

Formación Profesional
Nuevas tendencias y perspectivas

Herramientas para la transformación

1. El rescate de la calificación
Elenice Monteiro Leite
2. Formación y legislación del trabajo
Héctor-Hugo Barbagelata
DISPONIBLE EN INGLÉS Y FRANCÉS
3. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos
Leonard Mertens
DISPONIBLE EN INGLÉS
4. Formación basada en competencia laboral
5. Competitividad, redes productivas y competencias laborales
Marta Novick - M.A. Gallart (coordinadoras)
6. Por una segunda oportunidad:
la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables
Claudia Jacinto - M. A. Gallart (coordinadoras)
7. La eficiencia productiva: cómo funcionan las fábricas
Jean Ruffier
8. Juventud, educación y empleo
9. Formación profesional en la negociación colectiva
Oscar Ermida Uriarte - Jorge Rosenbaum Rímolo
10. El saber obrero y la innovación en la empresa moderna
Eduardo Rojas
11. Formación y empresa
Guillermo Labarca (coordinador)
12. Formación pobreza y exclusión: los programas para jóvenes
María Antonia Gallart (coordinadora)
13. Formación para el trabajo: ¿pública o privada?
Guillermo Labarca (coordinador)
14. Jóvenes y empleo en los noventa
Rafael Díez de Medina
15. Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur
Rosario Aguirre - Karina Batthyány (coordinadoras)
16. Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas
Rolf Arnold

En carátula: *Mola*, Panamá.

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción, deben formularse las correspondientes solicitudes a la Oficina de Publicaciones (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, solicitudes que serán bien acogidas.

ISBN 92-9088-129-1

ARNOLD, R.
Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo : Cinterfor, 2001.
153 p. (Herramientas para la Transformación, 16)

Incluye bibliografía

ISBN 92-9088-129-1

/M/ /RS/ /M/
/EMPLEO/ /I/ /P/ /C/ /M/ PUB CINTERFOR/

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Las publicaciones de la OIT pueden obtenerse en las principales librerías o en oficinas locales de la OIT en muchos países o pidiéndolas a: Publicaciones de la OIT, Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza. También pueden solicitarse catálogos o listas de nuevas publicaciones a la dirección antes mencionada o por correo electrónico a: pubvente@ilo.org. Sitio en la red: www.ilo.org/publns

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1964 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región.

Las publicaciones del Centro pueden obtenerse en las oficinas locales de la OIT en muchos países o solicitándolas a Cinterfor/OIT, Casilla de correo 1761, E-mail: dirmvd@cinterfor.org.uy. Fax: 902 1305, Montevideo, Uruguay.

Sitio en la red: www.cinterfor.org.uy

Rolf Arnold

Formación Profesional

Nuevas tendencias y perspectivas

Oficina Internacional del Trabajo



Índice

Prólogo	7
Introducción	
¿Por qué y para qué necesitan las sociedades modernas la pedagogía de formación técnico–profesional?	9
1 Nuevas tendencias de la formación profesional en Alemania	23
1.1 El futuro del sistema dual de formación profesional	23
1.2 Relación entre la educación general y la formación en el sistema educativo alemán	25
1.3 Necesidad de reforma de la cultura didáctica	27
1.4 Significado de la educación para el individuo y la sociedad	30
1.5 Síntesis de experiencias innovadoras en la formación profesional en Europa	33
2 Aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y orientación para la acción en la educación profesional	45
2.1 El pedagogo profesional en cuanto especialista y en cuanto pedagogo	47
2.2 Saber didáctico de la acción en la formación profesional	61
2.3 El aprendizaje de la acción en la formación profesional. ¿Una alternativa realista?	68
3 Nueva metodología de la formación profesional	79
3.1 ¿Qué cualificaciones exigen las nuevas tecnologías?	81
3.2 ¿Cuáles son los conceptos y métodos nuevos de formación profesional que corresponden a las exigencias planteadas por una didáctica de formación profesional técnico industrial proyectada hacia el futuro?	84
3.3 ¿Cuáles son las funciones que caracterizan el papel que cumplirá el docente en materia de formación profesional (profesor o instructor) dentro de una formación profesional orientada hacia el futuro?	89

4	<i>Nuevos métodos en el trabajo de formación en las empresas</i>	93
4.1	Métodos nuevos y antiguos	94
4.2	De la cultura de la enseñanza hacia la cultura del aprendizaje	103
4.3	Aprender en la modalidad del permitir	110
4.4	De la formación y el perfeccionamiento profesional en las empresas hacia el aprendizaje en términos de organización	110
5	<i>La educación de adultos como trato con lo ajeno. Desde la creación hasta la transformación de patrones de interpretación</i>	113
5.1.	La prevaencia de lo propio. Sobre las implicancias de la teoría del conocimiento y de la comunicación en relación con el trato de extraños	115
5.2.	La biografía en su calidad de creación constante de identidad	119
5.3	La educación de adultos como medio de transformación de los patrones de interpretación. Consecuencias para una actuación profesional	122
6	<i>La casa de la calidad en la formación profesional</i>	129
6.1.	La casa de la calidad de la formación profesional	130
6.2	Medios (procedimientos e instrumentos)	136
	Índice bibliográfico	145
	Bibliografía	147

Prólogo

¿Por qué publicar en castellano un libro sobre formación profesional en Alemania? Simplemente porque este volumen que presentamos no es en primer lugar un libro sobre Alemania, sino que, antes de nada, uno sobre la formación profesional. En estos textos se analizan con mucha profundidad algunos de los problemas más cruciales que, en el presente, y previsiblemente en el futuro, se ve o se verá enfrentada la formación para el trabajo en cualquier latitud.

El profesor Arnold nos llama la atención hacia aspectos relevantes, pero poco considerados en la actualidad, cuando se analiza la efectividad de los sistemas de formación profesional o cuando se diseñan estrategias y políticas para este sector de la educación. Él ubica la formación en el contexto de las nuevas tecnologías de producción y toma en cuenta los desafíos que éstas y las consiguientes organizaciones del trabajo le plantean.

Hay que señalar la preocupación del profesor Arnold por fortalecer la capacidad reflexiva y desarrollar la actividad de las personas en el proceso de formación, vinculando así los sistemas de capacitación y entrenamiento con las demandas que generan las nuevas tecnologías, ubicando este libro en el centro de los debates que se realizan en la región latinoamericana sobre la formación profesional.

Desde esta perspectiva, analiza la práctica pedagógica en tanto confluyen en ella todas las dimensiones metodológicas de la formación. Estas son complejas porque incluyen determinaciones sociales, tecnológicas, de organización de la práctica pedagógica, psicológicas y motivacionales de los docentes, lo que incluye desde la comprensión científica de los procesos de aprendizaje hasta el desarrollo de la personalidad y de las relaciones personales de los docentes y estudiantes. Plantea en este libro la necesidad de reformar la «cultura didáctica». Esto implica apoyarse sobre un concepto amplio de la formación profesional, vale decir, una formación de los docentes para que asuman sus nuevas funciones que son apoyar y asesorar la actividad de aprendizaje y establecer relaciones estrechas con el entorno laboral, que es también un entorno pedagógico.

Afirma muy convincentemente que el saber pedagógico racional con base científica es un requisito importante, pero no suficiente, para la práctica educativa. Introduce, entonces, una dimensión, desgraciadamente dejada al lado en las discusiones contemporáneas en la región, como es la necesidad que el pedagogo sea capaz de autorreflexión, de modo de incluir constructivamente su propia personalidad en el proceso de aprendizaje.

Paralelamente, están las relaciones del proceso de aprendizaje con el desarrollo de las tecnologías, en especial de las nuevas tecnologías, donde el acopio y acceso a la información y a las operaciones productivas están crecientemente digitalizadas. Esto lleva a diseños curriculares con un fuerte acento sobre el desarrollo de nuevas cualificaciones y competencias.

El profesor Arnold señala, además, que las soluciones técnicas en materia de pedagogía y práctica didáctica son también siempre soluciones sociales. Replantea así una perspectiva de análisis que tiende a menudo a ser olvidada por los enfoques más tecnocráticos. Él afirma muy acertadamente que el desarrollo y aplicación de la técnica constituye también un proceso que, en cuanto tal, es «configurable» sobre la base de intereses sociales. Introduce de esta manera parámetros culturales en la implementación y aplicación de las tecnologías educativas. Tema que es especialmente importante para la formación técnica del presente y del futuro, considerando la conveniencia de introducir elementos que equilibren las abundantes propuestas y reformas que postulan una formación apegada únicamente a objetivos de eficiencia.

Sus enunciados proveen un marco adecuado para la formulación del contenido de nuevos currículos, enfatizando las competencias que deben desarrollar estudiantes y educadores, más que los contenidos. Con relación a los educandos, se pone especial énfasis sobre el fortalecimiento de su capacidad reflexiva y autonomía, temas que ya han sido introducidos en la región, y a los que este libro agrega argumentaciones que contribuyen a situarlo apropiadamente. En cambio ha sido menos discutido en América Latina el papel de los docentes. El profesor Arnold lo coloca en el centro de sus consideraciones, introduciendo, además, una distinción entre los educadores, los técnicos y los expertos en educación.

También se analizan los contenidos y orientaciones curriculares de la formación profesional y los dilemas a los que ésta se enfrenta. El profesor Arnold toma posiciones definidas y bien argumentadas frente a la discusión actual sobre el tema, destacando la importancia que tiene el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los trabajadores. Plantea incluso la necesidad de transitar desde una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje. Las observaciones

sobre el tema consignadas en este libro, además de sugerir una orientación de los sistemas de formación para el trabajo congruente con el desarrollo tecnológico, entregan un punto más de amarre con el sistema de educación escolar. Los vincula también con aspectos institucionales en este campo, tales como la certificación de competencias y el papel educativo de la empresa. Asuntos todos de gran vigencia en una región que está planteando reformulaciones radicales de los sistemas educativos y de capacitación, así como una vinculación más estrecha entre empresa y formación.

Esta obra va a jugar un papel importante en el diseño de modalidades de formación profesional y capacitación en la región, en tanto sitúa este problema tomando en cuenta sus múltiples dimensiones. Estoy convencido que va a ayudar a quienes nos ocupamos analíticamente en el diseño o en la implementación de sistemas de formación, al entregarnos un marco de referencias, señalar los principales desafíos, y sugerir líneas de acción basadas en experiencias reales y en una rica reflexión.

Guillermo Labarca
CEPAL

Introducción

¿Por qué y para qué necesitan las sociedades modernas la pedagogía de formación técnico–profesional?

El interrogante que me permitirá plantear y aclarar es el siguiente: *¿por qué y para qué necesitan las sociedades modernas la pedagogía de formación técnico profesional?* Esta pregunta tiene una importancia trascendental porque la pedagogía de la formación profesional es una disciplina relativamente reciente. Su existencia se explica por la industrialización y la modernización del mercado laboral y de la sociedad. Estos factores provocaron que los conocimientos, las aptitudes y habilidades (en resumen: las competencias) que deben transmitirse son cada vez más complicados, de modo que una formación meramente empírica («aprender haciendo») resulta insuficiente. Esta situación marcó el inicio de la formación profesional sistemática y, al mismo tiempo, fue el principio de la pedagogía técnico profesional como disciplina científica. Una primera definición sería:

la pedagogía técnico – profesional tiene por objeto:

- las premisas y condiciones,
- la configuración de los contenidos y de la didáctica
- de los procesos de enseñanza y estudio,
- destinados al desarrollo sostenible y efectivo de competencias.

