

«PROFESIÓN» VERSUS «CULTURA TÉCNICA». LA DEFINICIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA Y FRANCIA

*«Profession» versus «technical culture».
Definition and accreditation of the professional
training in Germany and France*

Jürgen SCHRIEWER
*Universidad Humboldt/Berlin*¹

Fecha de aceptación de originales: Enero de 2002

Biblid. [0212-0267 (2001) 20; 191-213]

RESUMEN: Mediante un ejercicio propio de la metodología comparada, aplicado a la explicación histórica, se analizan los modelos de Francia y Alemania en el plano de la formación profesional. Se profundiza en los conceptos Profesión y Cultura Técnica aplicados a la formación profesional.

PALABRAS CLAVE: Profesión, Cultura Técnica, Formación Profesional, Alemania, Francia.

ABSTRACT: Trought comparative methodology, applied to historical explanation, the author analyse French and German professional training models. The author also study in depth «Profession» and «Technical culture» with regard to professional training.

KEY WORDS: Profession, Technical Culture, Professional Training, Germany, France.

¹ Quisiera agradecer calurosamente a Marcelo Caruso y a Joaquín Abellán la traducción de mi texto alemán al castellano. Es el texto de una conferencia impartida en el XI Coloquio nacional de la Sociedad Española de Historia de la Educación, el día 14 de junio de 2001, en Oviedo. Se basa en análisis más detallados resumidos en Jürgen Schriewer y Klaus Harney, «Beruflichkeit versus *culture technique*: Zu einer Soziogenese arbeitsbezogener Semantik», en *Arbeit und Nationalstaat. Frankreich und Deutschland in europäischer Perspektive*, dirigido por Peter Wagner, Claude Didry y Bénédicte Zimmermann, Frankfurt am Main: Campus, 2000, pp. 128-168.

«**P**OR ELLO, uno podría afirmar a título justo que cada hombre tiene una vocación en el sentido ético del término. Sin embargo, una vocación pública —es decir, la vocación verdadera en el sentido propio del término— se desarrolla sólo cuando la comunidad de los hombres la reconoce como tal» —Lorenz von Stein, 1868—².

Modelos interpretativos del trabajo profesional en el ámbito de interacción entre la educación y la economía

La presente conferencia pretende indagar las relaciones existentes entre un mundo laboral en transformación, las interpretaciones sociales de la capacitación laboral del hombre y la organización de la formación profesional en dos sociedades diferentes: Francia y Alemania. Nuestra exposición parte de los siguientes supuestos:

- 1) Los puestos y situaciones laborales establecidos históricamente y sujetos al cambio tecnológico, económico y empresarial no coinciden con las interpretaciones sociales de la capacitación laboral. Más bien es una característica propia de las sociedades modernas (o en proceso de modernización) la diferencia entre «empresa» y «profesión», entre la actividad laboral exigida en cada situación concreta y el perfil de capacitación estandarizado en la sociedad³.
- 2) Los modelos interpretativos del trabajo no sólo son convenciones sociales que pueden seguir siendo desarrolladas en procesos reglados de concertación de intereses, sino que son al mismo tiempo un producto de tradiciones culturales específicas que se remontan muy atrás. No se pueden separar, particularmente, de las experiencias colectivas de toda la sociedad o de grupos socialmente relevantes ni del procesamiento de esas experiencias a través de esquemas interpretativos de carácter general. Por lo tanto, los modelos interpretativos del trabajo son uno de los componentes centrales de la interpretación social que, en su totalidad, constituyen lo que se denomina la «semántica» de una sociedad, es decir, el conjunto de sus autodescripciones y autointerpretaciones duraderas. Por consiguiente, éstas adquieren formas totalmente diferentes en contextos culturales diferentes⁴.
- 3) Estos modelos interpretativos han asumido históricamente y siguen asumiendo en la actualidad un papel decisivo en la estructuración de la formación profesional. A causa de las significaciones contenidas en los mismos, estos modelos interpretativos —como muestra la historia del concepto alemán de *Beruf*— pueden servir como «principios organizadores» de los procedimientos de cualificación laboral adoptados en los respectivos contextos socioculturales.

² STEIN, Lorenz von: *Das Bildungswesen. Erster Theil: Das Elementar- und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern. Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil: Die Innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet*, Stuttgart, Cotta, 1868, p. 168.

³ HARNEY, Klaus: «Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz», en *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung*, dirigido por el Verband der Lehrer an Berufsbildenden Schulen und Kollegschen, Krefeld, Van Acken, 1985, pp. 118-130.

⁴ LUHMANN, Niklas: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1980-1995, vols. 1-4.

Estas premisas anuncian al mismo tiempo la perspectiva analítica que va a guiar las consideraciones siguientes. Su punto de referencia son los problemas específicos en la estructuración de la formación profesional como un ámbito de acción en el que se entrecruzan la economía y la educación.

Estos problemas pueden ser conceptualizados con la ayuda del modelo de las llamadas «esferas de intersección». Bajo esta denominación, este modelo teórico, proveniente de teorías de los sistemas sociales y de su diferenciación, define campos de acción en los que se engranan las esferas de la acción pedagógica y las pertenecientes a otras funciones sociales. Por lo tanto, las esferas de intersección son arreglos organizatorios para asegurar el cumplimiento de las relaciones de intercambio de prestaciones entre sistemas sociales. En este marco, la formación profesional institucionalizada constituye el intento, tan ambicioso como arriesgado, de combinar los fines del sistema educativo con la racionalidad de la acción económica⁵. El nivel de combinación de lógicas diferentes depende de la superación de problemas específicos de organización: por un lado, hay que mediar entre los programas formativos del sistema educativo centrados en la persona y los requerimientos de cualificación relevantes para las empresas en un mundo laboral caracterizado por la división del trabajo; esta mediación se tiene que realizar, más concretamente, en forma de una autodescripción interpretativa (en general) y de determinados programas de enseñanza y aprendizaje (en particular). Por otro lado, la tensión inmanente entre la racionalidad de la empresa individual, codificada en términos monetarios, y la racionalidad del sistema económico como tal, orientada a garantizar las bases colectivas de la producción, requiere procedimientos de concertación de intereses y de regulación de las conductas fijados a largo plazo, tanto legal como institucionalmente⁶.

Ambas líneas de problemas son eminentemente históricas. Al igual que la propia esfera de intersección, estas líneas cristalizaron en Europa Occidental en el curso del siglo XIX, tras una profunda disolución de tradiciones premodernas de la vieja Europa, de la mano del proceso de disociación entre industria y artesanado, entre «empresa» y «profesión/oficio» (*Beruf*), entre el sujeto individual de la acción económica y la comunidad corporativa que permeaba también otras esferas esenciales de la vida. Por lo tanto, los intentos de superación de estos problemas dependieron en gran medida de la vitalidad y compatibilidad de los medios de estructuración semánticos y organizativos disponibles en cada uno de los países. En este sentido, se vislumbraron soluciones marcadamente alternativas. O bien los intentos de resolución de estos problemas enlazaron con los recursos existentes —como en los países donde subsistían instancias de mediación tradicionales en forma de corporaciones solidarias gremiales y costumbres profesionales custodiadas por las mismas— para transformarlos con expectativas realistas de éxito. O bien, esos intentos se vieron forzados a sustituir instituciones y prácticas premodernas

⁵ Este modelo fue introducido por Niklas LUHMANN y Karl-Eberhard SCHORR: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart, Klett Cotta, 1979, pp. 53 y ss., y desarrollado más en vista de su utilización en el campo de las investigaciones comparadas en SCHRIEWER, Jürgen: «Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen», en *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, compilado por Jürgen Oelkers y Heinz-Elmar Tenorth, Weinheim, Beltz, 1987, pp. 76-101.

⁶ Véase STREECK, Wolfgang: *Skills and the Limits of Neo-Liberalism*, Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialwissenschaften, 1988.

por formas funcionalmente equivalentes —por ejemplo, la concertación de intereses a través de asociaciones privadas y la redefinición de las cualificaciones laborales de la industria moderna—⁷.

Pero cada una de estas alternativas posibles —no necesariamente disponibles en cada uno de los contextos histórico-culturales de la Europa del siglo XIX— iba unida a decisiones previas sobre el proceso de construcción de estructuras respecto a los fundamentos metaorganizatorios de la formación profesional, y consiguientemente respecto del tipo de formación profesional, y respecto a las reinterpretaciones emprendidas en relación con la industrialización, la mecanización y la división del trabajo así como respecto a las representaciones simbólicas de la capacidad laboral. La trayectoria moderna del concepto de *Beruf* en Alemania o la de sus equivalentes funcionales en otros contextos socioculturales deben leerse sobre el telón de fondo de estos problemas.

Entre el artesanado y la industria: la construcción social del principio de «la profesión» en Alemania

Generalmente, se considera que el origen del concepto alemán de *Beruf* (profesión, oficio) se remonta a las concepciones medievales y místicas de *Berufung*, esto es la vocación asignada por Dios. Desde un punto de vista histórico-conceptual, el concepto de *Beruf* unía un servicio socialmente reconocido con el principio de la elección divina. Quien vivía su vida según el espíritu de la humildad cristiana estaba siguiendo la llamada divina⁸. Si, por un lado, el concepto de *Beruf* se diferenciaba de la idea del dominio racionalista de la naturaleza —un significado que este concepto jamás adoptó, a diferencia de la idea de la tecnología desarrollada posteriormente en relación con los saberes del ingeniero—, por el otro, su connotación religiosa se fue solapando más tarde bajo formas de socialización específicas forjadas en el seno de las corporaciones de la sociedad estamental. En este proceso de superposición semántica, el concepto de *Beruf* traspasó los límites de su específico anclaje religioso. Su significado, que en principio sólo se orientaba a la llamada de Dios (*vocatio*), se fue ampliando paulatinamente a representaciones cada vez más secularizadas de la vocación interna —la que toma en cuenta las capacidades y los gustos individuales— y de la vocación externa —la asociada al orden de los gremios y de las corporaciones medievales—.

