

## **Origen de la Formación Profesional europea y actual tipología**

*IGNASI BRUNET ICART<sup>1</sup>*

*CARLOS ALBERTO SANTAMARIA VELASCO<sup>2</sup>*

*JOSÉ DAVID MORAL MARTÍN<sup>3</sup>*

### **RESUMEN**

La notoriedad que está alcanzando el debate público entorno a qué tipo de Formación Profesional (FP) es la adecuada en la Unión Europea (UE), necesita de múltiples argumentos que justifiquen la evidente apuesta por una de alta calidad. Es por ello que para la defensa de su importancia pretendemos aportar, en esta comunicación, nuevos argumentos que vayan más allá de cuestiones puramente económicas, vinculadas al tamaño de las empresas y su aportación al tejido productivo, por estar éstas muy tratadas. Aspectos que siendo importantes, nos impiden observar el largo periplo que la formación asociada a lo profesional ha tenido a lo largo de la historia. La metodología que se ha utilizado ha sido el análisis e interpretación de textos. El principal hallazgo es que los tres actuales modelos de FP se explican, a partir de construcciones políticas, sociales y económicas cuyos intereses nacieron entre los siglos XVIII y XIX.

**Palabras clave:** Formación Profesional, corporaciones profesionales, oficio, industrialización y modelos.

### **ABSTRACT**

The notoriety that is reaching the public debate about what kind of Vocational Education and Training (VET) is adequate in the European Union (EU), requires multiple arguments to justify the clear commitment to a high quality. That is why, for the defense of its importance we aim to provide, in this communication, new arguments that go beyond purely economic issues linked to the size of companies and their contribution to the productive fabric, being these well studied issues. Because of its importance, it prevented us to observe the long journey that training associated to the professional has had throughout history. The methodology used was the analysis and interpretation of texts. The main finding is that the three VET current models are explained from political, social and economic constructions whose interests were born between the eighteenth and nineteenth centuries.

**Keywords:** Vocational Education and Training, professional corporations, trade, industrialization and model.

---

<sup>1</sup> Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España).

<sup>2</sup> Universidad de Guadalajara.

<sup>3</sup> Universidad de Guadalajara.

## INTRODUCCIÓN

La historia de la Formación Profesional (FP) europea guarda una estrecha vinculación con diferentes periodos históricos. Su presencia se ha rastreado desde la Edad Media, en la que la transmisión de conocimientos profesionales vinculados a oficios concretos, fue operada por una institución de alta significación religiosa, presente en toda Europa, como fue la corporación de oficio. Posteriormente, durante los siglos XVIII y XIX, la industrialización necesitó de nuevos sistemas de educación profesional que hicieran más eficiente el uso de la mano de obra, por lo que se derivaron diferentes sistemas de FP contemporáneos, concretamente se configuraron tres modelos clásicos -liberal, burocrático y dual-. Durante la Guerra Fría, estos tres modelos se constituyeron en vías de promoción social para la clase trabajadora, al aumentar la cualificación de la población y mejorar la competitividad de sus economías. Finalmente, en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI emerge un movimiento de unificación en materia de FP dentro de la Unión Europea (UE).

Este último movimiento es explicado mediante las recientes estrategias europeas de FP, basadas en la consideración de estos centros como agentes constituyentes de las infraestructuras de conocimiento. En este sentido, dotarse de una FP de alta calidad es un elemento esencial para la estrategia de convertir a la UE en la economía del conocimiento más dinámica del mundo, y particularmente para fomentar la inclusión social, la cohesión, la movilidad, la empleabilidad y la competitividad. Además, estudios recientes han confirmado que las competencias como las de: representación, participación, colaboración, negociación y resolución de conflictos organizacionales, son fundamentales para la mejora de la competitividad de las distintas regiones y naciones de la UE en el actual capitalismo global.

Todo lo expuesto justifica que el objetivo de esta comunicación sea doble, tanto describir la afectación de estos cambios al proceso de participación, como abrir el debate sobre el rol de la FP en una economía del conocimiento cada vez más inclusiva. Para ello en un primer apartado realizamos una breve incursión histórica sobre los inicios de los sistemas de educación profesionalizadora. En el segundo, identificamos y describimos los contextos socio-políticos y de las administraciones centrales en los que se enmarcan cada uno de los modelos citados. En el tercero detallamos cada uno de los tres modelos de FP clásicos. Finalmente, concluimos con un conjunto de conclusiones extraídas del propio texto.

## LOS ORÍGENES LEJANOS DE LOS SISTEMAS DE APRENDIZAJE EN EL TRABAJO

El comienzo de la Edad Media vino acompañada del renacimiento de vida urbana. Ciudad a la que nos referimos en un sentido muy concreto, definida por Weber (1987:5) como "un 'lugar de mercado' (...). La ciudad es, pues, en el sentido que aquí le otorgamos a esa palabra, un asentamiento comercial". Ámbito de intercambio de mercancías que estuvo vinculada a la aparición de una oferta y de una demanda, y en la que la presencia cada vez mayor de consumidores estuvo satisfecha por nuevos agentes económicos: "las ciudades se agrandaron, fueron más numerosos los artesanos y los comerciantes" (Pirenne, 2011:90).

En este sentido debemos recordar que la institución encargada de organizar la producción fueron las corporaciones de oficio; a finales del siglo XVIII -bajo el liberalismo- pasaron a ser denominados gremios (Molas, 1970). Durante su vigencia, estas instituciones profesionales se encargaron de producir todo lo necesario para el mantenimiento de la ciudad. Actuación que desde la Edad Moderna se vio agrandada como consecuencia del descubrimiento de América. Producción de bienes y prestación de servicios que fue posible gracias a la existencia de un amplio número de oficios legitimado para ello, motivo por el que la transmisión de conocimientos, de su *savoir faire*, fue llevada a cabo en su interior. No todos los oficios adoptaron la forma corporativa, también los hubo libres siendo el caso más famoso el de los taberneros, si bien todos ellos formaron a sus miembros en las actividades y conocimientos necesarios para el ejercicio de éstos.