En vista de la creciente dificultad de los conocimientos que se debe difundir, se hizo necesario transmitir las materias complejas de modo comprensible y paso a paso, mejorar el cumplimiento práctico de las tareas mediante la oferta de conocimientos teóricos de fondo, y configurar el proceso del estudio de modo más ilustrativo, desarrollando y utilizando modelos, esquemas o libros de texto. Estamos hablando de los primeros procesos de formalización de la formación profesional, incluyendo por lo tanto la aplicación de didáctica, de métodos y de cánones (por ejemplo, currículos). Pero también cabe mencionar la separación intencionada de la formación y de la producción a través de los centros de formación profesional, que en Alemania surgieron ya en la Edad Media, y, además, la certificación mediante exámenes finales y la oferta de opciones uniformes. Por este

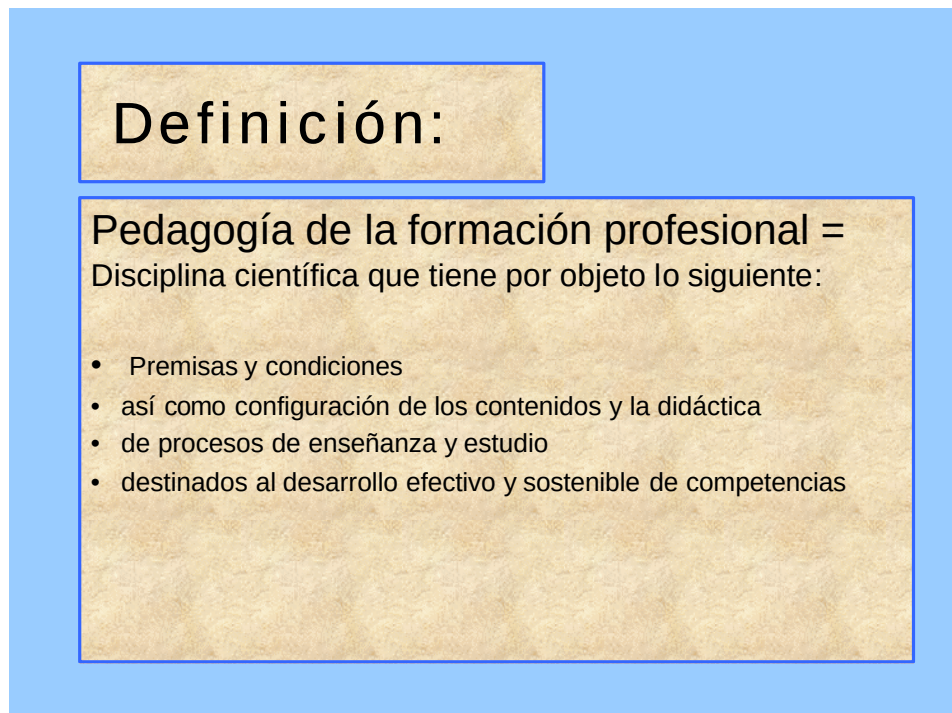


Fig. 1: Definición de la pedagogía de la formación profesional

proceso de formalización, la formación profesional fue adquiriendo un carácter cada vez más sistemático, efectivo y ordenado dentro de la sociedad.

Un paso esencial que impulsó la formalización fue la profesionalización del personal docente de los centros de formación, que se profundizó en Alemania desde el año 1900, aunque recién en 1972 se dictaron disposiciones formales para la actividad desplegada por los instructores en las empresas. Dichas disposiciones indican que nadie podrá trabajar en la formación profesional sin disponer de una formación pedagógica además de su formación técnica. Ello significa que los docentes de los centros de formación profesional (que cursan estudios universitarios) tienen que cursar estudios pedagógicos técnicos, además de sus estudios especializados. A continuación me referiré a la organización de esos estudios y a las ventajas que ofrece.



Fig. 2: Formalización de la formación profesional según Arnold/Lipsmeier/Ott: Berufspädagogik kompakt. Berlin 1998

Permítaseme resumir lo dicho formulando una primera tesis:

Tesis 1: La pedagogía técnico profesional alemana e internacional surgió en el contexto del proceso de industrialización y modernización de la sociedad. Como consecuencia, esto produjo una formalización de la formación profesional que se caracteriza por diversas etapas (ver Fig. 2) que han acuñado el objeto de la pedagogía técnico profesional en su calidad de disciplina científica.

Antes ya mencioné una primera definición de la «pedagogía técnico profesional». A modo de resumen y complemento también puede constatarse lo siguiente: «La pedagogía técnico profesional es la ciencia del desarrollo de competencias».

Esta definición indica además con claridad, que la pedagogía técnico profesional se está transformando cada vez más en una disciplina clave en las sociedades que aprenden, que se distinguen por el estudio durante toda la vida y por disponer de organizaciones que aprenden. ¿En qué consiste la diferencia entre esta «disciplina clave» y la pedagogía? ¿Acaso la primera no es más que una subdisciplina de la segunda, así como la medicina dental no es más que la medicina concentrada en una determinada parte del cuerpo?

Mi tesis consiste en afirmar que la pedagogía técnico profesional es más que la concentración de la pedagogía de la educación en un campo especializado y, además, que es diferente. La pedagogía profesional es, a fin de cuentas, una disciplina multidisciplinaria. Es la única disciplina pedagógica que se ocupa de la enseñanza y del estudio en, o para organizaciones (= empresas) que no son instituciones educativas. Por ello, para la pedagogía profesional no solamente son importantes las expectativas de formación y educación del sujeto, sino también lo son las consideraciones sobre los contenidos técnicos, las exigencias que plantean los puestos de trabajo, y las expectativas de los empresarios, los trabajadores y el Estado. Mientras que la pedagogía después de Wilhelm von Humboldt se pregunta cómo conseguir que la personalidad desarrolle todos sus talentos y potenciales, la pedagogía profesional pregunta, antes que nada, por la competencia de actuar y, en lo que respecta al *sujeto*, plantea los siguientes interrogantes:

- ¿cómo aprende un sujeto de manera sostenible y de modo que resulte competente?

Adicionalmente, surgen las siguientes preguntas que reflejan la perspectiva típica de la pedagogía profesional que resalta el desarrollo de competencias:

- ¿qué conocimientos tienen qué efectos a largo plazo para desarrollar una competencia técnica específica? Así se establece la relación necesaria con la materia o asignatura. En este sentido, la didáctica técnica juega un papel esencial, como veremos más adelante;
- ¿cómo puede configurarse el estudio (por ejemplo, aprender en el puesto de trabajo, una modalidad que adquiere una importancia cada vez mayor) de tal manera que se adquiera competencia autodidáctica? Así se establece la relación con el estudio autodirigido durante toda la vida, una facultad que tienen que poseer cada vez más los empleados en las empresas;
- ¿cómo definen el Estado, los empresarios y los trabajadores las metas, las tareas y las formas de desarrollar competencia? Así se establece la relación con la política educativa que constituye el marco en el que se mueven todos los afectados; y

- ¿qué competencias se necesitan hoy y cuáles serán necesarias en el futuro? Esta pregunta se refiere al análisis de la demanda, aunque también es el punto de partida para el desarrollo de currículos en el ámbito de la formación profesional.



Fig. 3: La pedagogía profesional como ciencia del desarrollo de competencias

A continuación me permitiré resumir esta definición detallada de la pedagogía profesional formulando mi segunda tesis:

Tesis 2: La pedagogía profesional, en su calidad de ciencia del desarrollo de competencias, no es una mera disciplina especial de la pedagogía. Abarca más que la pedagogía y es diferente a ella. Si bien es cierto que la pedagogía profesional pregunta por el sujeto y el desarrollo de su competencia, juegan, además, un papel importante los aspectos sociales, empresariales y técnicos.

Para explicar el papel especial que asume la pedagogía profesional me remitiré, a modo de ejemplo, a dos aspectos: en primer lugar, la importancia que tiene la didáctica técnica; y, en segundo lugar, el tema de las formas específicas que el estudio tiene en las empresas (por ejemplo, aprender en el puesto de trabajo), una modalidad que no existe en otros ámbitos de la educación.

La didáctica técnica pregunta por las necesidades técnicas, es decir, se atiene al lema siguiente: «¡No todo lo que existe hay que enseñarlo o aprenderlo!», poniendo en un primer plano el análisis didáctico y la reducción didáctica. La didáctica técnica plantea las siguientes preguntas con miras al desarrollo de competencias: “¿qué contenidos **vale** la pena aprender?” (= análisis didáctico) y “¿qué puede / tiene que pasarse por alto para facilitar la comprensión y simplificar el estudio?” (= reducción didáctica). Estas dos preguntas demuestran por sí, con toda claridad, que las actividades de un pedagogo de la formación profesional se diferencian fundamentalmente de la actividad de un ingeniero. Para ambos, los conocimientos técnicos tienen un significado totalmente diferente. Mientras que el in-

A. Lo técnico necesario Lema: «¡No todo lo que existe tiene que enseñarse o aprenderse!»	(1) Análisis didáctico ¿Qué contenidos «vale» la pena aprender?	(3) Reducción didáctica ¿De qué puede/tiene que prescindirse para que la materia sea más comprensible y el estudio más sencillo?
B. Lo no técnico necesario (cualificaciones clave) Lema: «No solamente es relevante el conocimiento como tal, también la forma de adquirirlo»	(2) Configuración didáctica ¿Qué medidas deben adoptarse para que los alumnos puedan ensayar actuando de modo independiente y dirigiendo ellos mismos sus estudios?	(4) Operacionalización didáctica ¿En qué problemas o tareas se puede incluir la materia técnica necesaria?

Fig. 4: Necesidades técnicas de la didáctica

geniero necesita dichos conocimientos para aplicarlos al construir un puente o diseñar una máquina, el pedagogo de la formación profesional utiliza sus conocimientos técnicos para *transmitirlos* lo más ampliamente posible a otras personas. Él tiene éxito si el proceso de aprendizaje logra sus cometidos y no lo tiene por presentar sus conocimientos del modo más amplio posible. Siendo así, los ingenieros pueden ser buenos pedagogos de la formación profesional, aunque no únicamente por disponer de conocimientos técnicos.

Además, se viene a sumar otro factor: ya hace mucho que la meta de la formación profesional no consiste en adquirir únicamente conocimientos técnicos. Más bien es importante fomentar las cualificaciones clave (competencias en métodos y en relaciones humanas). Y, en ese sentido, es válida la siguiente regla: tales competencias solo progresan si ya en las clases se fomentan actividades desplegadas con responsabilidad propia, la cooperación y la capacidad de solucionar problemas de modo independiente. Considerando lo dicho, las capacidades de un pedagogo de la formación profesional se distinguen aún más de las de un técnico: no solamente tiene que fomentar las competencias en materia técnica, sino que también tiene que hacerlo con las competencias no técnicas, es decir, tiene que promover el desarrollo de competencias clave. Para ello tiene que ser capaz de renunciar a dictar las clases, optando más bien por situaciones de estudio en los que los alumnos pueden ensayar actuando de modo independiente y dirigiendo ellos mismos sus estudios. Otra facultad importante consiste en la formulación de problemas y tareas, de tal modo que los alumnos puedan ensayar actuando por su propia iniciativa y a dirigir ellos mismos sus actividades. Los docentes que disponen de la capacidad de analizar, reducir, configurar y operacionalizar, es decir, que poseen esas cuatro facultades básicas, no solamente se diferencian fundamentalmente de los ingenieros y de las actividades que éstos despliegan, sino que también son capaces de fomentar el desarrollo de competencias en una «escuela que educa a actuar por propia iniciativa». En términos resumidos, mi tercera tesis es la siguiente:

Tesis 3: La formación profesional tiene dos funciones: «*aclarar las cosas y fortalecer a las personas*» (v. Hentig) ¡OJO! NO FIGURA EN BIBLIOGRAFÍA, lo que significa que la formación profesional transmite los conocimientos técnicos necesarios, del mismo modo que transmite lo que es necesario aunque no es técnico, es decir, las cualificaciones clave. Para ello, es fundamental que el docente sea capaz de llevar a cabo el análisis didáctico, la reducción didáctica, la configuración didáctica y la operacionalización didáctica.

Quisiera agregar una observación en relación con los numerosos métodos utilizados en la formación profesional, aunque haciendo hincapié en el método

de aprender en el puesto de trabajo. Todos estos métodos, que se pueden utilizar al configurar el aprendizaje (ver Fig. 4), contribuyen de modos muy diversos al desarrollo de la competencia de actuación profesional. Según mi entender, la importancia de estudiar en el puesto de trabajo estriba en que el puesto de trabajo es un lugar que facilita un aprendizaje sostenible. Al respecto, cabe destacar las siguientes características:

- el estudio se realiza en una situación seria y real, por lo que no es un fin por sí mismo, sino un medio para cumplir una tarea determinada;
- el tramo de transferencia (desde el estudio hasta la aplicación) es muy corto, algunas veces igual a cero, porque la acción de aprender está integrada en la aplicación;
- el estudio en una situación seria y real y el constante premio que recibe la acción de aprender mediante la obtención de éxitos concretos (resultados del trabajo) constituyen un importante factor de motivación; y
- a fin de cuentas, solo actuando se puede aprender a actuar. En ese sentido, el puesto de trabajo es especialmente apropiado para desarrollar competencia social, competencia en métodos y, por lo tanto, competencia para actuar.