No sólo las raíces jurídico-organizativas de la formación profesional sino también las distintas concepciones de la misma hay que remitirlas a las tradiciones básicamente corporativas de la vida económica en Alemania, es decir, tradiciones con agrupaciones de carácter supraempresarial como las *Innungen*, las Cámaras y las

⁷ STREECK, Wolfgang y SCHMITTER, Philippe C.: en su estudio sobre «Community, market, state and associations? The prospective contribution of interest governance to social order», en *Private Interest Government. Beyond Market and State*, compilado por Wolfgang Streeck y Philippe C. Schmitter, London, Beverly Hills, etc., Sage, 1985, pp. 1-29, discuten unos modelos básicos para la estructuración del orden socioeconómico.

⁸ Cfr. CONZE, Werner: «Beruf», en *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, hrsg. Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck, Bd. I, Stuttgart, Klett-Cotta, 1979, pp. 490-507.

Asociaciones. Es al corporativismo artesanal del siglo XIX antes que a ningún otro al que hay que considerar como el fermento para la creación del sistema alemán de formación profesional y de la semántica profesional que él representaba. Básicamente, el corporativismo artesanal ofrecía una reserva viva de recursos jurídicos y conceptuales que habrían de marcar profundamente la formación profesional en Alemania. En efecto, lo que caracterizó la evolución alemana del siglo XIX es el hecho de que el corporativismo de origen artesanal, con sus específicos derechos de control y sus interpretaciones, fue capaz de influir desde el principio en el proceso de diferenciación de un sistema de formación profesional, traspasando sus propios límites artesanales. La historia del sistema de formación profesional alemán es esencialmente la historia de este rebasamiento, de la intromisión del corporativismo artesanal en el sector industrial y de los efectos retroactivos de este proceso sobre el propio artesanado⁹. Dentro de esta dinámica de expansión y efectos retroactivos, el momento decisivo fue la transformación de la corporación artesanal del *Zunft* medieval en el modelo específicamente moderno de la *Innung*¹⁰. Esta transformación, cuyas etapas pueden seguirse en los cambios del Código de Industria y Artesanado durante el siglo XIX, entrañó la transformación consiguiente del concepto de *Beruf*, que pasó de ser un recurso semántico todavía poco determinado a comienzos de siglo a convertirse en el punto de referencia central o «principio organizador»¹¹ del sistema moderno de formación profesional.

Hasta la constitución del Imperio alemán como consecuencia de la guerra franco-alemana de 1870-1871, se podían distinguir dos líneas del corporativismo económico subsidiario, es decir, del corporativismo provisto de funciones públicas: la de las Cámaras, enraizada en las Cámaras de Comercio francesas, y la de las *Innungen*, que habían surgido de las organizaciones corporativas de la sociedad estamental. Desde el punto de vista de su origen, las Cámaras de Comercio tenían la función de ser órganos de consulta encargados de asesorar a la burocracia estatal. Durante la anexión napoleónica a principios del siglo XIX, las Cámaras fueron introducidas en el territorio de Renania-Westfalia. Cuando estos territorios fueron anexionados a Prusia por los acuerdos del Congreso de Viena, las Cámaras fueron mantenidas y sirvieron de modelo para la organización de instancias representativas de carácter corporativo para el comercio, la industria y la agricultura, pero no para el artesanado¹².

⁹ Tesis desarrollada en HARNEY, Klaus: «Zum Beginn von Anfang und Ende: Tradition und Kontingenz der Berufsbildung am Beispiel schwerindustrieller Betriebsformen», en *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, compilado por Niklas Luhmann y Karl-Eberhard Schorr, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1990, pp. 206-227.

¹⁰ Es necesario precisar en este contexto una diferencia conceptual específica del desarrollo jurídico-institucional en Alemania. En el caso de la *Innung*, se trata del gremio artesanal en su versión moderna, es decir constituida en las formas jurídicas sucesivamente adaptadas después del primer tercio del siglo XIX. Cabe distinguir la diferencia entre esta *Innung* y

- la corporación en tanto que término genérico para cada tipo de asociación de carácter profesional;
- la *Zunft* que se refiere a los gremios del Antiguo Régimen; y
- en tercer lugar, la Cámara Oficial de Artesanía que constituye un agrupamiento corporativo regional que abarca a las *Innungen* de todas las especialidades existentes en una circunscripción determinada.

¹¹ Expresión forjada por DEISSINGER, Thomas: *Beruflichkeit als «organisierendes» Prinzip der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben, Eusl, 1998.

¹² KÖNIG, Ingrid: *Handelskammern zwischen Kooperation und Konzentration*, Köln, Rheinisch-Westfälisches Wirtschaftsarchiv, 1981.

A diferencia del modelo de las Cámaras que se expandió institucionalmente en las regiones en desarrollo económico, la presencia de las *Innungen* disminuyó a principios del siglo XIX. Sin embargo, la implantación de las Cámaras no tuvo consecuencias mayores en relación con la organización de la formación y de los oficios/profesiones, mientras que la significación de las *Innungen* creció como modelo discursivo para la estructuración del orden social y profesional a pesar de su retroceso creciente. Esta situación fue desencadenada por las reformas constitucionales y administrativas de los ministros Stein y Hardenberg en Prusia a partir de 1807. Estas reformas fueron expresión de una política de abolición radical de los antiguos privilegios y, como tal, privatizaron las corporaciones gremiales premodernas para transformarlas en *Innungen*, asociaciones fundadas en el principio de adhesión voluntaria. Como las *Innungen* fueron privadas de sus funciones tradicionales de regulación profesional y social, su efectividad se vio reducida al medio local o regional. Pero precisamente este proceso de descorporativización y de particularización desplazó la significación de las *Innungen* a un plano más bien simbólico. Las *Innungen* asumieron cada vez con mayor fuerza la representación de modelos socioculturales, de costumbres profesionales específicas y valores tradicionales¹³. En este marco, sirvieron, por un lado, de receptáculo de una serie de grupos provenientes del pequeño artesanado que se quejaba de los fenómenos consecuentes de la modernización, de la desfeudalización y de la industrialización en ciernes. Por otro lado, la opinión pública del conservadurismo político y clerical elevó a las *Innungen* a un modelo de orden social antiliberal, en el que se unía la negación del mercado a reivindicaciones proteccionistas y a una concepción político-social de corte refeudalizadora.

Luego de un período de coyunturas cambiantes, durante el que el derecho industrial originalmente liberal de las reformas de Stein y Hardenberg fue sustituido por los reglamentos industriales de carácter proteccionista de 1845 y 1849, las décadas entre 1850 y 1880 son de una importancia central. En el marco de una época de prosperidad económica duradera a partir de 1850, en la cual el crecimiento económico benefició de igual manera al pequeño artesanado, se impuso un derecho industrial totalmente liberalizado a partir del reglamento industrial de la Confederación del Norte de Alemania en 1869. Como consecuencia, se inició un proceso de descomposición progresiva de las organizaciones artesanales que, a grandes rasgos, se correspondió con la situación en Francia de esos años. Pero incluso las versiones más liberales del derecho industrial alemán nunca cuestionaron la razón de ser de las *Innungen* tal como sucedió en Francia. Pero las versiones más liberales del derecho industrial nunca llegó, como sí ocurrió en Francia, a poner en cuestión el derecho a la existencia de las *Innungen*. Tampoco llegaron a derogar nunca una regulación decisiva, que mostraba el origen estamental del aprendizaje artesanal: se trata del concepto del aprendizaje como una relación educativa y no como una relación laboral.

Según esta disposición, los aprendices debían someterse al poder paternal de su maestro en el aprendizaje del oficio; este poder no establecía distinciones entre el aprendizaje del oficio, el trabajo en el taller y el servicio doméstico, a través de

¹³ Véase NOLL, Adolf: *Sozio-ökonomischer Strukturwandel des Handwerks in der zweiten Phase der Industrialisierung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1975, p. 186.

los cuales se concretaba la integración de los adolescentes en los medios corporativos tradicionales. Esta disposición conservó una diferencia esencial para la propia idea de las *Innungen*: la diferencia entre el trabajo como una ocupación utilitaria, fragmentada, dictada por la sola marcha de la empresa, y la idea de la «totalidad de un oficio», transmitida por las corporaciones artesanales. A través de esta diferencia, esa concepción de la totalidad basada en las nociones de «honorabilidad», de «estamento», de «hogar completo» y de «maestría» se opuso constantemente a la simple inserción laboral en el taller o en la fábrica. Después de la fundación del Imperio alemán en 1871, las corporaciones artesanales que actuaban de guardianes de estas ideas y concepciones lograron no solamente reconquistar paulatinamente sus funciones semipúblicas sino también consolidarlas. Los elementos decisivos de esta evolución fueron la restitución de los derechos corporativos a las *Innungen*, corolario inmediato de la legislación sobre el artesanado promulgada hacia el fin del siglo XIX, y la desliberalización del Código de Industria impulsado por esta legislación proteccionista. Las consecuencias de estos cambios se hicieron sentir rápidamente: a comienzos del siglo XX, dos tercios de los aprendices de artesanos estaban de nuevo empleados por maestros artesanos asociados a las *Innungen*. De esta manera quedó garantizada la continuidad de la tradición de los oficios artesanales, al contrario de lo sucedido en esa época en Francia, donde el aprendizaje artesanal había perdido prácticamente toda significación¹⁴.