A finales de la Baja Edad Media, y relacionado con el auge de los oficios corporativos, se produjo la denominada "revolución del oficio" (Pirenne, 1975), consistente en la lucha de éstos por participar en los órganos de decisión política del poder temporal, exclusivamente a través de los dirigentes de los oficios. En ésta época, así como durante la Edad Moderna, se pudo observar un gran incremento de rivalidades y reparto de mercado entre las citadas corporaciones. En este contexto de competencia resulta lógico pensar que se produjo una mayor rigidez en la estructura jerárquica interna corporativa, motivo por el que nació la clásica, y trinitaria, división (maestro, oficial y aprendiz). Jerarquización que favoreció la forma característica de la transmisión de conocimientos. Sennet (209:78) describe cómo ésta se diferenció en dos fases: "presentación de la obra maestra (*chef d'oeuvre*) que realizaba el aprendiz al cabo de su siete años de aprendizaje (...). Si aprobaba, ya oficial, trabajaría durante otros cinco o diez años hasta que pudiera demostrar, con una obra maestra superior (*chef d'oeuvre élevé*), que merecía ocupar el lugar del maestro". Descripción que no pretende transmitir una imagen romántica del corporativismo profesional, tal y como confirma la existencia de numerosos conflictos internos (Gracia Cárcamo, 1991; Puig Tarrech, 1992).

Institución profesional que estuvo íntimamente vinculada a la realidad religiosa de su época, no en balde todos los oficios tuvieron un Santo por Patrón. Esta imagen les guiaba para observar la vida piadosa de éstos y de reclamo comercial para unos desconfiados consumidores que entendían que una institución presidida por un santo no les podía engañar en sus prácticas productivas y comerciales. Huelga decir que hasta las guerras religiosas del siglo XVI la religión hegemónica fue la cristiana, concretamente la católica. Motivo por el cual la estructura profesional que defendió y protegió al oficio fue observable en toda la Europa Occidental, ubicación geográfica definida por su apuesta por la construcción de la "economía mundo" (Wallerstein, 1979).

No debemos confundir el origen de la actual FP, en la que se establece una formación integral del alumno bajo una clara orientación profesional, a la impartida por estas corporaciones profesionales, ya que éstas transmitieron tanto el conocimiento necesario para la ejecución de un oficio, como un conjunto de normas morales y de conductas éticas para la incorporación a la comunidad, vinculada a un oficio concreto. En parte esta forma de organizar el conocimiento estuvo ligada al hecho de que la ubicación social vino dada por la adscripción estamental, por lo que la posibilidad de movilidad social fue muy reducida y poco atribuible a sus competencias profesionales. Esto explicaría el que si bien existieron artesanos que se enriquecieron, fueron los menos. Además, hay que tener en cuenta que la citada transmisión de conocimientos se sitúa en el centro de una compleja y amplia trama de relaciones colectivas y personales entre familias, individuos y artesanos, por lo que no influyó la "vocación" del futuro maestro, ahora candidato a aprendiz. De esta manera se puede entender que existiesen corporaciones profesionales que no prestasen atención a cuestiones básicas, como la enseñanza de la lectura y de la escritura, sobre todo en aquellos oficios en los que no fuere menester tales habilidades, nos referimos a descargadores, trajineros y manobras de construcción.

El carácter integral que desde sus orígenes tuvo la enseñanza profesional estuvo muy cercana a las primeras escuelas modernas originadas a lo largo del siglo XVI, tal y como han sido identificadas por Boli et al. (1977), si bien su antecedente más inmediato, profesionalmente hablando, habría que ubicarlo junto a la Revolución Industrial. Hecho lógico si vinculamos la extracción de la plusvalía a la explotación eficiente de los medios de producción y, por supuesto, a la encargada de ponerla en funcionamiento, la mano de obra. Las escuelas de comienzos de la Edad Moderna fueron creadas como consecuencia de la expansión del modelo europeo de sociedad nacional, el cual fue construido a partir de la coincidencia de tres procesos diferentes en un momento de profundos cambios: a) la reforma y contrarreforma religiosa; b) la expansión de la economía mercantil, y c) la institucionalización de un sistema político internacional de Estados-nación. Todo ello como consecuencia de la transformación sufrida por los viejos Estados monárquicos a consecuencia de la

idea de la nación soberana. El nuevo marco político quedó definitivamente confirmado mediante la paz de Westfalia (1648), si bien la construcción de la identidad nacional conllevó mucha violencia simbólica y física hasta que a finales del siglo XVIII, y bajo las revoluciones americana y francesa, se dio paso a una ciudadanía que residió en un Estado moderno nacional deviniendo de la permanente dinámica de pugna, de emulación o de ambición políticas entre éstos; con anterioridad las experiencias estatales estuvieron más aisladas, o bien pequeños núcleos de ciudades-Estados, o bien vastos Imperios que incorporaban comunidades preestatales, lo que les convirtió en la única forma de perfil centralizado existente en amplios territorios, actuación que paradójicamente impidió la proliferación de Estados en plural (Baqués, 2011).

