas del artículo 77 para el despido del aprendiz, etc. Es decir,

(74) «La concurrencia o concurso normativos se producen ante la multiplicidad de normas aplicables ante un caso concreto y no abstracto» (VILLAR PALASÍ, *Derecho Administrativo*, cit., pág. 414).

la opción está por la aplicación del grupo de normas constituido fuera del libro II de la LCT, grupo que se presenta en gran medida opuesto a ella, y oposición que plantea la necesidad de buscar los criterios que la inspiran en cuanto no se trata de un fenómeno causal y específico de una norma. La realidad concreta a que estos criterios diferenciados responda se tratará de conocer a continuación.

f) *Replanteamiento de la realidad social contenida en el aprendizaje*

Previamente se hace preciso la revisión de uno de los requisitos para que exista la antinomia. Porque hasta ahora se viene dando por supuesta la existencia del que es causa principal de aquélla. Y se viene haciendo así en cuanto se admite la suficiencia y exactitud del término «aprendizaje» para designar cualquier realidad social en la que se manifieste la estructura básica del aprendizaje. Suficiencia y exactitud del término que tampoco se va a lograr en el lenguaje jurídico.

Requisito indispensable para que se produzca la colisión de normas opuestas es la existencia de isomorfia entre ellas. Esta puede entenderse como la idéntica *ratio* o finalidad perseguida por las que se integran en un mismo grupo (75).

Pues bien, si como se ha advertido (y se podrá comprobar más adelante), los criterios inspiradores de la regulación del aprendizaje son distintos hasta el punto de diferenciar dos grupos de normas por la configuración que hagan de él, cabe plantearse si ello responde a una conformación también distinta de la realidad social del aprendizaje.

En este momento se vuelve sobre la denominación jurídica del aprendizaje. Su contenido responde a la «capacitación obtenida por la enseñanza de un oficio mediante la práctica del mismo». Ahora bien, el contenido social o lo que en realidad sea el aprendizaje, cuando es objeto de normación jurídica, debe ser identificado o conocido por los medios que proporcione esta normativa, es decir, por su régimen jurídico. Las realidades sociales, al ser abstraídas por el Derecho, se individualizan en términos jurí-

(75) «Una norma es negación de otra si ambas tienen carácter deóntico opuesto y sus contenidos son la negación interna el uno del otro, respondiendo ambas a las mismas condiciones de aplicación.» (Véase J. R. CAPELLA, *El Derecho como lenguaje*, Editorial Ariel, pág. 60.) O como afirma GAVAZZI, «La existencia de una antinomia presupone que a las dos normas antinómicas venga atribuido un significado unívoco y determinado» (*Delle antinomia*, cit., pág. 166). Véase también VILLAR PALASÍ, *Derecho Administrativo*, cit., pág. 404. A su vez este elemento determina la existencia del grupo normativo, entendido como «conjunto de normas jerárquicamente articuladas que contemplan explícita o implícitamente un mismo supuesto de hecho abstracto bajo una misma *ratio*» (*op. ultim.*, cit., pág. 172).

dicos. En otros términos, el lenguaje que utiliza el Derecho no tiene que coincidir con las realidades que el mismo término del lenguaje común, ya que al elevarse a categorías jurídicas mediante la abstracción normativa, reciben una autonomía conceptual propia, que es la que se deduce de su formación.

Para hallar el contenido del término jurídico «aprendizaje», disponemos de dos medios: las definiciones contenidas en la Ley (por más que no sea esta quien deba darlas) o el concepto que se desprende de la articulación normativa correspondiente. En este sentido la regulación contenida en la LCT, libro II es bien consecuente con la definición que proporciona el artículo 122 de la misma; mientras que la OT y otras normas que hasta ahora presentan identidad de sistema, *ratio* o finalidad con ellas, contienen una normación indicativa o reveladora, al menos de una idea sociológicamente distinta sobre el aprendizaje. En la primera se encuentra una forma más pura de aprendizaje, que recuerda los caracteres de las relaciones de enseñanza y tutoría, mientras que en los restantes grupos se configura más cercana a lo que pudiera ser una modalidad del contrato de trabajo en base a ciertos elementos —muchas veces sustantivos— de laborización.

El origen histórico del libro II, título III de la LCT, se presenta revelador en este sentido. En 17 de julio de 1911 surgió la primera Ley de Contrato de Aprendizaje con el propósito de reconstruir una institución de raigambre histórica y que con la decadencia de los gremios y la aparición del trabajo industrial, entró en crisis, al menos en sus elementos típicamente formativos. Sin embargo, los caracteres de sus disposiciones no hicieron más que recordar aquéllos que históricamente configuraron el aprendizaje, permaneciendo su redacción casi inalterada hoy, a consecuencia de sucesivas transcripciones prácticamente literales.

Se puede decir entonces, que la realidad social, el supuesto de hecho de la LCT, libro II, de 1944, sigue siendo el mismo que se planteó en 1911 que, a su vez, recuerda casi con exactitud (si no fuera porque se introducen elementos nuevos —algunos típicamente laborales— que trataban de solucionar la crisis del aprendizaje) el que hubiera sido en la época gremial. Como consecuencia de su evolución, fruto a su vez, de circunstancias socio-económicas, el aprendizaje se muestra paralelo al trabajo desarrollado por el menor, los elementos sociales de uno y otra se interfieren y en conjunto se sustantiva una forma de aprendizaje jurídicamente distinta.

En consecuencia podría entenderse que el artículo 6 de la LCT, al calificar a los aprendices como trabajadores por cuenta ajena «sujetos a la relación laboral que regula la presente Ley» (libro I), se está refiriendo

más que al aprendizaje que comúnmente se identifica con el libro II, título III de la LCT, a aquél que presenta los rasgos y caracteres sustantivos de laborización ya indicados, y en definitiva a la configuración social actual del aprendizaje. Tal podría ser la interpretación de este artículo cuando a continuación afirma: «en cuanto no se derive relación distinta de su contrato particular conforme a las normas especiales del contrato de aprendizaje». Cual sea esta relación distinta, viene determinada por el contenido del libro II de la LCT (76).

g) *La evolución del tema en la Ley de Relaciones Laborales*

La anterior tendencia en orden a una creciente laborización de las relaciones de aprendizaje, se reproduce nuevamente en la Ley de Relaciones Laborales. La crisis jurídica del contrato de aprendizaje, obligaba a una alternativa entre uno de estos dos términos: o bien la supresión de la figura (máximo grado de coherencia con la tendencia apuntada), aunque permaneciendo una regulación residual para actividades artesanales, o el mantenimiento de la misma, si bien adaptándola a las exigencias actuales. La nueva normativa ha optado claramente por la segunda solución, limitándose a establecer las coordenadas en que sitúan estas relaciones, sin perjuicio del desarrollo reglamentario a que se refiere el párrafo 3 del artículo 7 de la Ley (77).

Como se ha venido señalando, dichas coordenadas reproducen y en algún caso han potenciado, la caracterización laboral de estas relaciones. En este sentido, es bien significativo que el contrato de aprendizaje —regulado en el artículo 7—, aparezca incluido en la Sección II de la Ley, destinada al «trabajo de Menores». Ello, si bien puede resultar de dudosa sistemática, sobre todo si se le intenta configurar como el primer estadio

(76) De todas formas no puede afirmarse categóricamente que estas conclusiones constituyan una expresión consciente del legislador y un deseo de elevar a categorías jurídicas diferentes dos realidades de cuya diferencia fuese consciente (aunque quizá sí de su evolución). Prueba de ello es que, de un lado, el artículo 6 sigue afirmando «aunque no reciben salario o paguen algún suplemento al empresario...», redacción casi idéntica a la de la LCT de 1931, y que recuerda los términos de los artículos 122 y 124 sobre retribución. Además, es muy probable que si el artículo 128 no menciona las OT entre las normas aplicables al contrato de aprendizaje, sea debido materialmente a las sucesivas transcripciones, casi literales, que la Ley de 1911 ha venido sufriendo hasta 1944, con olvido de que estas existían ya en 1942; todo lo cual relativiza el intento de construcción de dos sistemas normativos radicalmente independientes.

(77) El artículo 7 se convierte así en norma mínima de la futura legislación (ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*, 5.ª ed., revisada, Madrid, 1978, pág. 365).

dentro del proceso cronológico integrador de la formación en el trabajo, cuyos restantes aspectos —formación profesional y formación continua (78) aparecerían regulados en el capítulo siguiente, pone de relieve, sin embargo, la intención de sustraer de su ámbito a quienes hayan superado una determinada edad. Situación que anteriormente sólo aparecía limitada en cada caso por las Ordenanzas de Trabajo correspondientes, tratando de impedir de esta manera la utilización de mano de obra adulta mediante fórmulas inapropiadas que le resultaban más perjudiciales. Además, y esto es quizá lo más importante, el contrato de aprendizaje, pasa a ser considerado un contrato de trabajo, situándose entre las relaciones de este tipo que se conciertan con los menores.

En esta misma línea, resulta también significativo, la denominación actual de «contrato de formación en el trabajo». La especificación de la relación, vendría, pues, determinada por el componente formativo que la acompaña, más intenso y con mayor fuerza condicionante que la que presentan obligaciones similares, derivadas del contrato de trabajo común, aunque sin afectar sustancialmente a la configuración laboral apuntada.

Finalmente, una serie de reglas sustanciales proporcionan un contenido específico a la relación en ocasiones convalidante de aquéllas que, a nivel reglamentario, resultaban contradictorias con las del título III del libro II de la ley de Contrato de Trabajo. Así ocurre, y como ejemplo más significativo, con el artículo 7 de la LRL, en cuyo apartado 3, se da por supuesta la existencia de retribución, la cual, fijada reglamentariamente, «no será inferior al salario mínimo interprofesional cuando el titular tenga cumplidos los dieciocho años».

C) *Identificación jurídica del contrato de aprendizaje.* (Definición y calificación)

a) *Concepto*

A lo largo de la primera parte de este trabajo se ha utilizado una noción del aprendizaje y del contrato de aprendizaje basada en los datos del fenómeno social. Se trataba de un concepto instrumental descriptivo y, por tanto, neutro, en la mayor parte de los casos, a efectos jurídicos.

(78) «La fórmula legal en toda su amplitud intenta integrar como un todo unitario el estudio y la formación con el trabajo, tanto al comienzo de la vida laboral como a lo largo de toda ella, regulando el aprendizaje, la formación profesional y la formación permanente» (PÉREZ LLINAS-HERNÁNDEZ MARTÍN, «Trabajo de menores y mujeres; contrato de aprendizaje», en *Diecisiete lecciones sobre la LRL*, pág. 84).

Ahora se pretende comenzar el proceso de identificación jurídica de esta institución. Se quiere advertir con ello que los elementos utilizados hasta ahora, aparecen aquí elevados a categorías jurídicas, en cuanto que son regulados por el Derecho. Pero también se advierte que la determinación a este nivel de concepto de una institución no constituye por sí mismo ni agota el proceso de la identificación, sino tan solo el comienzo de la misma. Como ya se puso de relieve al tratar de las fuentes, no era posible identificar exactamente el contrato de aprendizaje, mientras no se haya realizado el análisis de su régimen jurídico. A partir de sus características es como se puede saber a cuál de las variantes sociales, ya conocidas, se ha referido el legislador.

Sistemáticamente la iniciación de este proceso se realiza mediante el conocimiento del concepto jurídico-positivo que expresa y directamente proporcionan las fuentes (79).

1.º Ley de Contrato de Trabajo:

El título III del libro II LCT comienza definiendo en el artículo 122 el contrato de aprendizaje como «aquél en que el empresario o patrono se obliga a enseñar prácticamente por sí o por otro un oficio o industria, a la vez que utiliza el trabajo del que aprende, por tiempo determinado, mediando o no retribución». En cuanto a las referencias a los sectores en que puede practicarse el aprendizaje o la finalidad que la Ley impone al mismo, se prescinde de ellas a los efectos de este apartado.

