



**Wolf-Dietrich
Greinert**

*Profesor de pedagogía
de profesiones en la
Universidad Técnica
de Berlín*



Son escasos los estudios a largo plazo que analizan la evolución de la formación profesional (FP) dentro de un contexto social más amplio. Por consiguiente, apenas se comprenden los motivos por los que la FP ha evolucionado generando tantas diferencias, incluso en países con condiciones similares de desarrollo económico y social. En sus reflexiones sobre un posible marco teórico para el análisis de la evolución histórica de los sistemas europeos de FP, Wolf-Dietrich Greinert asume una metodología en tres pasos que permite detectar principios comunes de los diversos sistemas: primeramente, la FP se considera inserta dentro de las culturas nacionales del trabajo, que se manifiestan en la legislación laboral; en segundo lugar, estas culturas del trabajo forman la base de los distintos regímenes específicos de la FP; tercero, las culturas del trabajo y los regímenes de la FP interfieren con las ideas predominantes, que legitiman a su vez una determinada orientación didáctica. Partiendo de un análisis diacrónico que arranca en la Revolución Industrial, el autor registra tres tipos generales de sistemas de FP: el modelo británico de economía liberal de mercado, el modelo burocrático regulado estatalmente de Francia, y el modelo dual-corporativo de Alemania.

Cedefop

Los “sistemas” europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica

“La transición de la escuela al mundo activo y profesional es muy distinta en Alemania y Gran Bretaña. El contraste entre ambos países es probablemente el más radical en toda Europa, aun cuando los británicos parezcan pensar que todos los países continentales al sur de Escandinavia siguen una versión más o menos diluida del sistema alemán, o una variación del mismo. Consideramos que Alemania posee la versión más característica de lo que puede denominarse el modelo continental típico”. Estos comentarios, debidos al sociólogo de Liverpool Ken Roberts (Roberts 2000, p. 65 et seq.) pueden no ser del todo objetivos, pero creemos que su radicalismo demuestra la dificultad que tienen incluso los especialistas para reflejar el panorama europeo de la formación profesional de una manera sencilla y comprensible. Y si aplicamos este razonamiento a la diversidad de sistemas formativos existentes en la actualidad, ¿no resultará mucho más difícil reducir la complejísima evolución histórica de estos sistemas de cualificación hasta un común denominador utilizable por los especialistas de diversas disciplinas? El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) ha intentado responder al desafío con su proyecto “Historia de la formación profesional en Europa con perspectiva comparativa” (<http://history.cedefop.eu.int>). Así pues, ¿por qué vías podemos encontrar soluciones a este problema?

I.

El historiador Hermann Heimpel afirma que la característica más europea de Europa es que su historia es la historia de diferentes naciones. Sin embargo, esta percepción de las naciones como bloques constitutivos de la historia europea reconoce que éstas no sólo se crearon a sí mismas durante procesos graduales de desarrollo, sino que dependían entre sí mutuamente como socios y competidores productivos (Zernack 1994, p.17).

Numerosos factores conforman las relaciones entre diversas naciones, entre ellos las fronteras comunes y el intercambio de mercancías. Particularmente decisivas son algunas tendencias históricas internacionales o universales. El factor más influyente que dirige la génesis de procedimientos de cualificación para clases trabajadoras es sin lugar a dudas la Revolución Industrial, o industrialización general de las naciones europeas. Este hecho no sólo desencadenó profundas transformaciones económicas y tecnológicas, sino que alteró radicalmente la estructura de la sociedad, las interacciones sociales, los estilos de vida, los sistemas políticos, los tipos de alojamiento e incluso el paisaje físico. La Revolución Industrial provocó una reestructuración radical del sistema de “reabastecimiento de recursos humanos” en todos los países europeos.



Paradójicamente, el proceso de industrialización en Europa no produjo un único modelo unitario de formación profesional. Antes al contrario, eliminó prácticamente los antiguos métodos gremiales más o menos homogéneos de formación profesional que habían ido surgiendo en Europa durante siglos, y los sustituyó por un sinnúmero de “modernos” sistemas educativos, que a primera vista parecían tener muy pocos elementos comunes. Considerando su diversidad, con todo, es aconsejable un cierto cuidado con el término “sistema de formación profesional”. Walter Georg ha señalado correctamente que la teoría académica de sistemas únicamente permite referirse a un “sistema de formación profesional” cuando éste “se haya hecho independiente y exista como red particular permanente de comunicación dentro del proceso de diferenciación social de subsistemas funcionales específicos, lo que requiere una fuerte unidad autoreferencial y su separación de estructuras sociales internas” (Georg 1997, p.159).