Estas características tienen en cuenta los resultados más recientes de la investigación en materia de aprender. Si bien es cierto que, desde hace ya mucho tiempo, sabemos que los estudiantes se apropian de modo duradero solo de una ínfima parte de lo que les explica el docente (concretamente, sólo «retenemos», por ejemplo, un 20% de lo que escuchamos, pero somos capaces de retener el 90% de lo que hacemos por nosotros mismos), los resultados más recientes de la investigación muestran cuáles son las características que efectivamente fomentan un estudio sostenible. Los científicos de la universidad de Munich han comprobado que tienen que cumplirse cinco criterios para que el estudio sea sostenible (ver Fig. 5):

- el proceso de aprender tiene que permitir una participación activa del estudiante;
- debe permitir la autodirección, incluso fomentarla;
- debe permitir crear una propia estructura del saber, es decir, conseguir que lo nuevo pueda relacionarse con lo conocido;
- debe «estar situado», es decir, tiene que tener por tema la aplicación concreta en la situación del estudiante (aprender por transferencia); y
- debe permitir un estudio en condiciones de relaciones sociales, es decir, un estudio compartido e interactivo.

CRITERIOS PARA UN ESTUDIO SOSTENIBLE	
ACTIVO	Un estudiante sólo aprende si participa activamente. Ello implica que el estudiante tiene que estar motivado para aprender. Debe tener interés o adquirir interés en lo que hace y en cómo lo hace.
AUTODIRIGIDO	Todo estudiante ejecuta procesos de dirección y control al estudiar. Aunque el grado de dirección y control varía según la situación, no es posible concebir estudiar sin cierto grado de autodirección.
CONSTRUCTIVO	El estudio siempre es productivo. En principio, no se producen procesos cognitivos sin la existencia de un trasfondo de experiencias y conocimientos propios y sin interpretaciones propias.
EN FUNCIÓN DE SITUACIONES	El estudio siempre se atiene a contextos específicos, de modo que todo proceso de estudios se realiza en función de la situación imperante.
SOCIAL	El estudio siempre es también un proceso social. Por un lado, el estudiante y todas sus actividades están expuesto a influencias socioculturales y, por el otro, todo acto de estudiar es un proceso interactivo.

Estudiar y capacidad de estudiar de adultos en base al constructivismo (según: Reimann-Rotmeier/Mandl 1996).

Fig. 5: Criterios para un estudio sostenible

En resumen, mi cuarta tesis es la siguiente:

Tesis 4: Para conseguir un desarrollo amplio de la competencia, equilibrada en la medida que conjuga competencias técnicas y no técnicas, es necesario disponer de una configuración del estudio que promueva su sostenibilidad. Esta configuración se caracteriza por ser activa, autodirigida, constructiva, situada y social.

Permítaseme hacer una observación sobre el estudio multimedia o con aprovechamiento de Internet, y al hacerlo recurro a una amplia experiencia en materia de estudios a distancia. Efectivamente, en el futuro tendremos que aprovechar la comodidad y las posibilidades que nos ofrece el estudio vía Internet. Ello será necesario porque el estudio asíncrono (no todos al mismo tiempo y en el mismo lugar) va adquiriendo una importancia cada vez mayor, incluso cuando se trata de aprender en el puesto de trabajo. Sin embargo, no debemos pasar por

alto que el uso de Internet plantea los mismos interrogantes didácticos y los mismos problemas ya descritos. En Internet no es posible organizar un estudio activo, autodirigido, constructivo, situado y social, por lo que no se puede conseguir un desarrollo sostenible de la competencia. Más bien necesitamos expertos para configurar un estudio activo en el que el uso de Internet sea solo un aspecto entre varios, aunque muy posiblemente no el más importante. La euforia generalizada que ha despertado Internet alberga el peligro de dejar las cosas como siempre fueron: clases dictadas frontalmente, clases centradas en el profesor y clases sobrecargadas de contenidos, con la única diferencia que ahora se ofrecen virtualmente por Internet.

Mi quinta tesis es la siguiente:

Tesis 5: El uso de Internet ofrece muchas y cómodas posibilidades de aprender sin importar ni el lugar ni el tiempo, y que tendremos que utilizar con mayor frecuencia en el futuro. Pero, para aprender de modo sostenible son necesarias la autodirección y la interacción social, además de un proceso de estudio en función de situaciones concretas. Todos estos aspectos, en todo caso, solo se podrán organizar con muchas dificultades en el estudio virtual.

Para concluir, quisiera abordar el tema de las competencias que se necesitan para cumplir, tal como se describió antes, los criterios del análisis, de la reducción, de la configuración y de la operacionalización didácticas. A mi entender, el docente tiene que ser una persona que dispone de competencias técnicas, competencias de didáctica técnica y de competencias personales de actuación. En Alemania suelen adquirirse la competencia técnica y la competencia didáctica técnica a través de un estudio científico, combinando, por ejemplo, estudios de electrotecnia y física con ciencias de la educación (pedagogía, sociología y psicología). Quien ha estudiado no es capaz automáticamente de dictar clases. Por ello es necesario agregar una segunda fase de estudios, en la cual los futuros docentes ensayan y aplican en clase su competencia en didáctica técnica para que desarrollar sus competencias personales de actuación.

Solo es posible fomentar las cualificaciones clave, si los docentes disponen ellos mismos de dichas cualificaciones. Por ello, el desarrollo de las competencias sociales y metodológicas del personal docente adquiere especial importancia. En mi universidad, por ejemplo, estudiamos junto con los estudiantes del primer semestre el comportamiento que ellos mismos tienen al estudiar, es decir, analizamos sus técnicas para estudiar, ensayamos estrategias para aprender y practicamos métodos de trabajo, porque partimos del supuesto que uno sólo puede ser

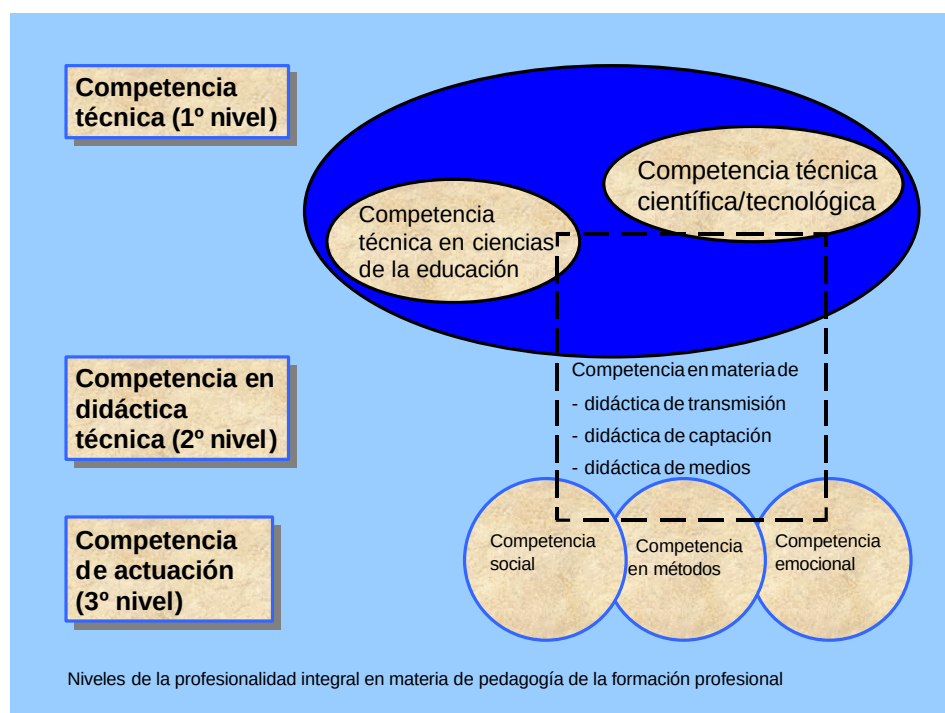


Fig. 6: Niveles de profesionalidad integral en materia de la formación profesional

1. Nuevas tendencias de la formación profesional en Alemania

Este capítulo, que trasciende la experiencia alemana, mira al futuro del sistema dual, la perspectiva del sistema educativo de ese país en su conjunto, en relación con la necesidad de modificar los sistemas didácticos, y finalmente, con el sentido que hoy tiene la educación para el individuo y la sociedad.

Si se quieren exponer las tendencias de la formación profesional en Alemania, ello tendrá que realizarse desde cuatro ángulos diferentes:

- 1) en el contexto del desplazamiento de prioridades en la demanda de educación y del descenso de plazas de aprendizaje en el sistema dual;
- 2) desde la perspectiva del sistema educativo alemán en su conjunto: la formación profesional y el valor relativo de ésta dependen en alto grado de las opciones de futuro, para las cuales, en las escuelas de enseñanza media, puedan calificarse. O, en la formación profesional, no puedan calificarse o solo lo puedan lograr con una inversión de tiempo considerablemente mayor;
- 3) desde el aspecto de la necesidad de una reforma interna en las escuelas con vistas a modificar la forma de enseñar y aprender; y
- 4) en relación con el significado de la educación y de la formación profesional en nuestros días y con sus objetivos actuales.

1.1. El futuro del sistema dual de formación profesional

La cuestión que se plantea es si es posible incrementar la proporción de jóvenes que reciben formación dual en el grupo etario 16-19 años, que llega a un 66% del total, lo que constituye innegablemente una proporción considerable y ha alcanzado ya el límite de saturación. Además, el descenso de la oferta de puestos

de aprendizaje en las empresas hace que se plantee la cuestión de si la industria realmente desea una expansión de la formación dual o si, a pesar de muchas declaraciones retóricas, no ha comenzado ya hace tiempo, cautelosamente, a considerar otras formas aparentemente menos costosas de reclutamiento de personal.

En los últimos años se viene hablando mucho del sistema dual de formación profesional y las opiniones expresadas son, a menudo, contradictorias. Mientras unos hablan de su «erosión» y pronostican incluso su fin, otros, con la vista puesta en Europa o el Tercer Mundo, lo consideran «un producto eminentemente exportable».

Ambas posiciones son exageradas, y por ende, erradas. Ni se puede «exportar» un complejo sistema de formación profesional, ni es de esperar que incluso un país rico como Alemania esté en condiciones de poner fin a la formación profesional en las empresas y garantizar una formación puramente escolar para el 60 % de sus jóvenes.

El sistema dual no está terminado ni es exportable sin más. Sin embargo, este sistema está pasando por un proceso de transición, determinado por tendencias y factores diversos; de ellos se enumeran los tres más importantes:

- descenso demográfico y búsqueda de títulos superiores;
- escasez de docentes y peligro de que la escuela profesional quede rezagada desde el punto de vista profesional;
- transformación del mundo del trabajo artesanal y desplazamiento del énfasis en la formación básica por la formación complementaria.

Dada la diversidad de los factores de transformación a los que se ve sujeto el sistema dual, está claro que ciertas explicaciones unilaterales muy difundidas, como «son las preferencias de los padres lo que está minando el sistema dual» o «tenemos ya demasiados estudiantes y faltan aprendices», son simplistas e insuficientes.

Por el contrario, una nueva investigación muestra que hasta el año 2010 la demanda de mano de obra con título universitario registrará el mayor índice de aumento: un 50 %; es decir, que no es que actualmente haya en Alemania estudiantes en demasía, sino más bien excesivamente pocos interesados en una formación profesional en el sistema dual.

Pero tampoco resiste un examen atento la tesis de que la formación dual ha perdido su atractivo. El fuerte descenso del número de interesados se debe, ante

todo, a razones demográficas. En efecto: el porcentaje de jóvenes que realizan formación en las empresas ha aumentado del 53,8 %, en 1980, al 66,5 % en 1990: un verdadero éxito para el sistema. Hay que admitir, no obstante, que su futuro depende, en parte, de una lucha por la distribución de los recursos.

Tampoco los pronósticos sobre la evolución futura de la demanda de educación son tan claros. Por un lado, las últimas investigaciones muestran que un 87 % de los padres (tendencia estable) desean que sus hijos obtengan un título secundario. Ya sea (el 39 %) en una escuela intermedia (*Realschule*) o (el 48 %) un título de bachiller, en lugar de concluir una formación profesional dual. Sin embargo, un 36 % de los padres aconsejarían a su hijo que, una vez obtenidas las cualificaciones para cursar el ciclo superior de la escuela secundaria, iniciasen un aprendizaje profesional (en contraste con un 31 % en 1991). En cambio, la última encuesta a escolares realizada por el Instituto Federal de Formación Profesional (BEBB) muestra que el número de estudiantes que han optado por un aprendizaje una vez concluida su escolaridad obligatoria, descendió del 62 % en 1991, al 55 % en 1993.