El concepto transcrito puede completarse con la previsión del artículo 6 de la misma Ley por el que se consideran trabajadores a los aprendices «aunque no reciban salario o paguen algún suplemento al empresario». De esta manera, la idea sobre la retribución (o su mecanismo) contenida en el artículo 122, aparece recogida también en el libro I de la LCT, con lo que se evidencia el empeño de dicho precepto en no considerarla sustancial a efectos de identificar el contrato de aprendizaje.

2.º Ley de Relaciones Laborales:

El párrafo 1.º del artículo 7, determina que mediante el contrato de formación en el trabajo, «se facilitará la adquisición práctica de las técnicas adecuadas para el desempeño de un puesto de trabajo, en un régimen

(79) Doctrinalmente, el tema no se presenta controvertido. Las definiciones localizadas coinciden sustancialmente con los elementos ya conocidos. Por su parte el Tribunal Supremo ha realizado una síntesis de los mismos, recordando que, «las características del contrato de aprendizaje son: 1.ª, que el empresario o patrono que se obliga a enseñar un oficio utilice a la vez el trabajo del que aprende; 2.ª, que el contrato se refiera al oficio o industria que es objeto del aprendizaje, y 3.ª, indiferencia de que medie o no retribución» (S. S.ª, 6.ª, 9 de diciembre de 1950).

de necesaria compatibilidad con la asistencia a cursos de Centros Oficiales, de las empresas u otros reconocidos, al efecto de que completen su formación profesional».

Quizás lo más destacable de esta idea es la integración de la formación metódica y sistemática dentro del propio concepto de aprendizaje, apareciendo ahora como un elemento sustantivo en la composición de esta figura (80) y con un valor instrumental para completar la formación profesional. El dato resulta significativo si se compara con la suficiencia que el artículo 122 de la LCT parecía reconocer al aprendizaje práctico, por lo que es de suponer que ahora los sistemas de formación teórica serán potenciados en la nueva regulación.

Por otra parte y como consecuencia de lo anterior, las enseñanzas, que no van a ser actuadas directamente por el empresario, se van a traducir a nivel contractual, en la obligación de adecuar un sistema de trabajo que facilite la «necesaria compatibilidad» de éste con aquéllas. Tema este último que solo insuficientemente había sido abordado en la normativa anterior.

3.º Reglamentaciones y Ordenanzas de Trabajo:

Se han localizado las siguientes formas de definirlo (81):

1. Las clases de forma literal utilizan los términos empleados por el artículo 122 de la LCT. Así, se determina que «son aprendices aquellos trabajadores ligados con sus patronos por un contrato especial, en virtud del cual el empresario, a la vez que utiliza el trabajo del que aprende, se obliga a enseñarle prácticamente por sí, o por otro, un oficio en la empresa con la doble finalidad de formarse... dando al propio tiempo un rendimiento útil proporcionado a la especial naturaleza de esta categoría» (82).

Y dentro de esta línea la utilización del trabajo del aprendiz se ha convertido casi en el contenido material de la definición, preocupadas las normas a veces por determinar, y más frecuentemente por describir, las funciones a desempeñar. Se produce este fenómeno fundamentalmente cuando se trata del aprendizaje en oficios concretos de una actividad industrial. Se ha definido así el «Aprendiz de hilador» en la industria textil (sector lanero) como «El varón que, a las órdenes del hilador y del anudador, carga bobinas, limpia cepillos, el carro de máquina, etc., y siempre que puede

(80) En forma muy semejante a como ocurría en el artículo 1.º de la Ley francesa de 16 de julio de 1971.

(81) Se incluyen en algún caso referencias de algunas Reglamentaciones y Ordenanzas no vigentes, por el interés descriptivo de determinados conceptos expresados en ellas.

(82) OT Coches Camas (OM 16-3-72, art. 14); OT Renfe (OM 22-1-71, art. 23).

se enseña y practica en anudar» (83). O bien, «Ayudará en las labores complementarias de limpieza, cortar, tapar, etc.» (84). También resultó muy expresiva en el sentido indicado la RNT para el personal no funcionario del Patrimonio Forestal del Estado al definir al aprendiz de taller como «el menor de dieciocho años que a las órdenes de un mecánico le auxilia en las funciones de su profesión» (85).

Es cierto que en estos casos a lo sumo indirectamente se está definiendo el contrato de aprendizaje. En realidad las expresiones seleccionadas aparecen bajo la rúbrica de «aprendices» de oficios varios, como se ha indicado. Pero además de que también ocurra que el contrato a veces no aparece concretamente definido debiendo acudir entonces sólo a estas indicaciones, en cierto modo ello no representaría más que la actuación concreta y la puesta en práctica de los postulados conceptuales indicados. Y éstos, a veces, se resuelven —según se ha visto— en un olvido de la formalidad formativa, no sólo por faltar alusiones a ella, sino, y esto es lo sustancial, por la concepción de las tareas a desempeñar por el aprendiz.

2. Junto a la definición del contrato (o los aprendices) aparece la de la categoría de «aspirantes». En realidad se trata de aplicar las ideas expuestas al aprendizaje en oficios administrativos. Y así, aspirante es «el mayor de catorce años y menor de dieciocho que trabaja en labores propias de oficina, iniciándose en la práctica administrativa, para pasar a las categorías siguientes y superiores» (86). No existe, pues, en principio, diferencia con los aprendices: «Los aspirantes de organización y los aspirantes administrativos tendrán la consideración de aprendices» (87). Incluso se produce una cierta identidad con el carácter de las tareas encomendadas a aquéllos en cuanto categoría del personal obrero, ya que se consideran como aprendices «realizando trabajos rudimentarios y preliminares (88).

A la idea expresada hay que añadir que frecuentemente suelen construirse los conceptos utilizando al mismo tiempo otros elementos, como la

(83) OT Industrias cit. [OM 28-3-43, art. 19, a)].

(84) RNT Artes Gráficas. Normas complementarias para manipulados de cartón (OM 30-9-44).

(85) RNT cit. (OM 24-1-56, art. 8). Si bien la Resolución de 19-4-58 rectificó el concepto en los términos de «quien ingresa en el taller para aprender el oficio mediante el oportuno contrato de aprendizaje».

(86) OT. Tintorería y Limpieza, Lavanderías y Planchado de Ropa [OM 1-12-72, artículo 16, f)]. Ord. Laboral Entidades de Radiodifusión (OM 31-1-72, art. 14).

(87) Ord. Laboral Industria Textil (OM 7-2-72, art. 19).

(88) RNT Industria Metalgráfica y Envases Metálicos (OM 1-10-42, art. 11); RNT Industria Resinera (OM 16-3-43, art. 19).

edad, el sexo, el hecho de constituir categoría de ingreso, o estableciendo subcalificaciones, según el grado de conocimientos adquiridos (aprendiz adelantado) (89), o por años de aprendizaje o, incluso, por la misma naturaleza del contrato. Su análisis será hecho más determinadamente en los apartados correspondientes dentro del estudio del régimen jurídico del contrato de aprendizaje. También conviene advertir que, así como la existencia del salario no era fundamental en la LCT, por el contrario, las Reglamentaciones y Ordenanzas Laborales suelen hacer una alusión directa al mismo y su necesidad.

En cuanto a la posible evolución conceptual en el desarrollo cronológico de estas normas, y aun cuando no tenga valor para todos los casos, puede afirmarse la frecuencia con que las más modernas utilizan conceptos propios resaltando el factor rendimiento en el aprendizaje, frente a las transcripciones del artículo 122 más frecuentes en las primitivas.

3. En los Convenios Colectivos:

No se aprecian diferencias notables en esta normativa respecto de las indicaciones hechas al tratar de la Reglamentación y Ordenanzas Laborales.

Al examinar la contratación colectiva, y siguiendo el esquema anterior, el contrato de aprendizaje —o más frecuentemente los aprendices— se define como «los mayores de catorce años que al propio tiempo que trabajan, adquieren los conocimientos y la habilidad necesaria para el desempeño de un puesto de trabajo en la industria...» (90). También «los operarios y operarias ligados con la empresa con el contrato especial de aprendizaje, por cuya virtud el empresario, a la vez que utiliza su trabajo se compromete a enseñar por sí o por otro trabajador, un oficio de los definidos en el Con-

(89) «El que iniciado en los trabajos elementales del oficio... sabe ya realizar determinadas faenas» (véase OT Madera, OM 28-7-69, art. 21).

La Orden Ministerial de 5 de febrero de 1963 establecía que «pueden considerarse aprendices los aspirantes administrativos hasta los diecisiete años cumplidos», a efectos de determinar las correspondientes bases de cotización (art. 2-2.º). Criterio mantenido con posterioridad en la Orden Ministerial de 28 de octubre de 1972, en cuyo preámbulo se declara la «conveniencia de proceder a la asimilación de la categoría profesional de Aspirante administrativo..., similar a la de aprendices, y en consecuencia aplicar grupos distintos de cotización en función de las edades de los Aspirantes» (véase artículo único: 14 y 15; 16 y 17; 18 o más de edad).

(90) Convenio Colectivo Interprovincial Industria Textil Algodonera (Res. 29-1-1962). El concepto se repite invariablemente en el Convenio Colectivo Interprovincial Industria Género de Punto (Res. 5-5-62); Sector Sedero de la Industria Textil (Resolución 14-5-62); Industria de Confeción (Res. 15-12-65); Campsa (Res. 18-1-66); Industria Transformación Materias Plásticas (Res. 9-7-64).

venio Colectivo» (91). Definiciones que corresponden al primer grupo de las que se clasificaron para los Reglamentos de Trabajo, reproduciendo los términos del artículo 122 de la LCT.

Desde otra perspectiva el aprendizaje se entiende como una vía de acceso a categorías superiores: son aprendices «aquellos que se van preparando para, en su día, ingresar en la categoría correspondiente, según sus aptitudes y disposición» (92).

Y tampoco faltan convenios que, preocupados en describir las tareas del aprendiz, proporcionan una idea muy aproximada de la simplicidad con que realmente éstas se conciben: «Los aprendices, además de las funciones que establece la OL quedarán obligados a la realización de los recados, repartos y otras funciones análogas con carácter elemental, como parte integrante de la iniciación que se les reconoce» (93).

En cuanto a los «aspirantes» siguen siendo «las personas mayores de catorce años que a la vez que trabajan adquieren los conocimientos necesarios para ocupar plaza de personal administrativo», o como auxiliar de organización, encontrándose en período de aprendizaje (94), «para una vez terminado el aspirantado desarrollar la labor de categoría superior» (95).

E igual que antes suele aparecer la expresión «que realizan trabajos sencillos», para referirse al tipo de tareas que se les encomiendan (96).

Por lo demás, las constantes advertidas para las Reglamentaciones al introducir datos como la edad, sexo, grado de formación adquirida (años de aprendizaje), etc., son elementos que vuelven a manejarse aquí al definir estas categorías. No hay, pues, variación sustancial (y casi formal) respecto a las anteriores. Si acaso se ha observado que los Convenios, aun al nivel interprovincial examinado, suelen ser bastante menos explícitos que las Reglamentaciones, limitándose sólo a establecer cláusulas que afectan a determinados extremos del contrato de aprendizaje. Las matizaciones habrán de encontrarse entonces en el tratamiento más completo de su régimen jurídico.

(91) CC Interp. Artes Gráficas (Res. 8-2-63).

(92) CC Interp. Manufacturas Vidrio al Soplete de Madrid y Barcelona (Resolución 27-6-73).

(93) CC. Productos Químicos, Santander (Res. 15-1-75, BOP, 12-11-75, art. 15).

