

# PRESENTACIÓN. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. UNA MIRADA INTERNACIONAL

*Presentation. Historical shaping of vocational education and training. An international view*

Leoncio VEGA GIL

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca*

Correo-e: lvg@usal.es

Recepción: 10 de enero de 2014. Envío a informantes: 15 de enero de 2014.

Fecha de aceptación definitiva: 2 de febrero de 2014

Biblid. [0212-0267 (2014) 33; 27-41]

RESUMEN: El trabajo de síntesis historiográfica que ofrecemos en la presentación del monográfico de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, recoge el análisis de cuatro categorías discursivas: la terminología y versatilidad interpretativa de la formación profesional; sus relaciones y dependencias respecto del aprendizaje permanente; un posible esquema de trabajo metodológico del proceso de investigación apoyado en los contenidos de los avances investigadores; y, finalmente, la síntesis de las aportaciones incluidas en el monográfico. Todo ello tamizado desde dos coordenadas: la histórica y la comparativa (o internacional).

PALABRAS CLAVE: formación profesional, trabajo, aprendizaje permanente, construcción histórico-comparativa, profesiones, educación laboral.

ABSTRACT: The research to historiography synthesis research which we offer in the presentation of the case number 33 of the *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* collects the discourse analysis from four categories: terminology and interpretative versatility training; their relationships and dependencies in lifelong learning; a possible outline of methodological work of the research process-based on the contents of the progress researchers; and finally, the synthesis of the contributions included in this monograph. All this screening from two coordinates: the historical and comparative (or international).

KEY WORDS: vocational training, work, lifelong learning, comparative-historical construction, professions, labor education.

## I. La aproximación conceptual

EL TÍTULO DEL PRESENTE TRABAJO de investigación presenta dos categorías analíticas de interés. Por una parte, la referida a los términos utilizados y su diferencial significación semántica (institucional y curricular) en distintos contextos internacionales. Por otra, las cuestiones relacionadas con el proceso y el enfoque metodológico. Al análisis de ambas categorías nos dedicaremos en los párrafos que siguen a continuación.

El vocablo «formación» proviene de «formatio» y éste aparece asociado al verbo «formar», que significa proporcionar «forma» a alguna cosa o también llegar a un todo a partir de sus partes. Pero también se interpreta «formación» como aspecto externo de alguna cosa, acumulación de minerales en geología, agrupación de tropas militares, el puesto que un jugador ocupará en un partido o la noción asociada a la capacitación (sobre todo profesional) en base a estudios cursados y el grado académico alcanzado. Se trata, en esta última acepción, de un término que aparece asociado al de intelectual, social o moral y puede ser equivalente al de educación y/o instrucción. En la cultura germánica se trata del concepto de «bildung», en la francofonía es el término «formation» y en la cultura anglosajona sería el equivalente a «training». En la historia del pensamiento en Alemania nos encontramos con la aportación de la reflexión filosófica que asume la modernidad como sinónimo de emancipación política y cultural del sujeto; ésta conduciría al hombre a la determinación/dependencia material de los imperativos del «progreso» y la «razón instrumental». No obstante, el romanticismo literario plantea una inversión de los factores al interpretar la objetividad como alegoría de la totalidad; los románticos colocan la poesía frente a la ciencia y el sentimiento frente a la razón. Por eso la «bildung» pretende «romper el estrecho horizonte del yo empírico»<sup>1</sup>. La «bildung», como autoformación o proceso personal y cultural de maduración, se definiría, según la aportación de Humboldt, como el ideal de educación que, de manera inmediata, adoptarían los intelectuales, filósofos, poetas, escritores y teólogos alemanes a lo largo del siglo XIX<sup>2</sup>. Es en esta línea «germánica» en la que debemos interpretar el debate conceptual sobre los objetivos de la educación que nos propone B. Suchodolski, cuando se plantea si el acto de educar es formativo o intuitivo. Si la educación debe tener como finalidad la formación de la personalidad basada en los bienes culturales y que el individuo termine por poseer una rica vida interior como reflejo de la mejor realización educativa (la formación de la personalidad) o, por el contrario, si el objetivo de la educación es la preparación para la vida y, por tanto, preparar para las diversas profesiones cívicas<sup>3</sup>. Dos expresiones más de esta conceptualización germánica de la «formación» consideramos de interés; por una parte, el libro que coordinó el profesor J. Schriewer sobre la construcción

<sup>1</sup> SÁNCHEZ MECA, D.: «El concepto de Bildung en el primer romanticismo alemán», *Revista de Filosofía*, n.º 7 (1993), pp. 73-88. En: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/13151/12691>. Recuperado el 4 de noviembre de 2013.

<sup>2</sup> BRUFORD, W. H.: *The German tradition of Self-Cultivation: Bildung from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge, Cambridge University Press, 1975.

<sup>3</sup> SUCHODOLSKI, B.: «L'acte éducationnel. Formation ou inspiration?», en *Actes du VIII<sup>e</sup> Congrès Mondial de L'Association Internationale des Sciences de l'Éducation*, Gent (Belgique), 25-29 juillet 1977, 1978, p. 205.

discursiva y disciplinar de la educación comparada<sup>4</sup> y la aportación de C. Vilanou sobre el ideal de formación en la historia de la educación<sup>5</sup>.

En la cultura francófona la expresión «formation» alude a una actividad educativa general (como *formation du caractère* o *formation disciplinaire*) que se expresa y explica como capacitación competencial (personal, social, etc.) y que viene acompañada de otros términos para indicarnos los objetivos y/o los destinatarios de la intervención formativa como «formation initiale des enseignants», «formation des enseignants», «formation d'adultes», «formation méthodologique», «formation tout au long de la vie», «formation professionnelle», «formation des personnes socialement défavorisées»<sup>6</sup> o «formation des élèves». No obstante, en Francia este término se emplea sobre todo cuando los usuarios son adultos.