Georg señala que estos tipos de sistemas independientes de formación profesional, caracterizados por estructuras internas y procesos autoreferenciales, tan solo existen en las zonas germanófonas, bajo el nombre de “sistema dual”. En otros países, tanto los métodos educativos escolares como los tipos de formación inicial o continua en la empresa han partido de procesos lógicos de diversos subsistemas sociales: en el caso de la formación profesional de tipo escolar, de la llamada lógica meritocrática del sistema de la educación general, y en el caso de la formación en la empresa, de la lógica de una producción y organización laboral basadas en la empresa. Según la conclusión de Georg: “el método -exclusivo de Alemania- de mantener un sistema autoreferencial de la formación profesional independiente de escuelas y empresas hace que todo intento de comparar éste con otros “sistemas” parezca un malentendido etnocéntrico, ya que generalmente no es posible encontrar elementos de comparación” (Georg 1997, p.159).

Georg piensa que es necesario ampliar el modelo que explica las diferencias nacionales específicas en cuanto a formación de masas para el empleo, incorporándole la constelación de relaciones culturales y funcional-estructurales predominantes en una sociedad, esto es, la cultura y la estructura. Los valores, normas, actitudes, convicciones

e ideales de una sociedad configuran sus sistemas educativos, organización del trabajo y relaciones profesionales al igual que la interacción más o menos estable entre la formación específicamente profesional del país y sus otros subsistemas sociales como el de la educación general o los diversos principios del sistema de empleo.

Si asumimos las objeciones antes planteadas, podemos ampliar o perfeccionar los criterios de comparación internacional en formación profesional, y distinguir claramente entre “sistemas de formación profesional” y “modelos de formación profesional”. El término “sistema” únicamente debiera aplicarse a modelos genuinamente independientes y autoreferenciales de formación profesional. Adicionalmente, resulta necesaria una categoría superior a los métodos de formación profesional, que permita definir modelos estructurales operables y también la interacción entre los subsistemas sociales que afectan a la formación profesional. Proponemos para dicha categoría el término de “cultura del trabajo”.

II.

La noción de “cultura del trabajo” comporta sin embargo una serie de problemas metodológicos: ¿cómo clasificar correctamente las relaciones internas entre subculturas nacionales?; ¿qué principios de orientación y qué paradigmas son decisivos?; ¿cómo evitar interpretaciones idiosincráticas hipersimplificadas, o paradigmas con sesgo?

A la busca de una forma viable para desbrozar este tema tan complejo, topamos con un estudio realizado por Bercusson, Mückenberger y Supiot en 1992. Estos tres autores intentaban crear un sistema metódico para comparar culturas legales y del trabajo (Mückenberger, 1998), y utilizaron un procedimiento de doble comprobación para examinar determinados ámbitos de Gran Bretaña, Francia y Alemania. Uno de sus objetivos era descubrir la impresión de algunos juristas sobre el trabajo asalariado en los tres países, y cómo ésta influye en sus acciones y decisiones (“la cultura del trabajo” en la rutina jurídica cotidiana). Otro era registrar las impresiones y experiencias que los competidores sociales de los tres países tienen sobre “las leyes” en general y sobre la “legislación laboral” en particular (la “cultura legal” en la vida laboral cotidiana).



El estudio (Bercusson et al., 1992) concluye presentando tres contextos paradigmáticos que incorporan la legislación laboral de estos tres países. Cada uno de los paradigmas refleja las características y sigue los contornos de la legislación predominante que describe (Mückenberger, 1998, p.37 et seq.):

(A) «En Gran Bretaña, las relaciones humanas en la producción se consideran simplemente un proceso del mercado en el que participan miembros de la sociedad, es decir, trabajadores, empresarios y otros asociados a los convenios colectivos. La imagen de la legislación es por consiguiente negativa y se caracteriza por el abstencionismo o la no intervención en estos procesos de mercado. El paradigma apropiado sería “gobierno de la ley, y no de los hombres”».