(94) CC. Interp. Curtidos, Correas y Cueros Industriales (Res. 15-12-65). CC Interprovincial Sector Sedero Industria Textil (Res. 14-5-62). CC. Ag. Viajes (Res. 8-8-73).

(95) CC Interp. Industria Transformación Materias Plásticas (Res. 17-4-70).

(96) CC Interp. Industria Textil Algodonera (Res. 29-1-62). CC Interp. Industria Transformación Materias Plásticas (Res. 17-11-70), etc.

b) *Caracterización jurídica del contrato de aprendizaje*

Con arreglo a los caracteres indicados y la idea obtenida sobre la funcionalidad de las prestaciones, es posible concluir la identificación jurídica del aprendizaje determinando a cuál de los tipos contractuales tradicionalmente corresponde.

Los negocios jurídicos se han clasificado en tipologías distintas atendiendo para ello a los sujetos, el contenido y la mecánica de las prestaciones —estas últimas directamente vinculadas a la causa.

Según estos esquemas, el contrato de aprendizaje se presenta primero como un negocio bilateral en cuanto creador de obligaciones para el patrono y para el aprendiz. La afirmación no se desvirtúa por el hecho de que este último necesite en ocasiones de la asistencia o representación de otras personas o por lo que se produzca obligaciones que deberán cumplirse frente a ellas (97). Lo primero, porque lo que importa no es el número de las partes que concurran para hacer válida la celebración del contrato, sino los sujetos que se obligan a realizar las prestaciones que lo configuran (98). Lo segundo, porque son estas últimas y no las accesorias que se produzcan, las que determinan el número de las obligaciones que, en última instancia, es el dato a considerar a estos efectos (99).

A su vez, la dualidad de sujetos (o partes obligadas) supone la existencia de una relación obligatoria. Ello significa —pasando ahora al contenido como criterio de clasificación—, que se trata de un negocio jurídico de atribución por el cual «una persona proporciona a otra una ventaja o beneficio patrimonial» (100), distinguiéndose así de los negocios de disposición

(97) Artículo 139, párrafo segundo de la LCT: Deberá dar parte al padre o encargado cuando su autoridad sea ineficaz.

(98) Los representantes de quienes carecen de plena capacidad de obrar actúan los derechos de éstos, «pero por cuenta de aquellos que conservan así la condición de sujetos, por estarles atribuidos los derechos (u obligaciones) en que consiste el derecho subjetivo, resultado posible, a su vez, de una relación jurídica» (véase F. DE CASTRO, *Compendio de Derecho Civil*, vols. I y II, 2.ª ed., Madrid, 1964, págs. 138-139).

(99) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil Patrimonial*, Madrid, 1972, pág. 98.

(100) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil...*, cit., pág. 71, citando a VON THUR; si bien la perspectiva del patrono puede haber tanto un acto de atribución por el compromiso contraído de enseñar, como de disposición en cuanto también se obligue a pagar un salario. Y con escasa o nula virtualidad práctica puede afirmarse lo mismo del aprendiz, que siguiendo los esquemas de los artículos 6 y 22 de la LCT pague algún suplemento al empresario.

«por medio de los cuales las partes (no) constituyen entre ellas una relación obligatoria» (101), duradera y de «trato sucesivo».

Pero se ha dicho que se trata de un negocio jurídico de atribución patrimonial. Es decir, que versa «sobre bienes o intereses de naturaleza económica» (102). El tema se plantea ahora por la conexión con los llamados negocios jurídicos sobre el derecho de familia y sobre el estado y condición civil de las personas, y la estructura familiar sobre la que se han pretendido montar las relaciones del maestro o patrono y el aprendiz.

Más adelante habrá ocasión de plantear el tema sobre una posible transmisión de la patria potestad del padre o las facultades del tutor hacia el maestro; concretamente al determinar con arreglo a qué supuestos de los previstos por el C. Civil en el artículo 1.903 (párrafo 4.º o 6.º), el último responde frente a terceros por los actos del aprendiz. Pero, desde luego, no creemos que, en esencia, la configuración de ciertas obligaciones semejantes a las cuasi familiares, por las normas que regulan en la LCT el aprendizaje, plantee realmente un supuesto incluíble entre los que dan lugar a negocios jurídicos sobre Derecho de familia (103). Es cierto que el artículo 263 del C. Civil establece que «los menores... sujetos a tutela deben respeto y obediencia al tutor (y, que) éste podrá corregirlos moderadamente». Y también, que el artículo 264, 1.º, obliga al tutor a alimentar y educar al menor. Obligaciones éstas que se corresponden con la facultad de corrección del maestro sobre el aprendiz y la debida obediencia y respeto de éste para con el primero (art. 137 de la LCT), así como en los supuestos de alimentación, vestido y cuidado, etc., a cargo del maestro (art. 125).

Estas obligaciones son consecuencia o típicas de las relaciones educativas y concretamente del modo en que se configuraron en un determinado momento histórico del aprendizaje. Por eso, en puridad a lo sumo, cabe hablar respecto de este contrato, de cierta semejanza en determinados aspectos (justificados por los ingredientes educativos) con la auténtica relación de tipo «cuasi familiar» que en estrictos términos jurídicos admite la doctrina civilista para la tutela. Y por la misma razón, resulta difícil o forzado admitir para el contrato de aprendizaje la tipificación de «negocio jurídico

(101) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil...*, cit., pág. 70.

(102) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil...*, cit., pág. 65.

(103) Cuando se trata de puras relaciones de educación, la doctrina, sobre todo la francesa, ha tratado de encontrar en ellas y en las facultades del educador una especie de «delegación» de las facultades del padre. De todas formas, y aun no quedando claro que deba entenderse por «delegación», lo cierto es que de ello no cabe derivar una relación familiar en sentido estricto. Véase sobre el tema GARCÍA ABELLÁN, *El contrato de educación*, Murcia, 1957, págs. 72 y ss., quien opta por la figura del «representante» al referirse al maestro en relación con el padre del alumno.

patrimonial mixto» en el que «el contenido y la finalidad de carácter económico aparecen mezclados con fines de naturaleza personal, o naturaleza familiar» (104).

No creemos que sea éste el supuesto. Y ello por más que se intenten obtener conclusiones a base de planteamientos estrictamente formales del libro II, título III de la LCT.

Ahora bien, la dualidad de sujetos obligados, contiene a su vez una dualidad de atribuciones patrimoniales. Ello, unido a la relación de causalidad y dependencia de la una sobre la otra (tercero de los criterios indicados), determina la onerosidad del contrato (105). Y, desde luego, con ello va implícito el dato de la reciprocidad o sinalagmaticidad del mismo.

No obstante, conviene hacer alguna reflexión sobre la dependencia de las prestaciones aludidas, puesto que la LCT expresa en el artículo 123 que el objeto principal del contrato es la formación, «subordinando a tal fin el trabajo del aprendiz». Sin embargo, no altera ello en nada el carácter ya indicado puesto que se refiere a la dinámica y el modo de producirse las prestaciones. En realidad, lo que se trata es de tutelar la formación, pero, y esto es lo importante, a efectos de regular el aprovechamiento por el patrono de los resultados que proporcione el trabajo del aprendiz, lo que de por sí presupone la prestación de éste. Además, en último término, de alguna manera sería compensado por aquél, que en la más pura forma de enseñanza, consistiría en el pago de la retribución al maestro.

Por supuesto que estas afirmaciones se refieren al sinalagma genético. Pero funcionalmente éste o su equivalencia (106), puede desaparecer o verse

(104) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil...*, cit., pág. 65; véase también F. DE CASTRO, *El negocio jurídico*, Madrid, 1967, pág. 275. Para RIVERO LAMAS se trata de deberes jurídico-personales de carácter autónomo y distinto de las «obligaciones complementarias accesorias, que se conectan a los deberes de prestación de cada una de las partes» (véase «Tipificación y estructura del Contrato de Trabajo», en *Anuario de Derecho Civil*, 1972, pág. 177).

(105) «Un negocio es oneroso cuando cuesta a cada parte hacer o prometer una prestación en favor de la otra». Véase F. DE CASTRO, *El negocio jurídico*, cit., pág. 262; «cuando cada una de las partes proporciona a la otra una utilidad o una ventaja patrimonial a cambio de otra que ella obtiene o espera obtener». Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil*, pág. 72. RIVERO ha explicado en qué medida la onerosidad resulta una consecuencia de la bilateralidad en el contrato de trabajo. Véase «Tipificación y estructura del contrato de trabajo», cit., págs. 172-173.

(106) La causa del contrato se entiende en un sentido «sustancial y no simplemente formal», de aquí el presupuesto querido por el legislador de equivalencia entre las prestaciones. (Véase GRECO, *Il contratto di lavoro*, Torino, 1959, pág. 186.) Y afirma DÍEZ PICAZO, «si bien no objetivamente, sí al menos según la intención de las partes», *op. cit.*, pág. 72.

alterado. Se trata de situaciones *de facto*, «eventos no previstos» (107), que si bien impiden alcanzar el resultado, no afectan a la estructura inicial del negocio y a la confirmación de la causa.

Finalmente, y puesto que ambas prestaciones, recíprocas y en relación de causalidad, integran la esencia del contrato de aprendizaje, cabe concluir que se trata de un negocio jurídico «conmutativo». Sin que a ello se opongan las alteraciones que sufran en calidad o cantidad cualquiera de ellas a lo largo de la relación, puesto que es la existencia cierta de las relaciones y no el modo en que se desarrollen o el tipo en que se traduzcan, lo que se fija de antemano al celebrar el contrato (108).

Desde otras perspectivas cabría intentar otras tantas calificaciones o denominaciones típicas del contrato de aprendizaje. A título de ejemplo podría incluirse también entre «los negocios "constitutivos", frente a los meramente "declarativos"»; «típicos» en cuanto se acomoda a un esquema predeterminado por la Ley (109); «obligatorios» o de «crédito» como opuesto a los que recaen directa o inmediatamente sobre las cosas (110); «formal» o «consensual» según que baste o no el mero consentimiento para la existencia y perfección del contrato; de duración determinada, etc.

En resumen, el contrato de aprendizaje puede tipificarse como un negocio jurídico de atribución patrimonial, bilateral, oneroso y conmutativo, en el que los elementos configuradores vienen determinados por la obligación que una de las partes contrae de enseñar un oficio, al mismo tiempo que retribuir el trabajo que de la otra obtiene con motivo de su aprendizaje.

D) Estructura jurídica del contrato de aprendizaje

a) Sujetos del contrato

Dispone el artículo 129 de la LCT que «son partes contratantes en todos los casos el empresario o maestro y el aprendiz o quien deba representarle, en su caso, con arreglo a la presente Ley».

(107) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil*, cit., pág. 73.

(108) Véase DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil*, cit., pág. 72. (Véase también RIVERO LAMAS, *Tipificación y estructura del contrato de trabajo*, cit., pág. 175, pues aunque afirma que los caracteres de bilateral y oneroso no conllevan necesariamente al de conmutatividad, lo cierto es que en este último «el equivalente económico está bien determinado desde el momento de la celebración, lo que no ocurre en los aleatorios»; pág. 175).

(109) F. DE CASTRO, *El negocio jurídico*, cit., pág. 270.

(110) DÍEZ PICAZO incluye entre los dos créditos: «a) el de derecho a una prestación de servicio; b) el de derecho a obtener de otra persona una suma de dinero». (*Fundamentos de Derecho Civil*, cit., pág. 62.)

A las expresiones del precepto se ocurre hacer, en principio, dos precisiones de carácter puramente terminológico.

La primera, advertir que el artículo 129 encabeza el capítulo II de las disposiciones sobre el contrato de aprendizaje, y aparece bajo la rúbrica «Sujetos del contrato». En realidad se trata de una innovación respecto a la terminología empleada por la Ley de 1911 y el Código de 1926. En ambos aparecía el contenido equivalente al del art. 129, bajo el epígrafe de «partes contratantes», lo que resulta una expresión más técnica que la actual. Ello porque, aunque las realidades que designa son prácticamente iguales, el término sujetos resulta más apropiado para referirse a la titularidad (activa o pasiva) de una obligación, reservándose el de «partes» para los centros de imputación de las obligaciones en que se estructura el contrato a los sujetos de las relaciones obligatorias con que se concreta su ejecución (111).