En el marco de la cultura anglosajona el término equivalente es el de «training», que viene también a expresar el proceso de adquisición de conocimientos, competencias o capacidades y que se concretan en el trabajo, la actividad física, el desarrollo o también en el orden espiritual y religioso. Un término muy vinculado con los de desarrollo («development») en cuestiones de recursos humanos, los negocios («business») y la gestión («management»).

No obstante, el término «formación» ha estado muy vinculado al profesorado y a sus procesos y contenidos de cualificación<sup>7</sup>, incluso a los profesores de formación profesional; hasta se han organizado congresos especializados sobre esta temática curricular. En algunos contextos internacionales como América Latina la formación profesional está directamente vinculada a la formación de profesores. No obstante, la formación profesional también se refiere, en el marco de la formación de profesores, al componente formativo de carácter práctico.

El discurso sobre lo «profesional» y las «profesiones» es abundante tanto en términos normativos como desde la producción laboral o desde la aportación de las ciencias sociales (especialmente la sociología y/o la economía de las profesiones). Algunos autores nos invitan a explicar las profesiones desde sus características, sus relaciones con el sistema productivo o sus expresiones sectoriales (en relación con la información, las nuevas tecnologías o los distintos sectores productivos) pero sin entrar en la controversia teórica de la definición del campo porque éste nos lleva a temáticas de cultura general o a cuestiones de ámbito moral; se trata de abordar la forma y expresión social pero sin entrar a definir el objeto, dada su versatilidad, individualización, pluralidad y plasticidad. Como Cogan nos explica «no está aceptada la definición de una profesión», aunque «es mejor encender una linterna que maldecir la oscuridad». No obstante, a pesar de la incertidumbre semántica, el propio Cogan nos propone tres tipos de profesiones: las definidas desde la perspectiva *histórica y lexicológica* (la delimitación vendría marcada por la etimología y la construcción conceptual; se trata de los

<sup>4</sup> SCHRIEWER, J.: *Formación del discurso en educación comparada*, Barcelona, Ed. Pomares, 2002. También SCHRIEWER, J. y KAEBLE, H. (comps.): *La comparación en las ciencias sociales e históricas: un debate interdisciplinar*, Barcelona, Octaedro, 2010.

<sup>5</sup> VILANOU TORRANO, C.: «La formación, entre el amor y la plenitud: de J. W. Goethe a Joaquín Xirau», en CIORDIA, J. V. et al. (coords.): *Ideales de formación en la historia de la educación*, Madrid, Dykinson, 2011, pp. 399-436.

<sup>6</sup> PRO-SKILLS: «Concept de Formation. Luxemburg: Sócrates (Grundtvig)», 2008. En: [http://www.pro-skills.eu/manual/ProSkills\\_Manual\\_French.pdf](http://www.pro-skills.eu/manual/ProSkills_Manual_French.pdf) (recuperado el 6 de noviembre de 2013).

<sup>7</sup> SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: *Reforma cualitativa de la educación*, Madrid, 1972.

procesos de autonomización y diferenciación que proporcionan carácter disciplinar a las ciencias sociales); la *persuasiva* (estas definiciones se justifican profesionalmente en términos sociales y funcionales); y las definiciones de carácter *operativo* (expresadas en base a las tareas y requisitos de la actividad profesional; vienen definidas por la práctica)<sup>8</sup>. Por otra parte, Abbot nos aporta análisis histórico-sociológicos sobre las profesiones y su evolución histórica, como un sistema global, a partir del estudio de casos como Inglaterra, Francia y América<sup>9</sup>. Para T. Parsons el hecho de que la profesión venga determinada por las competencias técnicas nos conduce al marco institucional de regulación en el que se ejercen las funciones sociales<sup>10</sup>. Por tanto, el término profesión/profesional viene definido o interpretado en términos sociales y/o institucionales; es decir, se aborda desde sus expresiones ocupacionales en el mercado laboral. No obstante, algunos estudios de interés realizan un análisis cultural y social de la conformación de los oficios profesionales<sup>11</sup>.

En tercer lugar, la unión de formación y profesional nos conduce a la tipología de la formación profesional que, desde nuestra perspectiva, incluye tres acepciones: la vinculada directamente al mundo productivo e interpretada como estrategia de formación para el ejercicio profesional de las ocupaciones laborales (la *vocational education and training: la VET*)<sup>12</sup>; la referida a la formación de profesores, y, en tercer lugar, la referida al componente práctico de la formación de profesores. Las aportaciones que recoge el monográfico están centradas especialmente en la primera categoría aunque también se incluye una sobre la segunda (la aportación sobre Brasil).

## 2. Formación profesional y aprendizaje permanente

Los discursos (políticos, académicos y, cómo no, las prácticas institucionales) sobre el aprendizaje permanente pueden ser analizados desde una doble perspectiva; una de orientación «educativa», que viene a expresar la escolarización como estrategia institucional para facilitar la adquisición «permanente» de capacidades generales en el individuo y que se expresa a través de la organización institucional

<sup>8</sup> COGAN, M. L.: «The problem of defining a profession», *Annals of American Academy of Political and Social Science*, vol. 297 (1955), pp. 105-111. También CARR-SAUNDERS, A. M. y WILSON, P. A.: *The Professions*, Oxford, Clarendon Press, 1933.

<sup>9</sup> ABBOT, A.: *The system of professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 1988. También: ABBOT, A.: «Sociology of Professions», en SMELSER, N. J. y BALTES, P. B. (eds.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, Elsevier Science, 2002.

<sup>10</sup> PARSONS, T.: «The professions and social structure», *Social Forces*, vol. 17, n.º 4 (1939), pp. 457-467.

<sup>11</sup> SCHRIEWER, J.: «“Profesión” versus “cultura técnica”. La definición y la acreditación de la capacitación profesional en Alemania y Francia», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 20 (2001), pp. 191-213. Se trata de un documentado estudio histórico-comparado sobre la construcción «cultural» y «técnica» de los «oficios profesionales» en Alemania y Francia.