El Estado nacional, y concretamente el Estado liberal de derecho, superó ampliamente al Estado absolutista de legitimación divina, al apoyarse tanto en el poder judicial (encargado de juzgar la adecuación de los sujetos a las normas y conductas sociales de convivencia), como en la institución escolar (inculcación de normas de conducta sociales). Concretamente, el Estado nacional maduro, a finales del Siglo XVIII, tuvo como plataforma el modelo de enseñanza nacional, coincidiendo con el inicio de lo que hoy conocemos por Revolución Industrial, cuyo origen en Inglaterra vino acompañado de profundos cambios sociales, como consecuencia de que el surgimiento de fábricas textiles provocó un efecto llamado atendida por una amplia población que abandonó las zonas rurales para establecerse en las ciudades con la esperanza de encontrar trabajo mejor remunerado y más regular. Situación que fue descrita como “reabastecimiento de recursos humanos” (Wollschläger y Reuter-Kumpmann, 2004), siendo observable en la mayoría de países europeos industrializados. Contexto que provocó el nacimiento de un nuevo modelo de estratificación social, las clases sociales, y la sustitución del anterior estamental. Además, la revolución industrial exigió al poder político que se hiciese cargo de la alfabetización de sus ciudadanos -cuestión prescindible en sociedades agrarias y autárquicas-. Actuación que requirió de un orden político distinto que descansó sobre tres pilares: a) consolidación del Estado-nación; conseguirlo es uno de los fines, de ahí que los sistemas educativos modernos fuesen creados para su logro; b) emergencia de la burguesía como clase dominante, acompañada de la reclamación del control político del Estado y subordinación a sus intereses (ideología liberal); c) reconocimiento de derechos de ciudadanía ampliables a toda la población, si bien muy lentamente.

Con respecto a la educación, los Estados nacionales acometieron un proceso de control interior de sus límites a través de la institución escolar, poniendo en marcha un completo proceso de burocratización -dotación de una estructura administrativa- mediante la que pretendieron homogeneizar costumbres, hablas y prácticas entre los súbditos del reino. Este es el contexto en el que se ha de incluir la creación del sistema de educación nacional y la creación de escuelas a lo

largo y ancho de todo el territorio nacional, así como el por qué éstas nacieron bajo el exclusivo propósito de adiestrar y disciplinar al alumnado en un nuevo modelo de ciudadanía política y laboral, todo ello acompañado de una acción metódica y subordinada. Estas acciones educativas estandarizadas fueron llevadas a cabo por un nuevo grupo, el de los profesores. Colectivo cuya palmaria participación en la construcción del Estado-nación, estuvo basada en la creación de un sistema de oposición pública, de un currículo nacional base (que todos los alumnos han de compartir) y de los exámenes, que permitían jerarquizar a los ciudadanos en función de sus méritos. Acher (1979) resaltó la existencia de diferentes modelos de sistemas educativos nacionales, si bien todos siguieron el mismo diseño basado en un sistema educativo estatal, vertical y de masas; un patrón de refuerzo institucional de las condiciones sociales y simbólicas que dieron lugar a diferentes culturas y disposiciones culturales, presentadas como variedades de mérito, talento y esfuerzo.

Estrategia de jerarquización caracterizada por los denominados "mitos meritocráticos" (Boli y Ramírez, 1999), basados en un conjunto de procesos referidos a la puesta en práctica de valores, normas y creencias ideológicas nacionalmente coherentes, nos referimos a: 1) el individuo, coincidiendo con el inicio del liberalismo; 2) la nación, como conjunto de individuos; 3) el progreso, tanto nacional como individual; 4) la socialización y continuidad del ciclo de vida, y 5) el Estado como guardián de la nación. Mitología que sostiene, legitima y refuerza el modelo europeo de sociedad nacional, a la vez que justifica las desigualdades sociales, políticas, económicas que contienen, si bien aquella está necesitada de construir al menos la percepción de que realmente pueden desarrollar un proyecto de sociedad igualitaria. Uno de los instrumentos principales para lograrlo fue, sin duda, la institución escolar. Ésta estuvo acompañada de cierta confusión entre división técnica y división social del trabajo, al pretender hacer aquélla determinante de ésta y olvidar que la división técnica del trabajo es una resultante de las divisiones sociales, es decir, del particular sistema de relaciones de fuerza entre los grupos sociales en un momento determinado. De este modo, se despertó y fomentó la creencia en la legitimidad de un particular sistema de relaciones de fuerza o de dominación (Weber, 2002).

Sistemas educativos nacionales que fueron desarrollados para cumplir con los objetivos del Estado-nación, y que se propagaron debido a su función de selección social vinculada al principio del mérito, lo que significó una mayor demanda de educación por parte de la población. Una nueva expansión global del modelo europeo de sociedad nacional, tuvo lugar a lo largo del Siglo XX (a través de la colonización, entre otros medios). Junto a ella se institucionalizó un esquema válido para todas las sociedades, si bien solamente como una prescripción de futuro; ello explica la difusión de los sistemas educativos nacionales y de masas como ideal a seguir. Modelo que heredó

el principio regulador del mérito, y al que se le añadió el principio de igualdad de oportunidades educativas, en tanto que las instituciones escolares nacionales han de permitir que todo sujeto, toda persona, cualquiera que sea su origen social, tenga la oportunidad de alcanzar el más alto nivel de educación que pueda, justificando el hecho de que los beneficios que la sociedad obtiene de la inversión en educación son netamente superiores a los costes de formación que asume. El adecuado funcionamiento y la calidad de los sistemas educativos nacionales son clave para la formación del capital humano durante las diferentes etapas educativas y la legitimación de las desigualdades (Peugny 2009, 2013).