Las estructuras de un derecho industrial y de formación profesional creadas por la legislación proteccionista del artesanado sobre la base de privilegios corporativos se remiten a la política de «reunión» o de «concentración» de las fuerzas políticas y sociales (*Sammlungspolitik*) llevada a cabo en la Alemania de fines del siglo XIX. Las estrategias de integración política y social definidas por esta política y apoyadas en un pacto entre los grandes terratenientes y la industria pesada no sólo pretendían la realización de una concepción corporativista, sino que se dirigía asimismo contra todo tipo de asociacionismo proletario, tal como se estaba articulando en los sindicatos libres o en el marco de la socialdemocracia alemana¹⁵. El cambio realizado por esta política consistió en la sustitución de los principios organizadores del liberalismo por los de un proteccionismo de carácter patriarcal y conservador. Ésta fue la respuesta de las élites monarquistas al rápido crecimiento de grandes aglomeraciones urbanas y de grandes masas de población en las zonas industriales, a las notorias crisis de productividad de las anticuadas zonas agrarias de la Prusia oriental —que en ese momento liberaba mano de obra en masa hacia las regiones urbanas—, y, sobre todo, a la creciente organización de los sindicatos obreros y del partido socialdemócrata. La denominada cuestión social (*soziale Frage*) debía ser tratada, según las élites dominantes, no como una cuestión de clases sociales sino más bien como una integración obediente de los trabajadores en su propio estamento. Por lo tanto, la política proteccionista de clase media se orientó a la imposición de principios de orden vinculados a los estamentos laborales a la vez que se rechazaba la autodefinición de los trabajadores

¹⁴ ZENTRALSTELLE FÜR VOLKSWOHLFAHRT: *Das Lehrlingswesen und die Berufserziehung des gewerblichen Nachwuchses*, Berlin, Heymann, 1912.

¹⁵ STEGMANN, Dirk: *Die Erben Bismarcks. Parteien und Verbände in der Spätphase des Wilhelminischen Deutschlands - Sammlungspolitik 1897-1918*, Köln y Berlin, Kiepenheuer & Witsch, 1970.

como clase social específica, que se había formulado en los sindicatos libres y en la socialdemocracia. Sobre todo, se trataba de fortalecer los derechos corporativos del artesanado desliberalizando el derecho industrial, despertando un sentimiento de honor propio de esta «clase media» y evitando la posible absorción del pequeño artesanado en el seno del movimiento obrero. Complementariamente, este proteccionismo apuntaba al reordenamiento y control de la fábrica a través de una política educativa y social paternalista.

La restitución de los derechos y privilegios corporativos a los artesanos que se llevó a efecto durante el Imperio con vistas a imponer sus estrategias políticas y sociales, se concretó en enmiendas sucesivas a la legislación industrial de 1869. En una primera etapa, en 1881, las *Innungen* fueron revalorizadas. Fueron convertidas en corporaciones de derecho público, en cuanto a su estatuto jurídico, y en las únicas instancias legítimas de control del aprendizaje profesional, en cuanto a su función social. La enmienda siguiente, que data de 1897, concedió a las *Innungen*, hasta ese momento fundadas sobre la base de la adhesión voluntaria, el derecho de transformarse en corporaciones obligatorias que tenían el monopolio de un oficio en una región específica. Al mismo tiempo fueron creadas las Cámaras Oficiales del Artesanado (*Handwerkskammern*) regionales por encima del nivel de las *Innungen* que se basaban en el concepto de *Beruf*. Estas cámaras estaban encargadas de defender los intereses generales e interprofesionales de los artesanos, incluidos los asuntos relevantes del aprendizaje y del examen profesionales. Por último, la enmienda de 1908 instituyó la «acreditación de la capacitación profesional» (*Kleiner Befähigungsnachweis*), que ligaba el derecho de formar aprendices a la posesión del título de maestro artesano. Todas estas medidas, que fueron agrupadas bajo el título de «legislación para la protección del artesanado», constituyeron las bases de una organización corporativista del artesanado alemán y de los privilegios asociados a esta organización que han constituido un caso único en Europa¹⁶.

Como corolario del restablecimiento de sus privilegios, a las *Innungen* y a las Cámaras de Artesanos les fue concedido un doble monopolio, delimitar los oficios a través de actos administrativos con fuerza de ley y, a la vez, ser las únicas instancias habilitadas para reglar y controlar los aprendizajes correspondientes. En cambio, las corporaciones de la industria —como las Cámaras de Comercio o las Asociaciones Industriales— se vieron privadas de toda capacidad de reglar y de certificar las formaciones que ellas mismas producían. Así, el aprendizaje efectuado en el seno de una industria seguía siendo un asunto privado de la empresa en cuestión o bien debía ser homologado por los jurados de examen del artesanado y, por lo tanto, insertado en la clasificación de los oficios artesanales, lo cual se convirtió en una fuente inagotable de conflictos. Estas prerrogativas del artesanado sobre la industria tenían un origen estructural. En efecto, ni las Cámaras de Comercio, ni las Asociaciones Industriales recurrieron al *Beruf* como principio de organización. Mientras que las *Innungen* se valían exclusivamente del *Beruf* como base constitutiva de su asociación corporativa, el modelo de la Cámara adoptado por la industria, de inspiración básicamente racionalista y administrativa, no se apoyaba en ninguna costumbre o tradición profesional. La industria estaba

¹⁶ FRÖHLER, Ludwig y DANNBECK, Siegmund: *Handwerksrecht der EWG-Staaten*, Bad Wörishofen, Holzmann, 1960.

desprovista de los recursos simbólicos y semánticos monopolizados por las *Innungen*. En consecuencia, el aprendizaje industrial prácticamente no existía en la opinión pública. En los discursos públicos o en los debates parlamentarios, no se le atribuía a la industria ninguna misión de formación reglamentaria.

La asimetría existente entre el artesanado y la industria motivó en los medios industriales la creación de organizaciones propias equivalentes a las *Innungen* artesanales. El factor desencadenante de esta evolución estuvo constituido por las reivindicaciones dirigidas a los propietarios de fábricas por parte de los representantes del artesanado (y de los sindicatos), alrededor del 1900, exigiéndoles una indemnización por el aprovechamiento parasitario que ellos hacían de la formación de los artesanos. Los fabricantes replicaron con la formación de estructuras asociativas específicas. En 1908, las organizaciones de la industria pesada acordaron fundar un instituto —el *Deutscher Ausschuss für das technische Schulwesen (DATSCH)* o Comité Alemán para la Enseñanza Técnica— consagrado a la definición de programas de formación para los nuevos oficios cualificados de la industria. Así, la *Innung*, que en el sector artesanal era una emanación directa del concepto de *Beruf* transmitido por la sola costumbre, fue suplantada en el sector industrial por un organismo de programación, una suerte de estado mayor técnico de las asociaciones industriales, encargado de construir y de clasificar perfiles de cualificación inéditos hasta ese momento. El desarrollo de este tipo de organismo equivalente a la *Innung* se tradujo en una transformación del principio mismo de *Beruf*. En lo sucesivo, no se correspondería únicamente con un modelo socioprofesional perpetuado por la tradición propia de la corporación sino que remitiría a formas más abstractas de la sistematización racional y de la codificación escrita. Esta transformación afectó igualmente, en sentido inverso, a las relaciones entre el artesanado y la industria. La conceptualización del *Beruf*, anticipada por el *DATSCH* como una secuencia de fases de aprendizaje construidas de manera sistemática y estructuradas por procedimientos reglamentarios, como por ejemplo los exámenes, atrajo a su vez a los artesanos. De aquí resultó una descomposición de la clasificación de los oficios representada por las *Innungen* a nivel básicamente preindustrial.

Luego de una larga fase de discusiones que caracterizaron a la República de Weimar, en las que participaron empresarios y obreros, los Ministerios y las representaciones clásicas de la industria y el artesanado, se hizo una regulación de conjunto de los *Berufe* en la época del Tercer Reich¹⁷. Tal como lo había hecho el Comité Alemán para la Enseñanza Técnica (*DATSCH*), la institución nacionalsocialista que lo sucedió a partir de 1935, denominada Instituto del Reich para la Formación Profesional (*Reichsinstitut für die Berufsausbildung*), utilizó a las organizaciones corporativas como instancias de concertación al servicio de la construcción de los *Berufe*. Bajo su dirección, las confederaciones nacionales de las corporaciones y sindicatos profesionales se constituyeron en comisiones de expertos encargadas de definir y de negociar los perfiles profesionales. La puesta en

¹⁷ WOLSING, Theo: «Die Berufsausbildung im Dritten Reich im Spannungsfeld der Beziehung von Industrie und Handwerk zu Partei und Staat», en *Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil I: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, dirigido por Manfred Heinemann, Stuttgart, Klett, 1980, p. 305.

marcha de estas prácticas, que no identificaban ya el principio del *Beruf* con la corporación en su forma específica de la *Innung artesanal*, sino que tomaban a la corporación —en su forma general, incluyendo por igual a las Cámaras y a las Asociaciones— como punto de partida para la negociación y para la elaboración y formulación escrita de las regulaciones, constituyó un paso decisivo en la modernización del concepto de profesión/oficio del artesanado. Al mismo tiempo, esta modernización implicaba una evolución importante en el carácter comunitario del *Beruf*. La significación del *Beruf* dejó de basarse en el seno de la *Innung* en una alianza entre un principio moral, una especialidad profesional y una formación específica correspondiente: en los años treinta, el *Beruf* aparecería también para el artesanado como el resultado de un acuerdo construido en el seno de organismos de programación técnica y apoyado en acuerdos intercorporativos. Simultáneamente, el carácter de las *Innungen* también se transformó. Éstas dejaron de ser las depositarias encargadas de la preservación y de la transmisión de los *Berufe* consagrados por la tradición y se convirtieron en instancias de puesta en práctica de reglamentos profesionales resultantes de negociaciones de carácter obligatorio. Su función se limitó a asegurar la organización material de los exámenes cuya definición sustancial y jurídica se les escapaba de las manos.