(B) «En Francia, incluso las relaciones humanas en la producción se consideran un hecho político. Los protagonistas implicados son el Estado y sus poderes ejecutivos, denominados “inspecteurs de travail”. Esta insistencia en el aspecto político se manifiesta en el reconocimiento del “ordre public social”, una reglamentación que confiere al Estado (y no al mercado, como en Gran Bretaña, o a la interacción entre autonomía privada y el sistema jurídico, como en Alemania) un control central sobre la vida laboral. El lema paradigmático de esta versión republicana y francesa sería *majesté de la loi*, como máxima consecución de la *Grande Révolution*».

(C) «En Alemania, las relaciones humanas en la producción se consideran una especie de comunidad social, con tradición de responsabilidad recíproca y respeto al conjunto. Las normas que rigen esta comunidad social, al igual que en Gran Bretaña, no suelen venir impuestas directamente por la política. Los competidores sociales proponen, elaboran y corrigen por sí mismos dichas normas, hasta cierto punto. Con todo, cumplen una función más activa que los agentes sociales de Gran Bretaña, pues realizan un proceso atento y específico de adaptación caso por caso, derivado de la interacción entre jueces y juristas. Este sistema puede caracterizarse con los paradigmas de “estado civil constitucional”, “autonomía privada” y “ley supervisora”».

Así pues, vemos que los tres países también tienen diferentes prioridades en el ámbito de las relaciones industriales y la legislación

laboral. En Inglaterra la primacía corresponde a lo económico, en Francia a lo político y en Alemania a lo social. Los autores del estudio consideran que ello se extiende asimismo a las diferentes prioridades de estos países en cuanto a “seguridad” y “libertad”. La seguridad se desarrolló y antes y mejor en Alemania que en Francia o Gran Bretaña, pero a cambio se acompaña de menores cotas de libertad. En Francia, el derecho de articulación, acción y organización políticas, incluso el derecho a la militancia, tienen prioridad sobre la seguridad. En Gran Bretaña la libertad también precede a la seguridad, no de la misma manera que en Francia, sino bajo la forma de actividad en el mercado y negociación colectiva. Según este estudio, la libertad en Francia es un derecho político, que se ejerce dentro y a través del Estado. En Gran Bretaña predomina en cambio un sentimiento de libertad al margen del Estado (Mückenberger, 1998, p.38).

Este modelo ilustra que la “cultura del trabajo”, al igual que la cultura en general, convierte de hecho “una idea incierta en un contexto firme” (Georg 1997, p.161). Desde luego, los métodos para analizar diferencias nacionales específicas no quedan agotados con el debate que antecede, pero podemos con todo deducir ya algo que las investigaciones de orientación culturalista confirman como tendencia general: la increíble persistencia de valores, tradiciones y mentalidades nacionales culturalmente inherentes (p.e. Hofstede, 1993). Estos factores son los que hacen sumamente difícil transformar sistemas sociales.

Aplicado a nuestro objetivo de definir modelos europeos de formación profesional, esto implicaría que aunque dichos modelos representen una respuesta específica ante la evolución de problemas técnicos, socioeconómicos o políticos, los procesos de cambio estructural están gobernados por una tendencia clara y obstinada de apearse a la tradición. Pero tradición y modernidad no son factores contrarios, sino en realidad idénticos. Podemos hablar de una modernidad específica y ligada a la tradición.

III.

Por supuesto, podríamos analizar por separado países individuales para describir la evolución histórica de la formación profe-



sional en Europa, y restringir nuestro ejercicio al examen y síntesis lo más completa posible de fuentes relevantes e interpretaciones inherentes, para terminar presentando una enumeración de acontecimientos históricos. Sin embargo, la utilidad académica y práctica de este ejercicio a pequeña escala sería escasa: como ya hemos mencionado, este estudio intenta describir aspectos específicamente europeos, lo que nos exigirá analizar el diálogo y la colaboración que pueda haber tenido lugar entre diversas naciones europeas -algo de lo que hasta hoy sabemos poco o nada- en torno a la reestructuración de su formación profesional bajo influencia o presión de los cambios que indujo la industrialización. ¿Qué principios específicos, formas organizativas o nociones educativas producidas por este diálogo han marcado el camino y dejado su huella bajo la forma de instituciones nacionales?