En la discusión, en el ámbito político, sobre la formación profesional es importante considerar los motivos de la elección de los jóvenes. El criterio más importante, junto con el deseo de un puesto de trabajo seguro, está dado por las expectativas de ascenso económico y social. En este sentido, si las empresas están realmente interesadas en el sistema dual, podrán mantener la posición de este sistema frente a otras opciones educativas si ofrecen programas atractivos de educación y progreso profesional, como ya existen en gran número. Esto podría ir acompañado de campañas para concientizar al gran público de que la opción favorita, la educación universitaria, tiene sus riesgos, como lo demuestra el hecho de que solo el 70 % de los que se inscriben en una carrera concluyen con éxito sus estudios.

1.2. Relación entre la educación general y la formación en el sistema educativo alemán

En esta cuestión, hay que destacar que las posiciones sostenidas actualmente en la discusión política sobre la formación profesional presentan numerosas contradicciones y, en muchos casos, los argumentos parten de un concepto erróneo de la propia función. La falta de lógica es particularmente evidente en la argumentación de aquellas empresas que, en sus esfuerzos por atraer a los jóvenes, creen oportuno desalentar sus ambiciones de ascenso en el ámbito educativo, pero para lograrlo tienen que ofrecerles, a su vez, alternativas que –más adelan-

te- precisamente les permitan un ascenso análogo. La política de formación profesional está atrapada en una paradoja que puede expresarse de la siguiente manera:

dada la disminución del número de aprendices, para motivar a los más jóvenes -y a sus padres- a realizar un aprendizaje en el sistema dual, hay que mejorar la permeabilidad del sistema y las posibilidades de continuar los estudios después de la formación profesional.

Esta es la posición oficial que mantiene actualmente el sector empresarial. Así, sus asociaciones al más alto nivel exigen, por ejemplo, que se ofrezca a los obreros especializados, que en su práctica profesional han adquirido las cualificaciones personales y técnicas necesarias, la posibilidad de cursar estudios superiores como continuación de la formación profesional; ésta es, dicho sea de paso, una antigua exigencia de los sindicatos, que aquí es retomada tácitamente por los empresarios.

¿Qué es lo que está pasando? El planteamiento que acabamos de exponer es paradójico. Pasa por impedir que los jóvenes den preferencia a los estudios superiores en detrimento de la formación profesional, transformándola, paradójicamente, en una (posible) etapa inicial en el proceso de ascenso a la educación superior. Dicho de otro modo: para disuadir de una carrera superior se ofrece una carrera superior. La política educativa se adapta de este modo a la expansión de la educación. Pero, ¿no se producirá precisamente lo contrario de lo que se quería, es decir, una revalorización de los estudios superiores, esta vez como coronación de la formación profesional? Y, una cuestión mucho más importante, a mi juicio: ¿cómo puede tener éxito ese planteamiento si a la vez se mantiene la organización actual de la educación escolar?

La distribución de los escolares, en general ya a partir del quinto grado, en tres subsistemas —escuela general (*Hauptschule*), escuela intermedia (*Realschule*) y bachillerato (*Gymnasium*)—, se encuentra en la raíz misma del proceso que conduce a la elección ulterior de opciones educativas en nuestra sociedad (y en otras). Es, precisamente la diferenciación en tres opciones educativas desiguales (fundadas en criterios de «mérito» según el rendimiento) lo que hace tomar conciencia a los jóvenes y a los padres de que las posibilidades de ascenso en nuestra sociedad están reguladas por un sistema de cualificaciones, y de que éstas se obtienen con mayor rapidez y facilidad en el sistema de educación general, en particular en los contenidos de «educación general». No es de extrañar que la elección educativa se realice, en consecuencia, de acuerdo con la lógica de ascenso).

Por ello, una política educativa realista tiene que procurar que las oportunidades educativas y de ascenso económico y social no se distribuyan al terminar cuarto o sexto grado de acuerdo con el principio «más / menos educación general». Se debería desarrollar concepciones que garanticen que también las escuelas profesionales otorguen los títulos que permiten un ascenso en nuestra sociedad, aun teniendo conciencia de que esto solo sería un primer paso. A largo plazo, los diversos subsistemas tendrían que liberarse del criterio de «educación general».

Hoy en día está científicamente comprobado que también los contenidos de enseñanza profesional «educan» y pueden contribuir a desarrollar la personalidad. Y, por otro lado, cualquiera sea la posición social y de ingresos a los que conduce, la formación profesional es también, e incluso eminentemente, una cuestión de política tarifaria. **No queda claro lo que esto significa (política tarifaria). ¿A qué se refiere? ¿A una cuestión impositiva? ¿Un criterio económico? Se debería explicitar el concepto.**

El fortalecimiento de la estructura triple del sistema escolar no es, pues, la mejor manera de lograr esto. Por el contrario, actualmente se requieren modelos integrativos, entre los cuales podrían mencionarse los siguientes:

- transformación de la estructura triple del sistema escolar alemán en una de dos opciones, manteniendo en ambas una orientación económico profesional que, a mi juicio, forma parte de una educación secundaria;
- y/o modelos que desarrollen la propia escuela profesional, de modo que ésta ofrezca -en un período de tiempo equivalente, sobre la base de las opciones del ciclo básico- todos los títulos de las formas escolares tradicionales (inclusive bachillerato); y,
- por último, habría que emprender la implementación de enfoques de formación profesional que ofrezcan una doble cualificación : una profesional y una «opción para la continuación de la educación».

1.3. Necesidad de reforma de la cultura didáctica

Además de estos aspectos externos de la reforma educativa, en Alemania se discute también, de forma creciente, una reforma interna de la formación profesional.

Nuestro sistema educativo, de hecho, mantiene en alto grado modalidades de enseñanza y aprendizaje que, examinadas con atención, corresponden más a una sociedad autoritaria y organizada jerárquicamente, que a una sociedad en proceso dinámico de transformación. Los estudios realizados en escuelas indican que casi el 80% del tiempo (el 76,86 para ser precisos) el maestro da clase de frente a los alumnos (enseñanza frontal), mientras que el aprendizaje en grupos apenas si alcanza el 7,43% y el maestro solo deja de asumir el un papel directivo en un 2,6% del tiempo de clase. Por lo que sabemos ésta es, poco más o menos, la práctica habitual en las escuelas de formación profesional.

Las primeras en llegar a la conclusión de que no se puede esperar que, con estos métodos, se alcancen las competencias y cualificaciones clave que nuestra sociedad exige, fueron algunas grandes empresas que comenzaron a revolucionar a fondo la formación. Los motivos para ello son caracterizados de la siguiente forma por el jefe de personal de la empresa Volkswagen, quien declaró en una entrevista para *Der Spiegel*: «los docentes tienen que cambiar su forma de pensar. Están acostumbrados a manejar a sus alumnos como si fueran marionetas. Después nos toca a nosotros hacerles comprender, con gran esfuerzo, que un grupo también puede trabajar sin jefe. Es la única manera de ir superando las estructuras jerárquicas que inmovilizan la iniciativa en las empresas. De pronto, la gente se da cuenta de que se puede aprender y trabajar con ganas».

Por ello, en los últimos años, muchas empresas se han esforzado por introducir sistemáticamente un enfoque pedagógico en sus procesos de aprendizaje, de modo que los jóvenes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que también puedan adquirir cualificaciones de índole general.

A fin de evitar confusiones, deben precisarse los siguientes puntos:

i) las empresas han comenzado a fomentar una formación más amplia -e incluso la formación de la personalidad de sus colaboradores- no llevadas por un repentino impulso humanista. Esta nueva tendencia obedece a motivos claramente económicos, lo que no tiene nada de oprobioso. Un ejemplo: Siemens obtiene más de la mitad de su cifra de negocios con productos lanzados en los dos últimos años. Otro ejemplo: un estudio reciente de la industria automovilística muestra que, mientras en Europa Occidental por cada cien trabajadores se realizan 0,4 propuestas de mejoramiento al año, en Japón se efectúan 62; al mismo tiempo, en Europa Occidental, solo el 0,6% de los trabajadores del sector montan automóviles en grupo, mientras que en Japón ese porcentaje alcanza casi al 70 por ciento. Estos ejemplos muestran claramente que la modificación de las cualificaciones de los colaboradores adquiere cada vez mayor importancia para la supervivencia económica de las empresas.

ii) Debe puntualizarse que no se trata de idealizar la realidad de la formación profesional en las empresas y descalificar unilateralmente, o calificar de anticuados, los métodos didácticos de las escuelas profesionales. Esto, para empezar, no sería legítimo, por la sencilla razón de que las empresas innovadoras en materia de formación de aprendices no pasan de un cierto número de grandes empresas, y solo el 17% de los aprendices realiza su formación profesional en empresas con más de 500 trabajadores. Por el contrario, la gran mayoría de los aprendices, en las empresas alemanas, se ven enfrentados a una realidad mucho más desolada y rígida. El desarrollo de su personalidad se ve fomentado, en el mejor de los casos, en la escuela profesional, el otro ámbito de aprendizaje en el sistema dual.

Por ello resulta evidente que también las escuelas que imparten formación profesional, y en particular las escuelas profesionales, tienen que modificar su cultura didáctica, es decir, tienen que superar u optimizar los métodos predominantes. En lugar de dar un papel central a la enseñanza frontal tienen que aplicar sistemas que fomenten la capacidad de los alumnos de encontrar y deducir por sí mismos los conocimientos que deben adquirir. Además, el aprendizaje debe estar más orientado hacia la acción, de modo que los jóvenes tengan margen y oportunidad para desarrollar, además de los conocimientos y habilidades técnicas, sus propios métodos y su competencia social.

¿Qué debe hacerse para iniciar, en este sentido, una reforma interna en las escuelas que imparten formación y, en particular, en las escuelas profesionales que forman parte del sistema dual? Me permitiré a exponer brevemente, a continuación, tres aspectos que son otros tantos hitos en la evolución hacia otra cultura didáctica.

1.3.1. Se necesita un concepto más amplio de los que significa formación profesional

La formación profesional moderna tiene que hacerse cargo de que, hoy, la capacidad social y metodológica son cada vez más necesarias para el desempeño profesional; en este sentido, debe plantearse una estrategia de metodología didáctica acorde con el hecho de que ya no es posible desarrollar una competencia profesional suficiente para toda la vida; porque el ámbito de una especialización técnica es inseguro y está sujeto a permanentes y rápidos cambios. La solución es prever el cambio ya en la cualificación. Las personas tienen que estar dispuestas a cambiar y a ser capaces de hacerlo; tienen que adquirir la capacidad de autosuperación; la competencia metodológica y social son condiciones de validez más permanentes que los conocimientos especializados, que están destinados a caducar rápidamente.

1.3.2. Se necesitan docentes capaces de desarrollar las cualificaciones clave

En el marco de un proyecto piloto titulado «Aprendizaje global en la escuela profesional», asesorado por la Universidad de Kaiserslautern, se puso de manifiesto que no es suficiente desarrollar una concepción de aprendizaje orientado hacia la acción y entregar material didáctico elaborado de acuerdo con dicha concepción; se requieren, paralelamente, medidas complementaria de capacitación a los docentes.

Estas medidas están destinadas a hacer que los propios docentes experimenten que se puede aprender organizando uno mismo sus procesos de aprendizaje y que esto puede traer excelentes resultados, además de ser especialmente satisfactorio para quien aprende. Esta experiencia es la base sobre la cual, luego, los docentes estarán dispuestos a conceder a los alumnos oportunidades de aprender del mismo modo, organizando ellos mismos su forma de aprendizaje. Por decir así, debe tomarse conciencia de que, estrictamente hablando, se puede aprender sin que alguien enseñe, y que -como señala C. Rogers- se sobrestima enormemente la importancia de la enseñanza. En el futuro, los docentes deberían asumir más bien funciones tales como: moderar, asesorar y apoyar la actividad de aprendizaje, creando un entorno apropiado para ella, y haciendo posibles los procesos de aprendizaje, en lugar de dominarlos con su propia actividad de enseñanza.

1.3.3. Las reformas interna y externa de la formación están interconectadas de una manera necesaria pero extremadamente compleja

Finalmente, debe destacarse que, en mi opinión, *el atractivo de la formación profesional está en relación de causalidad con la cuestión de la cultura didáctica que ponemos en práctica en los dos ámbitos donde tiene lugar la formación profesional en el sistema dual.*

1.4. Significado de la educación para el individuo y la sociedad

En Alemania, se es consciente, cada vez más, de que la contradicción implícita en la ampliación de las posibilidades de ascenso en la formación profesional y la inseguridad de las perspectivas futuras del sistema dual conducen a plantearse el problema educativo y, en consecuencia, a preguntarse:

¿qué hay que aprender en la formación profesional y cómo? Detrás del tema de la cualificación, que moviliza todos los esfuerzos actuales de la política educativa,

además cabe preguntarse: *¿qué cualificaciones hay que otorgar a una persona para permitirle continuar los estudios en instituciones de educación superior?* Problema éste que produce cada vez más turbulencias en la formación profesional, y que, a su vez, oculta un interrogante fundamental referido a la cuestión del contenido: *¿sirven realmente todos los contenidos para conducir a la misma formación o hay diferencias de categoría?*

Aún quedaría por discutir el tema del rendimiento, así como la obtención de status y las desigualdades sociales vinculadas a éste: *¿se justifica que las cualificaciones educativas brinden hoy oportunidades sociales y status? Y, si es así, ¿cuáles cualificaciones?*

No se puede sino apuntar a este complejo de preguntas, a pesar de que, probablemente, esté en relación con la más dramática crisis de legitimación de la futura política educativa.