### **MODELOS BÁSICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

En la época comprendida entre finales del XVIII y principios del XIX, y aún bajo la hegemonía de la Revolución Industrial, Viñao (1982) destaca el nacimiento de fuerzas ideológicas y organizaciones que contribuyeron a los primeros balbuceos de un modelo de educación secundaria, con todas sus limitaciones y contradicciones. Modelo que recogió la herencia de siglos anteriores, si bien adaptándolas a la búsqueda de identidad social por parte de una nueva clase social nacida al albur del proceso industrializador, la burguesía. Desde un principio éste requirió de la existencia de una educación ambivalente, que fluctuase fundamentalmente entre dos tipos o concepciones de educación secundaria: la humanística y la técnico-profesional. La introducción entre la citada clase de estudios secundarios con un sentido de utilidad económica e industrial tuvo grandes dificultades de aplicación, ya que un nuevo tipo de enseñanza más utilitaria y profesional no tenía posibilidad alguna de extenderse -y ser deseada- si no conducía a posiciones sociales vinculadas a un mayor prestigio y, por lo tanto, la facultad de acceder a una mayor remuneración (Merino,2010,2013); cuestión que requirió de profundas transformaciones socioeconómicas previas.

El caso concreto de España refleja perfectamente cómo esta situación tuvo que ver con el hecho de que hasta bien entrado el Siglo XX, la enseñanza secundaria humanística estuvo reducida a una minoría muy seleccionada socialmente, la cual posteriormente continuó sus estudios en la universidad. Esto queda reflejado en la creación por Felipe V, en 1744, de la Academia de Bellas Artes españolas, institución en la que se enseñó "diseño, pintura, escultura y arquitectura, a ejemplo de las que se celebran en Roma, París, Florencia y Flandes, y lo que puede ser conveniente a su real servicio, al lustre de esta insigne villa de Madrid y honra de la nación española<sup>4</sup>". Junto a ésta se sucedieron otras de índole económica, como la Junta de Comercio de Barcelona (1756) bajo el reinado de Fernando VI, que respondieron a la iniciativa de sectores de la burguesía local

---

<sup>4</sup> Texto disponible en: <http://www.realacademiabellasartessanfernando.com>. Visitado el 12 de enero del 2016.

intranquilos por sus negocios y por la formación de la mano de obra. Instituciones en las que la formación de los obreros alcanzó una alta preocupación, si bien vinculada a motivaciones que oscilaron entre la filantropía y la necesidad de disponer de una élite de operarios cualificados. A partir de la entrada de los gobiernos liberales, y recogiendo la herencia de escuelas específicas (náutica, bellas artes, etc.), se crearon las escuelas técnicas superiores, aunque sin conexión alguna con una formación profesional primaria o post-primaria.

Frente a ella se erigió otro tipo de formación, la orientada hacia el trabajo manual (pocos años antes denominado de mecánico y vil) y muy volcada en la asignación de una serie de cualificaciones profesionales, nos referimos a la FP. Desde sus inicios éste tipo de formación estuvo limitada a la educación primaria, cuya función fue más ideológico-moral (puntualidad, trabajo bien hecho, disciplina, frugalidad, etc.) que económica o profesional. Una vez superada esta etapa formativa, y establecidos los rudimentarios cimientos cognitivos, se produjo la verdadera formación profesionalizadora, la cual fue llevada a cabo en gran parte por las vías tradicionales del aprendizaje directo (redes comunitarias entre familias y/o corporaciones gremiales). La prohibición del sistema gremial entre los siglos XVII (Francia) y XIX (España), trajo la preocupación por la educación secundaria de orientación humanística y por un incipiente modelo de FP que era llevada a cabo en la institución escolar.

### ***La formación para la cualificación.***

La desaparición gremial estuvo vinculada a la aparición de un nuevo modo de producción fabril y uso del capital fijo, lo que planteó, a nivel educacional, la siguiente dicotomía: "la educación secundaria debe tener una función selectiva o propedéutica para el acceso a la enseñanza superior o bien debe ser una etapa con objetivos propios y que esté al alcance de la mayoría si no toda la población en edad escolar". Alternativa dual en la que el papel de la FP cambia completamente en una perspectiva o en otra. Para la primera, introducir la FP en edades tempranas es una buena alternativa para los jóvenes "que no tienen las capacidades suficientes para seguir el *mainstream* académico que culmina en la pirámide escolar, que es la universidad". Para la segunda, "hay que retrasar al máximo la división curricular y elaborar un currículum que pueda integrar aprendizajes académicos con aprendizajes más aplicados o técnicos, para evitar que la escuela reproduzca el sesgo social de los alumnos de entornos desfavorecidos o de grupos étnicos minorizados, que acaban escogiendo en mayor proporción las vías menos nobles del sistema escolar" (Merino, 2013:4).

En la mayoría de países europeos se llegó a un cierto equilibrio entre estas dos perspectivas a partir de diseñar dos etapas diferenciadas dentro la enseñanza secundaria. Una primera que iba aproximadamente de los 12 a los 16 años dependiendo de los países, que es obligatoria y con un

currículum comprensivo, y una segunda ya sin carácter obligatorio y con un currículum diferenciado. Este esquema es el que se fue construyendo en Europa en las últimas décadas del Siglo XX (Merino, 2005a, 2005b, 2009a, 2009b), con algunas importantes excepciones, como Alemania y países de su influencia.