<sup>12</sup> CEDEFOP: *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities, 2004. PSIFIDOU, I.: «Assessing key competences in Europe: Why would we? How could we?», en Conference proceedings of the 55th annual conference of the Comparative and International Education Society, 30 April-5 May 2011, Montreal.

y curricular de los sistemas nacionales de educación de carácter formal. Tiene mucho que ver con el concepto de «educación permanente» auspiciado por UNESCO<sup>13</sup> e implementado desde los años setenta del siglo pasado y que se aplicaría, en su práctica programática, a los procesos de alfabetización y educación de adultos y, ya en los años noventa, se va a expandir al más amplio de «educación a lo largo de toda la vida» (siguiendo la influencia de la cultura francófona)<sup>14</sup>. Una perspectiva que en la construcción de las políticas educativas europeas hacia la educación permanente se presenta con cierto carácter paradójico. Por una parte, tanto los discursos políticos como académicos subrayan la importancia de la Europa de la educación, del modelo europeo de la educación, del espacio europeo de la educación y del papel de la educación en la construcción de la ciudadanía europea. A. Nóvoa<sup>15</sup> se sirve de la metáfora del «estado de la materia» para analizar las diferentes formas que ha adoptado la política educativa europea en las tres últimas décadas e intentar, de esta manera, comprenderla y explicarla mejor. La primera fase de la cooperación europea vendría marcada por la «política del estado líquido» que se concreta en la Europa de los programas (la movilidad y los intercambios) aplicada en los años ochenta del siglo pasado. La introducción en el Tratado de Maastricht de un artículo sobre la educación y otro sobre la formación profesional van a proporcionar un giro «copernicano» a la política educativa europea que cambia al «estado gaseoso»; esta «vaporización» de las políticas se expresa en los libros verdes y blancos, en el inicio del camino hacia la sociedad cognitiva, en el refuerzo de la competitividad y la empleabilidad, en la lucha contra la exclusión (desde la educación), la apuesta educativa por la ciudadanía europea y la política hacia la educación y la formación permanentes. El Consejo Europeo de Lisboa (2000) da paso a la tercera fase de la «materia», al «estado sólido», dado que los dos grandes objetivos propuestos (convertir a Europa en la economía más dinámica y competitiva del planeta y la adopción del programa Educación y Formación) marcarán el apuntalamiento del llamado por algunos «cuarto pilar de la Unión». Esta fase de la historia de la política educativa europea se plasma en el esfuerzo hacia la construcción de la sociedad del conocimiento a través del Programa de Aprendizaje Permanente y de la Estrategia 2020.

Los programas comunitarios han sido las acciones de gobierno sustitutorias de las políticas educativas que actúan de apoyo y ayuda respetando el inquebrantable carácter nacional de las mismas. Por tanto, han ejercido el papel de políticas educativas en aplicación del principio de la subsidiariedad, sin que podamos hablar en sentido estricto de políticas educativas porque carecemos de un meta-Estado y de órganos de representación con capacidad legislativa autónoma. El número de programas se ha ido reduciendo en las últimas décadas a la vez que se incrementaba la complejidad y burocracia de las nuevas acciones de gobierno comunitarias. De tal forma que ya se han superado los tradicionales Erasmus y/o Sócrates para dar paso al «programa de programas» conocido como PAP (Programa de Aprendizaje Permanente, 2007-2013) que centró su actuación sobre el «aprendizaje permanente»

<sup>13</sup> FAURE, E. et al.: *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza-Unesco, 1973.

<sup>14</sup> DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco, 1996.

<sup>15</sup> NÓVOA, A.: «Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation», en LAWN, M. y NOVOA, A. (coords.): *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 197-224.

entendido como «educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidos a lo largo de la vida que permiten mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y laboral». Es decir, la «forma» que adopta es la de globalidad (tanto a nivel institucional como personal y laboral), incluso la estructura también goza de esa característica (educación escolar; educación superior; formación profesional; educación de personas adultas; acciones transversales y ayudas a instituciones, cátedras, centros o asociaciones europeas). Otra característica «formal» sería la pretensión de acceder al aprendizaje permanente desde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (al integrar los avances tanto de la iniciativa como del programa e-learning). También un elemento de «forma» podría ser la apertura geográfica de aplicación que se centra en los países de la Unión, los del EEE y los candidatos (Turquía), al igual que lo que ya venía ocurriendo con el resto de programas. El contenido del PAP se centra en los grandes retos que pretende y que se concretan en la cooperación y movilidad; el aprendizaje de calidad; en la construcción del espacio europeo del aprendizaje permanente; en la cohesión social; el aprendizaje de las lenguas comunitarias; la ciudadanía europea o la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento. El PAP ya está siendo reemplazado por otro programa menos ambicioso y que, después de otras expresiones semánticas, finalmente parece que se denominará *Erasmus +* con una vigencia desde 2014 hasta 2020; se concentra en la educación, la formación y la juventud, pero está especializado en la movilidad y los intercambios.