¿Existen indicios de un nuevo consenso global en materia de formación que también pudiese tener repercusiones en la educación en general? Para responder a esta pregunta hay que renunciar a cualquier expectativa de que, como en otros tiempos, se pueda lograr un ascenso materializado en forma de canon educativo. En la actualidad, en la política educativa -y más concretamente en la política de formación profesional- se pone de manifiesto, por el contrario, el fenómeno que la sociología recientemente ha descrito como «modernización reflexiva»: el modelo hacia el cual se orienta el consenso en materia de formación no es un estándar educativo prescrito materialmente, sino el fortalecimiento de la capacidad reflexiva, es decir, de la capacidad de actividad autónoma de los procesos cognitivos.

Esto significa que, para reformular el consenso en materia de formación, habría que partir de un concepto reflexivo de educación y de cualificación. Es decir: se puede hablar de educación y cualificación, o mejor aún, de «cualificación educativa», entendiendo por ello los procesos de aprendizaje en los cuales un individuo adquiere las *condiciones previas* que le permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las exigencias de actuación y aprendizaje cuando se vea enfrentado a ellas. Los procesos de aprendizaje tienen que poner al alumno «previsoraamente» en condiciones de lograrlo.

Si se pretende fomentar la capacidad reflexiva o las cualificaciones educativas de esta naturaleza, el proceso de aprendizaje mismo tendría que «arreglarse» de tal modo que no impida la búsqueda autónoma, sino que la posibilite. Estos procesos vivos de aprendizaje solo pueden darse bajo la condición de que se

apliquen métodos activos, en los cuales se traspasa al alumno la iniciativa en el proceso de aprendizaje, en un comienzo de a poco y luego cada vez más. En este sentido, la gama de los métodos en el trabajo de formación en las empresas se ha modificado claramente en los últimos años. Hoy se posibilitan procesos de aprendizaje en los que se aprende algo que para el individuo tiene un significado especial (Rogers 1979) y en los que el aprendizaje ocurre de tal forma que toda persona aprende o puede aprender. La globalidad de los procesos vivos de aprendizaje puede lograrse sobre la base de un concepto integrativo de educación y cualificación, que parte de tres premisas:

- i) ya no se puede definir el contenido del concepto de educación por los fines que persigue o no persigue;
- ii) la cualificación tiene que desarrollar, ciertamente, la *competencia técnica* pero, paradójicamente, requiere cada vez más de una *competencia en el empleo de métodos* y una *competencia social*; para desarrollarlas, hay que implementar sistemáticamente las *previsiones y los arreglos*; y
- iii) Finalmente, educación y cualificación en igual medida tienen que preparar al alumno para el *trato consigo mismo* (individuo), el *trato con los otros* (grupo de aprendizaje) y el *trato con las cosas* (objetos, técnica).

Es innegable que se está asistiendo a una cierta erosión de la importancia relativa de los componentes propiamente técnicos de la formación profesional. Esto no significa que se quiera o se pueda renunciar en mayor grado a los conocimientos técnicos en sentido estricto. Lo que es manifiesto en la discusión actual, en la pedagogía de la formación profesional en Alemania, es que, en el futuro, la adquisición de conocimientos generales y un grado suficiente de conocimientos generales básicos seguirá siendo importante, pero al mismo tiempo las exigencias planteadas por el mundo del trabajo se están transformando en exigencias relacionadas con el libre desarrollo de la personalidad. En resumen:

Las nuevas tendencias de la formación profesional en Alemania están llevando a profundos cambios en el ámbito de la reforma interna y externa del sistema educativo. Mientras la reforma externa del sistema educativo está orientada hacia una redefinición del valor relativo de los títulos de formación profesional, otorgándoles un mayor significado para el ascenso a estudios superiores, en el ámbito de la reforma interna del sistema educativo se están realizando esfuerzos por cambiar la concepción de la enseñanza mediante la aplicación de métodos orientados hacia la acción. Esta transformación refleja, por un lado, los cambios ocurridos en la organización del trabajo en las empresas (montaje en

grupo: *lean production*) y, por el otro, el descenso de la importancia de los conocimientos especializados en la formación profesional. Ambos aspectos destacan la necesidad de desarrollar un nuevo consenso social acerca del papel de la educación en una sociedad moderna.

1.5. Síntesis de experiencias innovadoras en la formación profesional en Europa

No es sencillo ofrecer una síntesis de las experiencias innovadoras experimentadas en Europa en el ámbito de la formación profesional y, en caso de hacerlo, solo es posible presentar una información limitada. Ello se explica por tres razones:

- por un lado, los países europeos tienen sistemas de formación profesional diferentes y no es previsible que se produzca una armonización de la formación profesional en el continente o que se imponga uno de los sistemas existentes. Más adelante ofreceré más informaciones al respecto;
- por otro lado, la formación y el perfeccionamiento profesional tienen una importancia muy variada en cada uno de los países. En Alemania, por ejemplo, más de la mitad de los jóvenes obtiene su formación a través del sistema dual de formación profesional; en otros países, por el contrario, muchos más jóvenes acceden a una actividad profesional a través de otras vías preparatorias ubicadas en el ámbito de la educación general; y
- finalmente, debe tenerse presente que el carácter del trabajo está experimentando un cambio radical por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. En la actualidad, lo importante es desarrollar competencias profesionales amplias durante toda la vida, aunque todavía está por definir cómo podrá conseguirse ese desarrollo de las competencias profesionales a través de cada uno de los diversos sistemas de formación profesional.

En el presente trabajo no podré ofrecer explicaciones detalladas sobre las experiencias hechas en Europa en el sector de la formación profesional. En consecuencia, me limitaré a ofrecer un análisis con los tres interrogantes siguientes:

- En primer término, me permitiré esbozar brevemente los sistemas de formación profesional existentes en el mundo, analizándolos bajo la perspectiva de sus aportes a la solución de problemas relacionados con el desarrollo de la educación y de la economía.

- En una segunda parte, abordaré tres temas seleccionados de mi informe pericial:
 - ¿cuáles son los pronósticos expresados en relación con el desarrollo de las cualificaciones necesarias en el sector de la producción y de los servicios?
 - ¿cómo se desarrollan las competencias profesionales exigidas en vista del cambio experimentado por los modelos de organización laboral y considerando el surgimiento de nuevos perfiles de cualificaciones requeridas para ocupar los puestos de trabajo?, y
 - ¿cómo en la organización y en los planteamientos didácticos de la formación profesional incide la necesidad de transmitir cualificaciones clave?
- ¿Cuáles son las conclusiones que se pueden sacar en base a los análisis y los resultados del estudio llevado a cabo por la CEPAL?

1.5.1. ¿Cuáles son los modelos básicos de formación profesional existentes?

Al efectuar una comparación a escala internacional, puede constatar que la formación profesional de la mano de obra calificada joven está organizada de diferentes modos. En términos generales, es posible distinguir *cuatro modelos básicos de sistemas de formación profesional*. Si bien es cierto que estos modelos son atribuibles, en principio, a diversos países, cabe anotar que en muchos casos existen en un mismo país varios sistemas de formación diferentes que funcionan de modo paralelo.

El *modelo informal* es posiblemente la modalidad de formación profesional más difundida en todo el mundo («el sistema de formación profesional más grande del mundo»). En este caso se adquieren los conocimientos, las habilidades y destrezas profesionales trabajando y aprendiendo «sobre la marcha». Este modelo rige en la actualidad principalmente en los sectores económicos informales y tradicionales de la economía de los países en desarrollo (en América Latina, África y Asia). Sin embargo, cabe resaltar que, principalmente en el sector tradicional, pueden tener vigencia algunas normas internas (frente a los padres, a los colegas de la misma rama) que son perfectamente comparables con aquellas aplicadas en Europa en el aprendizaje a cargo de los maestros artesanos de la Edad Media.

Los otros tres modelos de formación profesional, es decir, el *modelo de mercado*, el *modelo de cooperación* y el *modelo escolar*, se diferencian fundamentalmente por el papel que, en cada caso, juega el Estado. En el caso del modelo de mercado

(aplicado, por ejemplo, en Japón, EE.UU. y Gran Bretaña), el Estado juega más bien un papel marginal, limitándose a un papel de «vigilante» tal como lo plantea la ideología liberal. En el modelo escolar (Francia, Italia), el Estado incide en la configuración del sistema, en la medida en que crea las bases legales correspondientes, vela por el acatamiento de los estándares establecidos y equipa y financia las escuelas o centros de formación profesional. El *modelo de cooperación* (Alemania, Austria, Suiza) se ubica entre los dos anteriores, en la medida en que el Estado establece las condiciones generales que deben acatar las partes que cooperan entre sí (los centros de formación, las empresas, las cámaras y los sindicatos), pero deja en manos de las empresas buena parte de la configuración concreta de la formación en función de los criterios generales vigentes.

Los cuatro modelos tienen ventajas y desventajas específicas. Por ello es impropio preguntar cuál es la mejor modalidad de formación profesional (*«the one best mode»*). El modelo de mercado resulta apropiado especialmente en aquellos países en los que los jóvenes disponen de una amplia educación básica. El modelo escolar y el modelo de cooperación, por el contrario, son más apropiados para incorporar innovaciones tecnológicas y garantizar la oferta de una formación profesional en concordancia con estándares uniformes.

Sea como sea, no es aconsejable trasladar precozmente los sistemas de un país a otro ni tampoco es recomendable establecer paralelismos precipitados. No debe pasarse por alto que el tipo y el funcionamiento de un sistema de formación profesional vigente en un país depende, por lo general, de todo un abanico de factores diferentes (véase Clement 1998 **OJO FALTA EN BIBLIOGRAFÍA**). De acuerdo a un estudio llevado a cabo por el Banco Mundial (Banco Mundial 1991, 1992) con el fin de analizar la efectividad de los diversos modelos de formación profesional, puede constatar que resulta muy difícil expresar recomendaciones uniformes en este ámbito. No obstante, parece aconsejable que la formación profesional sea ofrecida principalmente por las propias empresas y, especialmente, por empresas privadas. Según lo expresado por el Banco Mundial, es recomendable que los gobiernos centren sus esfuerzos en el fomento de la calidad del sistema educativo general, porque es posible constatar la existencia de una relación directa entre el nivel de educación general del personal calificado y su nivel de rendimiento laboral. Según el Banco Mundial, son menos recomendables los sistemas en los que el Estado fomenta la formación profesional. En comparación con ellos, es preferible la formación profesional en las empresas (*«enterprise based training»*) y, en los casos en los que este tipo de formación aún no sea posible, la formación a través de los servicios nacionales de formación profesional, la modalidad más difundida en América Latina.

Sin embargo, si el Estado establece normas demasiado estrictas, válidas en el ámbito económico, suele ser difícil que se imponga la formación profesional de tipo dual. Por experiencia se sabe que la formación profesional dual puede difundirse en aquellos países en los que existe libertad para la instauración de empresas industriales o comerciales, en los que se aplican, al menos básicamente, los principios de la economía de mercado, y en los que existe cierta inclinación a favor de cooperar con empresas de la competencia, además de la voluntad de crear asociaciones u organizaciones profesionales. Cabe agregar que las empresas tienden a apoyar las estrategias destinadas a la implementación de sistemas de formación dual en aquellos casos en los que resulta difícil conseguir mano de obra calificada en el mercado de trabajo. Así, la formación profesional dual les permite satisfacer su propia demanda de personal calificado aplicando criterios de autoayuda. Según mi entender, las estrategias nuevas incluidas en el informe pericial únicamente resultan viables en aquellos casos en los que las normas que regulan la formación profesional no son demasiado abultadas, y en los que la burocracia en el sector no es demasiado grande.

