



Anja Heikkinen

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Jyväskylä, Finlandia



Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional

Al poner de relieve entidades, fenómenos, transformaciones y continuidades relevantes para la formación profesional, los investigadores se convierten en un grupo determinante del trabajo y la educación a escala regional, nacional o supranacional. ¿Qué tipo de historias y descripciones van a triunfar en los discursos internacionales sobre la FP? Los estudios sobre evolución de la formación profesional en Europa suelen estar referidos a sistemas, incluso cuando se basan en perspectivas sectoriales específicas. Raras veces se considera la FP un ámbito internamente complejo, resultado de programas educativos, políticos y sociales de carácter más amplio. El presente artículo intentará mostrar la necesidad de una investigación intercultural sobre la emergencia de significados y funciones para la formación profesional. Un elemento esencial para ello serán los estudios sobre periodos históricos en los que la FP tuvo que competir con otros tipos de educación. A través del análisis de la formación de perfeccionamiento en Finlandia, países escandinavos y Alemania, sugeriremos una historización y contextualización para los modelos de la FP.

Capacitar, legitimizar o marginar: la política de FP en la historia

El objetivo del siguiente texto es cuestionar la función que los investigadores educativos y la historia de la educación desempeñan como configuradores conjuntos del discurso político y práctico sobre formación profesional. La globalización de la economía y la utilización de mano de obra están desafiando a aquellos modelos y prácticas de producción de competencias e identidades profesionales surgidos en el contexto de la construcción de estructuras políticas, industriales y profesionales de carácter nacional. Las políticas que responden a los desafíos de mejorar la competitividad, la movilidad, la transferibilidad y la flexibilidad suelen asumir un "país" como punto de partida. Por otro lado, se buscan criterios comunes, marcos y principios únicos para desarrollar la FP y buenas prácticas de aplicación entre diversos países (Libro Blanco, 1995; UE, 2002). En las comparaciones internacionales, los modelos y prácticas de la FP se interpretan como sistemas, y cuando se reconoce un alto grado de calidad y de buenas prácticas, estos suelen atribuirse al sistema de FP de un país concreto. Sin embargo, la difusión de buenas prácticas y la adopción de marcos únicos plantean la cuestión de por qué se diferencian los países, y de lo que puede hacerse para mejorar sus sistemas. Y es aquí donde debe integrarse el discurso sobre los "modelos". La conexión entre educación, historia y programas de orden político o cultural resulta menos transparente a escala internacional que a escala nacional. Por el hecho de reconocer y mos-

trar determinados fenómenos, cambios y continuidades en la FP, los investigadores contribuyen a la definición de ésta. Mientras la investigación internacional cooperativa sobre historia de la FP siga siendo marginal, seguirá existiendo la tentación de adoptar interpretaciones universalizadoras del trabajo profesional y la formación, aun cuando éstas tengan su origen en determinados contextos culturales concretos.

La mayoría de los estudios sobre evolución de la FP en Europa se centran en los sistemas, incluso cuando se escriben desde perspectivas sectoriales específicas y casi siempre técnicas (!). Es raro que se considere a la FP un ámbito internamente complejo compuesto por diferentes factores que guardan relación con programas educativos, políticos y sociales de orden más amplio. Una tipología popular de los sistemas de FP para debates y política internacional es la propuesta por Wolf-Dietrich Greinert (1990): en su caracterización del sistema alemán de la FP, este autor procede a distinguir entre un modelo liberal o de mercado (Japón, UK, EEUU), un modelo burocrático o escolar (Francia, Italia, Escandinavia), y un modelo dual (Austria, Alemania, Suiza). Posteriormente (1999), Greinert rebautizó a estos tipos como "modelos clásicos" de la formación profesional. Conforme a su visión, tras la segunda revolución industrial estos modelos comenzaron a mezclarse entre sí, si bien las distinciones clásicas continúan manteniendo su esencia. Algo menos popular ha sido la versión revisada críticamente por Thomas Deissinger (1995), quien ha presentado, comparándolos con los factores de salida de la FP, factores de entrada denominados "estilos de



cualificación”, con sus respectivas dimensiones estructurales y funcionales (traducción del autor):

- a) marcos regulatorios, políticos y organizativos de los procesos de formación profesional;
- b) orientación didáctico-curricular de los procesos de formación profesional;
- c) lugar que ocupa el proceso de la formación profesional en el contexto de la socialización.

Como ejemplo de estos “estilos de cualificación”, Dreissinger presenta a Alemania con estos componentes:

- a) cooperación estado-industria para fijar los elementos regulatorios relevantes;
- b) objetivos y contenidos de la formación orientados hacia perfiles complejos de cualificación (el principio profesional o *Berufsprinzip*);
- c) importancia pedagógica de la socialización a través de la FP, situada entre la escuela obligatoria general y el trabajo y que crea un entorno formativo separado tanto de la escuela como del trabajo.

La fuerza particular de la FP alemana y de la investigación sobre FP en ese país han dado buenos motivos a investigadores y responsables políticos a escala nacional o internacional para adoptar estas tipologías (p.e. Koulutus ja tutkimus vuosina..., 2000, Stenström et al., 2000, Proceso de Copenhague, primer informe del Grupo de Trabajo Técnico Calidad en la FP, 2003). La elaboración de modelos es fundamental para construir teorías que permitan comprender y estructurar la realidad. Pero su valor teórico resulta socavado cuando la función primaria de dichos modelos consiste en ser aplicables para una definición dominadora de la realidad⁽¹⁾. Por ejemplo, Greinert⁽²⁾ señala que aparte de los tres modelos clásicos no se ha desarrollado ningún otro en Europa, y que los sistemas de todos los restantes países constituyen la versión nacional de éstos. Además de la descontextualización, la teoría de modelos en comparación lleva a una utilización ahistórica de la historia: se eligen determinados momentos como puntos incuestionables para el origen de los modelos. Pues bien, el objetivo del presente artículo

será mostrar la necesidad de historizar (situar históricamente) y contextualizar -estos es, analizar el surgimiento y la evolución de los significados y funciones educativas de la FP- dentro del debate intercultural. Una forma de hacerlo será analizar los periodos históricos en los que la FP hubo de competir con otros tipos educativos.

El tema específico de este artículo es la evolución de la formación de perfeccionamiento (“formación de continuación” en el original, ndt) aproximadamente entre los decenios de 1870 y de 1930, en los países escandinavos y en Alemania. En la historia de la política educativa, diversos debates sobre la naturaleza, duración y universalidad de la enseñanza primaria, y sobre el desafío de reconducir a las personas al empleo y la educación, han proporcionado argumentos para el debate sobre los rasgos distintivos de diferentes tipos educativos. Una razón para centrarnos en la formación de perfeccionamiento es su importancia para la historia y la investigación histórica de la FP alemana. Otro motivo es la fuerte expansión a escala europea de programas especiales para grupos problemáticos en la enseñanza general. El desarrollo de medidas separadas y compensatorias para alumnos de bajo rendimiento, desfavorecidos, personas de edad, mujeres o minorías étnicas implica que no se analiza críticamente la política educativa general, laboral, social o juvenil (Evans et al., 2004). Y sin embargo, la propia implantación nacional de medidas compensatorias genera controversias inmersas en la evolución histórica del panorama educativo general. ¿Qué instrumentos puede proporcionar a la política la historia de la educación y su interpretación de la formación de perfeccionamiento?

Entenderemos por “formación de perfeccionamiento” [continuation education (Coffee, 1992; McCulloch, 1989), jatko-opetus (Heikkinen, 1995; Jauhiainen, 2002), Fortbildung (Greinert, 1990), fortsättningskola y fortsettelse/framhaldsutdanning (Michelsen, 1998)] en este contexto aquellas soluciones institucionales y programas pedagógicos de enseñanza y formación aplicados para fomentar la transición al empleo y la sociedad, en el caso más típico desde la enseñanza inicial u obligatoria (adoptamos como traducción para este tipo de enseñanza postinicial el término de “formación de perfeccionamiento” incluido en el Glosario del Cedefop, ndt). Aun cuando los sis-

(1) Por ejemplo, la enseñanza profesional tiene en Finlandia -para todos los sectores industriales, la mayoría de las jerarquías profesionales, etc.- un significado claramente más amplio que en otros muchos países. La noción de escuela de FP o FP escolar se refiere en Finlandia a todos los ámbitos profesionales, aun cuando la terminología se está desplazando hacia el discurso prevaleciente en lengua inglesa. Véase Heikkinen, 1995; Heikkinen et al., 1999; Heikkinen et al., 2000; Heikkinen et al., 2002.