El vasto programa de trabajo iniciado en la Unión como consecuencia del Consejo Europeo de Lisboa no tenía nada más ni nada menos que la pretensión de convertir la economía europea en la más dinámica y competitiva del mundo, lo que exige un cambio radical de los modos de producción que deben venir expresados a través de la «economía del conocimiento», convirtiendo al empleado en un «trabajador del saber». Una economía basada en el conocimiento tiene que articular una sociedad del conocimiento y ésta debe alcanzarse a través del saber, la calidad de la educación, las competencias y cualificaciones de los trabajadores, pero también debe incluir la equidad, la cohesión y el equilibrio sociales. Por tanto, la sociedad del conocimiento sólo será posible desde las «sociedades educativas» o las «sociedades de la formación». Este programa abre un «nuevo *tempo* para las políticas educativas» orientado desde un nuevo método de trabajo en el que los términos son «buenas prácticas», «estándares», «competitividad», «comparar y aprender los unos de los otros», «evaluación mutua», «puntos de referencia» («benchmarks») y todo ello teniendo en cuenta las «situaciones nacionales». En términos de contenido el discurso circular se enreda en la calidad, el acceso de todos y la apertura hacia el exterior; todo ello desde y para el «aprendizaje permanente». En el capítulo de los problemas tendríamos que subrayar el poder de los «expertos» y las «políticas semiclandestinas» que se colocan como intermediarios/mediadores entre los Estado-nación y las instituciones comunitarias. El análisis del plan de trabajo comunitario a través de la Estrategia 2020 nos sitúa, desde la «forma», en una serie de verbos y proposiciones como «tomar en cuenta», «conscientes de», «subrayar», «reconocer», «tomar nota con interés», «convenimos que», «invitamos a» que se completa con los principios recogidos que se expresan en el «método abierto de coordinación y desarrollo de sinergias» (aplicado a través de un método de trabajo que se concreta en los «temas prioritarios», el «aprendizaje mutuo», «difusión de resultados», «informes

de progreso» y «seguimiento del proceso»), «pertinencia y concreción», «proceso de Copenhague», «proceso de Bolonia», «educación, investigación e innovación», «trabajo en red», «diálogo con las organizaciones internacionales» y «apoyo en los fondos estructurales». Es decir, una «forma» propositiva que se incrusta en el pleno respeto a las competencias de los Estados miembros sobre sus sistemas de educación y formación. El contenido se expresa a través de los cuatro grandes objetivos estratégicos que se persiguen: hacer realidad la educación permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; favorecer la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y potenciar la creatividad y la innovación a todos los niveles. Un discurso técnico y neoliberal al apostar por el aprendizaje permanente, la calidad, la eficacia, la innovación empresarial, etc., adornado con alguna referencia a la equidad y a la cohesión social. Subrayar también el diálogo con los organismos internacionales, especialmente con la OCDE, que facilita datos, criterios y estándares y se convierte, de esta manera, en el «gobierno educativo de la Unión» incluyendo los grupos de «expertos».

Los problemas vienen de la mano del pretendido cumplimiento de los «criterios de referencia europeos» que se expresan en la pretensión de que el 15% de adultos se implique en actividades de formación permanente; en reducir por debajo del 15% los alumnos de 15 años con escasas competencias en lectura, matemáticas y ciencias; en incrementar hasta el 40% el porcentaje de titulados superiores de entre 30 y 40 años; en reducir el fracaso escolar (abandono) por debajo del 10%, y en escolarizar al 95% de los niños entre 4 y 6 años (o comienzo de la escolarización obligatoria). Todo un desafío para el caso español o mejor dicho para algunas Comunidades Autónomas del Estado español.

El lado contrario de las «políticas paradójicas europeas» viene de la mano de los tratados y las actuaciones de la Comisión; ambos no dejan duda de la aplicación del principio de subsidiariedad a la vez que enfatizan el carácter nacional de la política educativa. Los términos utilizados son los de «sistemas de enseñanza en Europa» o «sistemas de enseñanza europeos», uniendo siempre el nivel nacional y el de la Unión Europea. Se trata de una ambigüedad calculada, directamente dependiente de los escasos avances hacia la Unión como meta-Estado. Una Europa sin Estado es equivalente a una ciudadanía sin comunidad. En términos educativos los tratados siempre han sido muy genéricos a la vez que expresan una política de mínimos que se articula desde la difusión de las lenguas y la movilidad e intercambio como queda recogido en los tratados de Maastricht, Ámsterdam, Niza, el Proyecto Constitucional de 2004 y el de Lisboa. El Proyecto Constitucional, a pesar de estar preso del neoliberalismo y del mercado, planteaba tímidos avances al recoger el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, los cuatro vectores ya clásicos (dimensión europea, movilidad, intercambio y educación a distancia), además de la pretendida Ley Marco (excluyendo cualquier elemento de armonización nacional). En otro estudio ya hemos puesto de manifiesto la debilidad europea en la construcción de políticas educativas específicas para la conformación de la ciudadanía europea, la cultura y el auténtico espacio europeo de la educación más allá de la aplicación de la subsidiariedad<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> VEGA GIL, L.: «El espacio europeo de la educación y la sociedad del conocimiento en la Unión. ¿Hacia un programa de política educativa comunitaria?», en VEGA GIL, L. (ed.): *El Proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas Críticas*, Salamanca, Universidad, 2010, pp. 7-17.

Por otra parte, el segundo enfoque insiste en el carácter «técnico» del proceso de enseñanza-aprendizaje; se trataría de facilitar las cualificaciones del adulto de cara a su empleabilidad desde la perspectiva ocupacional. Es esta segunda lectura la que viene a equipararse al concepto de «formación profesional» porque hace hincapié en los «resultados de aprendizaje» en términos de cualificaciones para el empleo en los distintos sectores del sistema productivo. No cabe duda de que este proceso está siendo implementado desde las nuevas tecnologías de la información y comunicación<sup>17</sup> y, a la vez, promovido y orientado por distintos organismos europeos públicos o semipúblicos como el CEDEFOP (Centro para el Desarrollo de la Formación Profesional, creado en 1975) o la ETF (Fundación Europea de Formación). No obstante, la formación profesional siempre ha formado parte de las políticas generales de la Unión al introducirla en los Tratados de Roma (1957), Maastricht (1992) y Lisboa (2007). En las políticas específicas europeas del aprendizaje permanente, tenemos que destacar la Comunicación de la Comisión de 2001 titulada *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, que retomó la importancia del aprendizaje permanente. Para ello se consideraba necesaria la transformación de los sistemas nacionales de educación al objeto de ser más abiertos y flexibles de tal manera que el alumno pudiera tener currículos de aprendizaje adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de su vida. La Comunicación de la Comisión de 2006 sobre el aprendizaje permanente *Nunca es demasiado tarde para aprender* destaca la importancia del aprendizaje de personas adultas como componente clave del aprendizaje permanente, contribuyendo a la empleabilidad, la movilidad en el mercado laboral y la inclusión social. La Comunicación subraya la necesidad de suprimir barreras para la participación, de asegurar la calidad de la oferta y de establecer sistemas de seguimiento del sector de aprendizaje de personas adultas, y de implementar sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas fuera del sistema educativo. Asimismo, identifica como grupos prioritarios las personas con baja cualificación, los inmigrantes y los mayores. La Comunicación de la Comisión de 27 de septiembre de 2007 estableció el *Plan de Acción para el Aprendizaje de los Adultos* (Action Plan on Adult Learning), que apuesta por aumentar las posibilidades de formación de las personas adultas. La Comunicación de la Comisión Europea *Estrategia Europa 2020*, ya referida, para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, de 3 de marzo de 2010, establece entre sus siete iniciativas emblemáticas la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos, para modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida. La Comisión trabajará para asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza, incluida la educación de personas adultas<sup>18</sup>; todo este discurso político y