1.5.2. Desarrollo del nivel de cualificación y demanda de cualificación

El debate entablado en las ciencias sociales sobre el tema del nivel de cualificación requerido en las sociedades modernas, durante muchos años se limitó al intento de responder al siguiente interrogante: *el avance de la automatización y de la informatización de los procesos de trabajo, ¿tiene como consecuencia una reducción constante del nivel y el alcance de cualificación necesario o, más bien, exige un aumento «general» de ambos?* Si se analizan los resultados obtenidos por los estudios más recientes sobre el tema¹, es posible detectar dos tendencias generales vigentes en la República Federal de Alemania, que a continuación me permitiré describir de modo más detallado:

- cualificación más amplia a mayor nivel y, simultáneamente, segmentación del mercado de trabajo; y
- terciarización.

a) Cualificación más amplia a mayor nivel

Si bien es cierto que no es posible constatar en todas las ramas una evidente evolución de los niveles de cualificación requeridos, cabe suponer por diversas razones que, en el transcurso de los últimos años, ha habido estímulos que favorecieron un desarrollo hacia una cualificación superior. Entre otros, así lo indica la

¹ Sobre el debate entorno a la cualificación, consúltense Baethge 1979; Baethge / Baethge-Konsky 1995; Georg / Sattel 1995.

Tipos de sistemas de formación profesional				
Tipo	Modelo informal	Modelo de mercado	Modelo de cooperación	Modelo escolar
Descripción	Los jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y destrezas profesionales más o menos amplios trabajando en empresas.	Las empresas planifican, organizan e implementan la formación de su mano de obra calificada, de modo autónomo y sin regirse por prescripciones.	Diversas instancias estatales y de las empresas privadas cooperan entre sí en relación con el ordenamiento, la implementación y el control de la formación profesional.	La formación profesional es ofrecida en escuelas o centros de formación aplicando planes de estudios definidos por el Estado. La enseñanza está a cargo de personal docente profesional.
Papel asumido por el Estado	Ninguno. En todo caso, de modo indirecto a través de la legislación relacionada con servicio militar obligatorio y las normas vigentes en relación con la obligatoriedad escolar.	El Estado juega, si acaso, un papel marginal; es decir, asume el papel de «vigilante» en el sentido liberal del término.	El Estado define, en mayor o menor medida, las condiciones generales a las que se tienen que atener las partes que cooperan entre sí (centros de formación, empresas, cámaras, sindicatos, etc.) y, además, controla el acatamiento de los estándares establecidos.	Las instancias estatales son las únicas encargadas de planificar, organizar, implementar y controlar la formación profesional en concordancia con estándares aplicados, en mayor o menor medida, en todo el territorio nacional.
Ventajas	Gran capacidad de absorción en los países más pobres (el «sistema de formación profesional más grande del mundo»).	Formación profesional especializada, relacionada con la práctica, económica para los presupuestos públicos.	Formación relacionada con la práctica, con menores costos para los presupuestos públicos.	Oferta de una formación profesional básica amplia.
Desventajas	Cualificación estrechamente ligada a determinadas funciones, sin ampliación a través de elementos teóricos técnicos o de educación general.	Adquisición de una cualificación profesional en la función de la especialidad de una empresa concreta, por lo que disminuye la movilidad y aumenta la dependencia de los trabajadores.	Especialización demasiado estrecha y precoz de los aprendices; con frecuencia desaparece excesivamente pronto la demanda de las empresas.	Los ministerios de educación reaccionan con demasiada lentitud a los cambios en la demanda de las empresas.

Especialmente apropiado bajo las siguientes condiciones	Este modelo es aplicado de modo continuo y por iniciativa propia especialmente en los países en desarrollo o en ámbitos marginados.	Existencia de un elevado nivel de educación general y de una formación profesional básica amplia.	Entre otros, existencia de una rápida evolución tecnológica.	Existencia de una rápida evolución tecnológica; menos apropiado en países de bajos ingresos.
Ejemplos	Países africanos, latinoamericanos y asiáticos.	Japón, EE.UU., y Gran Bretaña.	Alemania.	Francia, Italia.

Fig. 7 : Tipos de sistemas de formación profesional

constante reducción de la cantidad de trabajadores que disponen de una instrucción profesional básica elemental o que no disponen de adiestramiento en absoluto. «Seguirá aumentando la demanda de personal calificado con formación profesional en las empresas y en los centros de formación y, además, también tiende a aumentar la demanda de personal profesional universitario. En estas circunstancias, los evidentes perdedores son los trabajadores ‘sin cualificación’» (Tessaring 1990, p. 13 **OJO FALTA EN BIBL.**). Otro indicio que respalda lo dicho está constituido por los cambios generados por la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en las fábricas. En el cuadro que se muestra a continuación consta un pronóstico que abarca un período comprendido entre los años 1985 y 2010.

Este cambio de perfil de la cualificación requerida ha ido acentuándose aún más en el transcurso de los últimos años. Esta circunstancia se refleja en un nivel de cualificación evidentemente superior de la población activa. En concordancia con un análisis hecho sobre la evolución experimentada entre los años 1980 y 1996, puede constatar lo siguiente:

	1985	2010
Actividades que requieren de una cualificación superior (actividades de dirección, organización, trabajo calificado de investigación y desarrollo, seguimiento, asesoramiento, docencia...)	28%	40%
Actividades que requieren un nivel de cualificación mediano (actividades técnicas en fábrica, ajuste de máquinas y trabajos similares, reparaciones, encargados técnicos...)	45%	43%
Actividades sencillas (trabajos auxiliares en fábrica, limpieza, servicios de comedor, trabajos de almacén, transporte, trabajos de oficina sencillos)	27%	17%

Fig. 8: Evolución de la demanda de cualificación (Franke y otros 1991, p. 116 y Klauder 1993, p. 75, citado por Drosten 1996, p. 121)

OJO, FALTA EN BIBL.

- la cantidad de trabajadores *sin titulación* ha disminuido un 32,7%;
- la cantidad de trabajadores *con formación profesional completa* ha aumentado un 23,6%; y
- la cantidad de trabajadores *con estudios universitarios completos* ha aumentado un 96,6% (Lichtbau 1998). **OJO, BIBL.**

Esta tendencia hacia un mayor nivel de cualificación ya fue comprobada por numerosos estudios realizados en fechas anteriores. Los sociólogos H. Kern y M. Schumann presentaron ya en el año 1984 un libro que significativamente se tituló «*¿El fin de la división del trabajo? La racionalización en la producción industrial*». En ese libro, ellos hablan de una «reprofesionalización» del trabajo calificado (Kern / Schumann 1984, p. 98 y s.). El sociólogo industrial Martin Baethge, de Göttingen, constata en una de sus publicaciones recientes que el desarrollo actual relacionado con el nivel de formación está constituido por un conjunto de «procesos de racionalización centrados en los sujetos», agregando lo siguiente:

«Los procesos laborales determinados por criterios técnicos y de organización son sustituidos visiblemente por «autoorganización», «autorresponsabilidad» y «actuación social-comunicativa» en calidad de partes integrantes de los perfiles laborales. Tanto la adquisición y aplicación de conocimientos y experiencias por iniciativa propia dentro de los procesos de perfeccionamiento y de trabajo vigentes en la empresa, la legitimación del trabajo realizado y su corrección en función de los diálogos llevados a cabo con superiores jerárquicos y colegas, así como la coordinación crítica entre las propias metas de trabajo y aquellas definidas por la empresa tienen que materializarse recurriendo al correspondiente potencial de competencias y comportamientos profesionales de cada uno» (Baethge / Baethge-Kinsky 1995, p. 152). Kinsky o Kinsky????ver nota , p

No obstante, no debe pasarse por alto que estas tendencias de reprofesionalización se llevan a cabo mientras es socavada la forma tradicional del trabajo calificado. En este sentido, debe diferenciarse especialmente entre el «trabajo calificado en el sector de la artesanía industrial» y el «trabajo calificado en las fábricas industriales» (véase Clement / Lipsmeier 1996) **OJO BIBL.** Mientras que en el sector de la artesanía industrial se produce una dilución de la idea de la «fabricación integral» (es decir, la planificación, la producción y el control de productos enteros), porque las empresas artesanales están siendo degradadas cada vez más a la función de meros proveedores de unidades mínimas o parciales, la situación en las fábricas industriales es diferente. Los trabajadores de las empresas industriales desde siempre realizaron trabajos de fabricación, montaje y reparación incluidos en «procesos de producción continua» (sin estar incluidos en procesos de producción integral). La reprofesionalización del trabajo calificado en las em-

presas industriales parece beneficiar especialmente a aquellos trabajadores calificados que pueden mantener sus puestos en la fábrica central asumiendo funciones de coordinación y regulación, mientras que los demás trabajadores calificados son apartados de las fábricas junto con los sectores productivos parciales que son segregados.

b) Terciarización

Numerosos estudios realizados en relación con el mercado de trabajo y las profesiones vienen indicando desde hace años que se está produciendo un claro desplazamiento de las actividades en favor del sector de los servicios y la información. Sin embargo, este desplazamiento no significa que únicamente en el sector terciario surgen profesiones nuevas o existen perspectivas nuevas de trabajo. Más bien sucede todo lo contrario: el uso de las nuevas tecnologías (cajeros automáticos, *electronic-banking*, etc.) ya ha tenido como consecuencia una marcada reducción de las consabidas «actividades sencillas» y «semicalificadas» en el sector comercial, mientras que, al mismo tiempo, han aumentado las «actividades de mayor nivel de cualificación». Esta evolución ha originado, entre otras cosas, una evidente reducción del personal auxiliar de oficina y de demás personal dedicado a trabajos auxiliares o rutinarios en los bancos, en las administraciones y en las compañías de seguros. Parece ser que las profesiones clásicas del sector terciario no son la «gran esperanza del siglo XX» (Fourastie 1954) **OJO BIBL. La fecha 1954 ¿es correcta?**. Hay quienes pronostican que el sector terciario europeo se verá profundamente afectado por las consecuencias de la globalización.

Mientras que en el sector bancario y de los seguros se observan tendencias de racionalización y segregación, puede constatarse que las actividades laborales ubicadas en el sector secundario han experimentado una «terciarización». Ello significa que «... al sector de los servicios no le corresponde asumir un papel clave en calidad de cantera de mano de obra autónoma y tampoco que el cambio estructural constatado por los expertos clásicos se llevará a cabo principalmente en el sector fabril» (Huisinga 1990, p. 25) **OJO BIBL..** Considerando lo dicho, no es posible suponer un aumento de las profesiones clásicas del sector de los servicios (comerciantes de bancos y de seguros), sino más bien cabe concebir un aumento de las *funciones* de servicio en las sociedades modernas. Este aumento es acentuado y modificado por la tendencia que favorece las profesiones del sector de la información y la comunicación, cuya difusión, según mi opinión, no constituye más que la punta de un iceberg que presenta una profunda transformación de los mercados de trabajo de las sociedades modernas. *En este sector aumentan las actividades determinadas por el manejo de informaciones y conocimientos.*

Este proceso de terciarización, que no se ubica en los sectores terciarios clásicos, se manifiesta con especial claridad en aquellas profesiones que se distinguen por estar relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación. Concretamente, en Alemania, fue firmada en 1997 una cantidad de contratos de aprendizaje muy por encima del promedio precisamente en aquellas profesiones en las que se ofrece una capacitación relacionadas con las nuevas tecnologías de información y telecomunicación (para información más detallada, consultar el punto 3). «En el año 1997 fueron firmados 4.195 contratos de aprendizaje tan solo en las nuevas cuatro profesiones ubicadas en el sector de TI. Según una encuesta realizada por la Asociación de las Cámaras de Comercio e Industria Alemanas, ello significó que más de 1.000 empresas firmaron por primera vez contratos de aprendizaje de modalidad dual» (BIBB 1998, p. 8).

1.5.3 ¿Está produciéndose un cambio de los modelos de organización laboral y están surgiendo nuevos perfiles de exigencias?

Tomando en cuenta especialmente los procesos de transformación económica en los Estados Federados del Este de la República Federal de Alemania, que estuvieron y siguen estando acompañados de un profundo cambio de los criterios de interpretación y orientación y de valores, puede afirmarse que la capacitación de adultos ya no puede concebirse, ahora mucho menos que antes, en función de las formas tradicionales de transmisión de conocimientos a través de medidas institucionalizadas de perfeccionamiento profesional. Es necesario aplicar un modelo nuevo de estudio durante toda la vida:

- a) basado en una *comprensión* más amplia del contenido de los estudios, ya no restringido meramente a la adquisición de conocimientos; dicho contenido debe incluir en los procesos de capacitación de adultos el saber hacer y valorar lo hecho;
- b) capaz de superar el confinamiento tradicional de los *emplazamientos del estudio*, permitiendo, fomentando y apoyando también la capacitación profesional no institucionalizada (en el puesto de trabajo, estudio autodidáctico); y, finalmente,
- c) destinado no solamente a los individuos, sino que también permita y fomente los procesos de capacitación de *grupos, organizaciones* o, incluso, *unidades sociales completas*.