(2) En sus análisis sobre la cultura del virtualismo, Daniel Miller señala que las abstracciones y los modelos de la realidad no son necesarios para comprender y configurar ésta. Por el contrario, existe un mercado de abstracciones, que en lugar de reflejar los fenómenos que pretende representar los sustituye. La investigación y los investigadores asumen cada vez más el papel de consultores que legitiman las decisiones de los dirigentes, que tienen el poder de modificar la realidad conforme a las abstracciones elegidas por los políticos para interpretar ésta (Miller, 2002).

(3) Véase el artículo de Greinert publicado en este número, una versión modificada de su contribución a la Conferencia de Florencia en 2002 sobre Historia de la FP en perspectiva comparativa (2004).



temas educativos de nuestros días compongan sus flujos de alumnado o vías específicas por edades, sería anacrónico intentar asociar la formación postinicial de perfeccionamiento profesional, que conducía a la participación en la vida social, política y profesional, a definiciones contemporáneas sobre edades o fases de formación profesional.

La formación de perfeccionamiento en Finlandia

La investigación finlandesa sobre la formación de perfeccionamiento ocupa un segundo plano si se la compara con el interés que despierta la evolución del doble sistema de "escuela popular" y centros de bachillerato hacia un sistema unificado de enseñanza global. Sin embargo, el estudio de dicha evolución junto con la FP permite adquirir nuevas perspectivas sobre las complejas funciones de la educación en general. Aunque los elementos popular-democráticos de la formación profesional finlandesa estén muy ignorados, este artículo se centrará en las relaciones existentes entre la educación popular y la formación profesional, obligadas ambas a competir y cooperar cada vez más con la enseñanza de tipo académico.

El desarrollo de la FP finlandesa se inició tras las guerras entre Francia, Rusia y Suecia-Finlandia, una vez que Finlandia se convirtió en un Gran Ducado autónomo del imperio ruso en 1809. Durante décadas, la sociedad comenzó a reorganizarse y a desarrollar estructuras básicas económicas, educativas y de gobierno. Los primeros ensayos, en un país grande con escasas fábricas y escuelas y con una población rural pobre, que en su mayoría vivía con economía de supervivencia, fueron programas de tipo global (Heikkinen, 1995, 1999, 2000). Durante mucho tiempo, estas primeras redes fueron responsables de toda iniciativa de desarrollo industrial o de educación. La FP que emergía por entonces se centraba en técnicas agrarias más eficaces y racionales, en algunos conocimientos sanitarios, y en educar a funcionarios que impulsasen la industrialización y líderes para el país. Es significativo de la relación entre el estado y la industria en Finlandia el hecho de que las primeras escuelas de artes y oficios (1842: Ley de formación de artesanos y obreros para el país, 1847: Ley de escuelas reales técnicas) fueron creadas por la Comisión de la

Producción, una de las primeras comisiones nacionales con la misión explícita de promover la formación profesional. La Ley se basaba en iniciativas procedentes del sector artesanal, y las escuelas asumían una clara misión profesional.

La organización de la educación popular continuó siendo hasta el decenio de 1860 una obligación de la iglesia, los hogares y las municipalidades luteranas. Las diferencias entre las comunidades rurales y las ciudades eran muy grandes, hasta la gradual liberalización del comercio y la industria a partir de ese mismo decenio. Con todo, los primeros inspectores no religiosos para escuelas populares se nombraron en 1861, y en 1869 se creó la Comisión de Asuntos Escolares (Educación), como organismo independiente. El Decreto nacional sobre escuelas populares de 1866 fue el resultado de un amplio programa Fennoman (*) de ilustración popular, salpicado de objetivos económicos y prácticos, en particular en lo referente a la población rural de Finlandia.

El debate sobre relaciones entre FP, educación popular y formación de perfeccionamiento arrancó durante la década de 1880. A pesar del carácter politizado del movimiento popular-democrático educativo finlandés -relacionado con la pugna entre los idiomas sueco y finés en el país- dicho debate fue más pragmático y profesional que en otros países escandinavos. El movimiento Fennoman logró que algunas ciudades grandes pusieran en marcha una enseñanza más sistemática de materias generales, economía doméstica y artesanía por clases de perfeccionamiento. La Ley de liberalización del comercio en 1879 obligó a los empresarios a dar permiso a sus trabajadores de menos de 15 años para asistir a cursos escolares de tarde. En función de la región se trataba o bien de clases de perfeccionamiento en la escuela popular, o bien de la escuela específica de artes y oficios. Se consideraba que la educación tenía dos objetivos distintos (Tollisuushallituksen, 1888): en primer lugar, debía proporcionar a todos los niños una enseñanza general y una educación cívica, condición previa para la formación profesional (lo que había motivado el decreto sobre clases de perfeccionamiento); en segundo lugar, la Ley del Comercio mencionaba la formación profesional de tipo escolar, cuya misión era proporcionar conocimientos profesionales y apoyar la formación en el trabajo. Algu-

(*)Movimiento nacionalista del siglo XIX en Finlandia que contribuyó al desarrollo del finés y su literatura y consiguió imponer la igualdad oficial de éste con el sueco, idioma de la minoría dominante. Movimiento Fennoman. Encyclopædia Britannica, consultada el 24 de abril de 2004 en el Encyclopædia Britannica Premium Service: <http://www.britannica.com/eb/article?eu=794>> (nota de la autora).



nos funcionarios y asociaciones de artesanos propusieron hacer obligatoria la asistencia a las escuelas de artes y oficios hasta los 21 años, pero no fueron escuchados. Las escasas instituciones artesanales aún tenían poca influencia (y los trabajadores industriales ninguna) sobre el proyecto Finlandia Industrial, centrado principalmente durante una época en formar a ingenieros finlandeses, y a continuación a capataces y obreros cualificados a través de una FP de jornada completa.

Conforme las instituciones emergentes de FP a finales del siglo XIX comenzaron a añadir en Finlandia cada vez más la promoción de diferentes sectores industriales a los programas ya existentes de enseñanza Agraria y Campesina, Industrial y del Bienestar, los paradigmas de la FP comenzaron a diversificarse correlativamente. Todas las tendencias se hallaban representados en la sede central de la administración nacional, en expansión. Uno de los principales defensores de la formación de perfeccionamiento durante los decenios de 1890 a 1930 fue Mikael Soininen (Johnsson), director del Seminario de Docentes, inspector y presidente del Comité de Educación ⁽⁶⁾. Su preocupación principal era crear un sistema de enseñanza para todo el país, y consideró para este fin todo posible modelo educativo. En un artículo escrito tras la reforma de los derechos electorales en 1905, sintetizó su programa educativo de la siguiente manera:

“Al alcanzar la edad adulta, todo joven, hombre o mujer, deberá votar sobre los destinos del país ... ¿dónde aprenderá a comprender las estructuras y necesidades de nuestra sociedad, dónde podrá capacitarse como legislador o gobernante?... La ciencia social, tan importante para nuestra nación en estos tiempos, debe ser objeto de estudio tras la escuela popular. Por este motivo, necesitamos una enseñanza de perfeccionamiento tras los años de la escuela inicial. Pero ésta no es la única razón por la que precisamos la formación de perfeccionamiento... El dibujo técnico y otras enseñanzas preparatorias para las diferentes industrias se han convertido en algo bastante habitual para los jóvenes de hábitat urbano en todos los países; la población rural requiere una instrucción general que le imparta los fundamentos básicos de una agricultura racional y actualizada; la futura esposa de campesino debe recibir una en-

señanza sobre asuntos domésticos; todo el mundo debiera conocer principios básicos de asistencia sanitaria en general, y numerosos campos especiales profundamente relacionados con los medios de vida físicos, y éticos, de nuestra nación.

Esta tipo de enseñanza de perfeccionamiento ya no nos resulta extraño ... pero para edades más maduras se precisan talleres educativos, donde la mentalidad y capacidad cívica pueda crecer y desarrollarse libre y profusamente. Y estos talleres ya existen en Finlandia: la escuela popular secundaria... En estos talleres se desarrollarán los hombres y las mujeres que guiarán y acompañarán estrechamente al pueblo común en sus empresas económicas, su vida comunitaria, su estado nacional y sus esfuerzos materiales y espirituales. Tendrán la obligación de crear un estado educado, independiente de la burocracia y que frente a todo azar sea el apoyo y el guardián más próximo del pueblo.” (Johnsson, 1906).