Otra cuestión importante es la conexión entre las diferentes vías curriculares, ya que también incide en el papel y la función de la FP. En este sentido, existen tres tipos de sistemas de enseñanza: a) *unified*: el currículum de la enseñanza secundaria post-obligatoria tiene muy poca división interna (países nórdicos); b) *tracked*: la diferenciación entre formación académica y FP está muy marcada, y pueden tener incluso escuelas separadas (Alemania), y c) *linked*: sistemas con currícula diferenciados pero con posibilidades de seguir estudios mixtos o de tener pasarelas de unos a otros (Francia, Reino Unido). En los sistemas *unified*, la FP tienen una presencia muy residual, en los sistemas *tracked* tiene una presencia muy fuerte y suele ser una vía escogida por muchos jóvenes, y en los sistemas *linked* ésta “suele tener un rol ambivalente, con una dimensión enfocada al mercado de trabajo pero también con posibilidades de promocionar en el sistema educativo” (Merino, 2013: 7).

### **MODELOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: LIBERAL, BUROCRÁTICO Y DUAL**

1184

A partir de la Revolución Industrial se produjo una adaptación diferenciada por países a las nuevas necesidades de cualificación. Por tanto, la existencia de diferentes modelos de FP se comienzan explicando en función de la incorporación nacional al proceso de industrialización que se produjo en Europa, una vez eliminados prácticamente los antiguos métodos gremiales que hegemonizaron sus relaciones laborales durante siglos. Cada país tuvo una vinculación en función de su propio *tempo*, esto explicaría el por qué existieron países que dirigieron la transformación tecnológica, mientras que otros no llegaron a experimentar una transformación industrial profunda hasta mucho más tarde, los famosos *latecomers*. Este factor hizo que variase la influencia de los cambios tecnológicos y organizativos, además de hacer muy diferente el desarrollo histórico de los distintos agentes del mercado de trabajo. Todo ello influyó en la configuración y el alcance de los sistemas de FP y, sobre todo, impidió la creación de un modelo único unitario. No obstante, todos los países industrializados (antes o después) necesitaron adoptar un tipo concreto de ésta, ya que todos ellos tuvieron que afrontar retos similares, si bien no idénticos (Nilsson, 2007), tales como la creciente demanda de fuerza de trabajo dotada de nuevas cualificaciones exigidas por los nuevos oficios que generó la II Revolución industrial (soldadores, maquinistas y fabricantes de herramientas). Esta fue la razón de la existencia de tres modelos básicos de FP en Europa. Éstos se consolidaron tras la

segunda guerra mundial, momento en el que éstos desempeñaron un papel clave en la construcción de las sociedades del bienestar europeas; apuestas estratégicas de occidente durante la Guerra Fría (Tessaring, 1999; Tether et al. 2005; Greinert, 1999, 2005; Molinas y García Perea, 2016).

### ***Contexto socio-político de los modelos de FP.***

La descripción de los tres modelos prototípicos necesita de una breve explicación acerca de diferentes interpretaciones de lo que hoy denominamos relaciones laborales, además de vincular cada uno de ellos con la Administración Central característica de cada uno de los Estados a los que nos referimos. Con respecto a las relaciones sociales de producción, Gran Bretaña consideró que las relaciones humanas productivas debieron considerarse como un proceso más de un mercado del cual participaron miembros de la sociedad, es decir, trabajadores y empresarios. Semejante concepción describió una imagen de la legislación negativa y caracterizada por su abstencionismo en los procesos de mercado. Así pues, el paradigma fue gobierno de la ley, y no de los hombres. En Francia las relaciones sociales humanas fueron consideradas *como si* de un hecho político se tratase. En buena lógica se entiende el por qué los protagonistas implicados fueron el Estado y sus poderes ejecutivos, denominados *inspecteurs de travail*. Esta insistencia en el aspecto político se manifiesta en el reconocimiento del orden público social, por lo que la reglamentación le confiere al Estado 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*.

El tercer país, Alemania, consideró a las citadas relaciones humanas como una especie de comunidad social tradicional, basada en la responsabilidad recíproca y en el respeto al conjunto. Las normas que rigen esta comunidad social, no suelen venir impuestas directamente por la política, por lo que los competidores sociales proponen, elaboran y corrigen por sí mismos las citadas 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” (Greinert, 2004).

La diferencia entre modelos de FP también debe ser explicada a partir de la existencia de distintos sistemas de Administración Central del Estado. La historia de la Administración Pública en Europa es una parte de la historia de la evolución del Estado moderno, y por ende de su formación humano y profesional. Al respecto, se resaltan dos factores que originaron la administración estatal: 1) la centralización de la dominación en el seno de un territorio y con ella la aparición de mayores Estados territoriales, y 2) la necesidad de la realización común de tareas permanentes, como por ejemplo la regulación de las aguas o la organización para la defensa común de territorios comunes.

Ambos factores están estrechamente vinculados, ya que uno y otro se han influenciado mutuamente para desarrollarse: la dominación de un poder central se legitima en la medida que contribuye a la realización de tareas comunes.

La centralización política es un fenómeno universal en la historia. Pero simultáneamente también existen fuerzas contrarias de descentralización del poder, así pues lo que ha variado históricamente hablando, ha sido la correlación entre ambas tendencias. Este equilibrio depende en gran parte del estado de desarrollo de la economía de cada época. En base a Mayntz (1985), destacaremos algunas particularidades históricas que revisten importancia para la estructura de la Administración actual, pero también para la consolidación de los diferentes modelos de FP europeos:

Administración estatal en Francia: este país ofrece al respecto el mejor ejemplo histórico del proceso de centralización del poder, ya que su administración fue el instrumento asegurador de pretensiones absolutistas de dominación. Ello como consecuencia de que en Francia se alcanzó ya en el Siglo XV, tras la Guerra de los Cien Años, una especie de unidad nacional. A comienzos del Siglo XVI, se logró el establecimiento de un ejército permanente junto a la creación de un sistema central de imposición y de recaudación de impuestos mediante funcionarios reales. También se creó un sistema de secretarios, especializados por asuntos y regiones, como vértice central de un aparato administrativo en crecimiento. A partir de este sistema de órganos administrativos superiores, se formó poco antes de la Revolución de 1789 y durante el primer periodo revolucionario el modelo de la moderna organización ministerial. Luego, Napoleón vigorizó de nuevo la administración central, debilitada durante el periodo revolucionario, y la organizó según los modelos romano y militar en una estructura jerárquica con competencias delimitadas y una clara línea de subordinación. Tal modelo de organización administrativa se convirtió en el modelo de Alemania, así como de otras naciones europeas como Italia y España.