<sup>17</sup> ESPEJO VILLAR, L. B.: «El aprendizaje permanente y el e-learning», en VEGA GIL, L. (ed.): *La sociedad del conocimiento y la educación permanente. Retos y riesgos*, Salamanca, Universidad, 2006, pp. 63-80.

<sup>18</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *El aprendizaje permanente en España*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2011. Un estudio crítico sobre el concepto de competencia y la determinación de estas políticas en la orientación de la formación profesional en España puede verse en: LORENTE GARCÍA, R.: *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*, Barcelona, Octaedro, 2012. COMISIÓN EUROPEA: *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 1996.

programático forma parte del Proceso de Copenhague iniciado con la Declaración de 2002 y que, según algunos autores, limita el margen de acción nacional<sup>19</sup>. No obstante, el discurso del aprendizaje permanente está estrechamente relacionado con el de la empleabilidad y los nuevos modos de gobernación neoliberal<sup>20</sup>.

### 3. El abordaje metodológico de la formación profesional (el enfoque sociohistórico)

El posible abordaje metodológico del estudio de la formación profesional en perspectiva internacional puede realizarse siguiendo las indicaciones de la metodología comparativa de carácter sociohistórico<sup>21</sup> tal y como proponemos en los párrafos que siguen. El marco político y social forman parte del contexto, la dimensión pedagógica aborda el contenido de las instituciones y programas y, finalmente, el estudio de las funciones pretende explicar los procesos de racionalización; es decir, las causas y las pretensiones funcionales.

No cabe duda de que el primer paso en el estudio de los desarrollos históricos de la formación profesional viene de la mano del *diseño normativo* que dará cobertura, estabilidad e impulso a los programas de formación como un bien público de apoyo al desarrollo social a través de la mejora del sistema productivo, optimizando la formación de sus recursos humanos. A continuación analizamos, a efectos metodológicos, tres casos o modelos de organización «política» de la formación profesional. El gobierno del partido conservador presidido por M. Thatcher aprobó la *Education Reform Act* de 1988 que creaba los *City Technology College*, institución dependiente del Ministerio de Educación, especializada en tecnologías, ciencias y matemáticas. El laborismo de T. Blair trató de mezclar competencias generales y profesionales a través de la puesta en marcha de las *City Academy* que finalmente, en su mayoría, se han ido reconvirtiendo en *Academy* al estilo de las *Charter Schools* norteamericanas como estrategia para abordar el considerable fracaso escolar y sustituir las escuelas secundarias de bajo rendimiento (a través de la *Academies Act* de 2010). Todo este sistema parte de la Ley Butler de 1944 que creaba un sistema educativo nacional administrado localmente.

En el caso de Francia no podemos dejar de mencionar, en el recorrido histórico de la formación a través del sistema educativo, la Ley Guizot de 1833, la Ley Falloux de 1850, las distintas leyes de J. Ferry de los años ochenta del XIX, las leyes de 1951 y 1952, la Ley de Orientación y Programación de la escuela del futuro de 2005 o la actual reestructuración institucional y curricular de los programas ofrecidos por los *Lycées*. Desde la perspectiva más «técnica» es preciso referir la Ley Astier de 1919 que creaba las escuelas de oficios y apostaba por una formación técnica del capital humano. Más tarde, con perspectivas más amplias, se aprueba la reforma Langevin-Wallon en 1947; en 1952 se crea el nuevo diploma

<sup>19</sup> CORT, P.: «La formación de políticas y el discurso sobre educación y formación profesional en la UE: ¿una mano de obra móvil para un mercado laboral europeo?», en LUZÓN, A. y TORRES, M. (comps.): *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*, Barcelona, Octaedro, 2013, pp. 129-152.

<sup>20</sup> FEJES, A.: «Discursos sobre la empleabilidad: creando un ciudadano responsable», en LUZÓN, A. y TORRES, M. (comps.): *op. cit.*, pp. 199-219.

<sup>21</sup> NÓVOA, A.: *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisbonne, EDUCA, 1998.

de *Brevet* de técnico formado en los centros profesionales. A estas reformas debemos añadirles algunos decretos, circulares y planes que cierran el círculo de la regulación normativa de la formación profesional.

El caso de España es similar en su proceso de conformación regulatoria; se inicia con la Ley de Instrucción Pública de 1857, continúa con la creación de las escuelas de artes y oficios por parte del conde de Toreno en 1876 (reformadas en 1885-86 por Montero Ríos), la creación en los años veinte del siglo XX de las escuelas de enseñanzas industriales, la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949, la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, la Ley General de Educación de 1970, para terminar con la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 y la Ley de Economía Sostenible de 2008<sup>22</sup>.