Hasta la fecha, la investigación histórica sobre formación profesional ha sido capaz de detectar tres modelos formativos europeos "clásicos" -es decir, ejemplares- surgidos durante la primera fase de la Revolución Industrial como respuesta al declive del antiguo modelo formativo de tipo gremial (Greiner, 1999). Son estos: el modelo de economía liberal de mercado británico, el modelo burocrático y regulado estatalmente de Francia, y el modelo dual-corporativo de Alemania.

El modelo liberal, cuya primera realización fue Gran Bretaña, configura una relación de mercado entre los subsistemas operativos de la mano de obra, el capital y la educación, surgidos del proceso de evolución social influenciado por el capitalismo industrial. Los principales protagonistas del mundo del trabajo y del capital deben hallarse libres en todo lo posible de restricciones tradicionales y mantener unas relaciones de libre mercado con el nuevo subsistema educativo. Las desventajas estructurales impiden que los trabajadores utilicen el subsistema educativo para venderse a sí mismos como factor productivo "cualificado", por lo que se ven obligados a venderse como simples recursos humanos y a aceptar las consecuencias sociales, que en algunos casos pueden ser desastrosas (p.e. trabajo infantil).

El modelo de mercado correspondiente para las cualificaciones profesionales presenta las siguientes características:

1) El mercado regula la relación cuantitativa entre oferta y demanda de formación. Los que suministran diversas capacidades profesionales y quienes las reclaman pueden encontrarse voluntariamente en un mercado -en principio- "libre" (es decir, un mercado formativo no controlado básicamente por el Estado).

2) El tipo de cualificaciones profesionales existentes (aspecto cualitativo) depende a fin de cuentas de su uso proyectado en el mercado de trabajo y en las empresas o administraciones reales. La transferibilidad de cualificaciones profesionales entre empresas varía en función del mercado, pero suele ser bastante reducida.

3) Las prácticas formativas no se hallan particularmente tipificadas: puede comercializarse la formación escolar, o en la empresa, o alternada entre escuela y empresa, o bien métodos formativos organizativa y técnicamente innovadores (p.e. cursos de formación a distancia o formación electrónica). Sin embargo, son escasos los exámenes y certificados que gozan de una aceptación general.

4) El coste de la formación recae sobre una persona, que suele coincidir con aquella que requiere la formación. Así y todo, también es frecuente que las empresas contribuyan, cuando imparten por sí mismas la formación. En este caso, los cursos formativos -por lo general, tan solo cualificaciones profesionales de carácter parcial- se hallan sometidos al principio de minimización de costes.

5) Los países con modelos de mercado para la formación profesional distinguen radicalmente entre enseñanza profesional de carácter general y formación profesional específica, tanto en su definición como a escala institucional. La enseñanza profesional (*vocational education*) se lleva a cabo siempre en escuelas estatales, mientras que la formación profesional (*vocational training*) surge de acuerdos voluntarios entre los agentes del mercado.

El modelo burocrático de regulación estatal, cuya primera aplicación rigurosa fue en Francia, utiliza el nuevo subsistema educativo de la formación profesional con el fin de crear una relación política de fuerzas entre el capital y la mano de obra. Por motivos sociopolíticos de orden general, los tra-



bajadores estructuralmente desfavorecidos reciben una "cualificación" por medio de un sector educativo regulado y financiado estatalmente (que incluye también a la formación profesional). Los trabajadores pueden afrontar a continuación el subsistema del capital, una vez más en un marco regulado estatalmente. Este modelo encierra el riesgo de que las instituciones de formación profesional sufran una influencia excesiva de las estructuras lógicas del sistema de la enseñanza general, y que degeneren para dar lugar a una rama subordinada de éste.

El modelo escolar correspondiente para la formación profesional presenta las siguientes características:

1) Las relaciones cuantitativas entre demanda de formación y formación profesional concreta están fijadas por organismos o burócratas del estado. Dado que este tipo de planificación de la demanda no admite un excesivo nivel de detalle, funciona óptimamente cuando se limita a un contingente reducido de profesiones básicas.

2) Los tipos de cualificaciones profesionales (aspecto cualitativo) son más independientes del uso inmediato en la empresa. Los principios centrales en los currículos de las escuelas profesionales suelen ser la abstracción, la verbalización y la teorización. Las profesiones de tipo simple y caracterizadas por actividades prácticas no consiguen aplicar estos principios en forma deseable.