Entre 1880 y 1920, el fomento de la economía y la industria nacionales y de la oferta educativa se desarrollaron paralelamente en Finlandia. El consenso defensivo contra la rusificación se canalizó como esfuerzo conjunto para desarrollar la industria y la educación nacional. Junto con nuevos departamentos y comisiones, se creó un gran número de escuelas, institutos y asesores en todos los sectores industriales. Durante algún tiempo, los defensores de una FP independiente -especialmente el Ministerio de Comercio y de Industria- y los partidarios de desarrollar la escuela popular y la enseñanza de perfeccionamiento -el Ministerio de Educación- consiguieron colaborar y planificar reformas nacionales de la educación postobligatoria. Jalmari Kekkonen, pionero inspector de FP en la artesanía y la industria (1908-1932) sugirió utilizar la enseñanza de perfeccionamiento para preparar a la escuela de formación de aprendices, a las desaparecidas escuelas de jornada parcial (por la tarde) y para quienes asistían a las escuelas de artes y oficios, sustituidas desde 1899 en las ciudades por la escuela profesional de jornada completa para muchachos y muchachas. Las escuelas de formación de aprendices no apropiadas podrían convertirse en escuelas profesionales reales, en lugar de competir con la enseñanza de perfeccionamiento. La misión de las escuelas profesionales consistía en fomentar el desarrollo de los oficios; tenían que organizarse como puestos de trabajo

⁽⁶⁾Mikael Johnsson/Soininen pertenecía al movimiento progresista de los Jóvenes Fennomans, y participó p. e. en la promoción del movimiento cooperativo finlandés y en el desarrollo de la escuela popular como “escuela para la vida”.



práctico y auténtico, pero con prioridad pedagógica (Teollisuushallituksen, 1923; Heikkinen, 1995).

Pero las tensiones entre los diversos proyectos finlandeses estallaron tras la revolución rusa, la declaración de nación independiente y la guerra civil. Los planes de reforma decididos por consenso a partir de comienzos de siglo se aplicaron en la década de 1920, en un contexto político y económico completamente nuevo. Se hicieron visibles las diferencias entre zonas urbanas y rurales, los estilos de vida y las industrias, los movimientos populares comenzaron a fraccionarse en los respectivos partidos comunista, socialdemócrata y agrario, y las confrontaciones entre trabajadores y empresarios alcanzaron resonancia nacional. Además, la Ley de asistencia obligatoria a la escuela popular quedó prolongada hasta 1921⁽⁶⁾. Esta ley estipulaba la obligación de asistir a una escuela (popular) de perfeccionamiento durante dos años al término de la escuela obligatoria, si el joven decidía no proseguir estudios. La cuestión era si podía considerarse a las escuelas profesionales como escuelas de pleno derecho. Una vez implantada la escuela popular y creadas las asociaciones políticas y laborales correspondientes a los movimientos popular-democráticos, las divisiones entre educación cívica, educación académica y enseñanza profesional quedaron institucionalizadas. Los partidarios de la enseñanza general de perfeccionamiento, seguidores a su juicio del proyecto Fennoman de ciudadanía universal, defendían aquella como escuela general y práctica para la mayoría de los jóvenes (exceptuando los estudiantes de secundaria superior) y como educación para la ciudadanía. Muchos representantes de los campesinos finlandeses también consideraban la escuela de perfeccionamiento una alternativa válida de FP inicial en comunidades rurales, dadas las dificultades para ofrecer enseñanza profesional de jornada completa al campesino. Los opositores, partidarios de una FP centrada en artes y oficios, defendían los rasgos distintivos de la formación profesional frente a la educación para la ciudadanía y la educación académica, y resaltaban su vital relación con la industria. Los municipios urbanos favorecieron las escuelas de FP para sustituir a las escuelas de perfeccionamiento hasta la década de 1940.

Entre 1920 y 1940 surgieron repetidas iniciativas del Ministerio y la Comisión de Edu-

cación y de los Seminarios Docentes para desarrollar la enseñanza de perfeccionamiento dentro de las escuelas profesionales generales de orientación práctica, y sustituir con ella a los antiguos centros de FP inicial (Salo, 1944). Estas tendencias guardaban relación con una campaña amplia de reordenación política de la administración finlandesa, que permitió acrecentar el poder de los partidos y asociaciones rurales y populares, por entonces con cargos en los ministerios de educación y agricultura y estrechos vínculos con el movimiento de ilustración popular (Heikkinen et al., 1999). Los partidarios de una FP femenina en artes y oficios y agricultura, ganadería y economía doméstica protestaron enérgicamente contra toda sugerencia de transferir únicamente las vías femeninas de la FP a la escuela de perfeccionamiento, gobernada por la Comisión Educativa. Pero el partidario más radical de la escuela de perfeccionamiento entre 1926 y 1964, el inspector de escuelas populares Alfred Salmela, consideraba a la formación de perfeccionamiento parte de la enseñanza popular, patriótica y general. La misión de la escuela de perfeccionamiento era, en primer lugar, educar para la ciudadanía, en segundo término ofrecer orientación profesional, y por último proporcionar una educación práctica y orientada al trabajo. Salmela tan solo aceptaba el centro de bachillerato como alternativa para niños con talento intelectual (Kailanpää, 1962). Y sus ideas tuvieron éxito: la escuela de perfeccionamiento se hizo obligatoria para los candidatos a otras escuelas en 1943, y con ocasión de la reforma de 1958 pasó a llamarse Escuela de Ciudadanía (Kansalaiskoulu, Kailanpää, 1962). Entre 1930 y 1945 tuvo lugar la entronización de la escuela de perfeccionamiento, particularmente en áreas rurales, donde la tasa de matriculaciones podía ser el 140% de un grupo de edades⁽⁷⁾. Pero el triunfo fue breve (Jauhiainen, 2002): la popularidad de institutos de bachillerato o escuelas medias sufrió un brusco ascenso, y las escuelas profesionales se expandieron y lograron a escala nacional reconocimiento para modernizar la FP finlandesa. Las reformas a favor de crear escuelas globales y un sistema de FP escolar, pertenecientes al proyecto Finlandia Bienestar, estaban a punto de realizarse.

⁽⁶⁾ Con todo, las escuelas preparatorias en ciudades y las primeras clases en centros de bachillerato ("escuela media") se mantuvieron como sustitutos hasta los decenios de 1950 y 1970, respectivamente.

⁽⁷⁾ Esta tasa de matriculación revela la función de la educación: al igual que las escuelas de FP y las escuelas populares superiores, las escuelas de perfeccionamiento también matriculaban a adultos, cuando la enseñanza obligatoria no había llegado en Finlandia a todos los integrantes de una generación.



La formación de perfeccionamiento y los modelos de la FP

La herencia alemana

En Alemania, la investigación histórica sobre la enseñanza de perfeccionamiento se ha centrado en las relaciones entre los agentes sociales y el Estado, y sobre lugares formativos en la FP; apenas se ha analizado la función de ésta dentro del panorama educativo general (Stratmann, 1990; Greinert, 2002; Greinert, 2004). Por el contrario, los debates políticos y la investigación en Escandinavia se concentran casi exclusivamente en las relaciones entre centros de bachillerato/escuelas medias y la escuela popular, y en la unificación de la escuela obligatoria mediante su academización (Rinne, 1984; Jauhiainen, 2002; Jarning, 2002). Para ilustrar el potencial de los análisis sobre la formación de perfeccionamiento para la investigación intercultural sobre la FP, esta sección va a comentar las evoluciones ocurridas en Alemania y en otros países escandinavos. La labor tiene sesgo, porque ya existe una considerable bibliografía sobre el tema en Alemania, en comparación con el interés más bien marginal entre investigadores escandinavos.

La lucha alemana por la enseñanza de perfeccionamiento durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX terminó con la transformación de la llamada *Fortbildungsschule* (escuela de perfeccionamiento) en la *Berufsschule* (escuela profesional), mientras que en los países escandinavos ninguna iniciativa ni ningún debate condujo hacia esta solución. En Alemania, la preocupación esencial era el control sobre los varones jóvenes urbanos. La formación de aprendices, controlada por los artesanos y la industria, constituía aún la forma predominante de enseñanza profesional en el periodo de rápida industrialización, urbanización y migración que tuvo lugar a finales del siglo XIX. Sin embargo, en numerosas regiones la asistencia a la escuela de perfeccionamiento de tipo general -a menudo religiosa- ya se había hecho obligatoria para los jóvenes. Debido al deterioro de las formas familiares de educar a los niños, la integración de lo profesional con lo cívico peligraba para pequeñas empresas y trabajadores (p.e. Greinert, 1990; Stratmann, 1990; Wahle, 1994). Además, la industrialización amenazaba el orden social, económi-

co y político dominante: la gran industria, orientada a la exportación, socavaba las categorías artesanales; los trabajadores industriales portaban en sí el peligro del socialismo y la revolución. Resulta interesante observar con todo que las escuelas profesionales se crearon en Alemania no gracias a una alianza de artesanos e industriales, sino de maestros de escuela primaria y políticos (*Deutscher Verein für das Fortbildungswesen*, fundada en 1892-96). A continuación, recibieron el apoyo de los pedagogos, fueron aceptadas por los industriales y gradualmente también por el sector artesanal.