La segunda variable contextual puede venir definida por la *dimensión social* de la formación profesional. Una dimensión que nos lleva a dos cuestiones de interés: la relación entre formación y trabajo y la relación entre la formación profesional y las clases sociales (y la variable género). La primera puede ser abordada desde el modelo funcionalista (el taylorismo), según el cual las tecnologías y las fuerzas del mercado son los elementos de organización del trabajo y la formación tiene por misión adaptar la mano de obra a las demandas del sistema productivo; en la visión racionalista (la teoría del capital humano), los empleadores exigen capacidades específicas para el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de producción. En ambas explicaciones el trabajador es una reducción del ser humano como actor en un sistema social funcionalista y armónico<sup>23</sup>. No obstante, la relación entre educación/formación y trabajo no es sólo una cuestión laboral, económica o social sino también cultural; no está claro que los jóvenes en Alemania o Dinamarca sigan apostando por el sistema dual de formación profesional en el futuro. Existe una relación entre la modernización industrial y la modernización cultural; la educación y la formación actúan también como elementos de transformación cultural como la prolongación de la juventud como fase autónoma de la vida o el hecho de que la introducción del aprendizaje permanente está cambiando los esquemas culturales (un tiempo para la educación y la formación; a los 22 años el trabajo y a los 65 la jubilación). En cuanto a la segunda variable, podemos constatar que la evidencia empírica procedente de la sociología de la educación nos muestra que, a nivel internacional, son Bélgica y España los países con mayores disparidades hombre-mujer en tasas de desempleo en 1987; la mayor ocupación de la mujer es a tiempo parcial. En cuanto a la relación entre tasa de actividad y nivel de estudios alcanzado se comprueba que los alumnos procedentes de estudios profesionales, en el caso de España, tienen una ocupación del 72.64 % (en ambos sexos) (5 puntos más en el hombre que en la mujer); en relación con las edades y la actividad ocupacional, en la cohorte de 25-29 años la tasa de empleo es

<sup>22</sup> JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J. y SEVILLA, D.: «Las políticas y legislación españolas de formación profesional: las consecuencias de la aprobación de la Ley de Cualificaciones de la Formación Profesional y de la Ley de Economía Sostenible», en LUZÓN, A. y TORRES, M. (comps.): *op. cit.*, pp. 255-278. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.ª: «Las Escuelas de Artes y Oficios de Salamanca en su primera trayectoria (1879-1902)», en *Salamanca y su proyección en el mundo*, Salamanca, Diputación, 1992, pp. 577-593. MARTÍNEZ USARRALDE, M.ª J.: *Historia de la formación profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*, Valencia, Universidad, 2002.

<sup>23</sup> HELMS, C.: «Tres concepciones de las relaciones entre educación y trabajo», en LUZÓN, A. y TORRES, M. (comps.): *op. cit.*, pp. 27-48.

del 87.59%, ligeramente superior a la que se registra en las personas de ambos sexos con estudios superiores (83.10%) y a la del grupo con estudios medios (79.72%). La mayor tasa de desempleo se computó en el grupo de «analfabetos»<sup>24</sup>. La formación profesional es el último reducto de las «escuelas de niños» y de las «escuelas de niñas» (en la cohorte de 1989-92 el 55% de los alumnos son hombres y el 45% mujeres), que responde a la división social del trabajo<sup>25</sup>. El tema del origen social de los estudiantes de formación profesional también ha sido abordado por autores como J. S. Martínez García y R. Merino<sup>26</sup> en distintos trabajos. De ellos podemos extraer los datos que recogemos en la siguiente tabla.

CLASE SOCIAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL (a los 19-20 años)

Clase social	1971-75 (cohorte de nacimiento)	1989-92 (cohorte de nacimiento)
Servicios	13.8%	17.5%
Obreros	28.3%	19.5%
Intermedia	17%	28.3%

Fuente: Martínez García, J. S. y Merino, R.: *op. cit.*, p. 24. Elaboración propia.

Interpretando, como lo hace el estudio de referencia, que la clase de servicios define al grupo social con título universitario y a las profesiones liberales; la obrera se define por las ocupaciones manuales, y la intermedia por personal de oficina de cualificación media y baja. En todo caso, de la tabla se extraen algunas observaciones como el hecho de que los alumnos procedentes de las clases de servicios y la intermedia han incrementado su representación en los cuadros formativos y la presencia de los de origen social obrero se han reducido de los años noventa en adelante. No obstante, aunque la mayoría de los alumnos de formación profesional, en España, tengan un origen social bajo, esto no quiere decir que la mayoría de los hijos de la clase trabajadora vayan a la formación profesional ni que las familias de clase trabajadora prefieran la formación profesional al Bachillerato. La movilidad ascendente de la clase baja ha centrado su inversión en el Bachillerato y la Universidad.

La tercera categoría analítica en nuestro planteamiento metodológico se refiere a la *dimensión pedagógica* de la formación. Los siglos XIX y XX han venido marcados por una separación funcional e institucional entre la educación general de la ciudadanía y la formación profesional para la ocupación de los trabajadores; ambos sistemas han sido paralelos sin apenas contacto programático o institucional. Sistemas con funcionalidad distinta y también con objetivos (curriculares y sociales) y organización distintas<sup>27</sup>. En el caso de USA la formación profesional ha estado integrada en las *High Schools* (además de las *Vocational High Schools*) y en cursos

<sup>24</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*, Madrid, CIDE, 1990.

<sup>25</sup> MERINO, R. y MARTÍNEZ, S.: «La formación profesional y la desigualdad social», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 425 (2012), pp. 34-37.

<sup>26</sup> MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. y MERINO, R.: «Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género», *Revista Témpera*, 14 (2011), pp. 13-37.