3) Los modelos escolares de formación suelen caracterizarse por una clara división en tipos de cursos formativos individuales. La admisión a las diversas escuelas, muy clasificadas en razón de la demanda de cualificaciones y la acreditación o certificado que expiden, suele depender normalmente de los diversos certificados obtenidos en las escuelas de enseñanza general, o de un examen específico de admisión.

4) La formación profesional de tipo escolar está financiada por el presupuesto del Estado. Por regla general, las limitaciones inherentes a éste no permiten ampliar las escuelas profesionales e inscribir a todos los integrantes de una promoción escolar. Visto también desde esta perspectiva, los modelos escolares de formación profesional parecen constituir esencialmente un sistema elitista y centrado básicamente en la impar-

tición de cualificaciones profesionales de nivel superior.

5) Los modelos escolares de formación profesional sufren casi obligatoriamente el "efecto ascensor", esto es, sus cursos muestran tendencia a incrementar el nivel de cualificaciones, al menos a medio plazo. Por consiguiente, resulta necesario crear continuamente nuevos cursos o instituciones formativas que sustituyan a los niveles de cualificación inferiores. De esta manera, la formación profesional para todos se encuentra en un estado de crisis casi permanente.

El modelo dual-corporativo, existente únicamente en las zonas germanófonas de Europa, utiliza un nuevo subsistema independiente de "formación profesional" como medio de comunicación entre mano de obra, capital y Estado. La intervención de instituciones "intermedias" revitalizadas y tradicionales (el sistema de cámaras, regulado por el Estado), que administran y gestionan la cualificación de los trabajadores en nombre del Estado, permite al menos compensar algunas de las deficiencias del Estado y del mercado en un importante ámbito público de conflicto. Sin embargo, la clara separación organizativa y legal del sistema de la formación profesional, particularmente con respecto al sistema de la "enseñanza superior" (centros de bachillerato, universidades) genera problemas considerables.

El modelo correspondiente al sistema dual de formación profesional presenta las características siguientes:

1) Los sistemas de formación profesional dual se encuentran en buena medida separados del sector de la educación general; poseen su propia estructura organizativa y normas formativas, ya que su operación es básicamente privada. Su doble mecanismo regulatorio, por el mercado y la burocracia, requiere una coordinación bastante complicada.

2) Las empresas constituyen el lugar formativo primario de este sistema "cooperativo". Los jóvenes firman un contrato formativo privado con una empresa, en calidad de asalariados con la categoría especial de aprendices. Como a la vez asisten a la escuela de formación profesional, también están sometidos a las reglas del sistema educativo general.



3) Empresarios, sindicatos y organismos estatales deciden conjuntamente los perfiles profesionales y los reglamentos formativos, en un proceso regulado. Dichas decisiones quedan ratificadas por un decreto del parlamento.

4) Las empresas individuales suelen pagar por la formación. Los costes pueden desgravarse de impuestos como gastos de operación. La empresa paga a sus aprendices una "remuneración" fijada en el convenio colectivo. Las escuelas profesionales son de financiación pública.

5) Los sistemas de formación profesional dual tienen un origen tradicional de base gremial. Tres principios históricos han llegado hasta nuestros días: el principio del oficio o profesión (*Berufsprinzip*), el principio de la autonomía -aplicado al menos a la parte principal dentro de la empresa-, y el principio de la formación en el trabajo.

En mi opinión, estos tres modelos de formación profesional son prototipos generados por las naciones europeas que buscaban nuevos métodos de organizar la formación profesional para todos sus trabajadores tras la industrialización (Greinert 1999). Creo que este proceso no ha producido ningún otro modelo que Europa pudiera utilizar como punto de referencia, y mantengo que todos los restantes modelos de formación profesional surgidos en los diversos países de Europa durante los siglos XIX y XX son variaciones y/o combinaciones de estos tres prototipos o modelos básicos descritos.

IV.

La dimensión europea de la reflexión conceptual sobre la generación de tipos básicos específicos de formación profesional en la era industrial resulta clara si se intenta analizar los resultados expuestos en los apartados II y III conforme al contexto ideológico. Surge la tentación de adoptar la dialéctica mental típicamente occidental en grupos de tres, dado que nuestro proceso de búsqueda permite detectar sin esfuerzo tres ideas que interactúan específicamente: tradición (principio profesional), racionalismo (principio académico) y liberalismo (principio del mercado).