Administración estatal en Inglaterra: la aparición de una administración estatal de gran extensión tuvo lugar en Inglaterra más bien tarde y fundamentalmente como consecuencia de la necesidad del Estado democrático moderno de asumir prestaciones de regulación y de servicios. A la larga, ello permite el desarrollo del sistema de seguridad social británico en la segunda posguerra mundial (Informe Beveridge), sin que se haya establecido todavía en su totalidad el sistema escalonado administrativo continental, como lo demuestra el hecho de que entre los órganos administrativos centrales de Londres y los departamentos administrativos locales falta considerablemente la instancia media, característica de la administración francesa y alemana.

Administración estatal en Alemania: la historia de la administración alemana se asemeja a los modelos anteriores, pero con la diferencia de que las administraciones estatales no se constituyeron en los distintos territorios hasta finales del Siglo XIX. A mediados del Siglo XVII se había

establecido el fundamento del desarrollo de la administración central prusiana: la formación de un ejército regular, el establecimiento de un monopolio impositivo y la administración de los recursos, tanto en el ámbito civil como en el militar. Hasta el Siglo XVIII los diversos organismos de la administración estatal interior carecían de una infraestructura jerárquicamente organizada, por lo que tuvieron que abolirse las atribuciones estamentales locales y centralizarse bajo el control estatal, para el surgimiento de una administración estatal que descendiera hasta el nivel local. En la época en que se terminó la instauración de una administración central escalonada, tuvo lugar una reforma ministerial que constituyó un Consejo del Estado en 1810, presidido por un Canciller y la creación de un cuerpo de funcionarios profesionales y con título universitario. La administración central prusiana surgida de este modo se convirtió tras 1871 en el modelo para el Imperio Alemán, permitiendo en esos años el desarrollo de los seguros sociales implementados por Otto Bismarck. Sin embargo, en contraste con Francia, no se convirtió Alemania en un Estado unitario en el sentido administrativo, ni siquiera tras la fundación del Imperio en 1871, sino que siguió siendo un Estado federal, aun cuando posteriormente también existieran tendencias centralistas.

#### ***Modelos clásicos de FP.***

Bajo el sistema de enseñanza nacional o liberal fueron desarrollados tres modelos básicos de FP, como respuesta a la pérdida de centralidad "formadora" del antiguo modelo gremial (Greinert, 1999, 2004). Éstos son 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, o de mercado, fue conocido por primera vez en la Inglaterra del siglo XVII, tras que su revolución política aboliese el sistema de gremios y el aprendizaje profesional tradicional. El inicio de la I Revolución Industrial evidenció que la maquinaria fabril era operada por trabajadores sin formación, sometidos a la lógica pre-industrial del bajo salario, por lo que entendió la necesidad de la FP. Dos modelos de pensamiento influyeron vivamente en este modelo. El liberalismo, la no intervención estatal hace a cada individuo responsable de su propio destino, siempre al albur de la existencia de un libre juego de fuerzas que fomenta el bienestar del país y de sus empresas. El puritanismo, la prosperidad es resultado de la capacidad de auto sacrificio y laboriosidad de la ciudadanía, de ahí su condena a la ociosidad y la recomendación de salarios exigüos que impidan la tentación del derroche. De la unión de ambas concepciones surgió el acuerdo según el cual los principales protagonistas del mundo del trabajo y del capital, debían hallarse exentos en todo lo posible de restricciones tradicionales, así como mantener unas relaciones de libre mercado con el nuevo subsistema educativo. En suma, la coordinación de la oferta y demanda de habilidades tuvo lugar por el mercado. El gobierno se ocupa de la provisión de la educación básica necesaria para la producción industrial, pero el modo dominante de formación de habilidades es la formación en la

empresa, por lo que los contenidos son determinados por las empresas en función de sus necesidades y, aunque éstas pueden financiar cursos ocasionalmente, es en general la persona que recibe la formación quien debe financiarla. En este sistema no hay supervisión de la formación por parte del Estado ni exámenes finales acreditados, aunque puede haber certificaciones privadas de competencias adquiridas (Molinas y García Perea, 2016).

Pedraza (2000), describió al sistema de FP británico controlado por la industria y el mercado, y caracterizado por la heterogeneidad, diversidad y descentralización, como consecuencia de la regionalización administrativa de que históricamente ha hecho gala el sistema educativo británico y, más en concreto, el inglés. Su modelo actual es el resultado de un proceso progresivo que presenta tres momentos clave: 1) 1986: Creación del sistema nacional de cualificaciones profesionales (NVQ), que representan la formación en o para el trabajo, surge bajo la autoridad del *National Vocational Qualification Council* (NVQC). Este sistema surge como un marco conceptual cuyo objeto es la creación progresiva de estándares nacionales de cualificación. El dispositivo de estandarización de competencias se articuló inicialmente a partir de comisiones profesionales (Industrial Lead Bodies), constituidas por representantes profesionales y en menor medida sindicales, que se encargaron de desarrollar los perfiles profesionales de su ámbito de influencia (según metodología del NVQC); 2) 1992: Creación del sistema nacional de cualificaciones profesionales generales (GNVQ). Surgieron como una vía intermedia entre lo académico general y lo profesional. Fueron implantadas como respuesta a necesidades de los empleadores y están estructuradas en tomo a tres niveles: básico, intermedio y superior. Los cursos se imparten en escuelas y centros de educación; 3) 1997: Creación de la denominada *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), la cual supuso la fusión institucional de la gestión tanto de las titulaciones de carácter profesional, como de aquellas de índole general, en concreto entre el NCVQ y la denominada *School Curriculum y Evaluación Escolar* (SCAA). La QCA asesora al Departamento de Educación y Empleo en temas relacionados con el currículum, las valoraciones de los alumnos y las titulaciones que se ofrecen en las escuelas, los centros de enseñanza y los centros de trabajo.