Sin embargo, más trascendente resulta la inclusión entre las partes contratantes de la persona que en su caso deba representar al aprendiz. Porque es evidente que el representante no asume por sí —recordando una idea antes expresada— las obligaciones típicas que configuran el contrato. Su intervención se limita a conseguir que el consentimiento prestado por el contratante sea válido para producir un contrato eficaz; es por tanto meramente instrumental, ya que se puede carecer de «aptitud negocial», en el sentido de capacidad de obrar, pero no de capacidad para ser parte en un contrato, actuando por medio de las personas que en cada caso ostenten

(111) Aunque refiriéndose al supuesto de las obligaciones con pluralidad de sujetos implícitamente aparece expresada esta idea por OSORIO MORALES: «Aunque en realidad, más que de dos sujetos debe hablarse de dos partes..., pudiendo cada parte estar representada por varios sujetos.» (*Lecciones de Derecho Civil. Obligaciones y contratos, parte general*, Granada, 1956, pág. 24.) Por su parte, las RR. y OT suelen regular el contenido del contrato refiriéndose a las obligaciones de las respectivas «partes contratantes».

El hecho de que en la Ley de 1944 se utilicen ambos términos radica, creemos, en que a partir del Código de Trabajo desaparecieron los capítulos que la Ley de 1911 dedicaba especialmente al «aprendiz y al patrono», incluyéndose entonces el articulado correspondiente bajo el título de «Partes contratantes». Se ha pensado ahora que es posiblemente no sólo la determinación de los centros de imputación de las obligaciones lo que se incluye en el capítulo II de la vigente Ley, sino el examen de las condiciones personales que les afectan («capacidad» y «requisitos de los contratantes»). El tema, pues, se individualiza, pasando al terreno de las cuestiones que afectan a las personas y su capacidad, por lo que el término sujetos del contrato, resulta expresivo del contenido del capítulo segundo a partir del artículo 130 y siguientes en que se completan dichas cuestiones. El tema, por otra parte, no deja de ser puramente terminológico y efecto de la refundición apuntada.

su representación (112), puesto que el contrato existe desde que una o varias personas consienten en obligarse (art. 1.254 C. Cr.) (siendo indiferente por tanto y a tal efecto el mecanismo utilizado para actuar dicho consentimiento), y desde entonces «sólo produce efecto entre las partes que lo otorgan...» (arts. 1.257 y 1.258 C Cr.).

Imprecisión técnica, pues (más que terminológica), que se observa en el artículo 129 cuando se refiere, como partes del contrato de aprendizaje, al aprendiz, «o» quien deba representarle. La disyuntiva parece negar la posibilidad de ser parte, al aprendiz en el contrato, cuando intervenga su representante, de manera que la aparición de éste excluya al primero (113). En este caso la imprecisión arranca desde la Ley de 1911. No obstante queda claro que los sujetos del contrato de aprendizaje son el aprendiz de un lado y el patrono (maestro) o empresario por otro.

Todavía pueden hacerse algunas precisiones conceptuales sobre cada uno de ellos.

a') *El aprendiz: concepto.*—En términos generales el concepto legal ha quedado ya de manifiesto al examinar desde esta perspectiva el concepto del contrato de aprendizaje. En este sentido se recordará que tanto en las Ordenanzas de Trabajo, como en los Convenios Colectivos, el contrato de aprendizaje era frecuentemente definido por el procedimiento indirecto de hacerlo con los aprendices, al especificar las categorías profesionales, afirmando que son «aquellos trabajadores ligados a la empresa por un contrato especial, en virtud del cual, ésta, a la vez que utiliza el trabajo del que aprende, se obliga a enseñarle un oficio» (114). Por eso damos aquí por

(112) OSORIO MORALES, *op. cit.*, pág. 238. En el mismo sentido ALONSO GARCÍA: «quienes como partes del contrato celebren éste, y quienes por tanto asumen las correspondientes obligaciones y derechos de la relación nacidos, son los sujetos del mismo, es decir, empresario-patrono o maestro-aprendiz» (*Derecho del Trabajo*, vol. II, página 303).

(113) En realidad «las situaciones de capacidad limitada (y este es un supuesto de ellas), son aquellas en que el sujeto puede contratar la prestación de servicios mediante la intervención de otra persona (padre, tutor, etc.) que completa su capacidad». E. BORRAJO, «La capacidad para contratar la prestación de servicios.» *RDN* julio-diciembre 1960, pág. 81; véase también A. GARCÍA, «Problemas de capacidad en el contrato de trabajo». *RDN*, febrero 1957, págs. 163 y ss.

(114) Véase OT Industrias Hostelería (OM 28-2-74, art. 31); OT Industria de Aceite y sus Derivados (OM 28-2-74, art. 25); OT Industrias Químicas (OM 24-7-74, artículo 42). C Colectivo Comercio, Textil, Sevilla (Res. 13-7-74). Este es, por otra parte, el criterio que se siguió en el artículo 195 del Código de Trabajo, estableciendo el concepto de aprendices a efectos de accidentes de trabajo: «Las personas ligadas con un patrono mediante contrato verbal o escrito, por virtud del cual éste se obliga

reproducidas las anteriores observaciones sobre la integración del concepto por medio de elementos como la edad, retribución, etc.

Pero lo que interesa subrayar ahora es la asimilación que se ha producido en algunas normas, sobre la realidad que con frecuencia presenta el trabajo del aprendiz, o mejor dicho, la identificación de los aprendices con los trabajadores jóvenes y, esto es lo importante, con independencia de que previamente exista o no una relación de aprendizaje. En este sentido es significativo que el artículo primero de la Orden de 20 de abril de 1942, en desarrollo del Decreto de 6 de diciembre de 1941, sobre asistencia de aprendices al Frente de Juventudes, se refiriera a los aprendices «menores de veinte años que estuvieran trabajando o recibiendo enseñanza profesionales, en virtud de contratos de trabajo o de aprendizaje». Es decir, aprendices son todos los menores, los cuales pueden, a su vez, estar vinculados por un contrato de trabajo o por el de aprendizaje. Quiere ello decir que la dualidad trabajadores menores y menores que reciban enseñanza profesional (una de cuyas formas, como se vio, es el aprendizaje), aparece reconocida con el denominador común de «aprendices».

Se trataba de una confusión latente en ambas normas entre trabajadores menores y aprendices, que acabaría cristalizando de forma expresa en OM de 16 de julio del mismo año, aclaratoria de la anterior, disponiendo que a este efecto «se entienden comprendidos en el concepto de aprendices todos los "productores" varones de catorce a veintiún años y los femeninos de catorce a diecisiete años, cualquiera que sea su categoría profesional» (115). Y con idéntica terminología se expresa la Resolución de 6 de octubre de 1945, aclaratoria del concepto de aprendices, ahora a los efectos de computar el número de trabajadores para determinar las empresas obligadas a tener Jurado.

Se produce así una cierta imprecisión de límites entre trabajadores jóvenes y aprendices, cuyo efecto negativo inmediato se concreta en una confusión de las tareas de éstos con las de los primeros (teniendo a veces por objeto actividades puramente auxiliares de otros trabajos). Ejemplo de esta imprecisión puede ser cuanto se dijo al tratar de la definición del contrato de aprendizaje en las normas sectoriales, y la integración en él de este tipo de actividades, y que encuentra un claro exponente en la OT para Hostelería, cuyo artículo 33 dispone que los «botones han de ser conside-

a enseñar prácticamente a aquellos por sí o por otros un oficio o industria, a la vez que utiliza el trabajo del que aprende, mediando o no retribución.»

(115) De aquí que en la O. 29 diciembre 1945, ampliando a veinte días los plazos de las anteriores, se hablara ya, sin más, de «trabajadores menores de veintiún años y trabajadores menores de diecisiete» (artículo primero).

rados como aprendices cuando prestan sus servicios en hoteles afectos al grupo profesional de Conserjería». A su vez, el carácter de estos trabajos se conecta con la edad, llegándose en este sentido a convenir que «los aprendices de catorce y quince años alternarán dicho aprendizaje con los recados propios de su oficio, quedando liberados de éstos al cumplir los dieciséis años» (115 bis).

No es de extrañar que dichas conclusiones motivadas por la asimilación jurídica de fenómenos sociales (el aprendizaje es el medio de acceso al trabajo de los jóvenes, y a su vez las tareas que les son encomendadas son marginales al oficio) hayan decidido soslayarse con expresiones como la que utiliza la LFPPI, al extender su ámbito de aplicación a «los aprendices... que con estas u otras denominaciones aparezcan en las Reglamentaciones Nacionales de Trabajo» (art. 1.º).

Planteado el tema a nivel jurisprudencial, vuelven a reproducirse algunas de las observaciones ya apuntadas. Así, al integrarse el contrato de aprendizaje en base a los elementos trabajo y formación, este último se expresa afirmando que «los aprendices son, como el propio significado gramatical de la palabra indica, obreros en ciernes que están en plena formación profesional, perfeccionando sin cesar los conocimientos teórico-prácticos del oficio al que van a dedicarse» (116), pues el contrato de aprendizaje tiene una función o finalidad fundamentalmente pedagógica y formativa (117). Y en cuanto al trabajo, su utilización y provecho para el empresario se convierte en requisito sin el cual no se da el contrato (118).

Pero la actividad del aprendiz también se ha concebido aquí en términos parecidos a los de auxiliar o ayudante como categorías de escasa cualificación, alejándose en algún momento la idea formativa en virtud de las tareas a que se destina. En este sentido se confunden a veces el trabajo del pinche con el del aprendiz, asimilando ambas categorías al afirmar que «los pinches realizan tareas análogas a las de los peones ordinarios y como capacitación para las diversas especialidades... constituyendo, como el aprendiz, el primer grado de la profesión, etapa que aspira al perfeccionamiento en el oficio» (119). Reconociéndose en otro lugar que aprendiz es quien auxilia al encargado (de la máquina), y aprende su funcionamiento (120).

(115 bis) Convenio Colectivo Sastrería, Modistería y Camisería a Medida, provincia de Alava, art. 8 (Res. 22-1-74).

(116) TS 3-enero-1940.

(117) TCT 17-abril-1969.

(118) TS 9-diciembre-1950.

(119) TS 24-marzo-1958.

(120) TS 16-enero-1961.

De todas formas recordemos que la Jurisprudencia también construye el concepto de aprendiz con arreglo a los elementos de la edad, o el cumplimiento de requisitos formales sin los cuales se llega a negar la existencia de un contrato de aprendizaje, como veremos más adelante.

b') *El empresario: elementos de identificación.*—En líneas generales se acepta la noción de empleador común para referirse al empresario o patrono del aprendiz. Es decir, la persona física o jurídica a cuyo patrimonio originariamente pertenecen los frutos que proporciona el trabajo (121) desarrollado para adquirir la formación o mientras se completa.

La expresión del artículo 122 «a la vez que utiliza el trabajo del que aprende», da idea de esta atribución jurídico-patrimonial. Por otra parte la imputación del riesgo de empresa en la persona que hace suyos los frutos constituye el segundo de los elementos que integran la definición del empresario.

Sin embargo, la posición del empresario en una relación de aprendizaje, contiene una serie de matices que no permiten identificarlo plenamente, por lo menos en principio, con el que lo es en una relación de trabajo normal. Concretamente, en la construcción de la LCT, el contrato de aprendizaje tiene un marcado carácter personalísimo respecto de las prestaciones del empresario. Así se deduce de las condiciones exigidas a éste por el artículo 130 para contratar aprendices, y de la configuración y el carácter, marcadamente ético, que aquellos presentan.