En Alemania, en craso contraste con otras culturas, pedagogos como Georg Kerschensteiner y Eduard Spranger trabajaron mucho por desarrollar una alternativa genuinamente pedagógica de FP que incluyera aspectos sociales (Kerschensteiner, 1901; Spranger, 1922). Al tener un carácter profesional, la escuela de perfeccionamiento se convirtió a una legítima alternativa política, legal y pedagógica de educación postinicial. El punto esencial para estabilizar las escuelas profesionales fue su integración, vinculada a la formación de aprendices, con la enseñanza obligatoria postprimaria. Sin embargo, el precio a pagar fue el predominio de prácticas industriales -o corporativas (Cámaras)- en la formación profesional de aprendices, y unos rasgos más bien generales y de apoyo de la escuela profesional frente a las profesiones y la industria. Simultáneamente, los conceptos religioso-burgueses del *Beruf* (profesión) femenino, que asimilaba la ciudadanía al hecho de ser *Hausfrau* (ama de casa), orientaron la FP para mujeres hacia un sistema de escuelas profesionales de jornada completa diferentes del sistema centrado en la formación de aprendices para varones (Mayer, 1998). El hecho de ser la heredera de la escuela de perfeccionamiento marcó durante mucho tiempo la imagen de la escuela profesional en el sistema educativo alemán. Al tener por objetivo generar *Staatsbürgerschaft* (espíritu cívico nacional), su carácter profesional fue secundario, de naturaleza general y compensatorio de otros tipos educativos más académicos, en lugar de convertirse en un componente distintivo de una institución impartidora de identidad y cualificaciones profesionales.



Marcos importados y evoluciones escandinavas

La falta de reflexión sobre las relaciones entre la enseñanza de perfeccionamiento y la FP ha tentado a los investigadores escandinavos a adoptar contextos comparativos desarrollados previamente en Alemania (véase Greinert, 2002; Luhmann, 2002). Estos autores consideran típicamente la FP primero desde la perspectiva de su regulación, sus sistemas y sus instituciones. La legislación, la financiación y la institucionalización en grupos de interés se asumen como criterios para reconocer y diferenciar sistemas de FP. En segundo lugar, los artesanos y la industria productiva se convierten en los estándares del trabajo profesional, debido a su esencial función política y económica en el surgimiento del Estado-nación alemán y su economía. En tercer lugar, los modelos profesionales de trabajo se definen exclusivamente como el *Beruf* del varón en la fabricación. Cuarto, los análisis de los grupos de interés en la FP se concentran en la función del *Mittelstand* (clases medias), con la organización de trabajadores/empleados y empresas/empleadores como agentes sociales que negocian sus intereses en el ámbito de la FP. Quinto, se reduce la función del estado a la de agente separado y burocrático dentro de la lucha de intereses tripartitarios en torno a la regulación y las obligaciones económicas de la FP (Madsen, 1988; Larsson, 1995; Saksliind, 1998; Heikkinen, 1995). El primer criterio explica ya por qué los investigadores escandinavos tienden a copiar modelos universalizadores, pues la atención que éste presta a los sistemas institucionales provoca un interés exclusivo por la división escuela popular-centro de bachillerato-universidad, estamentos organizados y debatidos con rango nacional por la iglesia o el gobierno (*). Y sin embargo, la evolución de la FP escandinava en cuanto a la enseñanza de perfeccionamiento podría cuestionar hasta cierto punto la universalidad del modelo adoptado.

Para comenzar, el surgimiento de la FP escandinava a través de unas relaciones entre grupos de interés y el Estado no puede comprenderse desvinculado de la evolución del contexto cultural. Las escuelas estaban tan separadas como el estado de aquellos movimientos culturales, políticos y económicos que planteaban diversos objetivos y misiones al futuro Estado-nación. Todas las ideas escandinavas sobre enseñanza de perfec-

cionamiento habían sufrido durante el siglo XIX una clara influencia de la ilustración local, un movimiento popular-democrático con el principio de *folkelighed* (Slumstrup et al., 1983; Gudmunsson, 1995; Jarning 2002). Se ha argumentado que, particularmente en Noruega, el movimiento en favor de la educación popular impidió el desarrollo de institutos técnicos, que hubieran integrado la tecnología como teoría y práctica y servido a la industria nacional, pues los movimientos popular-democráticos políticamente más influyentes insistieron sobre todo en la educación agraria (Korsnes, 1997; Michelsen, 1991, 1998). Sin embargo, el comercio, la artesanía y las industrias manufactureras noruegas también se desarrollaron con bastante independencia de las industrias rurales (Saksliind, 1998; Gudmunsson, 1995). Mientras que en el sector técnico los artesanos locales y las asociaciones manufactureras mantenían escuelas de jornada parcial para aprendices (*lærlingskoler*; *tekniske aftenskoler*), la consecución de la independencia -Noruega se independizó de Dinamarca en 1814 y de Suecia en 1905- pasó a ser un interés común del estado, la iglesia y el movimiento popular-democrático. Por ello, la ilustración/instrucción popular y la participación social que impulsaban las escuelas populares y las escuelas superiores populares eran algo fundamental. Mientras que el centro de bachillerato mantenía su categoría superior, la enseñanza de perfeccionamiento pasó gradualmente a ser un elemento preparatorio o complementario a la educación académica (Jarning, 2002). Según Michelsen (1998), las mujeres maestras crearon escuelas de perfeccionamiento profesional específicas en Noruega, como parte del movimiento feminista burgués. Las mujeres se habían organizado separadamente de los varones maestros, que procedían esencialmente de contextos agrarios. Durante las décadas de 1910 a 1930, las mujeres maestras intentaron crear una escuela práctica obligatoria para jóvenes (*ungdomsskole*) con el fin de continuar el trabajo de la escuela de perfeccionamiento, basándose en las ideas pedagógicas de la *Arbeitsschule* alemana al estilo de Kerschesteiner. Al ser una parte del movimiento de emancipación y profesionalización femenino, la iniciativa sólo mereció poca atención por parte de los artesanos y la industria, y ningún apoyo del Estado. Nunca llegaría a convertirse en un auténtico precedente de la educación profesional institucionalizada (*yrkeskoler*), mientras que los ar-

(*) Y que forman parte de su historia personal, se encuentran más próximos a sus estilos de vida y a sus propias nociones de sí mismos.



tesanos defendían su sistema de formación de aprendices y el movimiento obrero daba prioridad al desarrollo de la escuela general. La FP inicial permaneció dividida en escuelas locales fragmentadas y de jornada parcial, difusamente controladas por asociaciones industriales e integradas en un sistema de control estatal y naturaleza escolar. El predominio de los programas educativos que promovían la participación política y social siguió en pie, y conduciría posteriormente a crear la escuela secundaria superior general durante el decenio de 1970.

En Dinamarca, la liberalización del comercio y la industrialización a mediados del siglo XIX se produjo en buena parte como proceso popular, que integró al campesinado y a los artesanos de las urbes pequeñas. La expansión de la industria agraria, el movimiento cooperativo y el autogobierno regional corrían paralelos a la industrialización. El movimiento popular-democrático y la ilustración *folkelig* (popular) promovían una continuidad en actividades sociales y productivas de carácter colectivo y cooperativo. Las asociaciones de artesanos y técnicos asumieron un papel dirigente en la enseñanza profesional y crearon los primeros institutos técnicos (*tegneskoler* -> *tekniske skoler*) (Laegring, 1985; Moeller, 1991). El surgimiento de nuevos núcleos de población junto a las líneas férreas desde el decenio de 1870 llevó a los artesanos e industrias rurales allí asentados a asumir las tradiciones gremiales de las urbes comerciales, y fue crucial en la creación de escuelas de formación profesional de aprendices hasta la década de 1940 (Hentilä et al., 2002; Kryger Larsen, 2001). La FP inicial se convirtió en parte de una idea amplia de la educación popular y comunitaria, que integraba objetivos políticos con los industriales y educativos. Las mismas redes iniciaron la expansión de las escuelas profesionales y posteriormente de los campos de trabajo/escuelas juveniles y escuelas de la producción, formas distintas de la "educación popular" (Laegring, 1985; Mayer, 1999; Slumstrup, 1983). Las asociaciones técnicas, que representaban a las profesiones, controlaban la inspección escolar, la formación de maestros profesionales y la distribución de subvenciones del Estado a la enseñanza técnica. El Consejo Nacional de la Educación Profesional (*Tilsynet med den tekniske Undervisning for Håndværkere og Industridrivende*), creado en 1916, estaba compuesto a medias por representantes de la vida ac-

tiva, junto a otros del Estado. Con todo, las escuelas danesas profesionales específicas asumen hasta hoy la estructura del sistema de formación de aprendices, controlado por los agentes sociales. Por el contrario, la creación de escuelas juveniles (*ungdomsskoler*) a partir del decenio de 1930 supuso un cambio en el concepto danés de la FP2: por primera vez, ya no procedían de artesanos o agentes locales sino de los responsables políticos nacionales. Su grupo destinatario eran los jóvenes de 14 a 18 años, y su misión era combatir los problemas sociales y el paro. La función de la escuela en cuanto a política de empleo quedaba clara, con el desarrollo de escuelas técnicas y de campos de trabajo como alternativas voluntarias para los más jóvenes tras la enseñanza obligatoria. La creación de escuelas para muchachos y muchachas, destinadas a prepararles para el trabajo en la mayoría de los sectores profesionales, fue en Dinamarca una obligación municipal.