En Francia tuvo lugar la primera aplicación de lo que hemos denominado como modelo burocrático de regulación estatal. Éste utilizó un nuevo subsistema educativo (la enseñanza), para reforzar el poder económico y militar de la nación. Este sistema creó la FP reglada con el fin de organizar la relación política de fuerzas entre el capital y la mano de obra (Saunier, 2004). Por motivos sociopolíticos de orden nacional ya referidos, los trabajadores estructuralmente desfavorecidos reciben una cualificación por medio de un sector educativo regulado y financiado estatalmente (que incluye también a la FP), con la intención de que éstos puedan afrontar las exigencias del mercado.

Ello suele ir ligado con frecuencia a un mayor peso de la formación basada en la escuela y con un alto perfil académico. Por tanto, en Francia es el Estado el que organiza la FP en colaboración con las escuelas profesionales, que se financian con los fondos que recaudan de las empresas. La formación no está enfocada a adquirir los conocimientos específicos que necesitan las empresas, sino a obtener un certificado de conocimientos generales y técnicos que permiten al alumno acceder a cursos superiores.

Las reformas de la FP de secundaria superior (2009) tratan de elevar la cualificación de los jóvenes para conseguir una mejor integración de estos en el mercado laboral o en la educación terciaria, y reducir el abandono escolar antes de alcanzar cualificación formal alguna. Desde el año 2011 la educación prioritaria de estudiantes y centros escolares desaventajados se basa principalmente en la *Red de éxito escolar (Réseau de réussite scolaire, RRS, 2006)* y en *Escuelas, colegios y liceos para la ambición, la innovación y el éxito (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite, Éclair, 2011)*. Ambas fomentan la continuidad del aprendizaje a lo largo de la educación obligatoria. La *Ley del 22 de julio* de 2013 (nivel de educación terciaria) reafirmó la importancia de establecer medidas que promuevan la integración en el mercado laboral, por lo que la experiencia de ambientes de aprendizaje en el trabajo (prácticas de aprendices, traslados, etc.) se hizo obligatoria en la FP y masters (OCDE, 2015).

En Alemania el modelo corporativo dual surgió como una continuación del sistema de aprendizaje de los gremios tardíos, pero con la colaboración del Estado. Así, la formación artesanal tradicional fue reinstaurada legalmente en 1897 por dos razones. Por un lado, la fuerte competición internacional que incrementó la necesidad de trabajadores cualificados para puestos industriales y administrativos; por otro, el movimiento obrero adquirió cada vez más fuerza, por lo que junto a esta reinstauración el gobierno intentó inculcar ideologías conservadoras en la mentalidad de los jóvenes trabajadores. Durante el Siglo XIX, los aprendices solían asistir a escuelas de perfeccionamiento en las que, junto a una formación estrictamente profesional, enseñaban también comportamientos cívicos, transformándose hacia finales del siglo en escuelas profesionales. En este sentido, los alumnos recibieron una formación en el trabajo y en la escuela profesional. Este sistema es organizado por las cámaras de comercio reguladas por el Estado, siendo su contenido formativo establecido por empresarios, sindicatos y Estado conjuntamente. Las empresas “pagan la formación impartida dentro de la empresa, los aprendices reciben un salario por trabajar durante el periodo de formación y las escuelas profesionales están financiadas por el Estado. Las cualificaciones acreditan a escala nacional a los titulados para trabajar en la profesión correspondiente y para acceder a cursos superiores” (Molinas y García Perea, 2006: 148).

Este sistema recibe el nombre de modelo dual-corporativo. Modelo existente únicamente en zonas de influencia germanófonas en Europa (Alemania, Suiza, Austria y Dinamarca), que utilizan un nuevo subsistema independiente de FP como medio de comunicación entre fuerza de trabajo, capital y Estado. La intervención de instituciones intermedias revitalizadas y tradicionales (el sistema de cámaras) administra y gestiona la cualificación de los trabajadores en nombre del Estado o de los *Länders* regionales, lo que permite al menos compensar algunas de las deficiencias del Estado y del mercado en un importante ámbito público de conflicto.

La coordinación de la demanda para el suministro de habilidades se lleva a cabo de forma tripartita (Estado, *Länders* y asociaciones profesionales). Como indica Euler (2013, p. 39), una de las características del sistema dual de la FP es la estrecha interrelación de actores pertenecientes a la economía y al Estado. En concreto “se pone de manifiesto en un entrecruzamiento de principios del corporativismo y el federalismo. Mientras que el Estado y los Länder asumen las tareas de regulación y apoyo, las responsabilidades centrales recaen en las empresas o en gremios estructurados de forma asociativa, como por ejemplo las instancias competentes”. En concreto, corresponde a los *Länder* la competencia de la parte escolar de la formación dual, así como de la mayoría de los programas de formación a tiempo completo en la escuela. Los agentes sociales participan, entre otros, en el desarrollo y modernización de los ordenamientos de la formación. Dado que no es posible obligar a las empresas a facilitar puestos de formación, “recae en los agentes sociales la responsabilidad de asegurar una suficiente oferta formativa”.