En consecuencia, y si esto significa que empresario que la Ley configura es el individual incluso, conocedor (y practicante) del oficio, queda por ver en qué medida son aplicables los supuestos de empresa planteados por el artículo 4 (persona jurídica) y el 5 (el Estado, Ayuntamientos, Diputaciones, etc.) de la LCT a esta relación, así como cuál debe ser la relación o el vínculo que quien contrata al aprendiz tenga respecto de la empresa.

El artículo 130 de la LCT, exige la «condición de dueño, gerente o encargado» de la industria donde se va a realizar el aprendizaje. La alusión a estos últimos no quiere decir que la definición contenida en el párrafo 1.º del artículo 5 LCT, resulte ampliada ahora en el sentido de no exigir ningún tipo de relación dominical, de arrendamiento, etc., a quien contrata al aprendiz. Por el contrario, el «gerente o encargado» de la empresa, cuando interviene, se limitan a hacerlo «en cuanto representantes de una persona individual o jurídica» (122).

De esta manera se hace inevitable volver a los términos del artículo 5, 1.º,

(121) Véase ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*, 5.ª ed., pág. 99.

(122) ALONSO GARCÍA, *Derecho del Trabajo*, vol. II, Barcelona, 1960, pág. 304.

«propietario o contratista de la obra, explotación o industria» para conocer la relación del patrono del aprendiz respecto de la empresa, aun cuando los supuestos mencionados resulten insuficientes al no recoger las vinculaciones con las explotaciones en virtud de arrendamiento, usufructo, etc. (123). Pero lo más probable es que no sea directamente el propietario de la empresa quien actúe las obligaciones del patrono del aprendiz, sino otras personas vinculadas por otro tipo de relación con el empresario. Y probablemente sea éste el caso más frecuente, exceptuadas las pequeñas empresas en las que el mismo propietario practica el oficio (normalmente de tipo artesanal). De aquí la contradicción del artículo 129, al exigir la condición de «dueño, gerente o encargado, como maestro en el oficio». En definitiva, es posible que el empresario no tenga la condición de maestro en el oficio, incluso que lo desconozca. Y por la misma razón que los individuos, más capacitados para proporcionar las enseñanzas, y que a su vez son los que van a realizar las obligaciones del patrono, no tengan titularidad alguna sobre la empresa. Y en un caso límite plantearíamos el supuesto de un auxiliar o ayudante, contratado por un trabajador en virtud del artículo 5, párrafo 3.º de la LCT como aprendiz, tema que será analizado más adelante.

Basta por ahora afirmar que, en cualquier caso, la persona que contrata al aprendiz y por la obligación que contrae de enseñarle o de facilitarle las enseñanzas, debe disponer de una organización objetivamente adecuada para el desarrollo de éstas. Parece, pues, que no importa tanto la titularidad sobre la empresa (ésta no es más que un presupuesto previo a la disponibilidad de la misma como medio de desarrollar el aprendizaje), cuanto la existencia de una organización y medios necesarios para proporcionar la capacitación y, entre ellos, desde luego, que se trate de una actividad que precise aprendizaje o pueda ser enseñada por este medio. Este último será analizado al tratar del objeto del contrato. En cuanto al primer planteamiento, desemboca, finalmente, en la aptitud del empresario para enseñar un oficio (124) y, en último extremo, en la interpretación de la palabra «maestro» utilizada

(123) Véase BAYÓN-P. BOTIJA, *Manual...*, cit., pág. 291.

(124) Aquí es donde pensamos se produce una limitación en la amplitud de términos en que pueden ser entendidos los de «empleador» o «dador de trabajo»: En la capacidad de la organización empresarial para proporcionar las enseñanzas. El tema, que se conecta con las actividades que pueden ser objeto de aprendizaje se ha planteado por la doctrina italiana referido a los términos «azienda» e «impresa»; el segundo como una especificación del primero. (Vid. M. RUDAN, *Il contratto di thirocinio*, Milán, 1966, págs. 138 y sigs.) Piénsese, por ejemplo, en aquellas actividades que practicadas por quien en principio es empresario, no pueden ser ejercidas más que mediante titulación, debiendo referirse entonces al aprendizaje a oficios distintos o auxiliares de la actividad principal.

por el artículo 129 de la LCT para referirse a una de las condiciones del empresario, y por tanto a un posible requisito de capacidad de éste.

b) Objeto

Se ha dicho que el objeto del contrato está constituido por «aquellos bienes susceptibles de valoración económica que corresponden a un interés de las partes». Siendo el bien «aquella realidad susceptible de utilidad e interés» (125) o de otro modo, «la materia social sobre la que recae el vínculo creado» (126).

En el contrato de trabajo, por tanto, el objeto no es sino la realidad social acotada por las partes constituida por el trabajo mismo, por la prestación de servicios (127).

Se acepta así la noción genérica de trabajo como objeto del contrato, rechazando la idea de éste como contenido de la obligación de una de las partes (128). Como ha dicho Pérez Botija, «éste no sólo le da nombre (al

(125) Véase Díez PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil Patrimonial*, cit., página 134.

(126) Véase F. DE CASTRO, *El negocio jurídico*, cit., pág. 192.

(127) ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*, cit., págs. 31 y 32.

(128) «El trabajo como objeto del contrato al que da nombre, tiene distinta apreciación jurídica del trabajo como cumplimiento de la obligación contraída de una de las partes... En el primer aspecto es indeterminado pues se refiere al trabajador en general; mientras que en el segundo es determinado por existir una prestación concreta que constituye la obligación principal del trabajador con respecto a su patrono...» (CABANELLAS, *Contrato de trabajo*, vol. I, Buenos Aires, 1964, páginas 220-221). De esta forma se hace abstracción de la idea del contrato entendido bien como los vínculos obligatorios que se producen, bien como relación jurídica (obligacional) que los comprende, o, en último término, como el resultado material en que consisten las prestaciones.

Tales ideas se han expresado afirmando que «si el contrato es un acuerdo de voluntades encaminado a constituir una o dos obligaciones, estaremos seguros de no equivocarnos al afirmar que el objeto del contrato es siempre la obligación, siendo, a su vez, el objeto de ésta la prestación entendida como comportamiento del dador» (Véase GIORGI, *Teoría de las obligaciones*, vol. III, Madrid, 1910, pág. 296). No puede olvidarse sin embargo que la obligación forma parte del contenido de la relación jurídica creada, la que, a su vez, como ha puesto de relieve la doctrina, es «efecto» y no «objeto». Pero en la línea indicada no ha faltado incluso quien asimila todos los elementos en la determinación del objeto, al afirmar que éste es la «relación obligatoria», la que a su vez tiene obligaciones mutuas y recíprocas entre ambas partes contratantes. El objeto de éstos está constituido por la prestación, consistente en dar una cosa, en un hacer o no hacer, produciéndose así una generación en la que todos los términos inferiores respectivamente en la escala... son materia, un objeto más o menos próximo de los superiores (Véase SÁNCHEZ ROMÁN, *Derecho Civil español*, vol. IV, Madrid, 1899, págs. 214-217.)

contrato) sino especial naturaleza y carácter. Las peculiaridades de este contrato provienen precisamente de que se refiere a la prestación de actividad humana» (129).

Por otra parte esta es la orientación que toma el artículo 2.º de la LCT al determinar que «el objeto del contrato a que se refiere esta Ley es todo trabajo u obra...» Aunque después se especifiquen las condiciones de aquél o ésta, determinado que se realicen por cuenta o dependencia ajena (artículo 2) (130).

En el contrato de aprendizaje, la determinación de la actividad social seleccionada por las partes resulta más compleja. Al establecer el artículo 122 de la LCT la obligación del patrono de «enseñar prácticamente... un oficio o industria, a la vez que utiliza el trabajo del que aprende», la determinación del objeto del contrato queda interferida por dos realidades de naturaleza distinta: la «enseñanza» y el «trabajo» de quien aprende. Pero si el objeto del contrato se entiende como una realidad, compleja posiblemente, pero unitaria (131) para lograr su configuración, se hace preciso, entonces, tratar de coordinar ambos elementos.

Esta complejidad es la causa de que la doctrina sobre la determinación del objeto del contrato de aprendizaje se haya polarizado en uno y otro elemento según la importancia reconocida a cada uno de ellos. Y, a la vez, hay que indicar que las opiniones mantenidas, salvo excepciones, han estado condicionadas por la naturaleza jurídica atribuida en cada ordenamiento al contrato dada la conexión entre ambos, y en último término por la idea que acerca del objeto de los contratos se tenga, según se confunda o no, por ejemplo, con el contenido obligacional de la relación jurídica que produce (132).

Incluso algún sector de la doctrina ha llegado a recoger la existencia del objeto del contrato reconociéndole únicamente en las obligaciones. (Véase COLÍN Y CAPITÁN, *Derecho Civil*, Madrid, 1924, vol. III, pág. 586.)

(129) P. BORIJA, *Derecho del Trabajo*, Madrid, 1960, pág. 158. Aunque es el interés práctico, preciso y determinado, que se da en un negocio jurídico específico y no en otro u otros distintos, «lo que constituye» el verdadero objeto de este negocio concreto. En este caso las peculiaridades con que se han de prestar los servicios para ser objeto del contrato de trabajo. (ALONSO GARCÍA, *Derecho del Trabajo*, volumen II, págs. 203-205.)

(130) Y por eso no extraña la falta de alusión al salario en dicho precepto, ya que ello sería entender el objeto, no genéricamente, sino constituido por las obligaciones que engendra (en último término contenido del mismo).

(131) Véase F. DE CASTRO, *Compendio de Derecho Civil*, pág. 135.

(132) Así en Italia, donde parece incontrovertida la naturaleza laboral del contrato, se afirma que la enseñanza no es un fin en sí mismo puesto que el empresario «utiliza» el trabajo del aprendiz, y su interés en ella crece a medida que lo hace su

En nuestro país es mayoritaria la doctrina que identifica el objeto del contrato de aprendizaje con la enseñanza del aprendiz, pasando a segundo término el trabajo desarrollado por éste para adquirir la formación.

De esta manera se afirma que al constituir la enseñanza profesional el «objetivo más sobresaliente», la utilización por el patrono de la mano de obra del aprendiz, no es más que una «incidencia» —derivación— del contrato (García Oviedo) (133). Por eso, cuando el aprendiz supera el examen (convirtiéndose en oficial) «se produce una verdadera novación objetiva que altera sustancialmente el contrato... por variar su objeto (es un contrato de enseñanza técnica y profesional) y sus condiciones principales» (P. Leñero) (134). Y aunque en algún momento se le haya reconocido cierta importancia al elemento trabajo, tradicionalmente ha sido considerada la enseñanza como el objeto del contrato (Menéndez Pidal) (135), tipifi-

formación (PALERMO, *Manuale di Diritto del Lavoro della Sicurezza Sociale*, 1957, volumen I, pág. 26) (también GRECO, *Il contrato di Lavoro*, cit., pág. 124). De forma que el resultado obtenido, aun siendo consecuencia de la actividad desarrollada para aprender, redundaba siempre en una inmediata ventaja del empresario (RIVA SANSEVERINO-MAZZONI, *Novo trattato di Diritto del Lavoro*, dirigido por BORSI-PERGOLESI, 1958, vol. II, pág. 31). El trabajo no pierde por tanto relieve aunque se reconocen ciertas peculiaridades por la principal obligación de enseñanza que tiene el maestro (BARASSI, *Diritto del Lavoro e Assicurazioni Sociali*, Milán, 1930, vol. I, pág. 327). Si bien se producen las excepciones de algunos autores que afirman que si el aprendiz trabaja no es tanto en provecho del empresario como para aprender (ROBERTI, *La legislazione del Lavoro*, 1968, pág. 172) o adquirir una cualificación (G. PERA, *Lezioni de Diritto del Lavoro*, Roma, 1970, pág. 255).