A partir del siglo XIX, la FP de Finlandia se vio inmersa en diversos proyectos que competían para desarrollar industrias, profesiones y al Estado, y que acabaron por cubrir todo el territorio nacional y constituir un sistema (Heikkinen, 1995, 2000; Heikkinen et al., 1999). El contexto escolar de la FP finlandesa era importante precisamente por su potencial para impulsar la industria y la profesionalización del trabajo. A pesar de sus distintos alcances y efectos, todos los proyectos operaban a través de la administración pública: ministerios, departamentos y comisiones centralizaban su articulación y estabilización. El fomento y dirección de la FP siguieron integradas en las medidas de fomento industrial a través de los respectivos ministerios, hasta el decenio de 1970. El Estado puso en marcha diferentes programas de fomento de industrias y políticas. Por ejemplo, los principales agentes sociales que debatieron la enseñanza de perfeccionamiento -seguidores del movimiento Fenoman, que representaban al movimiento Granjeros de Finlandia, y los partidarios de Finlandia Industrial- canalizaban sus proyectos políticos y económicos a través de la Comisión de Educación y del Ministerio, o de la Cámara de Industria y Comercio, respectivamente.

Tanto en Suecia como en Finlandia, la artesanía constituía un sector marginal en comparación con la industria exportadora -metal, madera- y las industrias rurales. Diver-



Los movimientos popular-democráticos condujeron a la unión de pequeños granjeros, trabajadores rurales y campesinos sin tierra con los trabajadores industriales, asumiendo rasgos fuertemente politizados (Kettunen, 1998; Hellspong et al., 1995). La ideología escandinava socialdemócrata y la idea de una escuela general tuvieron su máxima repercusión en Suecia, desde comienzos del siglo XX. El propio concepto de *folklighet*, en sus posteriores versiones socialdemócratas, está influido por la herencia de un Estado-superpotencia militar, una gran industria de exportación y una potente oligarquía agraria. Las soluciones suecas reflejan la propia noción emergente del Estado como entidad con visión privilegiada y progresiva de las necesidades educativas del pueblo. "De hecho, la socialdemocracia no se interesaba por la escuela como tal, sino por su calidad de instrumento para reformar la sociedad" (Lindgren, 1997, p. 2). Sin embargo, también se observa la importancia de la enseñanza general, creada desde abajo por la población agraria (especialmente los granjeros prósperos) en razón de motivos utilitarios y pragmáticos, a diferencia de la implantación jerárquica de la escolaridad de masas para todo ciudadano en un Estado-nación democrático (Lindmark, 1996; véase Boli, 1989). En todo caso, la formación profesional quedaba subordinada a otros tipos educativos. Las escuelas vespertinas para aprendices o alumnos en formación (*söndagskolar* -> *lärlingsskolar*) se convirtieron no en institutos de la artesanía y la industria sino en centros mantenidos por los municipios y apoyados y controlados por el Estado. (Larsson, 1995; Englund, 1986). Se creó la Comisión Nacional de Educación (*skolöverstyrelse*) para las escuelas secundarias en 1904, pero desde 1918 ésta incluía un departamento de FP para el comercio, artesanía, industria y economía doméstica. La FP inicial se desarrolló cada vez más a través de las escuelas taller, como parte del sistema escolar municipal de jornada completa apoyado por el estado (*praktiska ungdomskolar* -> *verkstadskolsystem*). Las iniciativas para combatir el paro y la migración de la mano de obra eran de naturaleza sociopolítica, pero además recibían el apoyo de la industria moderna, que prefería formación técnica y capacidades profesionales más avanzadas a la formación por experiencia que proporcionaban las escuelas vespertinas. Otras áreas de FP se vincularon a la respectiva administración sectorial, pero cuando se creó la Comisión Nacional de FP

(*yrkesskolöverstyrelse*) (1943) se integraron gradualmente como sección profesional de la enseñanza general.

Una cuestión adicional es que los términos escandinavos para "profesión" son más amplios que los alemanes. El finés utiliza hasta finales del siglo XIX el vocablo *elatuskeino* -medios de vida- y después el de *elinkeinoammatti* -la profesión como medio de vida-, y por último solamente *ammatti*. Hasta el siglo XX, por profesión se entendía todo tipo de tareas necesarias para la vida independiente en el conjunto de un hogar de tipo agrario. A escala individual, el *elatuskeino* podía ser un artesano, una oficina o un servicio. Incluso con el fenómeno posterior de trabajo individual asalariado, el aspecto colectivo de las profesiones mantuvo su importancia: por ejemplo, el trabajo remunerado en una fábrica solía concebirse en Escandinavia como ocupación de la familia, y otros miembros de ésta, particularmente mujeres o niños podían sustituir o apoyar a la persona realmente contratada. Allá donde el hogar campesino era una empresa colectiva, las mujeres en particular podían asumir diferentes tareas y misiones (Heikkinen, 1995, 2001; Peltonen, 1992; Apo, 1995). En los idiomas sueco y noruego, la expresión general *näring* -que designa el sustento o la nutrición en un hogar rural- fue sustituyéndose lentamente por *yrke* -profesión- que describe un trabajo ya especializado e individual (Hellspong et al., 1995). También el danés continúa usando el viejo término de *erhverv* para las profesiones de FP. A comienzos del siglo XX, todos los países escandinavos parecen integrar la noción del trabajo industrial colectivo dentro del ideal del granjero independiente y dueño del propio trabajo, rasgos ambos opuestos al del patrón capitalista (Kettunen, 1995). A pesar de la mayor importancia que cobró el trabajo más profesionalizado, las ideas escandinavas al respecto no son realmente idénticas a la idea alemana de *Beruf* (°).

En Dinamarca y Noruega, al igual que en Alemania, la religión tuvo mayores efectos sobre la definición de profesiones y vías educativas femeninas que en los casos de Finlandia y Suecia. Dado que la burguesía se hallaba más extendida en Suecia, era mayor el interés por un bachillerato separado para muchachas, que transmitiera los modelos correctos de la vida familiar. Como consecuencia, al menos en Noruega y Suecia, la

(°) Un factor oculto que influye sobre la idea de trabajo profesional es el de la mano de obra inmigrante o extranjera. S. Narotzky (1997) ha comparado las consecuencias de usar mano de obra migrante y barata sobre las divisiones del trabajo en Alemania y Francia con las de la esclavitud y la mano de obra barata en países como España, Portugal y Gran Bretaña. La mano de obra extranjera desempeñó una función considerable en Alemania y Suecia hasta el decenio de 1970, y permitió conservar un modelo de cualificación escindido, que favorecía a una aristocracia nacional del trabajo e ignoraba el trabajo no cualificado de los inmigrantes. Las nociones generales de trabajo profesional y de la FP pueden reposar sobre la homogeneidad de una población de trabajadores y ciudadanos.



enseñanza para el hogar desarrolló más lazos con la educación general y la educación cívica femenina que otros sectores de la FP, reflejando una similitud con la idea alemana del *Beruf* femenino (Michelsen, 1998; Mjelde, 2001; Mayer, 1998). En Finlandia, a pesar de las iniciativas burguesas, tanto la economía como la industria domésticas se concebían como partes de la totalidad profesional del trabajo rural, y posteriormente como profesiones separadas. La industria doméstica no se consideraba un trabajo femenino, sino que formaba un elemento potencial para el subproyecto de artesanía correspondiente a los proyectos de Finlandia Industrial y Granjera. También la enfermería y el trabajo social produjo contribuciones importantes a las nociones finlandesas del trabajo y las profesiones. La idea popular de asistencia a los procesos de producción y consumo del hogar rural se amalgamó con el concepto andrógino de trabajo cualificado profesional y con el mito burgués de predisposiciones profesionales exclusivamente femeninas. En Finlandia, los principios y formas prácticas de las profesiones y la FP con predominio femenino se desarrollaron en paralelo con los sectores masculinos. Por tanto, el modelo escolar de FP femenina no precisa señalar su integración con la ciudadanía, como sucede con la FP estándar, pero sí debe observarse la profesionalización del trabajo y la diferenciación educativa que conlleva (Henriksson, 1998; Heikkinen, 2001).