Así, los tres principios centrales legitimadores del pensamiento europeo generarían el respectivo contexto ideológico de los tres

modelos de formación profesional existentes. Estos principios no sólo se aplican al nivel regulatorio de los tres modelos, sino que también estructuran su nivel operativo, esto es, las actividades reales de formación profesional en los diversos tipos formativos específicos. Esta metodología tiene mucho en común con los tres "estilos de cualificación" ideales fijados por Thomas Deißinger (Deißinger, 1998). Con todo, se observan algunas diferencias relevantes.

Definiremos nuestra tipología de modelos de legitimación para la formación profesional en Europa de la manera siguiente:

1) La orientación profesional: conforme a la ideología moderna postilustrada, este modelo de legitimación se fundamenta en un caso ideal en la tradición, es decir, por una parte en prácticas profesionales reales aplicadas en Europa desde la Edad Media, y por otra parte en la profesión como forma ensayada y comprobada de categorizar los tipos organizativos de recursos humanos. Con esta perspectiva, las profesiones/oficios se entienden como combinaciones específicas de los elementos trabajo, cualificación e ingresos. Las actividades que implican están determinadas en función de las tradiciones y los acuerdos sociales existentes.

Los elementos básicos de las profesiones individuales se agrupan en modelos de intercambio característicos. Por un lado, como modelo de intercambio social tipificado, una profesión constituye el eslabón central entre las diversas relaciones sociales, definidas en función de su "rol". Por otro lado, las profesiones constituyen la fuente primaria de propia identidad, es decir, de la imagen que las personas poseen de sí mismas y mediante la cual se presentan a su respectivo entorno. Esto no ha cambiado básicamente en Europa.

La categoría social de "profesión" permite a un modelo formativo desarrollar la capacidad de transferir cuestiones y problemas de orden económico, social o pedagógico a un contexto lógico sistemático, y procesarlas a continuación productivamente. Dicha capacidad, que la moderna teoría de sistema denomina "autoreferencia", permite generar un sistema formativo independiente.

2) La orientación académica: este modelo de legitimación se basa en la convicción de



que es necesario aplicar la racionalidad académica para implantar un principio didáctico organizativo que sea válido para las cualificaciones profesionales. El acceso práctico al mundo material no debe obtenerse aplicando a posteriori resultados científicos a las experiencias tradicionales de empresas y profesiones individuales, sino sometiéndolo a toda posible práctica profesional al control y experimentación científicos.

La idea de obtener cualificaciones profesionales a través de un método académico es un producto inmediato de la Ilustración e incorpora por ello el espíritu de la modernidad, esto es, que la ciencia -sobre todo, las matemáticas y las ciencias naturales- deben dirigir el mundo, particularmente en el ámbito de la tecnología. En 1795 se produjo la creación de la *École Polytechnique* de París, como institución central de formación inicial para ingenieros. Esta fecha constituye así el punto de arranque del principio didáctico tipificador de la formación profesional mediante una formación académica especializada, como estructura para los varios niveles de cualificación profesional.

Los modelos estrictamente cognitivos de formación profesional logran su máxima eficacia en el caso de las profesiones más teóricas (es decir, académicas), así llamadas "superiores". Sin embargo, la necesaria integración de cualificaciones intelectuales con capacidades prácticas relevantes sigue constituyendo un problema para este modelo.

3) La orientación al mercado:

Este modelo de legitimación se fundamenta en las enseñanzas y principios del liberalismo económico y en la teoría clásica de la economía nacional. Su postulado central consiste en que las personas son capaces de organizar eficazmente su interacción social, y en particular su vida laboral, a partir de sus propios razonamientos y juicios.

Junto a los principios de estructura económica descentralizada y firme, propiedad privada, competición en un mercado libre, libre opción de profesiones y de empleos, principio del mérito, etc., el liberalismo económico rechaza toda intervención estatal en la economía, y coloca ésta en manos de la persona autónoma, reclamando a la política estatal que se limite a satisfacer unas pocas exigencias generales de orden básico. Ello evita la obligatoriedad (esto es, los "deberes"

estatuídos legalmente). El respeto estricto a la responsabilidad individual de la persona no sólo debe interpretarse como elemento de libertad: corresponde también plenamente a la idea liberal sobre los mecanismos de adaptación social.