Esta relación recíproca entre el artesanado y la industria no sólo favoreció la transformación del concepto de *Beruf* de un esquema corporativista en un acuerdo basado en procedimientos y construcciones. Al mismo tiempo, esta reciprocidad se convirtió en la condición básica para la integración progresiva de los procesos de diferenciación del trabajo en el seno de la empresa en un sistema de formación profesional organizado a escala de la sociedad. Este sistema, impuesto de hecho después de 1933, tuvo que esperar a la Ley sobre la organización general de la formación profesional de 1969 para encontrar su infraestructura jurídica y administrativa actual¹⁸. En el marco de esta estructura, el Estado, las Cámaras y las *Innungen* —en virtud de sus prerogativas definidas por la ley— y las federaciones sindicales y patronales —en función de sus títulos de representación y de participación igualmente fijados por la ley— constituyen un sistema de regulación común dotado de atribuciones públicas. Estas atribuciones se extienden a la totalidad de las cuestiones concernientes tanto a la definición y a la delimitación de los *Berufe* como a la regulación y a la dirección de la formación profesional¹⁹. En el seno de este sistema, las autoridades públicas y sus organismos subordinados, las corporaciones de derecho público y las asociaciones de derecho privado, pero también las empresas, se encuentran integradas en un contexto común (Brohm, 1969). Así, el *Beruf* se proveyó de un terreno de encuentro en el cual todas estas instancias —que competen a sistemas sociales especializados tan diferentes como la política, el derecho, la economía y la educación— se asociaron para constituir un sistema nuevo y autorregulador que se encarna en el Instituto Federal para la

¹⁸ OFFE, Claus: *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975; LEPPER, Marie Luise: *Struktur und Perspektiven des dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt am Main etc., Peter Lang, 1983.

¹⁹ STRECK, Wolfgang, u.a.: *Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung*, Berlin, Sigma, 1987; HILBERT, Josef; SÜDMERSEN, Helmi y WEBER, Hajo: *Berufsbildungspolitik. Geschichte-Organisation-Neuordnung*, Opladen, Leske, 1990.

Formación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsausbildung*). Este instituto reúne recursos de diversos orígenes para dirigirlos a la profesión y a la formación. Los servicios profesionales y las actividades de coordinación emprendidas por el Instituto —completados con tareas de investigación y desarrollo de instrumentos para la formación profesional— han contribuido a darle al Instituto Federal una vasta autonomía respecto a sus diferentes sistemas de origen. En la medida en que los recursos —estatales— del Instituto se convierten efectivamente en operaciones de coordinación y de equilibrio entre los intereses y los puntos de vista propios de las corporaciones y de la Administración pública, el Instituto ha logrado convertirse en el centro indiscutido de toda la organización y la información sobre las profesiones. En virtud de esta posición, el Instituto confiere a los otros órganos estatales y profesionales con participación en la formación profesional el rango de actores ejecutivos o consultivos o con simple derecho de participación, diferenciándose al mismo tiempo de ellos.

Por consiguiente, el sistema de formación profesional en Alemania no se produce in situ, sino siempre a través de operaciones que tienen lugar a nivel de la coordinación de distintos contextos. Es a través de esas operaciones de coordinación como las operaciones in situ, en el puesto de trabajo, se integran en el sistema general de la formación profesional —desde el simple trabajo con la lima hasta la programación de un banco de torno—²⁰.

Libertad de industria y mecanización: el recurso al modelo de la *culture technique* en Francia

Al igual que en Alemania, los intentos desarrollados en Francia con vistas a la superación de la «crisis del aprendizaje» —que se volvió notoria en el último tercio del siglo XIX— culminaron en una serie de debates intensos y de decisiones de alcance estructural. A pesar de la coincidencia temporal con los esfuerzos realizados en Alemania para resolver los problemas de la formación profesional, las tentativas francesas debieron enfrentarse a condiciones en gran parte diferentes. Estas condiciones eran el resultado, por un lado, del desmantelamiento radical de las formas corporativas tradicionales; por otro, estas condiciones eran la resultante de la elaboración semántica del cambio social y económico y de los consiguientes cambios en los modelos interpretativos del trabajo profesional. En ambos aspectos, las opciones disponibles eran muy diferentes a las que existían en Alemania.

Las dos líneas de desarrollo mencionadas remiten, y de manera no distinta al caso alemán, al proceso de adaptación económica y social del artesanado corporativo. Sin embargo, estos desarrollos se manifestaron bajo formas diametralmente opuestas a las de Alemania.

El elemento decisivo en la transformación de las antiguas corporaciones artesanales en Francia fue el derecho a la formación de asociaciones profesionales, surgido de la Revolución de 1789 con un carácter extremadamente restrictivo. Esta

²⁰ DEISSINGER, Thomas: *Beruflichkeit als 'organisierendes' Prinzip der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben, Eusl, 1998.

legislación jugó un papel considerable en este desarrollo, tanto en razón de la abolición de cualquier corporación que no formara parte del Estado y de la introducción de la libertad de trabajo casi ilimitada en virtud del decreto del 17 de marzo de 1791, como en razón de la prohibición rigurosa de todo sindicato o asociación profesional establecida por la ley del 17 de junio de 1791. La eliminación de toda forma de concertación colectiva de intereses económicos y socioprofesionales por debajo del Estado selló la síntesis del liberalismo individualista con el estatismo centralizador que habría de marcar la historia económica y social de Francia durante más de un siglo.

Como consecuencia de la puesta en práctica de estas normas constitucionales, el sector de los artesanos, agrupado bajo la forma de entidades corporativas, se vio privado de sus estructuras de organización tradicionales. Por ello, perdió también toda posibilidad de concertación y de defensa de los intereses colectivos de los oficios en la vida política y social. A la inversa del artesanado alemán y del movimiento de protesta de los maestros-artesanos de las *Innungen*, el artesanado no se pudo defender ni como estamento profesional organizado bajo la forma de corporaciones —de «*corps ou communautés de métiers*»— ni como una colectividad económico-social identificable por sus intereses comunes. Durante el siglo XIX, la historia del artesanado fue la historia de la atomización social y de la desagregación económica del potencial industrial que antes había estado organizado en gremios y corporaciones.

Con excepción de sectores limitados del artesanado vinculados al consumo suntuario, que no necesitaba una política de representación de sus demandas dadas sus posibilidades de venta de productos a escala internacional, el artesanado en Francia se vio privado de sus tradicionales estructuras organizativas. Por ello, el lugar del antiguo artesanado francés del siglo XIX estuvo caracterizado por sus fuertes fluctuaciones e inestabilidad. Funcionaba como una masa de bajo nivel para la movilidad individual y social: el artesanado ofrecía posibilidades de movilidad vertical a los obreros que buscaban establecerse; y desde un punto de vista de la movilidad horizontal, funcionaba como una reserva de mano de obra durante los períodos de crecimiento y como un espacio de repliegue durante las fases de crisis. Pero precisamente esta remodelación incesante del pequeño empresariado reforzó y completó un proceso que se había puesto en movimiento después de la eliminación radical de las corporaciones artesanales, a saber, el deterioro de las «costumbres profesionales», es decir, la desaparición de las tradiciones profesionales y de las identidades profesionales colectivas²¹.

Este proceso se puso de manifiesto particularmente en la decadencia de la principal instancia de reproducción del sistema artesanal: el aprendizaje. Al no estar ya controlado por los gremios de artesanos o las asociaciones profesionales y al no estar ya reivindicado como un asunto específico de la profesión, el aprendizaje en Francia se vio sacudido por las consecuencias del liberalismo económico y

²¹ Véase GRESLE, François: *Indépendants et petits patrons. Pérennité et transformations d'une classe sociale*, Lille, Université de Lille III (diffusion Librairie Honoré Champion, Paris), 1980, pp. 57 y ss.; GAILLARD, Jeanne: «La petite entreprise en France au XIX^e et au XX^e siècle», en *Petite Entreprise et Croissance industrielle dans le monde aux XIX^e et XX^e siècles*, dirigido por Commission Internationale d'Histoire des Mouvements sociaux et des structures sociales, Paris, Éditions du CNRS, 1981, S. tome I pp. 131-181.

de la industrialización de manera mucho más fuerte de lo que lo fue en Alemania. Las estadísticas hechas con ocasión de las exposiciones internacionales en el último tercio del siglo XIX no muestran solamente la decadencia cuantitativa creciente del aprendizaje del oficio artesanal. La institución del aprendizaje fue más bien vaciada cualitativamente. Hacia 1900, el aprendizaje se había convertido en una relación laboral para menores de edad y, con ello, en una forma laboral sin contenido educativo²².