Además, los investigadores escandinavos tienden a señalar que el desarrollo de la FP (técnica) resultó obstaculizado porque las "clases medias" se vieron forzadas a sellar un compromiso con los movimientos popular-democráticos (Heikkinen, 1996; Korsnes, 1997; Kettunen et al., 1995; Kettunen, 1998; Michelsen, 1998). Pero el poder explicativo de la noción de *Mittelstand* -las clases medias como mediadoras entre los grupos más altos y más bajos de la sociedad- depende de su contextualización histórica. En la Alemania del siglo XIX, la función política central de la artesanía y el pequeño comercio como contrapeso de los trabajadores y los sindicatos industriales hubo de asumir la creciente importancia de las grandes compañías exportadoras, que operaban en todo el Estado. Ello se refleja en el gobierno tripartito del sistema y en las soluciones organizativas para la FP de la época. En Dinamarca, con sus pequeños municipios, su fuerte movimiento cooperativo y el predo-

minio de la producción doméstica y agrario-industrial, surgió un *Mittelstand* que integraba las tradiciones e intereses de la agricultura y la artesanía (Moeller, 1991; Hentilä et al., 2002; Kryger Larsen, 2001). En otros países escandinavos, las pequeñas empresas y los tenderos nunca llegaron a constituir un grupo social cuantitativa o cualitativamente esencial, ni generaron un *Mittelstand* en el sentido alemán del término. En Finlandia, la colaboración de la gran industria maderera y del metal con las clases medias de pequeños granjeros con peso político fue facilitada por el Estado. En Noruega, las políticas y municipios locales cumplieron un papel esencial para negociar el desarrollo de las industrias antes fragmentarias del mar, el comercio, la pesca y la madera. En Suecia, para la economía nacional era tan importante el mercado nacional como la exportación. Las grandes explotaciones agrarias, la gran industria y la oligarquía tradicional (militar) facilitaron el desarrollo de un Estado muy consensual, que promovió la ideología de un "pueblo" común donde todos los ciudadanos eran de clase media. Los granjeros, los trabajadores industriales y los de servicios, junto con los funcionarios, se convirtieron en las típicas naciones escandinavas de clases medias, con menos acento sobre la artesanía o la pequeña empresa. Los programas de modernización industrial y educativa debían reconocer y respetar a estos protagonistas sociales, y adaptarse a sus necesidades y objetivos: los elementos fundamentales de las reformas educativas fueron los conocimientos generales y la educación cívica universal.

A comienzos del siglo XX, la socialdemocracia y el movimiento obrero escandinavos se habían adaptado a la tradición del campesinado libre. Por consiguiente, la noción de agentes sociales sólo tenía importancia para Dinamarca; en Noruega, Finlandia y Suecia se desarrollaron, en lugar del diálogo social, modelos jurídicos para negociar el trabajo y la FP a escala de todo el Estado nacional. Por ejemplo, en Finlandia las reivindicaciones obreras de poder e igualdad en las relaciones industriales procedían sobre todo de los trabajadores rurales, los jornaleros y las personas sin tierra. La naturaleza politizada de las relaciones industriales tras la independencia finlandesa de Rusia y la guerra civil (1917-18) impulsó las negociaciones hacia una regulación jurídica nacional y corporativa de las condiciones de trabajo. Las negociaciones de consenso entre



Controversias sobre la enseñanza de perfeccionamiento y la FP en Alemania y los países escandinavos					Cuadro 1
Alemania 1870-1920	Noruega 1910-40	Suecia 1920-40	Dinamarca 1880-1940	Finlandia 1880-1930	
Evolución hacia la doble función de la FP: <i>Facharbeitertechnik</i> (operarios cualificados) y <i>Staatsbürgerlichkeit</i> (educación cívica nacional)	La FP se separa de la educación general y de la formación de aprendices de las escuelas profesionales	Creación de un sistema educativo dirigido por el Estado y con funciones sociopolíticas, incluyendo las escuelas de FP	Creación de un diálogo social: oficiales/trabajadores + maestros/patronos en FP + cooperativas Trabajos de FP de tipo comunitario Hacia la "escuela juvenil";	Creación de un sistema independiente de FP que fomenta las industrias nacionales, y contactos entre administración, industria, escuelas y sociedad civil	
Profesionalidad del trabajo, el <i>Beruf</i> como principio pedagógico supremo	Control político del trabajo/división del trabajo: la estructura nacional de tarifas domina la FP	Base tecnológica y política de los trabajos de FP	La FP adquiere cada vez más la categoría de formación para el mercado de trabajo	Combinación de ciudadanía comunitaria y profesional para el trabajo y la FP	
De la escuela de perfeccionamiento a la escuela profesional; la FP como componente del sistema educativo	Rechazo de la escuela profesional de perfeccionamiento; marginación de la FP como segmento educativo	Predominio de la educación cívica en la escuela de perfeccionamiento; marginación de la FP como segmento educativo		Defensa de la escuela profesional frente a la escuela de perfeccionamiento profesional; la FP como segmento educativo específico	

representantes de los empresarios y de los trabajadores a escala local y nacional estaban moderadas por el Estado.

La enseñanza de perfeccionamiento y la independencia de la FP

La educación primaria general fue en la Suecia del decenio de 1960 el trampolín para integrar la FP en un sistema unificado de enseñanza secundaria que abarcara también la administración y la formación de docentes (SOU 28/1962). Por consiguiente, el sector profesional de la secundaria superior adquirió un carácter preprofesional. Noruega, y hasta cierto punto Dinamarca, siguieron la idea de una enseñanza secundaria de carácter general, aun cuando continuase la división interna en vías de estudio. En Finlandia la idea sólo se aplicó a la secundaria inferior (de primer ciclo), las iniciativas de creación de escuelas juveniles en la década de 1870 no tuvieron éxito, y se mantuvo la independencia de la FP como tipo educativo a pesar de su organización ya escolar. En el Cuadro 1 intento reflejar algunas de las características del panorama educativo en todos estos países, con la noción emergente de FP y las respectivas soluciones institucionales, durante los periodos en que se debatió la independencia de la FP frente a la enseñanza de perfeccionamiento en Alemania y en los países escandinavos.

Dinamarca y Alemania han mantenido fuertes similitudes en sus políticas industrial, tecnológica y de FP. En los restantes países

escandinavos, los sistemas de negociación y las redes de agentes en diferentes campos políticos han ido disociándose cada vez más, hasta hace poco tiempo (véase Korsnes, 1997; Larsson, 1995; Heikkinen et al., 1999). Si bien las ideas popular-democráticas predominaban en todos los programas educativos escandinavos, la lucha contra la integración de lo profesional en la escuela postobligatoria general alcanzó su máximo en Finlandia. Aunque la enseñanza de perfeccionamiento en Alemania se transformó en dos sistemas separados (la formación dual y la educación académica), la ciudadanía profesional llegó a ser igualmente importante en Alemania y en Finlandia. Dinamarca y Finlandia convirtieron la enseñanza profesional en una auténtica alternativa a la educación académica: Dinamarca integró la formación de aprendices en la escuela, bajo control sobre todo de la propia industria, y Finlandia creó escuelas controladas por el Estado y por representantes de la industria, los oficios, los funcionarios, las propias escuelas y los docentes.

Los antiguos debates sobre la enseñanza de perfeccionamiento cobran de nuevo actualidad. Los intentos de transformar la UE y sus Estados Miembros en la economía del conocimiento más competitiva y cualificada del mundo aceleran la academización educativa y la polarización de alumnos en ganadores y perdedores dentro del mercado escolar. La promoción de la ciudadanía activa, la empleabilidad y la cohesión social ha cosechado ya esfuerzos importantes a es-



cala de la UE y de los Estados Miembros. La lucha contra la exclusión educativa y social y el desafío de integrar a los más jóvenes en la FP hace necesario encontrar nuevas soluciones para la educación cívica y la FP (Evans et al., 2004).