Los sistemas de cualificación orientados al mercado conforme a este modelo tan sólo imparten cualificaciones utilizables en el mercado, esto es, conocimientos prácticos específicos para empresas, capacidades profesionales y actitudes necesarias para puestos concretos de trabajo. No se exige a los jóvenes la obtención de una cualificación particular una vez acabada la escolaridad obligatoria; su integración en el sistema social y laboral depende básicamente de la presión del mercado.

Estos tres modelos de legitimación de los sistemas modernos de formación profesional en Europa se basan en algunas ideas centrales, que pueden considerarse nuevos principios que ordenan las interacciones humanas y las modernas interpretaciones del mundo surgidas tras la Ilustración. Con todo, en los casos de modelos orientados a la tradición han surgido algunas dudas graves, que en mi opinión carecen de fundamento: el *Bildungsroman* o novela pedagógica más célebre de la época moderna, el "Emile" de Jean-Jaques Rousseau, se adentra en el problema de la orientación religiosa. Considerando la relatividad filosófica de toda religión criticada por la Ilustración, Rousseau no percibió motivos racionales para una opción particular de creencias. Todas las religiones basadas en verdades reveladas proponían opciones igualmente plausibles. Y sin embargo, es sorprendente que Rousseau recomiende a sus alumnos asumir la religión de sus ancestros y justifique este consejo por referencia a la "tradición". Desde un punto de vista crítico, esta postura parece contradecir a la Ilustración. El especialista en formación profesional Herwig Blankertz ha llegado a hacer el siguiente comentario: "la tradición es el bagaje de valores que tenemos, no porque nuestro pensamiento así nos lo pida, sino porque creemos en él gracias a la herencia que las generaciones anteriores nos han transmitido (...). La filosofía pedagógica de Rousseau prefería no sobrecargar la mente e incorporar el poder de la tradición al sistema racional de la educación natural, como último argumento que legitima la orientación humana a las normas" (Blankertz, 1982, p.78 et seq.).



En mi opinión, los modelos profesional, académico y del mercado pueden considerarse ejemplos de orientación didáctica para todos los modelos europeos de la formación profesional, incluso aquellos en los que parezca predominar un modelo específico estructural o regulatorio. Dentro del sistema alemán, la orientación al mercado (p.e. en la formación continua) y la orientación académica (en casi todas las escuelas profesionales) se añaden al principio profesional como importantes factores funcionales. El modelo formativo francés incorpora determinadas orientaciones profesionales y al mercado junto a su orientación básicamente académica. Incluso el modelo formativo británico, tan orientado al mercado, se encuentra estructurado conforme a profesiones y al sistema de materias profesionales específicas que imparten los centros formativos postobligatorios en este país.

Para comparar las características del método europeo con un modelo auténticamente alternativo de formación profesional es necesario examinar el caso de Japón, y en particular el de la gran industria japonesa. El panorama es completamente distinto. Uno de los hechos más sorprendentes es la falta de cualquier tipo de orientación profesional. En contraste con Europa, Japón no posee una "cultura del trabajo". Ni el sistema de empleo ni el sistema educativo se encuentran estructurados conforme a modelos de profesiones especializadas. «En Japón, el elemento central del proceso de cualificación no es la especialización, como en nuestro caso, sino más bien el contexto social de la actividad. El dominio técnico de una "materia" no conlleva la aceptación social; en su lugar, los japoneses valoran la disponibilidad y la capacidad de integrarse eficazmente en una situación concreta de trabajo, es decir, en la empresa que emplea» (Deutschmann, 1989, p. 240). La identidad de la corporación sustituye en Japón a la "cultura del trabajo". «Estructuras organizativas y de cualificación propias de la empresa ocupan el lugar de la reglamentación externa del trabajo y la formación, y la identidad profesional se transforma en lealtad incondicional frente a la empresa» (Georg 1993, p.195).

V.

Para resumir, las observaciones presentadas hasta ahora nos arrojan tres modelos estructurales para la formación profesional vigente

en Europa. Considerados desde tres perspectivas diferentes, cada uno de ellos presenta características que pueden combinarse entre sí para dar una unidad tipológica superior.

1) Como cultura del trabajo, el Tipo A da prioridad a la economía. El modelo de cualificación se encuentra regulado principalmente por la orientación al mercado. A escala funcional (la formación real), el principio didáctico rector son las necesidades operativas de la empresa o del puesto de trabajo real.