Considerando los ciclos cada vez más cortos que experimentan los conocimientos hasta quedar obsoletos, es necesario que los trabajadores calificados ten-

gan oportunidades cada vez más amplias de adquirir conocimientos por su propia iniciativa (estudios autodidácticos), de evaluarlos, de aplicarlos en cooperación con otros y, en consecuencia, de contribuir al desarrollo de grupos, de empresas y de organizaciones.

El desarrollo de las competencias profesionales según criterios propios y durante toda la vida es un criterio que se transforma en un nuevo hilo conductor de la formación profesional. Esta re-orientación refleja el intento de conceder la atención debida al hecho de que el perfil de exigencias planteado frente a las cualificaciones profesionales está cambiando radicalmente en muchos segmentos de la vida profesional. Ya no es prioritaria la adaptación al cambio; antes bien, es necesario preparar al individuo para que tenga la capacidad de adaptarse al cambio (a través de «cualificaciones que se van afinando ellas mismas»). El cambio que favorece la adquisición de una mayor competencia profesional en el ámbito del perfeccionamiento profesional también intenta, a fin de cuentas, respetar la tendencia en favor de un nuevo modelo de biografía profesional que esté determinado por la «capacidad de organizarse por iniciativa propia» y la «acumulación» de estudios a lo largo de la vida. Esta tendencia tiene como consecuencia que la «profesión», como principio determinante de estructuras, pase cada vez más a un segundo plano. Ya no aprende una profesión: en calidad de persona económicamente activa, uno debe desarrollar de modo continuo las competencias exigidas por una actividad profesional en permanente cambio. En concordancia con lo dicho, la formación profesional debe ofrecer los medios necesarios para que los puestos de trabajo «faciliten el aprendizaje» y, además, debe permitir el acceso a formas de estudio multimediales.

1.5.4 ¿Transmisión de cualificaciones clave y nuevos modelos didácticos para la formación profesional?

Ya en el año 1987, la opinión pública en Alemania adquirió conciencia de que la formación profesional restringida a cubrir una demanda inmediata y específica estaba destinada a perder su importancia. Ese año concluyó el largo proceso de debates entre los empresarios y los trabajadores en torno a la reorganización de los currículos de las profesiones sujetas a formación profesional en el sector del metal y la electricidad. Este proceso desembocó en una innovación didáctica. El resultado estuvo constituido por reglamentos de formación que preveían explícitamente la transmisión de cualificaciones clave en las profesiones del metal y de la electricidad que fueron objeto de la reorganización. Dichas cualificaciones debían permitir a los trabajadores «planificar, ejecutar y controlar por sí mismos» la solución a los problemas que se planteaban en la vida profesional cotidiana. De esta manera, la mera cualificación se transformó en una «am-

pliación de la cultura general» o, para ser más precisos, en un desarrollo de la propia personalidad.

Numerosas empresas se vieron obligadas a cambiar sus planteos al comprender que la capacitación dirigida y controlada deriva en la existencia de personas acostumbradas a «ser guiadas», sin que adquieran la facultad de dirigir o de trabajar con responsabilidad propia. Por ello, la formación profesional que en la actualidad ofrecen de hecho en las empresas se rige, en creciente medida, por modelos de formación determinados por la actuación profesional real. Asimismo, en el ámbito del perfeccionamiento profesional se está experimentando con sistemas de estudios organizados o dirigidos por el individuo (véase Dohmen 1997). Con el fin de no limitar la formación y capacitación de jóvenes y adultos en la empresa a la mera transmisión de conocimientos técnicos, ampliándola de tal modo que sea posible fomentar también sus cualificaciones clave, es importante responder a la pregunta respecto a la validez que tiene cada uno de los métodos. *¿Acaso únicamente son apropiados para transmitir conocimientos y destrezas técnicas (competencia profesional técnica), o también son capaces de conseguir que quien aprende conozca técnicas de estudio y trabajo (competencia en materia de métodos) o que disponga de mejores facultades para trabajar en equipo y entablar contactos con los demás (competencia en términos de relaciones sociales y competencia en materia de dirección)?*

En la formación profesional ofrecida en las empresas se concede desde entonces mayor importancia a la aplicación de métodos orientados hacia la formación determinada por la actuación profesional real. En el ámbito del perfeccionamiento profesional, se está experimentando, al mismo tiempo, con modelos de estudio organizado por el propio interesado y con modelos determinados por las experiencias profesionales individuales. En ambos casos, los conocimientos y la competencia profesional no se adquieren a través de «transmisión de conocimientos»: es el interesado mismo quien se «va ganando a pulso» dichas cualidades por su propio esfuerzo, obteniendo de esta manera simultáneamente competencias en materia de métodos y en términos de relaciones sociales.

1 Considerando la heterogeneidad de las causas, formas, titulares y estrategias de la formación profesional que se manifiestan en los estudios realizados sobre el tema, es necesario que en la cooperación en el ámbito de la formación profesional no se siga «pensando en función de modelos». Efectuando una autocrítica, cabe anotar que esta «forma de pensar en términos de modelos» sigue manifestándose parcialmente en los criterios básicos definidos. Sin embargo, esta crítica tiene especial validez en relación con las expectativas reiteradamente expresadas desde fuera. Es evidente, no obstante, que la formación profesional es encuadrada cada vez más en los contextos específicos imperantes en cada caso.

1 Al respecto, compárese también los criterios de eficiencia aplicados en sistemas de formación profesional, formulados por A. Lipsmeier ya en 1985. Lipsmeier, A. Vgl. hierzu auch die Effizienzkriterien für Berufsbildungssysteme, die A. Lipsmeier bereits 1985 formuliert hat: Lipsmeier, A.: Strukturen und Bestandteile eines praxisbezogenen und effizienten Berufsbildungssystems (Estructuras y componentes de un sistema de formación profesional relacionado con la práctica y eficiente), en: In: Arnold, R. u.a.: Duale Berufsbildung in Lateinamerika (La formación profesional dual en América Latina). Baden-Baden 1985, págs.133-154, 135 y ssff.

Ello significa tres cosas:

- la formación profesional es cada vez menos una «formación para el ejercicio de profesiones». Su finalidad es, más bien, el desarrollo de competencias profesionales. Estas competencias son determinadas en buena medida por el contexto imperante en cada caso, lo que significa que están adaptadas a las necesidades específicas de los grupos destinatarios y a las situaciones laborales concretas;
- la demanda regional o territorial de la formación profesional ya no equivale a la demanda «de las empresas». El límite establecido por las empresas individuales es superado claramente en aquellos casos en los que se produce una concatenación de los procesos productivos, constituyendo cada eslabón una forma diferente de «acceso» a una cualificación determinada y al desarrollo de competencias profesionales. Este criterio de segmentación pone de manifiesto muy claramente que los modelos o las estrategias de formación profesional ya no son viables para ofrecer cualificaciones con niveles de profundización diversa; y
- ante esta situación, también varían los titulares encargados de la formación dentro de una formación profesional determinada por sus contextos. Los titulares conforman ahora redes que aglutinan, complementan y desarrollan la oferta de diversas instituciones.

En mi opinión, estos tres planteamientos indican claramente que la cooperación en el sector de la formación profesional debe seguir desarrollando sus herramientas en concordancia con el criterio de una formación en función de los contextos imperantes.

2. Aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y orientación para la acción en la educación profesional

El valor que se otorga a lo pedagógico en la conciencia de los profesores, educadores y demás participantes en la praxis de la educación profesional, es más bien reducido. Los pedagogos profesionales generalmente se definen a sí mismos, ante todo, de acuerdo a su especialidad (por ejemplo, ingeniero industrial, de la construcción, etc.), considerando frecuentemente a su competencia pedagógica como a una capacidad proveniente de las dotes naturales (“que se tiene o no se tiene”) o que, en el mejor de los casos, se puede lograr sometiéndose al “blanqueo rápido en pedagogía” (por ejemplo, cursos de cuatro semanas para calificarse como educador), “blanqueo” que constituye una forma no precisamente atípica de la pedagogía profesional. Incluso en el caso de la formación de profesores de escuela profesional que, en sentido curricular, es la forma de formación pedagógica profesional más desarrollada, estructurada y estudiada científicamente, tampoco parece haberse logrado, a fin de cuentas, y en las proporciones requeridas, una penetración pedagógica ni en la concepción ni en la praxis de los egresados de estos cursos. Más bien, si lo consideramos más de cerca, el carácter científico de la formación de profesores de escuela profesional se presenta como una estrategia que ha situado muy decididamente en primer plano los aspectos de especialización, dejando poco espacio a la formación pedagógica de orientación práctica, es decir:

“la formación se secciona en dos fases, de las cuales la primera está depurada de toda praxis educativa, mientras que la segunda se halla igualmente libre de reflexiones pedagógicas y sociológicas sobre las condiciones de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje” (Voigt 1977, p. 238).

Si el carácter científico y especializado que en las universidades se asigna a la formación de pedagogos para la educación profesional, muestra ser la causa primaria de una insuficiente orientación y cualificación pedagógica, también se

constatan resultados similares entre educadores asesores en las empresas. Esto se debe al hecho de que para ellos solo se ha previsto en medida absolutamente insuficiente una correspondiente cualificación pedagógica insuficiente: para los educadores empresariales en forma de seminarios pedagógico laborales de cuatro semanas, y para los asesores en modalidades de formación pedagógica adaptativa, seminarios y cursos similares, que no están regulados con precisión.

La predominancia de la formación especializada privilegia una actitud más bien tecnológica y racionalista frente a la tarea pedagógica en cuanto profesores de escuela profesional, educadores o asesores en la empresa. “El aspecto especializado, técnico-instrumental, de la actividad formadora se halla en primer plano. A su vez, la actividad social-comunicativa, que va más allá de lo técnicamente necesario, de lo directamente funcional, es considerada como un lujo, como pura pérdida de tiempo” (Gonon et al.1988, p. 37). En otras palabras, una formación de carácter especializado o técnico no logra, por lo general, desarrollar una conciencia de la peculiaridad de los procesos pedagógicos, procesos que obedecen a leyes propias y que apenas permiten ser organizados de modo racional finalista. El “tipo de mentalidad tecnocrática”, tan difundido entre los pedagogos profesionales, parece ser en parte considerable el resultado de tal socialización y formación preponderantemente especializadas. Ulrike Büchner, quien en su estudio sobre profesores de escuela industrial identifica este tipo de mentalidad formalista (y que, a mi entender, lo expone demasiado unilateralmente como el resultado de una socialización de ascenso), describe de la siguiente manera la relación entre teoría y praxis que se halla en la base de esta actitud:

“Tanto la concepción de teoría como la de praxis se ven reducidas en lo que toca a su dimensión cualitativa, social: el criterio supremo es el respectivo “contenido” instrumental. La teoría alcanza entonces su status legítimo, sobre todo con miras a su función de garantizar una relación instrumental con la praxis; por el contrario, la praxis es reducida en cierto modo praxeológicamente, el área más o menos estática en cuya dirección se aplica la teoría. La praxis tiene entonces como contenido la realización efectiva de fines, que quedan fuera de la reflexión, así como la aplicación de medios aparentemente neutrales” (Büchner 1980, p. 281).

Sin embargo, no es solo la socialización preeminentemente especializada de los pedagogos profesionales lo que impide que se produzca una orientación genuinamente pedagógica. Tampoco la pedagogía profesional se ocupa demasiado, de una manera orientada a la praxis y fácilmente digerible, de los problemas rutinarios de la acción en la formación escolar y del taller, abandonando así el campo de ayudas prácticas de solución, con excesiva solicitud, a la bibliografía

asesora y recetaria donde se hallan dispuestas las estrategias racional finalistas, aunque sin hacer accesibles a una reflexión con base verdaderamente científica sus fines, presupuestos y sus (no pretendidos) efectos secundarios. La pedagogía profesional científica ha cobrado, en gran parte, mala fama precisamente porque ella – tal como lo formuló en una ocasión el pedagogo profesional de Gießen, G.P. Bunk – “solo ha reflexionado sobre la praxis o sobre las reflexiones de otros. Dicho de otro modo: la pedagogía ha descuidado en gran parte ´echar una ojeada´ en la praxis, analizarla y controlarla, con el fin de lograr, a partir de los resultados, asertos o explicaciones unívocas que hacen posibles también predicciones para el futuro” (Bunk 1982, p. 18).