<sup>27</sup> BOSCH, G. y CHAREST, J. (eds.): *Vocational Training: International Perspectives*, New York, Routledge, 2010.

ofrecidos por un amplio ramillete de organizaciones vinculadas al sistema productivo. Es el caso también de Suecia, Finlandia o España, cuya formación profesional está integrada en el sistema educativo (desde hace cuatro décadas), con las diversificaciones institucionales y curriculares pertinentes. Sin embargo, el sistema educativo británico ha olvidado históricamente a la población juvenil sin orientación académica; a pesar de esta posición, ha ido tomando cuerpo la idea de que el periodo de 16 a 18 años debía ser un periodo de formación. Posición que se ha ido plasmando en distintos programas como el YTP (*Youth Training Program*)<sup>28</sup> pero manteniendo la primacía del mercado en la organización institucional. Sin embargo, las fronteras entre estos dos sistemas se vuelven cada vez más borrosas<sup>29</sup>. Un buen estudio institucional (agentes, bases estructurales y tipología de enseñanzas) y de carácter local es el que nos ofrecen los investigadores P. Dávila, L. M. Naya y H. Murua<sup>30</sup>. En esta perspectiva institucional se trataría de analizar, comprender y explicar centros de formación profesional como Escuelas de Diseño y Dibujo, los Institutos Laborales (creados por la reforma franquista) o los Centros de Formación Profesional precedentes de la LGE. No obstante, el recorrido «pedagógico» se debe completar con el análisis de los actores institucionales (profesores y alumnos), la organización de los espacios y los tiempos, el diseño curricular plasmado en los programas de formación, los métodos didácticos, los textos de uso y las prácticas formativas.

Entre las *funciones* que ha ejercido la formación profesional no debemos pasar por alto su dimensión «económica» en el sentido de que durante el XIX y buena parte del XX el empuje productivo estuvo centrado en la industria y el comercio y que, en las cuatro últimas décadas, se ha producido un cambio de paradigma en el marco de la economía para centrar ésta en los servicios y, especialmente, en el del conocimiento y la educación; por ello se ha producido un crecimiento exponencial de las ocupaciones basadas en el conocimiento<sup>31</sup>. Esta fase postindustrial o postfordista, que apuesta por la flexibilidad y la especialización, plantea una nueva relación entre educación, formación y empleo en la que se produce una divergencia en los discursos; para unos autores se requiere mayor especialización profesional y ocupacional, «imbricación escuela-empresa»<sup>32</sup>, mientras que para otros se trata más de una formación general versátil y flexible que permita adaptación a los cambiantes procesos de producción; tesis defendida por el sector que J. Carabaña denomina «generalista»<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> PEDRÓ, F.: «La respuesta para una investigación comparativa al problema de la Formación Profesional en el nivel secundario. Pautas para una investigación comparativa entre Estados Unidos, Inglaterra y Suecia», en *Actas II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*, Granada, Universidad, 1985, pp. 331-336.

<sup>29</sup> LUZÓN, A. y TORRES, M. (comps.): *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas*, Barcelona, Octaedro, 2013, p. 9.

<sup>30</sup> MURUA, H.; DÁVILA, P. y NAYA, L. M.: «La formación profesional en Guipúzcoa durante el franquismo: centros y agentes promotores», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 32 (2013), pp. 265-288.

<sup>31</sup> SAVAGE, M.: *Class analyses and social transformation*, Buckingham, Open University Press, 2000.

<sup>32</sup> MORÁN, J. M.: «Tecnología, competitividad y educación», en *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura*, Madrid, Fundación Santillana, 1987, pp. 42-46.

<sup>33</sup> CARABAÑA, J.: «Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional», en GRAO, J. (coord.): *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Madrid, Narcea, 1988, pp. 174-185.

La formación profesional también ha estado sometida a las distintas «culturas políticas» expresadas a través de la regulación o desregulación con marcado carácter nacional. Greinet plantea la conformación de tres culturas europeas en la relación entre la industria y la legislación laboral: la anglosajona, que prima la economía y el mercado; la francesa, que apuesta por la regulación política, y, en tercer lugar, la germana, que prima la implicación y organización social. En la Unión Europea ha primado finalmente el modelo neoliberal del mercado de procedencia anglosajona en el desarrollo del Proceso de Copenhague<sup>34</sup>.

En el cómputo funcional no sólo tenemos que recoger las perspectivas económicas, laborales y culturales, sino también la orientación socioeducativa que se refiere al papel que juega la formación profesional en los procesos de construcción de la ciudadanía y la adaptación social y, cómo no, el carácter «educativo y simbólico» que ejerce la organización de los espacios y tiempos en las empresas y organizaciones de trabajo<sup>35</sup>.

#### 4. Las aportaciones del presente monográfico

El estudio histórico que nos ofrecen los investigadores P. Dávila, L. M. Naya y H. Murua, de la Universidad del País Vasco, aborda la construcción de la formación profesional en la España contemporánea desde tres categorías: la institucionalización de la misma a través de los procesos normativos de regulación (leyes, decretos, órdenes, circulares, reglamentos, informes); una segunda categoría analítica se concreta en la implicación (institucional, curricular, social y económica) de la Iglesia y su plasmación a través de las Órdenes religiosas, grupos o parroquias; el tercer elemento de estudio institucional se centra en la aportación de la Organización Sindical que en ciertas fases históricas, como es el caso del franquismo, tuvo un protagonismo casi «exclusivo» en la oferta formativa dirigida a las ocupaciones laborales. La radiografía del desarrollo institucional de la España franquista nos informa del empuje del País Vasco y Cataluña, que concentran la mayor parte de los centros de formación profesional. Destacar también la variada tipología de la oferta de centros a lo largo de los siglos XIX y XX hasta la LGE de 1970 que iniciaría una nueva etapa con mayores dosis de unificación institucional y programática y también de conexión con el sistema nacional de educación, aún como «hermana pobre».