En otras ocasiones ambos elementos se combinan en el objeto (quizás confundiendo el objeto del contrato con el objeto de las obligaciones que con él se producen) afirmándose que se presta trabajo (posible objeto) pero con el fin de aprender (KASKEL-DERSCH, *Derecho del Trabajo*, trad., Buenos Aires, 1961, pág. 414), compensándose la enseñanza con el trabajo (J. GHESTIN, *Droit du Travail et Droit Social*, 1970, pág. 25). Es de observar, sin embargo, que en Francia antes de la Ley de 1971 laborizando definitivamente el contrato de aprendizaje, estaba muy arraigada la idea de que el objeto era la enseñanza, «no la prestación de trabajo que no es más que accesoria» (LYON-CAEN, RIVETTES, TILMET, *Manual de Droit Social*, 1970, página 22).

(133) *Tratado elemental de Derecho Social*, 1960, pág. 284. (También MARTÍN GRANIZO-GONZÁLEZ ROTHVOSS, *Derecho Social*, Madrid, 1935, pág. 227, donde el objeto queda definido al transcribir prácticamente el contenido del artículo 123 LCT.)

(134) *Instituciones del Derecho Español del Trabajo*, Madrid, 1949, págs. 194-195.

(135) *Derecho Social Español*, Madrid, 1952, vol. I, págs. 5 a 11. También SÁNCHEZ VENTURA-ALBERTO SOLE, *Legislación del Trabajo y Seguridad Social*, Zaragoza, 1967, pág. 96. HERNAINZ *Tratado elemental de Derecho del Trabajo*, 12.ª ed., Madrid, 1977, parece inclinarse también por la enseñanza como característica esencial, aunque sin olvidar el trabajo retribuido. De todas formas hay que tener en cuenta

cándose «en contraste con el contrato de trabajo» (Guilarte) (136). «No es pues la prestación de servicios lo que constituye el objeto en la relación de aprendizaje, sino la enseñanza del aprendiz» (Alonso García) (137).

Y ésta es también la opinión mantenida por algunos sectores representativos de la doctrina hispanoamericana (138).

Por otra parte, esta postura ha sido mayoritariamente aceptada por la Jurisprudencia (139).

No debe, sin embargo, olvidarse el componente de trabajo que añade la definición del artículo 122 de la LCT. En base a ello algunos autores han integrado el objeto de este contrato utilizando la dualidad de elementos, enseñanza y trabajo. Así se ha dicho que el contrato de aprendizaje es «un contrato mixto con dualidad de objeto en cuanto a una actividad laboral relativamente provechosa para el empresario se une una efectiva formación del aprendiz» (Bayón Chacón-P. Botija) (140). Configurándose el objeto en base «a la enseñanza del aprendiz en el oficio de industria de que se trate (pero siendo, inherente la utilización del trabajo del que aprende, por el que dirige el aprendizaje» (Vida) (141). (Más adelante se verá en qué medida esta síntesis de elementos del contrato puede constituir la base para una exacta identificación del objeto.

que al igual que en otros autores aquí citados, el tema se plantea en el contexto de una definición sobre su naturaleza jurídica, págs. 500-502. También DIÉGUEZ: «La realidad laboral aparece subordinada a la educativa, verdadero objeto del aprendizaje» (*Derecho y Trabajo*, 1963, pág. 159).

(136) *Manual de Derecho del Trabajo*, 1968, pág. 222.

(137) *Derecho del Trabajo*, cit., vol II, pág. 307.

(138) Así, KROTOSCHIN afirma que el trabajo no es el objeto esencial en el contrato sino la enseñanza. Aunque al exponer más adelante la naturaleza laboral del contrato de aprendizaje como contrato especial de trabajo y considerar a todos los efectos como trabajadores a los aprendices, deba matizarse (más adelante se verá cómo) la expresión «finalidad esencial». (Véase *Tratado práctico de Derecho del Trabajo*, Buenos Aires, 1965, vol. I, págs. 597-598); pero «el elemento que proporciona la fisonomía de la relación es la finalidad de aprender (DE LA CUEVA, *Derecho Mexicano del Trabajo*, México, 1959, vol. I, pág. 883), y en igual sentido CABANELLAS, *Contrato de Trabajo*, vol. IV, Parte especial, pág. 50.

(139) «... primer grado profesional que tiende a la completa formación del obrero» (TS 31-10-60), «de finalidad fundamentalmente pedagógica y de formación profesional» (TCT 21-6-65; también, TS 13-11-62; 29-9-66, y TCT 28-1-72 y 14-4-72).

(140) *Manual de Derecho del Trabajo*, pág. 633. (El hecho de que más adelante, al dedicar un epígrafe específico al objeto del contrato vuelva a plantearse la enseñanza, no creemos desvirtúe lo anterior, si se tiene en cuenta la matización que se dará después a los términos objetivo y finalidad).

(141) «El aprendizaje y el contrato de aprendizaje» en *Catorce Lecciones sobre Contratos Especiales de Trabajo*, Madrid, 1965, pág. 242.

Pero que mayoritariamente el objeto del contrato de aprendizaje se haya identificado en nuestro Ordenamiento con la enseñanza, se justifica por la redacción del artículo 123 de la LCT. Este aparece incluido en el capítulo I, que lleva por título «Naturaleza y objeto del contrato de aprendizaje». A su vez, dicho precepto establece que «el fin principal del contrato de aprendizaje ha de ser la adquisición por el aprendiz de una perfecta capacidad en el oficio o industria... subordinándose a dicho fin la utilización del trabajo del aprendiz». Literalmente se alude, pues, al objeto del contrato (capítulo I) y a su fin principal, al que se subordina el elemento trabajo. Idea que, desde este punto de vista, podía intensificarse al exigir la Ley de Relaciones Laborales (art. 7-1), «la necesaria compatibilidad con la asistencia a cursos» que completen la formación profesional. En este sentido la doctrina reseñada resulta válida.

A nuestro modo de ver no es, sin embargo, el artículo 123 la norma que determina el objeto del contrato, por lo menos de acuerdo con la idea expuesta sobre este elemento. Más bien creemos que la solución puede encontrarse contenida en el mismo artículo 122. Concretamente cuando a la obligación de enseñanza por parte del patrono, añade, «a la vez que utiliza el trabajo del que aprende». Esta última expresión constituye la raíz del problema.

¿Qué significa «utilizar el trabajo del que aprende»? Caben las siguientes alternativas:

En primer lugar, puede pensarse que la obra sea aprovechada por el patrono (maestro) sólo en caso de que «accidentalmente» ésta se produjera. Y al decir «accidentalmente» se está excluyendo el dato de que necesariamente la actividad del aprendiz tienda de alguna manera a su obtención.

Si la materia social acotada por las partes es la enseñanza, la actividad de las partes se dirige a ésta (sea cual fuere su forma) exclusivamente, y no a un intento de hacer productivo el trabajo. En consecuencia, el aprovechamiento de resultados económicamente valorables, constituiría un pacto accesorio a la enseñanza, pero repetimos, sólo en el caso de que la práctica en que ésta consista —marginalmente— diera lugar a resultados productivos. La idea, llevada a sus últimas consecuencias, conduciría al contrato de enseñanza en su forma más pura, con pactos accesorios sobre la atribución *a posteriori*, de resultados al maestro (142).

(142) La Ley de FPI de 1955 establecía en el artículo 34, la prohibición de que los Centros de Formación Profesional Industrial se dediquen a actividades comerciales de carácter público que puedan suponer una competencia ilícita a la industria privada. El precepto fue desarrollado por la OM 26-2-57, en donde se excepcionan

Y no falta apoyo legal para pensar que así fuera, cuando la posible retribución al maestro de que habla el párrafo 3.º del artículo 124, o el pago bajo la forma de «cambio de servicios» a que se refiere el párrafo 1.º, se interpreten como especies en que pueda consistir la compensación debida al maestro.

La segunda alternativa consiste en una interpretación estricta del concepto «aprender trabajando». La actividad, por tanto, no es sólo la que supone un aprendizaje, sino aquélla que tiende originariamente a lograr un resultado aprovechable por el patrono, con independencia de que se materialice en algo económicamente evaluable o no. Lo importante es que la actividad desempeñada se halla inserta en un proceso productivo y organizado, en cuyo desarrollo se localiza. En consecuencia, el trabajo no es el que se deriva solamente del ejercicio del aprendizaje, sino aquél que de alguna forma tiende también a proporcionar esos resultados como consecuencia de su inserción dentro de una organización productiva.

Este carácter laboral de la actividad de quien aprende, se ha puesto de manifiesto por algunos autores. Así, Palermo, recuerda que la enseñanza «no es un fin en sí mismo, puesto que el empresario utiliza el trabajo (opera) en la empresa y tal actividad... crece en relación a la progresiva formación profesional del aprendiz» (143). De tal manera que la obra, aun siendo consecuencia del aprendizaje, «va siempre en inmediata ventaja del empresario» (Riva Sanseverino-Mazzoni) (144).

También la jurisprudencia ha puesto de relieve esta función productiva latente en el trabajo del aprendiz, determinando que debe ser aprovechado «industrialmente» (145), rindiendo así un esfuerzo que aún con exiguu estipendio tiende a «obtener un lucro remunerador» (146), y percibiendo una retribución, lo que «inclina a considerar que en este caso predomina más la prestación del servicio que la enseñanza» (147).

el supuesto de inexistencia del producto en el país y la posibilidad de producción con medios de que disponga el centro sin menoscabo de las tareas docentes, previas solicitudes y autorizaciones oportunas. Se trataría de un supuesto de atribución de resultados a la institución docente.

(143) *Manuale di Diritto del Lavoro e della Previdenza Sociale*, Milán, 1957, vol. I, pág. 80, en donde por cierto se distingue el contrato de aprendizaje del de enseñanza, en el cual el objeto del contrato está constituido sólo por la prestación del maestro (gratuita o retribuida), pág. 79.

(144) En *Nuevo Trattato de Diritto del Lavoro*, dirigido por BORSI-PERGOLESI, Padova, 1971, vol. II, pág. 31.

(145) TS (S.ª 6.ª), 9-12-50.

(146) TS 2-7-51 y 28-12-53.

(147) TCT 4-6-71.

E igual que ocurría antes, también la LCT presta apoyo para esta interpretación cuando se piensa que (por lo menos en parte) la retribución al maestro debe estar constituida por el trabajo del aprendiz, en la forma ya indicada, pero siempre sobre la base de que la actividad se integra en el proceso productivo y mientras se desarrolla el aprendizaje. Es decir, que el aprendiz va a procurar la utilidad de su trabajo para el patrono durante su formación.

De las dos alternativas citadas, nos inclinamos a creer que, en último extremo, quienes mantienen ser la enseñanza el objeto del aprendizaje, hacen una valoración del trabajo del aprendiz en los términos económicos de la última interpretación indicada. Lo que ocurre, es que difícilmente encaja esto con el objeto de un contrato en el que la materia social acotada es la enseñanza obtenida precisamente con el trabajo.

Quizás el problema sea puramente terminológico cuando se habla del contrato de aprendizaje. En efecto, en el artículo 123 de la LCT ya hemos visto que habla de «fin principal del contrato». Ello conduce a plantear una nueva alternativa.

Se trataría de distinguir «finalidad» de un contrato, entendida como interés político-social que se trata de actuar, del objeto como sector de la actividad social sobre el que recae el interés de las partes articulado por el contrato (148).

En el primer sentido es interesante advertir cómo la idea de causa de los contratos expresada por Betti, en el sentido de función económico-social atribuida por el ordenamiento, ha sido utilizada en algún momento para referirse a esa finalidad antes aludida, pero como algo distinto del objeto y la causa (149).