Los procesos de transformación económica y de descomposición social del sector artesanal terminó traduciéndose en modificaciones de la semántica. El proceso de desmoronamiento del sector artesanal como colectividad socioprofesional se reflejó en el carácter poco nítido de las categorías que fueron utilizadas para su recuento estadístico. Tanto el Censo de población de 1851 como otras estadísticas económicas sólo distinguían entre empresarios independientes de la «gran industria» y de la «industria pequeña». Hasta la Primera Guerra Mundial, el artesanado como tal no existía ni siquiera como noción genérica²³. La *Grande Encyclopédie*, aparecida en la época en que en Alemania se promulgaba la legislación de protección del artesanado, sólo conocía al individuo, al *artisan* definido como «pequeño empresario»²⁴. Habrá que esperar hasta después de la Primera Guerra Mundial para que se cree el neologismo «artesanado» (*artisanat*), introducido por la Cámara Oficial de Artesanías de Alsacia y tomado del alemán²⁵. Finalmente, si el calificativo «artesanal» implica hasta el día de hoy una connotación peyorativa de mediocridad intelectual y de atraso casi pintoresco, estas diferencias semánticas con respecto a la conceptualización alemana del artesanado no pueden desligarse de la conversión del antiguo artesanado gremial en una pequeña o muy pequeña industria, definida jurídicamente en términos meramente cuantitativos —la legislación de los años 1920 definió como «artesanales» las empresas con no más de cinco obreros— y no en términos cualitativos por su referencia a tradiciones profesionales específicas²⁶.

En forma análoga, el desmantelamiento jurídico y social de la jerarquía de las cualificaciones de maestro, oficial y aprendiz, que había constituido el corazón del viejo sistema, se reflejó en la disolución conceptual de sus diferentes componentes. «El aprendiz —notificaba la Cámara de empresarios de la construcción de la ciudad de París en 1901— ha desaparecido desde que existe el mozo [...] Hoy, por similitud, se llama aprendiz al obrero que no es lo suficientemente hábil como

²² Ver, por ejemplo, las respuestas a la «Enquête sur les conditions de l'apprentissage industriel» del Ministerio de Comercio francés de 1901, Archives Nationales, F12 7621. El estado del arte en este tema se encuentra en forma resumida en LEQUIN, Yves: «L'apprentissage en France au XIX^e siècle: rupture ou continuité?», en *Formation Emploi*, n.ºs 27-28 (juillet-décembre 1989), pp. 91 y ss., y GOURDEN, Jean-Michel: *Le Peuple des Ateliers. Les Artisans du XIX^e siècle*, Paris, Éditions Créaphis, 1992, pp. 105 y ss.

²³ Véase GIDE, Charles: «Economie sociale», en *Exposition Universelle Internationale de 1900 à Paris. Rapports du Jury International*, Paris, Imprimerie Nationale, 1903, tome V et dernier, sixième partie, pp. 1-332, particularmente pp. 294 y ss.

²⁴ Véase el artículo «Artisan» en *La Grande Encyclopédie. Inventaire raisonné des Sciences, des Lettres et des Arts*, Paris, Lamirault, 1885-1902, 31 vols., vol. 4, p. 29.

²⁵ HAUSER, Henri y SEE, Henri: «Remarques sur les mots artisan, artisanat», en *Revue de Synthèse*, n.º 5 (1933), pp. 255-260.

²⁶ ZARCA, Bernard: *L'Artisanat français: Du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Economica, 1986.

para ganar su salario diario completo de obrero de su profesión o, incluso, a todos los jóvenes menores de 18 años»²⁷.

De la misma manera, el título de maestro cambió de significación. Los maestros de soplado de vidrio de Carmaux, por ejemplo, perdieron su título a medida que la mecanización acelerada del último tercio del siglo XIX vaciaba de significación la competencia profesional que ellos habían adquirido tras un largo aprendizaje y, de esta manera, reducía la autonomía de decisión que ellos habían sabido preservar hasta en el seno mismo de la fábrica. En este mismo contexto, el título de maestro pasó del vidriero al patrón, esto es al empresario mismo. Con otras palabras, el término había perdido su connotación de competencia técnica y se había reducido a la mera posesión de un poder administrativo²⁸.

En último término, la transformación del mismo concepto de *métier* —es decir, del concepto propiamente artesanal para la designación de competencias profesionales— había estado cargada de consecuencias para la manera en que fue percibida y debatida la «crisis del aprendizaje» por los contemporáneos. Lejos de conocer la ampliación de sentido y el reconocimiento social generalizado que habían acompañado la carrera semántica del concepto alemán de *Beruf*, el concepto de *métier* fue reducido a una actividad puramente manual y, en consecuencia, desvalorizada. Siguiendo una demarcación semántica perceptible desde el siglo XVIII entre «artes liberales» (esencialmente intelectuales) y «artes mecánicas» (mayoritariamente manuales) o entre «profesiones gloriosas» (que «tienden a procurar el bien público [y, en consecuencia,] producen en menor o mayor medida la estima de la distinción» y que son relevantes para la Administración pública, la política, los ejércitos, la justicia, la ciencia y el comercio) y «profesiones honradas» (esto es, «aquellas del cultivo de las tierras y de los oficios») ²⁹, los oficios estuvieron en un contraste intenso con respecto a las profesiones durante el siglo XIX, definiéndose las profesiones como intrínsecamente no manuales³⁰. Esta asociación del concepto de oficio con las ocupaciones manuales iba de la mano con una depreciación social pronunciada. «Yo no sé por qué se le ha agregado una idea vil a esta palabra», se preguntaba ya el comentarista de la *Encyclopédie* en 1765³¹.

²⁷ «Enquête sur les conditions de l'apprentissage industriel», *Archives Nationales*, F12 7621, documento 134.

²⁸ WALLACH-SCOTT, Joan: *Les Verriers de Carmaux. La naissance d'un syndicalisme*, Paris, Flammarion, 1982, pp. 61-83.

²⁹ Véase los artículos «Art» y «Profession», en *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers...*, de Diderot y ... D'Alembert, Paris, Le Breton, 1751, vol. 1, pp. 713 y ss., y Neuchâtel: Faulche, 1765, vol. 13, p. 426.

³⁰ «Un métier est l'exercice d'un art manuel», definía *La Grande Encyclopédie* hacia el 1900, Paris, Lamirault, ca. 1895, vol. 23, p. 799, en el artículo «métier». BOUILLET M. N., en su *Dictionnaire Universel des Sciences, des Lettres et des Arts*, cuarta edición revisada y corregida, Paris, Hachette, 1859, artículo «métier», p. 1046 y el *Dictionnaire général de la langue française*, dirigido por A. Hatzfeld, A. Darmesteter y A. Thomas, Paris, Delagrave, 1900, tomo 2, pp. 1513-1514 y 1817, definían al oficio de manera análoga. Incluso hoy en día, el *Dictionnaire Quillet de la langue française*, Paris, Librairie A. Quillet, 1975, tomo K-P, sigue definiendo las profesiones como las «ocupaciones en las cuales el espíritu y la inteligencia se llevan la gran parte y donde la habilidad manual es de poca importancia».

³¹ Artículo «Métier», en *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers...*, de Diderot y ... D'Alembert, Neuchâtel, Faulche, vol. 10, 1765, p. 463.

Desclasado de esta manera, el concepto de *métier* estaba lejos de poder representar —como en el caso de Alemania— un modelo envuelto en connotaciones éticas. Al contrario, el concepto de *métier* ocupaba el nivel más bajo de una jerarquía de profesiones/oficios, definida por varias dimensiones: la posición en la estructura social, el nivel de formación requerido y el grado de intelectualización presupuesto. A la cabeza de esta jerarquía se encontraban las «profesiones liberales», esto es, las actividades en el campo de las bellas artes, de las ciencias, del derecho y de la medicina que, en razón de la formación general y de la libertad intelectual que las caracterizaban, se adecuaban mejor al hombre «libre». En una posición de relativa competencia con estas últimas, se encontraba una categoría aparte que podría denominarse las «carreras» (*carrières*), que comprendían las profesiones de la función pública, de las fuerzas armadas, de la Iglesia y el empresariado comercial y de la gran industria. En un nivel intermedio bien diferenciado, se encontraban las profesiones propiamente dichas (*professions*). Designaban las actividades de los empleados, los comerciantes y los empresarios medianos del comercio y la industria, para cuya formación mayoritariamente no académica fueron fundadas durante el siglo XIX las *Écoles Professionnelles*, análogas a las *Realschulen* alemanas. En el último nivel, finalmente, se encontraban los *métiers* o *arts industriels*, esto es las ocupaciones artesanales y obreras caracterizadas por el trabajo corporal y un aprendizaje práctico y directamente vinculado a una especialidad industrial³².

Es a partir de la década de 1860, y como consecuencia evidente del fuerte impulso industrializador desencadenado bajo el Segundo Imperio, cuando las consecuencias de estos desarrollos se hicieron sentir de manera creciente. Si bien los numerosos proyectos que se debatieron sobre la organización de una formación profesional elemental para los empleos de comercio y de la industria se tropezaron con las mismas dificultades estructurales que en Alemania —se necesitaba establecer una organización adecuada a este tipo de formación en las nuevas condiciones de la división del trabajo industrial—, Francia y Alemania se distinguían por los recursos jurídico-institucionales y semánticos disponibles para hacer frente a estas dificultades. Por un lado, el dualismo entre el liberalismo individualista y el estatismo centralizador como consecuencia de la Revolución había privado a Francia de instancias de mediación corporativas o asociativas, que hubieran podido asumir la realización de los intereses colectivos en una multiplicidad de empresas individuales que operaban de manera «egoísta». Y tampoco era posible en Francia remitirse a sistemas profesionales de aceptación general de cuño ético-religioso o de cuño artesanal-corporativo.