2) Como cultura del trabajo, el Tipo B da prioridad a la política. El modelo de cualificación se encuentra regulado principalmente por un control burocrático de base legal. A escala funcional (la formación real), el principio rector es el principio académico.

3) Como cultura del trabajo, el Tipo C da prioridad a la sociedad. El modelo de cualificación se encuentra regulado principalmente por un control dual, esto es, una combinación de mercado y burocracia. A escala funcional (la formación real), la orientación didáctica determinante es el principio profesional.

Estos tres tipos de orientación profesional para las clases trabajadoras han sido los módulos básicos de los modelos de formación profesional en diversos países europeos desde la Revolución Industrial. Como ya he señalado, su capacidad de persistencia es grande. No se percibe en Europa una tendencia clara y general a separarse de esta tradición. La modernización y reformas realizadas en los últimos 20 años del siglo XX por Gran Bretaña y Francia en sus modelos de formación profesional así lo demuestran. En ambos casos, es evidente que las iniciativas básicas de reforma (*National Vocational Qualifications* y *formación de alternance*, respectivamente) asumen estrictamente los modelos tradicionales de cualificación surgidos en el siglo XIX (Greinert, 1999). Algunos políticos británicos y franceses han intentado impulsar otras alternativas, pero en último término sin posibilidades reales. Las estructuras y modelos de control europeos creados durante la primera Revolución Industrial están demostrando una considerable perduración. A pesar de la evolución técnica y socioeconómica, e incluso a pesar de intensos intentos



políticos explícitos de sustituir el modelo tradicional por otras alternativas teóricamente más atractivas y eficaces, los procedimientos y estructuras organizativas típicas de los modelos europeos clásicos aquí presentados continúan triunfando en los países que los han producido.

Es probable que la misma experiencia se repita en el caso del sistema dual de las zonas europeas germanófonas, aunque hasta la fecha no ha surgido ninguna idea definitiva y aceptable para transformar este sistema de cualificación. Y no es que falten ideas ni propuestas convincentes para realizar la reforma necesaria: el dilema alemán

se debe simplemente a que, desde la Ley de la Formación Profesional de 1969, los políticos se han negado a asumir el papel que les asigna la división de tareas "cooperativa" en este sistema de formación profesional, que consiste en adaptar las cualificaciones profesionales a circunstancias técnicas y socioeconómicas en perpetua evolución. Los últimos dos gobiernos de Alemania son otros tantos ejemplos excelentes de falta de voluntad de actuación política. Hace varios años, un político célebre observaba que, en general, Alemania no suele tener problemas para tener ideas, sino para aplicarlas. El diagnóstico parece también cumplirse en el caso de la formación profesional.

Bibliografía

Bercusson, B.; Mückenberger U.; Supiot A. Application du droit du travail et diversité culturelle en Europe. Nantes, 1992.

Blankertz, H. *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar, 1982.

Deißinger, T. *Beruflichkeit als 'organisierendes Prinzip' der deutschen Berufsausbildung.* Markt Schwaben, 1998.

Deutschmann, C. Läßt sich der Berufsbegriff interkulturell übertragen? En: Striegnitz, M.; Pluskwa M. (eds.): *Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland.* Rehbun/Loccum, 1989, p. 417-424.

Georg, W. *Berufliche Bildung des Auslands: Japan.* Baden-Baden, 1993.

Georg, W. Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. En: Arnold, R.; Dobischat R. et al. (eds.): *Weiterungen der Berufspädagogik.* Stuttgart 1997, p. 153-166.

Greinert, W-D. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution.* Baden-Baden, 1999.

Hofstede, G. Organisationsentwicklung in verschiedenen Kulturen. En: Fatzer, G. (ed.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch,* Colonia, 1993, p. 327-348.

Mückenberger, U. Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. En: Gattero, B. (ed.): *Modell Deutschland, Modell Europa.* Opladen, 1998, p. 33-54.

Roberts, K. Großbritannien. En: Richter, I.; Sardei-Biermann S. (eds.): *Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa.* Opladen, 2000, p. 57-77.

Zernack, K. *Polen und Rußland. Zwei Wege der europäischen Geschichte.* Berlin 1994.

Palabras clave

Historical research, comparative analysis, cultural identity, educational development, institutional framework, socio-economic conditions