## CONCLUSIONES

Los cambios técnicos y organizativos habidos durante la globalización, así como la revolución tecnológica de las últimas décadas del Siglo XX, han provocado que los clásicos modelos de FP (liberal, burocrático y dual) se hayan mezclado, si bien las distinciones clásicas continúan manteniendo su esencia. Todo ello influido por un contexto en el que es necesario contar con sistemas modernos y eficaces de FP, considerados como instrumentos para la modernización económica, la participación con éxito en la economía global y la generación de mayor cohesión social. Así pues, la FP constituye la vía para incrementar la formación de los trabajadores y favorecer su adaptación a las necesidades del sistema productivo, lo que redundará en la mejora de su empleabilidad, favoreciendo la inserción de colectivos con dificultad de acceso al mercado laboral.

A continuación presentamos un listado con las principales conclusiones extraídas del texto:

- La FP no nació con las corporaciones profesionales medievales y modernas, ya que tan sólo podemos detectar rastros de transmisión de conocimiento del oficio.

- Los orígenes de la FP, como formación integral, se han de buscar en las escuelas modernas de los estados absolutistas europeos.
- La FP, tal y como la conocemos, se originó junto a la industrialización, y su necesidad de explotación racional y eficiente de una mano de obra de la que poder extraer su plusvalía productiva.
- Los diferentes modelos de FP que han existido, y han sentado las bases de los actuales modelos, se explican a partir de sus contextos sociales y políticos.

## REFERENCIAS

- Archer, M. S. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Baqués, J. (2011). El Estado. En Caminal, M. (Ed.). *Manual de Ciencia Política* (42-66). 3 ed. Madrid: Tecnos.
- Boli, J., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. y Rubinson, R. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. En Hannah, M. T. y Meyer, J. W. (Eds.). *Sociology of education* (242-258). Chicago: University of Chicago Press.
- Boli, J. y Ramirez, F. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización de masas. En Fernández Enguita, M. (Ed.). *Sociología de la educación* (297-314). Barcelona: Ariel.
- Cárcamo, J. A. G. (1991). Un ejemplo del conflicto social en el artesanado de Bilbao: las fugas de aprendices (1600-1900). *Vasconia: Cuadernos de historia-geografía*, (18), 109-121.
- Cedefop (2010). *La modernización de la formación profesional*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible a: [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4068\\_ES.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4068_ES.PDF)
- Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania. ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?.* Barcelona: Fundación Bertelsmann Stiftung.
- Greinert, W. D. (1999). *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution: eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Greinert, W. D. (2004). Los "sistemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista europea de formación profesional*, 32, 18-26.
- Greinert, W. D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades europeas.
- Mayntz, R. (1985). *Sociología de la Administración pública*. Madrid: Alianza Editorial.

- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Tempora*, 8, 211-236.
- Merino, R. (2005b). Reforma i contrareforma de la formació profesional a la LGE i a la LOGSE. Alguna lliçó de la història recent per a la situació actual?. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 263-282.
- Merino, R. (2009a). El sistema de formación profesional en España: tendencias y debates. En Gairín, J.; Essomba y Gelabert, M. À. y Montané, D. (Coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Merino, R. (2009b). Algunas reflexiones para la situación actual de la formación profesional reglada en España. Apuntes de historia. En Gairín, J.; Essomba y Gelabert, M. À. y Montané, D. (Coords.). *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy: análisis de la situación y propuestas de mejora*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Merino, R. (2010). *La formación profesional reglada en España: tendencias y debates*. México: Editorial Praxis.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-15.
- Molas Ribalta, P. (1970). *Los gremios barceloneses del siglo XVIII*. Confederación Española de Cajas de Ahorro.
- Molinas, C. & García Perea, P. (2016). *Poner fin al desempleo. ¿Queremos? ¿Podremos?*. Bilbao: Deusto.
- Nilsson, A. (2007). ¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia?. *Revista Europea de Formación Profesional*, 41, 168-181.
- OCDE (2015). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD.
- Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris: Grasset.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris: Seuil.
- Pirenne, H. (2011). *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza.
- Puig i Tarrech, R. (1992). *Els aprenents de Reus al final del s. XVIII (1773-1793)*. Reus: Ediciones del centre de lectura.
- Saunier, G. (2004). La formación profesional dentro de la idea de François Mitterrand de un espacio social europeo (1981-1984). *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 83-89.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Tessaring, M. (1999). *Formación para una sociedad en cambio: informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. 2 Edición. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Tether, B., Mina, A., Consoli, D. y Gagliardi, D. (2005). *A Literature Review on Skills and Innovation. How Does Successful Innovation Impact on the Demand of Skills and How Do Skills Drive Innovation?*. Manchester: ESRC Centre for Research on Innovation and Competition (CRIC), University of Manchester.

Viñao, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.

Virtanen, A., Tynjälä, P. y Stenström, M. L. (2008). Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. En Billett, S.; Harteis, C. y Eteläpelto, A. (Eds.). *Emerging Perspectives of Workplace Learning* (19–34). Rotterdam: Sense.

Wallerstein, I. M. (1979). *El moderno sistema mundial, La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.

Weber, M. (1987). *La ciudad*. Madrid: La Piqueta.

Wollschläger, N. y Reuter-Kumpmann, H. (2004). De la divergencia a la convergencia: Una historia de la formación profesional en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 6-17.