Incluso los mismos cuadros de referencia político-social de los debates sobre la formación profesional diferían totalmente entre los dos países. En Alemania, estos debates estuvieron asociados a controversias de tono principista que fueron seguidas durante la totalidad del siglo XIX y que terminaron en una serie de compromisos

³² Con variaciones en detalles, ver GUÉMIED, Louis: «Du caractère propre de l'enseignement professionnel», en *L'Enseignement professionnel*, 3 (1864-65), n.º 57 (15 février 1865), pp. 453-455; CHARTON, Edouard: *Dictionnaire des Professions ou Guide pour le choix d'un état*, Paris, Hachette, 1880, «Avertissement», pp. vii-viii, y artículo «Arts industriels», pp. 65-67; SALICIS, G.: «Apprentissage, Ecoles d'», en *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigido por Ferdinand Buisson, 1^{re} partie, Paris, Hachette, 1882, vol. 1, pp. 96-97, y los análisis en BRAUDEL, Fernand y LABROUSSE, Ernest: *Histoire économique et sociale de la France, tome III: L'avènement de l'ère industrielle*, Paris, PUF, 1976, vol. 2, pp. 906 y ss.

cambiantes, según las coyunturas políticas, acerca de la libertad de comercio y de la industria y de los fundamentos jurídico-constitucionales del orden económico. Asimismo, las decisiones acerca de las estructuras básicas de lo que más adelante habría de denominarse en Alemania el sistema «dual» de formación habían sido tomadas, desde 1881, mediante sucesivas enmiendas al Código de la Industria y del Artesanado de corte liberal promulgado en 1869. En Francia, por el contrario, no estaba en discusión la «libertad de industria y de trabajo». Esta libertad, introducida por la Revolución como complemento imprescriptible de las libertades individuales, se convirtió en un principio irrevocable de las libertades individuales de carácter constitucional para prácticamente todos los sectores políticos. Incluso las tentativas más modestas de reestructuración del aprendizaje permanecieron en un estado fragmentario debido al temor de que se sugiriera siquiera la posibilidad de una eventual restricción de esta libertad³³. Por otro lado, y de manera contraria a Alemania, que había conocido la introducción progresiva de un sistema de enseñanza popular a partir del *Generallandschulreglement* prusiano de 1763, en Francia no se había realizado todavía el principio de la escolarización básica obligatoria para todos. En este contexto, los proyectos destinados a superar la «crisis del aprendizaje» se asociaron cada vez más a las discusiones sobre la instauración de la «educación popular» y al postulado de una *moralisation nationale*, cuya importancia creció con el advenimiento de la Tercera República³⁴.

En consecuencia, la solución de aunar los dos problemas, redefiniendo la educación popular en el sentido de una enseñanza primaria profesional universalizada o —para retomar una expresión forjada por Jules Ferry—³⁵ configurando la «escuela nacional» como una «escuela del trabajo», se convirtió en la línea directriz de la opinión entre los republicanos, los representantes obreros y las élites científico-técnicas formadas en el espíritu del positivismo racionalista. De esta manera, la adopción de la ley de diciembre de 1880 que creaba las «*Écoles manuelles d'apprentissage*» estuvo estrechamente ligada a la legislación de los años 1881 y 1882 que impuso la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza primaria en Francia. Esta ley implicaba una decisión estructural con respecto al futuro «sistema» de formación profesional y técnica, cuyo alcance iba a ser análogo al de las enmiendas introducidas en el Código de la Industria alemán a partir de 1881 para la constitución del futuro sistema dual en Alemania.

El modelo de la escuela de aprendices marca la ruptura definitiva con la tradición artesanal en Francia. Y no sólo desde un punto de vista organizacional —como un cambio del aprendizaje en el trabajo a la escuela profesional pública a tiempo completo—, sino también por la enorme distancia que separa la concepción

³³ «Con el miedo de parecer perjudicial a la libertad, a la industria y al trabajo, se evitará que [las disposiciones relativas al aprendizaje] reglamenten incluso sus puntos esenciales», según en la introducción al primer proyecto parlamentario en 1842, «Des contrats d'Apprentissage. Exposé», *Archives Nationales*, F22 455.

³⁴ En este sentido, ver las declaraciones del ministro de Instrucción Pública, Jules Simon, en un memorandum al embajador español fechado el 3 de julio de 1872, *Archives Nationales*, F17 2511, documento 74. En la misma dirección, y como representante de los trabajadores y artesanos, consultar CORBON, Anthime: *De l'enseignement professionnel*, 2^e édition, Paris, Dubuisson, 1860.

³⁵ FERRY, Jules: «Discours», *Revue pédagogique* N.S., tome II (janvier-juin 1883), pp. 461-466.

pedagógica que preside esta escuela de las tradiciones profesionales del artesanado. Esta concepción no se inspira ya en las *corporaciones* de oficios sino en los *grands corps de l'État*; no se basa en asociaciones administradoras de los símbolos de la tradición artesanal, como en las *Innungen* alemanas, sino en las élites técnico-militares que se habían ido formando en Francia desde el siglo XVIII en una acción combinada entre la Administración pública y las escuelas superiores especializadas. En otros términos, el ideal implícito de esta concepción no es ya el maestro artesano, encarnación de la cualificación en la jerarquía artesanal, sino el técnico-ingeniero, representante de un nuevo tipo social. En consecuencia, la idea de base subyacente a esta concepción no apunta a la rehabilitación y universalización simbólica de los *métiers* —socialmente desvalorizados—, sino a una polivalencia técnica elemental que justamente tiene por objetivo trascender el *métier* particular, anticipándose así a las tendencias al fraccionamiento intrínsecas a la división del trabajo industrial.

Al igual que el modelo organizacional de la escuela de aprendices se formó en el curso de los debates que se intensificaron a partir de los años 1860 y que fue probado a través de las iniciativas pioneras de municipalidades como Le Havre y París, las ideas motrices de la concepción pedagógica de la futura enseñanza técnica y profesional complementaria a este modelo tomó forma en los años 1860-1870. Esta coincidencia en el tiempo no fue un producto del azar. Las décadas posteriores a 1860 fueron las de la toma de conciencia de las repercusiones de la industrialización acelerada durante el Segundo Imperio sobre la organización y las cualificaciones laborales. La decadencia de oficios completos, desatada por la mecanización progresiva, y la consiguiente desaparición de la seguridad fueron vivenciadas de manera dramática por los contemporáneos³⁶. Estas experiencias dibujaron el telón de fondo de los grandes debates, en los que la nueva definición de la formación profesional elemental fuera del taller y de la fábrica se unió a los problemas de la educación popular general y de la preservación de la paz social, convirtiéndose en un problema complejo de una elevada importancia sociopolítica³⁷. Los protagonistas de estos debates fueron las numerosas asociaciones interesadas por estos problemas —las sociedades industriales, las sociedades de ingenieros, las sociedades para la enseñanza profesional o las sociedades de educación popular— así como los representantes del mundo de la ciencia y de la instrucción pública³⁸. Es necesario agregar las comisiones técnicas constituidas por el Ministerio de Comercio³⁹, y los representantes eminentes del

³⁶ Ejemplar: GENTIL, J. A.: *L'Ami du peuple. Des syndicats et de l'enseignement professionnel*, Paris, Dentu, 1863, pp. 93 y ss.

³⁷ GAUMONT, Charles: «Esquisse d'un programme», en *L'Enseignement professionnel*, 2^e année (1963-64), n^o 33 (15 février 1864), pp. 257-60; LIMOUSIN, Ch. M. y DUCRET, Léon: *Chambre syndicale des industries diverses. Extraits des séances des 17 mai et 21 juin 1887. Exposé de la question de l'enseignement professionnel*, Paris, Duruy, 1887, pp. 5 y ss.

³⁸ Por ejemplo, MORIN, Arthur-Jules y TRESCA, Henry: *De l'organisation de l'enseignement industriel et de l'enseignement professionnel en France*, Paris, Chaix, 1862; SALICIS, G.: *Enseignement primaire et apprentissage*, Paris, Sandoz & Fischbacher, 1875.

³⁹ MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DU COMMERCE ET DES TRAVAUX PUBLICS. COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL: *Enquête sur l'Enseignement Professionnel ou Recueil de Dépositions faites en 1863 et 1864 devant la Commission de l'Enseignement Professionnel*, Paris, Imprimerie Nationale, 1864; COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE: *Rapport et notes*, Paris, Imprimerie Impériale, 1865.

partido republicano y los portavoces de las delegaciones obreras elegidas en ocasión de las exposiciones universales⁴⁰. Finalmente, hay que nombrar a un grupo que jugó un papel singular en estos debates: la *Société pour l'Enseignement professionnel*, cuyos miembros estaban estrechamente ligados a las asociaciones mencionadas anteriormente y que publicaron la revista *L'Enseignement professionnel* entre 1862 y 1865. Las ideas expuestas en las columnas de esta revista —que fueron sustituidas con posterioridad y profundizadas por las memorias y reflexiones de una élite administrativa de pareceres avanzados y republicanos—⁴¹ terminaron por marcar con su impronta los programas de formación de los primeros establecimientos modelo (primero municipales, luego nacionales) y las autointerpretaciones de aquello que se convertiría en la enseñanza técnica.

La idea fundamental de esta concepción que se fue desarrollando sobre el telón de fondo del problema mencionado arrancaba de las causas mismas de la división del trabajo, es decir, de la técnica. Acusada la técnica de haber desencadenado la división del trabajo y de haber hecho estallar, por ello, las profesiones tradicionales, ella debía servir, por otro lado, de fundamento y de marco teórico de la formación profesional, si no se quería anular la división del trabajo en la producción industrial pero sí dominarla al menos intelectualmente. Este proyecto politécnico y emancipador para la reorganización de la formación profesional fue anunciado con gran fuerza de convicción en el programa editorial de la revista:

Nosotros nos esforzamos [...] por propagar los métodos que nos parecen los más apropiados para elevar el nivel intelectual de las clases laboriosas y los mejores para lograr hacer de un aprendiz un obrero y de un obrero un hombre completo en menos tiempo: esto es, una inteligencia que domine la materia y que dirija la máquina en lugar de estar subordinada a ella⁴².