Implicaciones políticas

Los modelos universalizadores de la FP son atractivos porque permiten responder con sencillez a cuestiones complejas. Reproducen un pensamiento mítico, necesario cuando intentamos desarrollar una identidad colectiva, como la correspondiente a la generación de Europa. Pero, cuando se utilizan para configurar políticas, los modelos constituyen también realidades que conducen a consecuencias fácticas (Korsnes; Gudmunssen, 1995; Kryger Larsen, 2001). El papel constituyente de los investigadores e historiadores educativos se ha desarrollado en un periodo concreto en el que cultura, sociedad y Estado-nación han ido fundiéndose cada vez más y superando categorías (Wagner, 2001). Pero sus interpretaciones y narrativas se utilizan cada vez más a menudo para diversos proyectos internacionales de FP. ¿Qué historias y descripciones de la realidad van a ser aceptadas en el discurso internacional, y con qué consecuencias? ¿Qué alternativas existen al desarrollo de modelos universales sobre la FP para la investigación y el debate político de alcance internacional?

Los análisis psicológicos y didácticos siempre han resultado atractivos para pedagogos e investigadores, porque permiten generar sistemas interpretativos descontextualizados y universalizadores. El análisis psicológico de diferentes tipos educativos sigue manteniéndose, basado en las diferencias psicológicas entre los alumnos y la formación. Ya sea en cuanto a capacidades, actitudes, disposiciones o motivación, el tipo y el método de enseñanza debe ajustarse a las características individuales del alumno. Otra alternativa atrayente son los análisis sociológicos y sistemático-funcionales, que consideran diversos tipos educativos y sus sistemas institucionalizados en relación con las jerarquías y categorías sociales y económicas. Estos análisis ofrecen la oportunidad de comparar el funcionamiento de vías y centros educativos entre diversos sistemas sociales y económicos, concebidos en un caso ideal como regímenes o materialización de leyes sociales, y en la práctica como la

versión reducida de Estados-nación (véase . Korsnes, 2001) ⁽¹⁰⁾.

¿Qué otras alternativas se ofrecen a la investigación educativa intercultural para la universalización psicológica, económica o sociológica, en lugar de desarrollar meta-narrativas sobre modelos de la FP? Quizás podría comenzarse con la deconstrucción cooperativa de mitos educativos a escala nacional y supranacional. Los debates sobre la enseñanza de perfeccionamiento pueden considerarse como negociaciones y luchas en torno a las definiciones de educación: si hay una educación o muchas educaciones, y las formas que pueden adoptar éstas. En el contexto escandinavo, un tipo educativo básico que surgió durante el siglo XIX era la educación popular o cívica. Se materializó como educación inicial en la escuela "popular" (=general) y como ilustración/instrucción popular en los centros de educación de adultos. La idea pedagógica básica de la educación popular era fomentar la capacidad de participación en la vida familiar (el hogar), en la comunidad y en el Estado-nación. Conforme a la idea general de global de "medios de vida", la participación incluía también el trabajo y las profesiones. Otro tipo educativo era la educación académica en los centros de bachillerato y las universidades. Su principio pedagógico rector era fomentar la participación y la producción de cuerpos de conocimiento, organizados en estructuras y prácticas por materias. Ello implica trascender y superar los límites de las formas de vida específicas, incluyendo la vida profesional. La educación académica también incluía ideas de ciudadanía y profesión, a favor del bien-estar de las personas, como tipo educativo independiente en relación con los restantes. Se centraba en la capacidad para participar en el mundo del trabajo, en una sociedad estructurada profesionalmente, por medio de capacidades especializadas, conocimientos técnicos y comerciales, que constituyen las identidades profesionales de las personas. La tendencia histórica global que puede reconocerse en la evolución escandinava y alemana (Heikinen, 1995; Englund, 1986; Greinert, 2003) es la difusión de la educación académica a todos los restantes tipos educativos. Sin embargo, los imperativos de la importancia económica y las características condicionantes de los mercados globalizados pueden llevar a una versión instrumental de la educación académica y a una distorsión de la educación profesional y popular.

⁽¹⁰⁾ Por ejemplo, Greinert y Deisinger defienden el análisis de modelos por la necesidad de compartir teorías de investigación comparativa y de referirse a los tipos ideales de Weber. Olav Korsnes ha señalado que el tipo ideal weberiano es una imagen idealista que no se corresponde con la realidad histórica, y en absoluto con la realidad auténtica, y que resulta aún menos adecuado como modelo para clasificar la realidad (Korsnes, 2001).



Los sistemas de FP que observamos hoy en día son probablemente fruto de aquellos programas culturales hegemónicos y triunfantes contruidos colectivamente por los Estados-nación, las economías y las industrias nacionales, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial. Por ello, el compromiso de investigadores y responsables políticos con determinados modelos, derivados de contextos específicos y concretos, puede contribuir a fomentar nuevos programas hegemónicos para la FP como constituyentes comunes de las políticas, economías e industrias internacionales. Una alternativa anticonformista sería deconstruir la evolución de los sistemas na-

cionales como un resultado de la competición entre programas culturales de FP propuestos por protagonistas individuales, colectivos y metacolectivos que aspiraban a objetivos específicos subnacionales, nacionales o supranacionales. La diferenciación educativa ha surgido de las complejidades de estos proyectos culturales. El análisis sobre la historia escandinava y alemana de la enseñanza de perfeccionamiento nos señala la necesidad de asumir un método más historizador y contextualizado, que haga comprensibles los diferentes tipos educativos dentro de una perspectiva educativa y política de naturaleza más amplia.

Bibliografía

Ammattikasvatusneuvoston pöytäkirjat. Helsinki: OPH:n arkisto, 1945.

Apo, S. *Naisen väki*. Tampere: hanki ja jää, 1995.

Archer, M. *Culture and agency: The place of culture in social theory*. Cambridge University Press, 1992.

Av Svenska Skolöverstyrelsen. Estocolmo. SOU 28/1962.

Boli, J. *New Citizens for a New Society. The Institutional Origin of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press, 1989.

Declaración de Copenhague sobre cooperación intensificada en la formación profesional europea, aprobada el 30 de noviembre de 2002 por los ministros de Educación de 31 países europeos y por la Comisión Europea. Copenhague, 2002. Disponible en Internet: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [Consultada el: 20.11.2002]

Deissinger, T. *Das Konzept der 'Qualifizierungsstile' als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von 'Berufsbildungssystemen'*. En ZBW 4/1995.

El 'Proceso de Copenhague': primer informe del Grupo de Trabajo Técnico "Calidad en la FP", enero 2003 -setiembre 2003 / Comisión Europea, Dirección General Educación y Cultura. Comisión Europea, Bruselas 7 de noviembre de 2003. Disponible en Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/first_report_of_the_quality_en.pdf [Consultada el: 03.05.2004]

Englund, T. *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Pedagogiska forskning i Uppsala*. Universidad de Uppsala, 1986.

Evans, K.; Niemeyer, B. (eds.). *Reconnection - Combating social exclusion in the light of situated learning*. Dordrecht, etc.: Kluwer, 2004.

Glucksmann, M. 1995. Why work? Gender and the total social organization of labour. En: *Journal Gender, Work and Organisation* 2/1995.

Green, A. *Education and State Formation*. Macmillan: Basingstoke, 1990.

Greinert, W.-F. *Fortbildungsschule im deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahren von 1895 bis 1914*. En: Lisop, I.; Greinert, W.-F.; Stratmann, K. (eds.). *Gründerjahre der Berufsschule*. Berlin y Bonn: BIBB, 1990.

Greinert, W.-F. *Das 'deutsche System' der Berufsausbildung. 3ª Edición*. Baden-Baden: Nomos, 1998.

Greinert, W.-F. *Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos, 1999.

Greinert, W.-F. *Realistische Bildung in Deutschland. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Tomo 33*. Hohengehren: Schneider, 2003.

Greinert, W.-F. *European vocational training systems - Some thoughts on the theoretical context of their historical development*. En: Hanf Georg, Varsori Antonio (eds) *A history of VET in Europe - Proceedings of the Florence Conference 2002*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. *Cedefop Serie Panorama*, nº 5153, volumen 1.

Gudmunssen, G. *Er der noget ved den nordiske model?* En: Kettunen, P.; Rissanen, T. (eds.). *Arbete och nordisk samhällsmodell*. Tammerfors, 1995.

Harney, K. *Arbeit, Lernen, Berufsdifferenzierung - Anmerkungen zum Wandel des parasitären Status traditioneller Industrieausbildung*. En: Harney, K.; Pätzold, G. (eds.). *Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann*. Frankfurt del Meno, 1990.

Harney, K. *Der Beitrag der historischen Berufsbildungsforschung zur Berufspädagogik als Wissensform*. ZBW 3/1997.