El profesor J. L. Rubio Mayoral nos ofrece un documentado y riguroso trabajo sobre la formación profesional en Alemania, con especial referencia al nacimiento y primeros desarrollos del «modelo dual» que actualmente el gobierno del Partido Popular ha introducido en la LOMCE, pero que falta una mayor regulación para su implementación. Un estudio que pretende combinar el análisis de las aportaciones de la ciencia y sus relaciones con la estructura económica y su plasmación en la oferta programática e institucional de la formación profesional;

<sup>34</sup> GREINET, W.-D.: «European vocational training systems: the theoretical context of historical development», en *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*, Luxemburg, Office for Official Publications of European Communities, 2004 (CEDEFOP Panorama Series, 103), pp. 17-27.

<sup>35</sup> BÉLANGER, Paul (1998): «Des sociétés éducatives en gestation», en *L'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Questions et perspectives*, Paris, UNESCO, pp. 279-299.

esto es de sumo interés por cuanto en Alemania el sistema o modelo «dual» está financiado tanto por las instituciones públicas como por las empresas. La primacía de su oferta institucional siempre ha primado la sociedad; de ahí que la organización de la enseñanza secundaria en el sistema educativo sumamente descentralizado en términos de ejecución (aunque el modelo es eminentemente central) apueste por una orientación ocupacional de la formación como queda reflejado en los distintos itinerarios institucionales y curriculares de elección temprana que caracterizan este modelo que ha impactado en países del entorno como Austria, Holanda y en la Bélgica Flamenca.

El profesor e investigador Matteo Morandi de la Università degli Studi di Pavia nos ofrece un trabajo que estudia la recomposición histórica, desde 1859 hasta la actualidad, de la instrucción (teórica) y la formación (práctica) en Italia. La estructura de su trabajo parte de las grandes etapas históricas que combina con procesos específicos concretados en el contexto italiano para hacer hincapié, en algunos casos, en aportaciones políticas, ideológicas, culturales y sociales de interés como lo fue en la fase de fascismo la puesta en marcha de la OND (la Opera Nazionale Dopolavoro), asociación creada en 1925 para la cultura popular y la formación profesional de los trabajadores en su tiempo de ocio. Este documento nos aporta una lectura política y cultural de la historia de la formación profesional en Italia y de sus desarrollos regionales a pesar del modelo unitario general; el discurso político está acompañado, y contrastado, con el propiamente académico.

La investigadora Ida Juul de la Universidad Aarhus de Dinamarca, especialista en el estudio del sistema VET en su país, nos ofrece un documentado estudio sobre la organización y funcionamiento del sistema de «educación vocacional» en Dinamarca. Será a finales del siglo XIX cuando el sistema gremial da paso a un modelo de mercado en el que la formación específica formará parte de la preparación general de los trabajadores para las ocupaciones del sistema productivo. En 1956 el Gobierno danés va a proceder a regular el «sistema dual» (de corte germánico) que combina la formación con el ejercicio profesional. En las últimas décadas el sistema VET se ha ido incrustando en las políticas educativas generales y en el sistema nacional de educación, al objeto de realizar un esfuerzo de adaptación a las nuevas exigencias de formación procedentes de los cambiantes sistemas productivos como expresión de los cambios sociales y culturales que afectan tanto a las relaciones laborales como a la comunicación social.

El trabajo elaborado por los investigadores G. Bodé y M. L. Rico pretende realizar un esfuerzo analítico de los procesos de enseñanza técnica e industrial en Francia desde 1919 hasta el final de la Cuarta República (1958). La Ley Astier de 1919 marcará el inicio de la fase de estudio porque va a suponer un importante avance en la regulación e institucionalización de la formación profesional en Francia con la creación de las escuelas de oficios, que tendrán una regulación administrativa y política en el marco del Ministerio de Instrucción Pública. A partir de 1959 el Gobierno francés opta por dar un paso en la institucionalización de la formación técnica de los trabajadores al regular esta oferta desde los criterios de ordenación institucional del resto de organizaciones institucionales del sistema escolar, lo que suponía su integración plena en el sistema nacional de educación. No obstante, a través del análisis de microetapas que nos ofrecen los investigadores, podemos percibir las «tensiones» interpretativas y políticas que se producirán en relación a dos estrategias institucionales y curriculares: si favorecer el

aprendizaje de oficios de taller con carácter técnico y ocupacional o si apostar por una formación general enmarcada en la escolarización dentro del sistema nacional de educación. Finalmente triunfa esta segunda tesis que es la que sigue regulando la oferta formativa de carácter técnico en Francia.

El monográfico se cierra con la aportación de la profesora Zelia Granja de la Universidad Federal de Pernambuco en Brasil. En este caso la formación profesional se interpreta desde la cualificación de los profesores que ejercen la función docente en el sistema educativo nacional con las especificaciones institucionales y curriculares propias de un Estado Federal, en su implementación a nivel estadual y municipal. Las fuentes de trabajo serán la Constitución de 1988, la LDB (Ley de Directrices y Bases) de 1996 y los distintos Planes Nacionales de Educación (en especial el referido a 2011-2020). Las categorías analíticas del enfoque faucoultiano del que la profesora se sirve se conforman en tres: los «lugares» de producción y difusión del discurso político; la conformación socio-cultural y política de la docencia como «profesión», y, en tercer lugar, la participación de agentes sociales y profesionales en la conformación discursiva del ejercicio docente como profesión.

Finalmente, algunas observaciones generales parecen derivarse de la lectura de las aportaciones investigadoras recogidas en las páginas que conforman el monográfico. Éstas tienen que ver con la pluralidad interpretativa de los términos «formación» y «profesional»; con la convergencia internacional de los discursos y prácticas institucionales de la formación profesional en cuanto a la capacitación funcional y la incorporación de esta oferta a la estructura interna de los sistemas nacionales de educación; con la apuesta de la postguerra hacia la escolarización y formación general como mejor forma de abordar el acceso al sistema productivo; y, finalmente, con las especificidades nacionales en relación con los ritmos normativos, la categorización institucional y la dependencia de los procesos históricos.