Lejos de limitarse a proyectos ideales de intelectuales y de educadores del pueblo, esta concepción acompañó el debate parlamentario sobre las *Écoles manuelles d'apprentissage* gracias a las relaciones personales de la *Société pour l'Enseignement professionnel* con el aparato reformista republicano:

Al ser capaces de comprender el principio motor, de medir su fuerza, de razonar la combinación de leyes que reglan el juego de órganos múltiples de la máquina, ellos [los obreros formados en los rudimentos de la mecánica y de las ciencias] sabrán pronto simplificarla, modificarla y doblarla para convertirse en sus maestros en lugar de seguir siendo sus servidores pasivos. Preparados para razonar científicamente las transformaciones sucesivas de la materia que se operan delante de sus ojos, ellos alcanzarán a resolver frecuentemente estas dificultades de ejecución que impiden

⁴⁰ Ver SIMON, Jules: *L'École*, 5^e édition, Paris, Lacroix, Verboeckhoven & Cie., 1865, y REBÉRIOUX, Madeleine: «Les ouvriers des métiers d'art à l'Exposition Universelle de 1867», en *Lectures et Lecteurs au XIX^e siècle: La Bibliothèque des Amis de l'Instruction*, Paris, Bibliothèque des Amis de l'Instruction du 3^e arrondissement, 1985, pp. 33-40, respectivamente.

⁴¹ GRÉARD, Octave: *Des Écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le Préfet de la Seine*, Paris, Morgues, 1872, reimprimado bajo el título «La question de l'apprentissage», en GRÉARD, Octave: *Éducation et Instruction, vol. 1: Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1887, pp. 173-266.

⁴² GAUMONT, Charles: «A nos lecteurs», en *L'Enseignement professionnel*, 1^{re} année, n.º 1 (octubre 1862), pp. 1-2.

muchas veces por largo tiempo que los descubrimientos hechos en el gabinete del sabio reciban una aplicación industrial⁴³.

Estas manifestaciones de H. Tolain, ponente en el Senado del proyecto de ley sobre la introducción de las escuelas de aprendizaje, no sólo esbozaban un ideal que iba a caracterizar la concepción francesa de la formación profesional hasta el presente: el ideal de un obrero técnico, formado en las ciencias experimentales y la tecnología, que, precisamente en virtud de esta cualificación, estuviera en situación de convertirse en señor y maestro de la naturaleza y de la máquina. Con este programa de cualificación profesional, que iba más allá de cualquier oficio/profesión específico como tal, se estaba señalando al mismo tiempo el punto de Arquímedes desde donde se esperaba poder hacer frente, tanto intelectual como socialmente, a los efectos amenazantes de la división del trabajo industrial⁴⁴. En este orden de ideas y con ocasión de la Exposición Universal del año 1900, Charles Gide insistía todavía en el hecho de que una formación profesional llevada a cabo de forma sistemática y dentro de la tecnología y de materias afines a ella (como el dibujo técnico, las matemáticas y la mecánica) actuaba como «antídoto de la división del trabajo». La razón de ello radicaba en que «cuanto más se debe especializar un obrero, más importa que se vuelva capaz de abarcar con el pensamiento la obra total en la que él colabora»⁴⁵.

La traducción de estas ideas a programas de formación profesional efectivos, que ya había sido iniciada en los trabajos previos de la revista *L'Enseignement professionnel*, fue la aportación decisiva de Octave Gréard, concejal de Educación de París durante largo tiempo y posteriormente vicerrector de la Academia de París⁴⁶. Al igual que los proyectos de un Louis Guémied o de Charles Gaumont, la teoría de la formación profesional de Gréard tenía como objetivo basarla en una tecnología elemental del trabajo industrial. Ésta resultaba de dos operaciones analíticas trazadas en sentido inverso: por un lado, una descomposición racional del trabajo industrial en sus partes constitutivas elementales —es decir, preexistentes a cada oficio particular—; por el otro, la generalización de tales elementos mediante su puesta en relación comparativa y analógica con el objeto de poder identificar las operaciones básicas generales, los tipos de procedimiento, los pasos del desarrollo del trabajo y sus reglas de construcción que trascendían los límites de un oficio específico⁴⁷. El programa de formación tenía como objetivo:

⁴³ TOLAIN, H.: *Rapport fait au nom de la Commission chargée d'examiner la proposition de loi, adoptée par la Chambre des Députés, sur les Écoles manuelles d'apprentissage*. Sénat, session ordinaire 1880, Annexe au Procès-Verbal de la Séance du 12 Février 1879, Paris, Imprimerie du Sénat, 1879, p. 5.

⁴⁴ GUÉMIED, Louis: «De l'Enseignement professionnel», en *L'Enseignement professionnel*, 1 (1862-63), n.º 3 (15 novembre 1862), pp. 18-19; J. A. Gentil, *L'Ami du peuple*, Paris, Dentu, 1863, p. 103; Ch. M. Limousin & Léon Ducret, *Exposé de la question de l'enseignement professionnel*, Paris, Duruy, 1887, pp. 24 y ss.

⁴⁵ GIDE, Charles: «Économie sociale», en *Exposition Universelle Internationale de 1900 à Paris. Rapports du Jury International*, tome V, sixième partie, Paris, Imprimerie Nationale, 1903, p. 186.

⁴⁶ GRÉARD, Octave: *Des Écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le Préfet de la Seine*, Paris, Morgues, 1872, reimprimado bajo el título «La question de l'apprentissage», en GRÉARD, Octave: *Éducation et Instruction, vol. 1: Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1887, pp. 173-266.

⁴⁷ «Herramientas generadoras de todas las formas de trabajo», «las operaciones fundamentales que tienen un carácter radical y genérico», las «reglas científicas del trabajo» o los «principios teóricos de

Dar la *teoría general de la industria* en tanto que muestra de la ciencia, de explicar la *tecnología particular de un grupo de industrias análogas*, de inculcar la *destreza manual necesaria a toda profesión* a través de ejercicios apropiados y, en consecuencia, de formar *sujetos preparados para diferentes empleos* en un círculo determinado de trabajos⁴⁸.

Contrariamente a lo que había sido el ideal del «obrero completo» artesanal, el principio de este programa de formación profesional no es la perfección y la maestría en *un* oficio. Este principio alababa sobre todo la utilización polivalente de un «obrero de alguna manera universal»⁴⁹ en función de un a priori desprofesionalizante e, incluso, el empleo en funciones múltiples de un «enciclopedista del trabajo manual»⁵⁰. El mismísimo Jules Ferry comprometió a las futuras escuelas nacionales profesionales, fundadas por el Estado en aplicación de la ley de 1880 para servir como establecimientos-modelo, a otorgar una «enseñanza profesional que será profesional sin especialidad»⁵¹. En otras palabras, la formación profesional y técnica moderna en Francia, organizada en escuelas públicas de tiempo completo, nació —al menos al nivel de sus directrices programáticas— del espíritu politécnico. En consecuencia, la concepción de la formación desarrollada a partir del año 1865 no reniega de su impronta intelectual con respecto al modelo por excelencia de la formación técnica en Francia: la Escuela Politécnica. El modelo propuesto a las escuelas de aprendizaje no es otro que el de una «escuela politécnica profesional para el uso de las clases obreras»⁵².

Y fue determinante para que se impusiera institucionalmente el hecho de que esta concepción politécnica de la formación profesional se mostró altamente compatible con otras tradiciones respetadas y de fuerte poder legitimador en el contexto de la época. Esto se refería, en primer lugar, a su afinidad con los proyectos de educación popular contemporáneos. Las asociaciones a favor de la educación popular compartían con los programas de formación profesional una serie de aspectos —documentados en las conferencias públicas de las *Associations polytechnique* y *philotechnique* o en los libros de las bibliotecas populares—: la tradición intelectual del racionalismo científico y el republicanismo, el cultivo de una «cultura ante todo técnica e industrialista» y los propósitos de

la industria», según se expresa en GAUMONT, Charles: «Esquisse d'un programme», *L'Enseignement professionnel*, 2^e année (1963-64), n.º 33 (15 février 1864), pp. 257-60; GUÉMIED, Louis: «De l'Enseignement professionnel», *L'Enseignement professionnel*, 1 (1862-63), n.º 3 (15 novembre 1862), pp. 18-19, y GUÉMIED: «Du travail manuel et de la possibilité de le ramener à quelques opérations fondamentales», *L'Enseignement professionnel*, 3 (1864-65), n.º 56 (1^{er} février 1865), pp. 445-447, así como en GRÉARD, Octave: «La question de l'apprentissage», en GRÉARD, Octave, *Education et Instruction*, vol. 1: *Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1887, pp. 216 y ss. y 239.

⁴⁸ GUÉMIED, Louis: «De l'Enseignement professionnel. par A. Corbon», *L'Enseignement professionnel*, 1 (1862-63), n.º 18 (1^{er} juillet 1863), p. 139, destacado JS., expresiones similares en GUÉMIED, Louis: «Du travail manuel et de la possibilité de le ramener à quelques opérations fondamentales», *L'Enseignement professionnel*, 3 (1864-65), n.º 56 (1^{er} février 1865), p. 446.

⁴⁹ GUÉMIED, Louis: «De l'Enseignement professionnel», *L'Enseignement professionnel*, 1 (1862-63), n.º 3 (15 novembre 1862), p. 18.

⁵⁰ SALICIS, G.: *Enseignement primaire et apprentissage*, Paris, Sandoz & Fischbacher, 1875, p. 151.