Pues bien, en el primer sentido creemos que deben interpretarse los términos del artículo 123. Partiendo de la base de que la realidad social seleccionada por las partes para actuar sus intereses es el trabajo como fenómeno social; la finalidad político-social sería, sin embargo, la enseñanza. Es decir, la finalidad del contrato se concreta y actúa poniendo como fin «del trabajo del aprendiz» (no objeto del contrato) a la enseñanza (P. Pic) (150).

Y de esta manera debe interpretarse la última frase del artículo 123, «su-

(148) Recuérdense las ideas expresadas al principio sobre el entendimiento del objeto y la alusión a su problemática.

(149) «Ello no es "causa", sino "función" del negocio. Valdría la pena situar junto a la causa en sentido estricto la función como elemento distinto; causa y función son cosas distintas, que conviene mantener preparadas.» (Véase Díez PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil*, cit., pág. 161.)

(150) *Legislation Industrielle*, París, 1922, pág. 869.

bordinando a dicho fin (la enseñanza como fin del trabajo) el de la utilización del trabajo del aprendiz». Los límites que ello impone (intervención con finalidad político-social) al trabajo, diferencian a éste, del modo en que se prestan los servicios en el trabajo común.

Con arreglo, pues, a estos elementos, es como debe completarse la postura de quienes advierten en el contrato de aprendizaje un objeto doble ya que éste se halla constituido por la prestación de servicios modalizada, interferida por la finalidad de aprender.

Tal modalización consiste en que:

1.º El empresario adopta actitudes especiales en la relación, unas activas (procurar la enseñanza) y otras pasivas (permitir o facilitar) que el aprendiz se capacite (en ocasiones, como veremos, fuera de la empresa).

2.º El aprendiz presta unos servicios que ni cualitativa ni cuantitativamente pueden ser los mismos que en el trabajo ordinario.

Ambos aspectos serán desarrollados más adelante.

Por último conviene recordar que el tema se encuentra íntimamente ligado con el de la naturaleza jurídica (151). Por eso, admitir que el objeto del contrato de aprendizaje sea el trabajo, significa plantear al mismo tiempo la hipótesis de que tenga naturaleza laboral. Interesa conocer, entonces, si su régimen jurídico es consecuente con ello.

Aquí es donde la LCT empieza a ser inconsecuente con el planteamiento indicado, ya que, en el fondo, la definición del contrato en base a las obligaciones contenidas en el artículo 122, tuvo una raíz sociológica en sus planteamientos (retribuir una enseñanza supuesta) superadas ya por la realidad laboral.

c) *La causa*

Dando por reproducida aquí la polémica sobre la causa de los contratos en Derecho Civil (152), recordemos que las opiniones de mayor relieve han

(151) Muchas de las opiniones aquí expresadas se han extraído de apartados dedicados a este tema.

(152) En ocasiones se ha llegado a negar su propia existencia o al menos la utilidad de su planteamiento, al confundirse con el objeto. Excluido que deba entenderse en el estricto significado de la obligación [art. 1.274 C. Cv.: «En los contratos onerosos se entiende por causa, para cada parte contratante, la prestación o promesa de una cosa o servicio por la otra parte», y art. 1.261, apartado c)], se le ha reconocido a la causa la función de «valoración de cada negocio, hecha atendiendo al resultado que con él se busca o se haga quien o quienes hagan la o las declaraciones negociales». DE CASTRO, *El negocio jurídico*, cit., pág. 191.

puesto de manifiesto el doble sentido de ésta. En el aspecto objetivo, es la adecuación de la regla negocial establecida por las partes al fin que el ordenamiento tutela por medio del negocio (153). Subjetivamente se ha identificado con el interés de los contratantes al poner en marcha un mecanismo jurídico.

Algo así como el resultado empírico y de naturaleza jurídica buscado en el negocio de que se trate (154).

Según ello, y partiendo de la premisa establecida para el objeto (trabajo mediatizado por la enseñanza), la causa en el contrato de aprendizaje estaría constituida por el intercambio entre trabajo prestado por el aprendiz y su retribución. Pero del trabajo mediatizado, como ya se ha dicho, por las condiciones que la enseñanza impone.

Esta se convierte, entonces, en el presupuesto que identifica la existencia del trabajo, y determina las condiciones de su prestación. De tal manera que sin él, los servicios del aprendiz no se diferenciarían de los de una prestación de trabajo normal. Puede decirse, entonces, que la causa viene

(153) «El metro o metros con los que se mide el resultado real buscado con la regla negocial establecida por la voluntad privada», para determinar la validez y eficacia del negocio de que se trate (DE CASTRO, *El negocio jurídico*, cit., pág. 192). Por otra parte la postura más representativa de la causa en sentido objetivo ha sido la mantenida por BETTI, al identificar ésta en la «función económico-social». Pero ya se advirtió antes la posibilidad de distinguir finalidad, de objeto y de causa en los contratos. Para ALBALADEJO, es el fin inmediato y objetivo al cual se dirige la atribución; el fin jurídico, cuidadosamente separado de los motivos y también de la misma contraprestación (*El negocio jurídico*, Barcelona, 1958, pág. 202), si bien se refiere a la causa objetiva, pero de la obligación, añadiendo después: «causa que es requisito del contrato». Una y otras opiniones han sido sintetizadas por F. SUÁREZ, al construir la causa del contrato sobre la articulación de las obligaciones que origina. (Véase *Apuntes sobre la causa*, R. T. n.º 6, 1961, pág. 1885.)

(154) Ello sería distinto de los «motivos», como algo subjetivo e interno que, a nivel individual, lleva a cada parte a celebrar el negocio. Aquellos que no tienen relevancia jurídica para el negocio.

Pero no se pueden olvidar las ocasiones en que éste se utiliza para una finalidad ilícita. Teniendo en cuenta este dato, es como puede admitirse una causa ilícita en un contrato típico, contemplado por el ordenamiento, que de otra forma llevaría a la negación de ésta. DE CASTRO ha dicho que la «causa, en su aspecto subjetivo... atiende a todo lo que constituye el negocio, en cuanto puede determinar el carácter social y jurídico de lo declarado y hecho». El tema estaría entonces, en «separar del supuesto de hecho todo aquello que sea jurídicamente indiferente para caracterizar el negocio» (op. últimamente cit., págs. 122 y 228). De aquí que teniendo en cuenta el aspecto subjetivo, la causa se haya encontrado «en el propósito práctico o empírico que a través del negocio se trata de obtener, ... la representación mental por la que las partes se han dejado guiar al concluir su negocio (DÍEZ PICAZO, *Fundamentos de Derecho Civil*, cit., pág. 163).

constituida por el intercambio de prestaciones, una de las cuales no es concebible sino formando un bloque de elementos, trabajo-enseñanza, de cuya mutua relación adquiere sentido cada una de ellas, y que, por tanto, no pueden comprenderse por separado.

Sin embargo, no se oculta que, probablemente, la identificación de la causa en los términos de intercambio entre trabajo y retribución, desborda con mucho los planteamientos que podrían deducirse de la LCT. En este sentido el legislador de 1944, reflejó una idea del contrato de aprendizaje, en la que el trabajo, funcionalmente, es el medio de aprender, y que jurídicamente —es lo importante— retribuye la enseñanza. Al separarse ambos elementos, convirtiéndose en las prestaciones objeto de intercambio y situándose en oposición, se originaba así una especie de intercambio de servicios con frecuencia apuntado por la doctrina (155), en el que el trabajo del aprendiz pierde relevancia como factor productivo, siendo sólo útil a efectos de compensar la enseñanza, elemento principal del contrato.

Coherente con ello resulta entonces la posibilidad de un aprendizaje sin retribución o retribuido al maestro, que se configura en el artículo 122 de la LCT. En él se presenta una modalidad de contrato, en el que es la enseñanza —no el trabajo— lo retribuido. En nuestro planteamiento, sin embargo, es el trabajo lo que se intercambia con salario, trabajo que para encontrar la causa no es imaginable sino con el supuesto —condicionante— de la enseñanza (156).

E) Figuras especiales de aprendizaje

Aunque los elementos analizados —objeto y causa— pueden proporcionar una identificación suficiente del contrato de aprendizaje, la mayor concreción de éste exige ciertas precisiones en torno a las determinadas situaciones. Estas se caracterizan por ser constitutivas total o parcialmente de

(155) (Véase ALONSO OLEA, *Derecho del Trabajo*, 5.ª ed., cit., pág. 31.) Es, por tanto, una construcción de la «causa del contrato, distinta de la causa de las obligaciones particulares, pero constituida por la combinación de éstas en forma tal que creen un negocio digno de tutela jurídica», causa que perdura a lo largo de la vida de la relación, influyendo decisivamente sobre su eficacia. (Véase SUÁREZ GONZÁLEZ, «Apuntes sobre la causa del contrato de trabajo», *Revista de Trabajo*, n.º 6, 1961, páginas 1.886-1.888.) (Véase también, sobre el tema, U. PROSPERETTI, «Il problema de la causa del contratto di Lavoro» en *Problemi di Diritto del Lavoro*, vol. II, Milán, 1970, páginas 131-191.)

(156) Se producen así una serie de obligaciones que acaban incidiendo sobre la causa (Véase F. SUÁREZ, *Apuntes sobre la causa...*, cit., pág. 1.885. Aquéllos constituyen los elementos que identifican la causa).

fórmulas de enseñanza que cuando menos se realizan en la empresa, y cuando más suelen ir acompañadas de la celebración de un contrato de trabajo en las condiciones que se examinarán (157). Muy brevemente aludimos a las siguientes:

a) *Prácticas de becarios en empresas*

Cada vez se hace más frecuente la situación de licenciados —sobre todo en profesiones técnicas— que, con objeto de desarrollar conocimientos prácticos sobre las mismas, entran al servicio de las empresas, desempeñando su labor bajo la supervisión y asesoramiento de expertos junto a los que trabajan (adjuntos especialistas) (158).

La situación, si cabe, resulta similar a la del contrato de aprendizaje, en cuanto que ambos persiguen la capacitación para un oficio mediante la práctica del mismo (159). Aunque ahora ni se trata tanto de adquirir conocimientos como de ponerlos en práctica, ni socialmente se va a producir la identificación que ocurre entre aprendices y menores, tratándose normalmente de trabajadores adultos.

Pues bien, en este tipo de actividades el problema consiste en determinar si el sometimiento a la organización laboral de la empresa, junto al trabajo que se presta durante la relación, permite calificar a aquélla de laboral.

Hasta el momento puede decirse que la línea jurisprudencial ha sido la de negar que en dichas relaciones existan vínculos laborales. Es muy significativa en este sentido la S. del TCT de 20 de enero de 1972. En ella se afirma, primero, que «las prácticas de enseñanza que vino realizando el becario, al tener como única finalidad el perfeccionamiento profesional del mismo, no supone la participación en la producción» a que se refiere el artículo 1.º de la LCT. En cuanto a las cantidades que se abonaban —se

(157) Para una visión general de los mecanismos por los que se articula la formación profesional, hay que tener en cuenta las fórmulas aludidas al tratar de los ámbitos funcionales de aquélla.

(158) Aunque no se trata necesariamente del mismo supuesto, el artículo 15 del Decreto 27-7-68, sobre empleo de extranjeros en España, en relación a las excepciones que se establecen en el artículo 14, dispone que, «cuando se proceda a la concesión de un permiso de Trabajo en atención a la especialización del interesado, el Organismo encargado de otorgarlo podrá condicionar dicha concesión a que la Empresa coloque a un español con capacidad y categoría profesional bastante como adjunto del súbdito extranjero autorizado, con la obligación por parte de éste y de la Empresa de adiestrar al español en la actividad profesional de que se trate».