Heikkinen, A. *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Esimerkinä suomalaisen ammattikasvatuksen muotoutuminen käsityön ja teollisuuden alalla 1840-1940*. Tampereen yliopisto, 1995.

Heikkinen, A. *Technocracy, patriotism or care? Vocational education and social change in Finland*. En: Sakslind (ed.). *Danning og yrkesut-*

Palabras clave

History of vocational education and training; German system of initial VET; Dutch system of VET; comparative research in VET systems



danning. *Utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Heikkinen, A. Masters and Mistresses of the Nation. En: Gonon, P.; Haefeli, K.; Heikkinen, A.; Ludwig, I. (eds.). *Gender Perspectives on Vocational Education*. Berna & Nueva York: Peter Lang, 2001.

Heikkinen, A.; Henriksson, L. Paradoxes in the manufacturing of life long learning employee for organisations. En: Harney, K.; Heikkinen, A.; Rahn, S.; Schemmann, M. (eds.). *Life long learning - one focus, different systems*. Frankfurt, Berlín, etc.: Peter Lang, 2002.

Heikkinen, A.; Korhakangas, M.; Kuusisto, L.; Nuotio, P.; Tiilikkala, L. *Elinkeinoon edistämistä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun. Ammattikasvatussarja 20*. Tampereen yliopisto, 1999.

Henriksson, L. *Naisten terveystyo ja ammatillis-tumisen politiikat*. Helsinki: Stakes, 1998.

Hentilä, S.; Krötzl, C.; Pulma, P. *Pohjoismaiden historia*. Helsinki: Edita, 2002.

Hellspong, M. & Löfgren, O. *Land och stad. Svenska samhällen och livsformer från medeltid till nutid*. Malmö: Gleerups, 1995.

Jarning, H. *The Folk High Schools and General Education*. Ponencia presentada en la XXIV Conferencia ISCHE, París, julio 2002.

Jauhiainen, A. *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turku: Painosalama Oy, 2002.

Johnsson, M. Mitä uusi aika vaatii kansanopetukselta. En: *Valvoja* (vol. 26). 109- 122, 1906.

Kailanpää, A. *Kansalaiskoulu*. Porvoo: WSOY, 1962.

Kansakoulusta päässeiden jatko-opetuksen suunnittelu. Helsinki. KM 1933:4.

Kaupan ja teollisuuden keskushallinnon uudelleen järjestäminen. Virastokomitealta nro 4. Helsinki. KM 1922:12.

Kerschensteiner, G. *Die Staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Jugend*. Erfurt, 1901.

Kettunen, P. Knowledge, training and the notion of society. Theoretical reflections and historical illustrations from the case of Finland. En: Saks-lind, R. (ed.) *Danning og yrkesutdanning. Utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Kettunen, P. Lönarbetet och den nordiska demokratin i Finland. En: Kettunen, P.; Rissanen, T. (eds.). *Arbete och nordisk samhällsmodell*. Tammerfors, 1995.

Korsnes, O. (no date). *Industrial relations and the firm. On the construction of the 'Norwegian model'*. Borrador.

Korsnes, O. *Industri og samfunn. Framlegg til program for studiet av norsk arbeidsliv*. Universi-dad de Bergen, 1997.

Korsnes, O. *The 'Approche sociétale' - towards a relational approach to the study of the variety in situated creativity of economic actors*. Ponencia presentada en el seminario 'Cosmopolitan and/or enterprising self'. marzo 2001, Universidad de Jyväskylä.

Kouluohjelmakomitea: koulujärjestelmäkysymys Suomessa. Helsinki. KM 1959:11.

Kryger Larsen, H. National attitudes on industrial development. En: Kryger Larsen, H. (ed.). *Convergence? Industrialisation of Denmark, Finland and Sweden 1870-1940*. Helsinki: Suomen tiedeseura, 2001.

Kuisma, M.; Henttinen, A.; Karhu, S.; Pohls, M. *Kansan talous*. Helsinki: Kirjayhtymä, 1999.

Lægriing, H.V. *Tiden før...* Glostrup: Dyva Bogtryk, 1985.

Larsson, L. Glimtar ur yrkesundervisningens historia. *Compendio*, 2ª edición, 1995.

Libro Blanco. Enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento. Comisión de la UE, 1995.

Lindgren, A. 1997. *En yrkesutbildning i tiden. Från medborgare till lönearbetare*. Ponencia presentada en la 'Vocatio-conference', Oslo, agosto 1997.

Lindmark, D. *Writing Instruction, Formal Schooling, and the Increasing Wealth of the Freeholding Peasants*. Ponencia presentada en la XVIII Conferencia ISCHE, Cracovia 6. -9.8.1996.

Luhmann, N. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

Madsen, K.-E. *Erhvervsuddannelsernes udvikling i en samfundsmæssig sammenhæng*. En: *Ud-dannelse 3/1988*. 173-183.

Mayer, C. Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Eine historische Analyse zur Entstehung des Berufsbildungssystems in Deutschland. En: Schutte, F./Uhe, E. (Eds.) *Die Modernität des Unmodernen*. Berlín, 1998.

Mayer, C. New concepts of teaching and learning in vocational schools in Germany. The concept of production-oriented working and learning. En: Heikkinen, A.; Lien, T.; Mjælde, L. (eds.) *Work of Hands and Work of Minds in Times of Change*. Universidad de Jyväskylä, 1999.

Michelsen, S. *Yrkesopplaeringspolitikens for-valtning*. Universidad de Bergen: AHS serie B, 1991.

Michelsen, S. Framhaldsskole, arbeidsskole og den norske konfigurasjonen 1900-1930. Aktorer og interesser. En: Saks-lind, R. (ed.). *Danning og yrkesutdanning. Utdanningsystem og nasjonale moderniseringsprosjekter*. Oslo: GCS, 1998.

Miller, D. The unintended political economy. En: du Gay, P.; Pryke, M. (eds.). *Cultural Economy*. Londres-Thousand Oaks-Nueva Delhi: Sage, 2002.

Mjælde, L. *Yrkenes undervisningslaere*. Oslo: Yrkeslitteratur as, 2001.

Møller, J. *Fra tegneskole til teknisk skole*. Oden-se: Teknisk skoleforening, 1991.

Narotzky, S. *New Directions in Economic Anthropolgy*. Londres-Chicago: Pluto Press, 1997.

Opetushallintokomitealta. Helsinki. KM 1963:7.

Oppimisen ilo. Helsinki: KM 1997: 14.

Peltonen, M. *Talolliset ja torpparit*. Helsinki: SHS, 1992.

Peltonen, M. Eliitin muutos. En: Haapala, P. (ed.): *Talous, valta ja valtio*. Tampere: Vastapaino, 1990.



Rinne, R. *Suomen oppivelvollisuuskoulun ope-*
tussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970.
Turun yliopisto, 1984.

Sakslind, R. Formingen av det norske yrkesut-
danningssystemet for håndverk og industri. Mo-
dernisering og reformpolitikk ca. 1800-1940. En:
Sakslind, R. (ed.) *Danning og yrkesutdanning.*
Utdanningssystem og nasjonale modernisering-
sprosjekter. Oslo: GCS, 1998.

Sakslind, R. *Modernization and the construction*
of educational systems: On the genesis of the Nor-
wegian system of vocational education. Ponencia
presentada en la XXIV Conferencia ISCHE, París,
julio 2002.

Salo, A. *Yleinen ammattipalvelvollisuus.* Hel-
sinki: Otava, 1944.

Slumstrup, F. Grundtvigin valistusajattelun ydinkä-
sitteitä. En: Slumstrup, F.; Akerlie, O.; Terning,
P.; Björkstrand, G. *Grundtvigin valistusajatukset*
ja meidän aikamme. Pohjoismainen Kansano-
pistoneuvosto: Jelling Boktrykkeri, 1983.

Spranger, E. *Kultur und Erziehung.* Leipzig, 1922.

Stenström, M.-L. and Lasonen, J. (eds.) *Strat-*
egies for Reforming Initial Vocational Education
and Training in Europe. Universidad de Jyväskylä, 2001.

Stratmann, K. Die Berufsschule zwischen Wis-
senschaft und Politik - eine Analyse der beruf-
sschulpädagogischen Diskussion des Kaiserreichs.
En: Lisop, I.; Greinert, W.-D.; Stratmann, K. (eds.).
Gründerjahre der Berufsschule. Berlin: BIBB, 1990.

Teollisuushallituksen tiedonantoja. Helsinki, 1888,
1923.

Virastokomitealta nro 1. Helsinki. KM 1921:17.

Wagner, P. *A history and theory of social sciences.*
Londres: Sage, 2001.