⁵¹ FERRY, Jules: «Discours», *Revue pédagogique N.S.*, tome II (janvier-juin 1883), p. 464.

⁵² CHAMBRE DE COMMERCE DE LYON: «Compte-rendu des travaux», *L'Enseignement professionnel*, 3^e année, n.º 63 (15 mai 1865), S. pp. 500-502.

emancipación sociopolítica⁵³. No menos determinante para la recepción positiva de esta concepción de la formación profesional fue la referencia explícita a la herencia intelectual de la Ilustración y de la Revolución, al espíritu de la Enciclopedia y al programa educativo basado en la tecnología y en las ciencias naturales de quien fuera el padre fundador de la idea de la escuela politécnica, Gaspard Monge⁵⁴.

En fin, en la misma medida en que está fundada en «la inteligencia teórica de las cosas y el ejercicio del razonamiento»⁵⁵, la concepción politécnica de la formación profesional se mostró compatible con la tradición educativa francesa, que desde la Ilustración estaba centrada en lo intelectual y en el aprendizaje intelectual. Esta tradición educativa intelectual y verbal, como la que se transmite en los clásicos Liceos, entendida como *culture générale*, es, en esencia, una formación del espíritu, es decir, el cultivo de la inteligencia como condición fundamental del juicio autónomo, de la formación de la independencia individual y de una conducta conforme a la razón y a la moral⁵⁶. En consecuencia, la «primacía del discurso, de la abstracción y de la teoría» que subyace a esta tradición educativa implica el carácter intelectualista y elitista que ha sido subrayado repetidas veces⁵⁷. Pero, sin embargo, al rechazar los contenidos utilitaristas a favor de contenidos humanistas no subordinados a fines determinados y al concederle prioridad a la formación formal de las capacidades intelectuales, esa intelectualización y teoretización de la formación profesional fue el punto de partida para su legitimación teórica, compatible con la tradición educativa general.

Las reflexiones programáticas sobre el futuro de la enseñanza técnica y profesional —reflexiones planteadas esencialmente por inspectores generales y por altos funcionarios ministeriales— recurrían frecuentemente a la compatibilidad entre formación general y profesional. Las mismas intentaron unir el tipo ejemplar del obrero-técnico formado por la mediación de la tecnología y de las ciencias experimentales con la cultura de la inteligencia, sólidamente anclada en la tradición de la enseñanza en Francia. De esta alianza surgió el concepto clave del sistema moderno de formación técnica y profesional en Francia. Ya prefigurado en los debates y los programas preliminares de las décadas de 1860 y 1870, profundizados con posterioridad en el marco de las autointerpretaciones del sistema mismo, este concepto

⁵³ Ver MARIE, Pascale: «Quels livres, pour quelle pédagogie? L'évolution du fonds», en *Lectures et lecteurs au XIX^e siècle: la Bibliothèque des Amis de l'Instruction*, Paris, Bibliothèque des Amis de l'Instruction du 3^e arrondissement, 1985, pp. 87-91. Véase también Association Polytechnique Nantaise pour la Propagation de l'Enseignement professionnel, sans tire, Nantes, Imprimerie du Commerce, 1866.

⁵⁴ LEMOINE, L.: «Gaspard Monge et l'enseignement professionnel», *L'Enseignement professionnel*, 2 (1863-64), n.º 39 (15 mai 1864), pp. 311-312.

⁵⁵ GUÉMIED, Louis: «De l'Enseignement professionnel, par A. Corbon», *L'Enseignement professionnel*, 1 (1862-63), n.º 18 (1^{er} juillet 1863), p. 139.

⁵⁶ Esta tradición intelectual puede seguirse desde MARION, Henri: «Enseignement. Philosophie», en *La Grande Encyclopédie*, vol. XV, Paris, Lamirault, ca. 1895, pp. 1108-1109, pasando por BOUGLÉ, Célestin: *Humanisme-Sociologie-Philosophie. Remarques sur la conception française de la culture générale*, Paris, Hermann, 1938 y, sólo para citar un ejemplo, hasta REBOUL, Olivier: *La Philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1971.

⁵⁷ GRIGNON, Claude: *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Editions de Minuit, 1971, cita en p. 26, y ZELDIN, Theodore: *France 1848-1945. Vol. II, Intellect, Taste and Anxiety*, Oxford, Oxford University Press, 1977.

clave se designa con el término de *culture technique*, a partir de la década de 1930, en referencia a la *culture générale*⁵⁸.

El concepto de cultura técnica iba a presentar tanto oportunidades como riesgos para la formación profesional en Francia. De manera análoga al concepto alemán de *Beruf*, la cultura técnica designa posibilidades de enlace y de diferenciación en un doble sentido. Por un lado, en tanto que pretende «el ejercicio del razonamiento» y el desarrollo intelectual, la cultura técnica plantea una alternativa a los programas de enseñanza general articulados alrededor del concepto de cultura general. Por el otro lado, en tanto que se relaciona con el mundo laboral definido por la técnica, la cultura técnica es concebida como un modelo opuesto a la división del trabajo impuesta en las empresas por una racionalidad pretendidamente universal de la organización industrial y de los criterios de rentabilidad. Bajo este espíritu, el concepto de cultura técnica pone de relieve una serie de caminos alternativos para hacer la formación profesional más autónoma en relación con las lógicas de acción específicas tanto de la escuela como de la empresa. La misma denominación de la formación profesional en Francia expresaba semánticamente también los comienzos de esa autonomización. Como los *métiers* no parecían susceptibles de una legitimación teórica o social, el sistema no retoma el título tradicional de las *arts et métiers*, a semejanza de las escuelas de ese nombre creadas por Napoleón en 1803. Y como las *professions* liberales y comerciales quedaban reservadas para los estratos medios y altos de la sociedad, no se podía utilizar el término de *Enseignement professionnel* que había prevalecido en los debates de mediados del siglo XIX. El sistema de formación profesional moderno, organizado sobre la base de las escuelas públicas de tiempo completo, tomaba de esta manera a partir de 1865 el nombre de *Enseignement technique*, mostrando un giro más abstracto y desprofesionalizante⁵⁹.

***Beruflichkeit* y *culture technique*: modelos interpretativos en el proceso de cambio social**

Los análisis precedentes han estudiado la evolución semántica de algunos de las principales modelos interpretativos del trabajo profesional en Alemania y Francia en el curso de los siglos XIX y XX. Estos análisis han clarificado la doble contingencia de tales fórmulas condicionadas no solamente por el cambio sociohistórico sino también por los contextos político-culturales. Esta idea de contingencia es susceptible de ser profundizada aún más si se consideran las relaciones ambiguas que ambos modelos interpretativos guardan con las estructuras propias de las sociedades industriales modernas.

El concepto alemán de *Beruf* fue ciertamente el resultado de un contexto semántico premoderno de carácter básicamente religioso y corporativo. Sin embargo,

⁵⁸ LUC, Hippolyte: «La culture technique», en *Encyclopédie française. Tome XV: Education et Instruction*, dirigido por Célestin Bouglé, Paris, Larousse, 1939, pp. 36/2 - 36/9.

⁵⁹ El término fue utilizado por primera vez para designar la Comisión de Enseñanza Técnica instituida por el Ministerio de Comercio en 1863. Ver, MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DU COMMERCE ET DES TRAVAUX PUBLICS. COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE: *Rapport et notes*, Paris, Imprimerie Impériale, 1865.

a pesar de su carácter tradicional deliberadamente aceptado en los conflictos político-sociales de finales del siglo XIX, este concepto se vio coronado por un enorme éxito en la estructuración semántica del mundo laboral moderno, y se pudo convertir en el elemento central de un sistema de formación profesional, cuya modernidad quedaba acreditada, y no en último término, por sus potencialidades de cualificación especializada y por su elevado nivel de integración.

Por el contrario, el concepto francés de *culture technique*, nacido del espíritu politécnico y de una concepción del mundo científico-ingeneril, es un producto auténtico de la modernidad europea. Sin embargo, los logros interpretativos inherentes a este concepto no implicaban el principio de inclusión, sino el de diferencia. No implicaban la generalización de una sólida cualificación básica a un gran número de obreros especializados sino la elevación jerárquica de una élite obrera y técnica. Por lo tanto, el concepto de cultura técnica jugó un papel de peso en el desarrollo de las instituciones de enseñanza profesional y técnica que prujeron un exceso de élites técnicas de alto nivel y una falta de obreros especializados, desproporción que ha caracterizado la estructura francesa de las cualificaciones profesionales hasta hace pocos años⁶⁰.

Sin embargo, los balances de este tipo están sometidos, por su parte, al cambio social. Las ventajas que presentan ciertos esquemas semánticos y ciertos modelos de organización institucional se desvalorizan cuando desaparecen las condiciones históricas de su eficacia. El mundo laboral de finales del siglo XX parece anunciar transformaciones de este tipo. En los últimos tiempos, puede verse un creciente número de hechos que indican que incluso en el sistema dual alemán se están imponiendo modelos derivados no tanto de la tradicional concertación de intereses entre corporaciones, sino de la gestión de personal efectuada por el solo interés de la empresa individual. El contenido semántico del concepto de *Beruf*, generador de su poder organizativo, ha perdido fuerza en razón de la dinámica de los cambios técnicos, de los procesos de integración supranacionales y de la mundialización creciente de las relaciones económicas. No resulta sorprendente, entonces, constatar el crecimiento actual de campos de actividades que no encajan en ningún modelo profesional. En vista de tales desarrollos, el concepto de *culture technique* parece tener un futuro por delante.

⁶⁰ NAVILLE, Pierre: «Quelques problèmes de l'Enseignement Technique», *Esprit*, 22, n° 215 (1954), pp. 883-896.