(159) «Quasi-aprendizajes», en expresión de ALONSO OLEA (véase *Derecho del Trabajo*, cit., página 372).

dice—«lo eran por la beca concedida, o lo que es igual, según define el Diccionario de la Academia Española, como la ayuda pecuniaria concedida a un estudiante». Y por último, ante el tema, quizás el más trascendente, de la integración en la organización interna de la empresa, sometiéndose al horario y reglas de disciplina de la misma, etc., tampoco ha significado nada en este sentido, ya que el «actor, dada su calidad de estudiante-becario, debía adecuar sus prácticas de enseñanza en cuanto a tiempo y modo, precisamente con el horario en que esa enseñanza se podía impartir, es decir, durante la normal jornada de trabajo» (160).

Sin embargo, la LRL ha dado un importante paso en esta materia al establecer en su artículo 8, párrafo 3, la presunción de existencia de un contrato de trabajo «cuando las empresas mediante ayudas económicas gratificables, retribuciones pactadas, o incluso sin compensación económica alguna, a efectos de proporcionar práctica en el trabajo, empleen titulados académicos, en sus centros de trabajo o dependencias, con sujeción a su organización laboral interna».

En otros términos, la Ley no ha hecho más que poner especial énfasis en la aplicación a estos supuestos de la presunción contenida en el artículo 3 de la LCT, añadiendo expresamente la consecuencia inmediata de que dicho contrato se entenderá celebrado «en los términos mínimos fijados en la norma aplicable a la empresa o entidad afectada». Precepto que, sin embargo, no fue utilizado con la frecuencia deseable por la Jurisprudencia.

Por otra parte, la solución aportada se justifica desde el momento en que, al menos parte del contenido social de estas relaciones ha quedado absorbido por el «contrato de trabajo en prácticas», al que después nos referiremos (161).

De todas formas los contornos no siempre se presentan precisos, por lo que será necesario en cada caso determinar en qué medida la actividad de quien se contrata queda «sujeta a la organización laboral interna» de la empresa, presupuesto exigido, también expresamente, por la Ley para poder aplicar la presunción anterior.

(160) Véase también en el mismo sentido, TCT 2-5-64 y 22-5-73. En paridad se trataría de una situación de «voluntariado», que sólo produce entre las partes «una mera relación previsional de cortesía, en virtud de la cual el titular de una organización productiva accede a proporcionar al voluntario una oportunidad de trabajo o preparación profesional» (véase MARTÍN VALVERDE, *El periodo de prueba en el contrato de trabajo*, Madrid, 1976, pág. 38).

(161) Los restantes supuestos se refieren a estudiantes que se encuentren en segundo o tercer cursos de formación profesional, o a los distintos grupos de titulados académicos; estos últimos, previa decisión del Gobierno a propuesta del Colegio Profesional correspondiente (art. 8, apartados 1 y 2 LRL).

b) *Situación de los alumnos de escuelas de empresas*

Más adelante tendremos ocasión de referirnos a la obligación que tienen determinadas empresas de establecer escuelas de formación teórica para sus aprendices, sin excluir, desde luego, los casos en que dichos centros se crean de modo voluntario. La situación que se plantea ahora es la de aquellos alumnos que en realidad no pertenecen a la plantilla de la empresa, ni siquiera como aprendices, pero que vienen realizando allí sus prácticas como parte de la enseñanza metódica que reciben.

El tema se ha suscitado en la práctica por la pretendida equiparación de estos alumnos con los aprendices que trabajan en la empresa. Concretamente con el fin de poder acogerse al término de sus estudios al derecho preferente de ingreso en la categoría de obreros cualificados que las ordenanzas de trabajo suelen establecer para los aprendices, al que después nos referiremos.

Aunque de nuevo sería preciso conocer en qué medida la actividad de estos alumnos proporciona un beneficio productivo para la empresa, no parece que en principio exista base suficiente para considerarlos aprendices (162) cuando su actividad es puramente marginal en la empresa, dirigiéndose exclusivamente a la adquisición de conocimientos.

Así, al plantearse la cuestión sobre si sus relaciones con la empresa deben ser formalizadas con arreglo a los requisitos que la LCT dispone para el contrato de aprendizaje, la Dirección General de Trabajo, en Resolución de 13 de octubre de 1969, ha declarado que si los alumnos «nunca realizan trabajos productivos, sino que son pura y simplemente estudiantes de un oficio o profesión, es claro que no es de aplicación el artículo 144 de la LCT, y ello porque falta uno de los elementos esenciales que definen a dicha relación contractual en su artículo 122». Incluso si el centro no hubiera obtenido la calificación de autorizado o reconocido, ello no tendría más trascendencia que a los efectos de la validez del título otorgado, pero no impide que se impartan enseñanzas de tipo privado sin necesidad, por tanto, de que los alumnos deban ser considerados como aprendices (TS 25 de mayo de 1970) (163).

(162) Ténganse en cuenta las consideraciones que se hicieron al tratar del objeto sobre el aprovechamiento de resultados en una y otra actividad.

(163) También TCT 22-5-73, donde se confirma el carácter extralaboral de la relación, «por lo que el demandante no tenía derecho a ingresar en plantilla una vez finalizado el curso». Por esta razón en alguna Ordenanza se dispone expresamente que a efectos de número mínimo de aprendices, no se computen como tales los alumnos de Escuelas de empresa (véase O. L. Metalgráfica y Envases Metálicos, OM 1-12-71, art. 36).

c) *El período de prácticas por ascenso*

A menudo se dispone en las Ordenanzas Laborales que los trabajadores que hayan ascendido de categoría, permanecerán durante un espacio de tiempo en período de prácticas, antes de consolidar su situación en el nuevo puesto de trabajo. En realidad lo que se pretende es condicionar la permanencia en el ascenso al resultado satisfactorio de la práctica (164) por lo que resulta aplicable la construcción jurídica propia del período de prueba. Resultado satisfactorio que el empresario aprecia libremente y que, a veces, no sólo se hace depender de la demostración de aptitud por el trabajador, sino de su propia conducta profesional (165).

Désde el punto de vista formativo, el período de práctica se concreta en un tiempo de entrenamiento y adaptación a las nuevas funciones, aunque las reglamentaciones no suelen especificar las obligaciones del empresario en orden a su consecución (166). Por eso es posible que en la práctica, y desde el punto de vista productivo, todo ello se traduzca en un menor rendimiento del trabajador ascendido, con relación a los demás trabajadores pertenecientes a la misma categoría, a causa de los límites que impone la adaptación. Rendimiento inferior que el empresario deberá soportar hasta que transcurra cierto tiempo.

d) *El contrato de trabajo en prácticas*

Se trata de una figura que aparece regulada por primera vez en la Ley de Relaciones Laborales (art. 8) (167). En síntesis consiste en un contrato

(164) Como ha explicado PÉREZ LEÑERO, refiriéndose al menor sueldo que durante este tiempo se percibe con relación al asignado al puesto de trabajo, se trata de una cláusula del contrato sometida a condiciones durante cierto tiempo, pero sin que de ella dependa la extinción de aquél, ya que sólo están sometidos a condición los derechos derivados del mismo, cual es el ascenso (véase *Instituciones...*, cit., pág. 195). En este sentido la STCT estima que el ascenso así conseguido «es una presunción de aptitud que ha de ser corroborada por el período de prueba en la nueva categoría... durante el cual la empresa, con lógica irrefutable, tiene la facultad de comprobar la supuesta aptitud y confirmar o no en el superior puesto de trabajo al trabajador, previos los informes pertinentes» (S. 5-2-64).

(165) Por ejemplo, la falta de Moralidad Profesional. (Véase OT Minería del Carbón, OM 29-1-73, art. 24).

(166) Así la OT Minería del Carbón se limita a disponer que «la empresa procurará que los trabajadores adquieran todos los conocimientos necesarios para desempeñar con la debida eficacia el oficio que aspiran alcanzar» (OM 29-1-73, art. 24).

(167) Véase sobre el tema: APARICIO TOVAR, «Contrato de Trabajo en prácticas y Formación Profesional Permanente» en *Diecisiete lecciones sobre la Ley de Relaciones Laborales*, cit., págs. 89 y ss. También, MARTÍN VALVERDE, *El período de prueba...*, cit., págs. 36 a 45.

mediante el cual quienes se hallan matriculados en cursos de Formación Profesional de segundo o tercer grado, pueden prestar sus servicios en una empresa, como medio para adquirir una práctica profesional, con arreglo a determinadas condiciones. Dichas condiciones hacen referencia a la necesidad de que el contrato sea adecuado a tal fin, teniendo en cuenta el nivel de estudios y, como consecuencia, la necesaria adaptación al trabajo de aquéllos.

Como condiciones especiales, se impone la necesaria homologación previa por el Ministerio de Trabajo de las empresas que vayan a contratar y la forma escrita con visado de la Organización Sindical del contrato, que no podrá exceder de un año. En cuanto a la retribución se dispone que será la correspondiente al puesto de trabajo y proporcional a la jornada que se realice, debiendo estar, además, dicho puesto de trabajo en consonancia con el nivel de estudios del interesado, y computándose el período de prácticas en el total de antigüedad para el caso de incorporación definitiva a la empresa. Finalmente, se establece una limitación en cuanto al número de los que la empresa puede contratar, en términos porcentuales de su plantilla, que vendrán fijados en el acto de la homologación.

Sin entrar en más detalles de fondo (168), puede pensarse que con esta fórmula se ha institucionalizado jurídicamente aquella realidad social frecuente en la que antes de alcanzar la titulación, o una vez obtenida aquélla, se pasaba a prestar servicios en calidad de practicante, y por tanto, vinculándose de forma extralaboral, lo que podía producir auténticas situaciones de empleo encubiertas y sin protección adecuada. Por eso, la Ley de Relaciones Laborales, después de admitir la posibilidad de aplicar esta figura a quienes hubieran terminado sus estudios dos años antes a la celebración del contrato, ha establecido la presunción de existencia de contrato de trabajo, cuando se empleen dichos titulados «con sujeción a la organización laboral interna» de la empresa, cualquiera que sea la forma de compensación económica pactada, incluso aunque no existiera ésta.

(168) La polémica que esta figura ha suscitado tiene su origen fundamentalmente en consideraciones sobre la estabilidad en el empleo de estos trabajadores-estudiantes, posibilitando que las empresas cubran determinados puestos de trabajo, sin, por el contrario, adquirir compromiso definitivo alguno con quienes las ocupan. Es decir, según ese argumento, un puesto de trabajo que objetivamente es permanente, no proporciona, sin embargo, beneficio en orden a estabilidad para quienes lo ocupan, ya que podría ser cubierto a base de sucesivas contrataciones de este tipo.

A favor del contrato de trabajo en prácticas hay que reconocer que facilita el acceso al trabajo de quienes hubiesen terminado recientemente sus estudios, desapareciendo así la limitación que en este sentido supone la exigencia por parte de las empresas sobre experiencia profesional de los candidatos.

Respecto al contrato de aprendizaje, el contrato de trabajo en prácticas, puede suponer una fórmula más evolucionada desde el punto de vista formativo como desarrollo práctico de conocimientos (169), mientras que aquel permanece en un estadio más rudimentario y concertado con el ejercicio de la profesionalidad, aún como primera etapa de la misma y vinculándose probablemente a oficios o profesiones menos técnicas.

FRANCISCO JAVIER PRADOS DE REYES

(169) Del art. 8 LRL «se desprende que se trata siempre de una fuerza de trabajo con un cierto grado de cualificación»: Mientras en el contrato de aprendizaje «hay una perspectiva absolutamente laboral basada en la idea de formación en el tajo...», en los supuestos del artículo 8 se puede encontrar una perspectiva académica ya que lo que se está exigiendo es que exista una correlación entre el trabajo ejercido por el sujeto y el nivel de estudios (APARICIO TOVAR, *Contrato de Trabajo en prácticas y Formación Profesional Permanente*, cit., págs. 97 y 98).