La predominancia de la formación especializada, con sus efectos orientados al desarrollo de una mentalidad formalista, por un lado, así como la reserva praxeológica de la pedagogía científica profesional, por otro, son responsables en la misma medida del escaso valor que se concede a lo pedagógico, tanto en la práctica de la educación profesional como en la conciencia de los pedagogos profesionales que participan en ella. Por ello, una orientación más pedagógica de la formación profesional presupone dos cosas:

1. una distinción más clara entre la acción técnica y la acción didáctica, es decir, entre el papel del técnico y el papel del pedagogo. Aquí se trata también de dejar bien claro qué lugar ocupa, o debería ocupar, el saber teórico didáctico dentro de la competencia de acción del pedagogo profesional.
2. una preparación praxeológica más clara del saber pedagógico profesional, habiendo aquí que explicar primero si son posibles y tienen sentido las recetas didácticas, y dónde radican sus ventajas, y sus peligros.

2.1. El pedagogo profesional en cuanto especialista y en cuanto pedagogo

Desde el inicio de la discusión en torno a la calidad de la formación profesional en la República Federal de Alemania, que alcanza su punto culminante a principios de los años setenta, se ha impuesto definitivamente también en los modelos de formación para profesores profesionales y educadores empresariales, el convencimiento que, tanto la cualificación en la especialidad respectiva como la cualificación pedagógica de los pedagogos de la formación profesional, son igualmente responsables de la calidad de esta formación. Mientras que las “*Disposiciones sobre la aptitud de los instructores*”, del año 1972, fijaron niveles mínimos para el grupo de los instructores desde la perspectiva pedagógico laboral, para el de los profesores de escuela profesional, dentro de un acuerdo marco de la Conferencia de Ministros de Cultura de 1973, se establecieron los porcentajes

de los tres elementos de estudio, “orientación especializada profesional”, “asignatura electiva” y “ciencias de la educación”, en una proporción de 80:40:40 (en horas semanales por semestre). Con esta clave distributiva se trataba de garantizar que el profesor de escuela profesional fuera competente en una asignatura, aunque con ello se corriera el peligro de subordinar casi íntegramente la formación a los estudios especializados ya existentes en las universidades (ejemplo: el ingeniero) y de “reducir la imagen y ética profesionales a lo técnico; la función educadora del profesor, a la que habría de responder una cualificación pedagógica, desaparece aquí con excesiva facilidad del campo visual” (Lipsmeier 1983, p. 172 s.)

Es característico de la situación actual que, precisamente cuando se da una grave falta de futuros profesores en las asignaturas claves para la tecnología (técnica eléctrica y de metales), las burocracias ministeriales tiendan a reducir los porcentajes de estudio correspondientes a las ciencias de la educación con miras a conferir, aparentemente, “mayor atractivo” al estudio de profesor de escuela profesional y a incrementar la demanda por esta carrera. También la aceptación directa en la profesión docente de diplomados en ingeniería es muestra evidente de esta tendencia a “despedagogizar” el rol del profesor.

Frente a ello, siempre se ha reaccionado desde la teoría de la formación profesional, utilizando formulaciones más o menos claras. Entre los pedagogos profesionales hay consenso sobre el hecho de que no se debería limitar a la formación profesional a la mera cualificación técnica de los jóvenes o adultos jóvenes. Ya Fritz Blättner, en su didáctica para la escuela profesional que data del año 1958, asignó tareas mucho más amplias a la escuela profesional, a saber: la “tarea realista” que apunta a la “eficiencia”; la “tarea política” que apunta a la “responsabilidad”; la “tarea humanista, artístico social” con el fin de desarrollar la “capacidad de juicio y la receptibilidad” de los alumnos; finalmente, la “tarea religiosa” que apunta a robustecer la “conciencia y la fe”. Este amplio planteamiento de tareas responde a una larga tradición, cuyos precursores se hallan, entre otros, en los intentos de Kerschensteiner y Spranger por emancipar a la formación profesional como forma autónoma de educación. Con ello queda claro que también los profesores de escuela profesional – según lo formuló en una ocasión el Consejo Alemán de Educación – “(deben) perseguir en sus alumnos fundamentalmente las mismas metas generales de aprendizaje que los profesores de otras instituciones educativas” (Deutscher Bildungsrat 1970, p. 243).

Antonius Lipsmeier ha descrito este amplio horizonte de objetivos, referido al área de la formación profesional, con los conceptos de “*eficiencia profesional*” y de “*emancipación profesional*”. Con ellos hace referencia a lo siguiente:

Eficiencia profesional:

“En la fijación de objetivos se puede constatar un consenso –afirma-, pese a algunas diferencias en sus formulaciones y acentuaciones, en lo concerniente a la meta de la formación “capacidad de trabajo” o “eficiencia profesional”. La meta de formación “eficiencia profesional” también se formula sin ambages en la Ley de Formación Profesional (BbiG) de 1969: “La instrucción profesional ha de proporcionar, en el marco de un ciclo ordenado de formación, una formación básica profesional amplia, junto con las habilidades y conocimientos técnicos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional calificada. Habrá de posibilitar adicionalmente la adquisición de las necesarias experiencias profesionales (J 1, Párr. 2 BbiG)” (ebda 1982, p. 232). **Falta en BIBL.**

Emancipación profesional:

“En el momento de precisar el concepto “emancipación profesional”, salen sin embargo muy pronto a la luz las diferentes concepciones respecto a la problemática de los objetivos: por un lado, emancipación profesional significa – en sentido estricto – desde una perspectiva pedagógica profesional, autonomía profesional en cuanto *suma de las cualificaciones* que son necesarias para salir triunfante en la vida laboral ateniéndose a las normas prescritas de rendimiento y pudiendo, simultáneamente, cuestionar estas normas; por otro lado – en sentido amplio –, el concepto “emancipación del hombre” comprende la autorreflexión y reflexión de las estructuras y procesos sociales con los objetivos de hacer solubles coacciones interiorizadas, de ampliar el margen de comportamiento de la persona individual, de hacer que las circunstancias que se oponen a un tal desarrollo puedan ser concebidas como modificables, y de capacitar al hombre a pensar y obrar racionalmente” (Op. cit, p. 233).

Tal definición del horizonte de metas de la formación profesional es también el requisito previo para comprender más diáfananamente la tarea del pedagogo profesional y determinar con mayor exactitud *el valor que corresponde a lo pedagógico* en este cuadro de tareas. Un análisis de los rasgos estructurales del rol de pedagogo profesional (características, acción didáctica, tendencias de desarrollo) permite a la vez que se evidencien las ambivalencias de este rol (vid. Fig.1).

a) *La aproximación de lo especializado a lo pedagógico*

En un principio parece que no conllevaría mayores problemas poner en relación la meta de la “eficiencia profesional” con la competencia técnica del pedagogo profesional. Quien dispone por sí mismo de los conocimientos y destrezas

prácticos y tecnológicos propios de una profesión, debería hallarse en condiciones de transferir así los conocimientos, destrezas y modos de comportamiento que son considerados, respectivamente, como requisitos previos necesarios para el desarrollo de la eficiencia profesional en el alumno de la escuela profesional. Este modelo simple de un “desnivel pedagógico” entre el especialista y el todavía-no-especialista resulta por lo demás problemático en un doble sentido. Por una parte, para el pedagogo profesional se hace cada vez más difícil seguir siendo “experto” en su especialidad. La rapidez del desarrollo tecnológico, como consecuencia de la aplicación de las nuevas tecnologías en el mundo laboral, conduce a que los conocimientos especializados logrados en el pasado resulten anticuados con una rapidez cada vez mayor. Según la opinión de los expertos, los conocimientos de un ingeniero electrotécnico quedan anticuados en el curso de unos cuatro años (*Die Zeit* del 27-3-87).

El papel del pedagogo profesional en cuanto “experto” se halla sometido en consecuencia a un permanente proceso de erosión, por lo cual éste, de manera cada vez más intensa, tiene que esforzarse por mantener su competencia técnica, lo cual le supone una dedicación especial, dado que la labor formativa en la escuela y en la empresa discurre cada vez más desligada del desarrollo científico-técnico en el mercado laboral. Así es como el pedagogo profesional se halla, cada vez con mayor frecuencia, en la situación de “(tener que) transferir cualificaciones que él mismo tiene primero que apropiarse” (Wittwer 1987, p. 51). Esta situación produce, simultáneamente, en mi opinión, una aproximación de lo especializado hacia lo pedagógico en la formación profesional: las futuras exigencias de índole “técnica” solo podrán ser satisfechas si la formación profesional logra desarrollar personalidades que estén en condiciones, por su iniciativa propia, creatividad y autonomía, de responder a las cambiantes demandas que presentará el futuro.

Se podría formular como tesis, el hecho de que el rol técnico del pedagogo profesional se convertirá progresivamente en su rol pedagógico. Según ello, desaparecerían progresivamente las características y las figuras de acción didáctica ligadas a los aspectos del rol, aunque sin quedar plenamente absorbidas por ellos. La tensión interna entre las referencias técnicas y las pedagógicas en el rol de pedagogo profesional marcará en consecuencia su acción profesional también en el futuro. Por ello, es necesario que primero nos hagamos conscientes, de manera algo más diferenciada, de la estructura genuina y de la lógica interna de acción de ambos segmentos de roles.

ß En bibliografía aparece con fecha 1988(?) Allí figura como: ¿El fin... trabajo? El ejemplo de la industria automotriz.

Pedagogo profesional		
	Especialista	Pedagogo
Metas de aprendizaje profesional (horizonte de metas) de la educación profesional	-Eficiencia profesional -Competencia técnica	-Emancipación -Competencia social
Características	-Universalidad tecnológica -Manejo de objetos "externos" (dominio de la naturaleza) -Acción valorativamente neutra -Subordinación a una estructura objetiva	-Reflexividad individual -Trato consigo mismo y con otros (acción social) -Acción orientada a valores -Cuestionamiento crítico (competencia crítica)
Acción didáctica	-Reducción didáctica -Formación profesional orientada al contenido -Aprendizaje en cursos, orientado a la meta de aprendizaje -El pedagogo profesional como persona clave del proceso de aprendizaje ("administrador del saber") -Peligro de funciones latentes ("currículo secreto")	-Escenificación didáctica -Formación profesional orientada a la acción -Aprendizaje autodeterminado -El pedagogo profesional como moderador del proceso de aprendizaje ("acompañante") -Peligro de funciones latentes ("currículo secreto")
Tendencias de desarrollo	-Cuota de decaimiento de los conocimientos técnicos -Desespecialización del trabajo profesional -Erosión del rol del pedagogo profesional en cuanto especialista	-Subida de la importancia de las cualificaciones claves -Importancia de la competencia fuera de la especialidad -Subida de la importancia del pedagogo profesional en cuanto pedagogo

Fig. 9: El pedagogo profesional en cuanto especialista y pedagogo

b) Universalidad tecnológica *versus* reflexividad individual

La formación profesional está referida al dominio de las cosas, es decir, a la apropiación de técnicas, de métodos de elaboración, de cálculo y de construcción, cuya "efectividad" no es algo que depende de la voluntad subjetiva, de las

condiciones y peculiaridades individuales de los que participan en ella. Si una construcción, tras su terminación, funciona o no, es algo independiente de la competencia técnica, de la “eficiencia profesional” de los que la desarrollaron y acabaron. Por ese motivo, la pedagogía profesional se limitó durante largo tiempo a sistematizar, estructurar y didactizar la cualificación técnica. De aquí se han sacado paquetes de aprendizaje –cursos, libros de texto, series diagramadas y todo tipo de materiales de formación– cuya finalidad era “servir a pedir de boca” (es decir, de modo fácilmente comprensible) a jóvenes y adultos, los contenidos de su disciplina. Se partía del principio de que el saber tecnológico es universalmente válido, lo cual equivaldría a que esta forma de cualificación técnica es igualmente didactizable de modo universal.

Este supuesto de una universalidad tecnológica de la cualificación técnica prescindía totalmente de la necesidad pedagógica de una “adaptación”, es decir, de la idea de que no basta con didactizar de manera óptima el “mensaje” a transmitir, sino que éste también ha de ser acomodado a las “situaciones de los receptores” que, en cada caso, son individualmente diferentes. Una formación profesional que, irreflexivamente, amplía el supuesto de una universalidad tecnológica hasta una universalidad pedagógica, corre el peligro de ignorar precisamente las “competencias sociales”, también técnicamente relevantes, al igual que la “madurez profesional” de los formandos y discentes – un efecto que puede ser perfectamente intencionado, según sugiere G. Pätzold:

“Al argumento de que la escuela (profesional) ha de preparar para las futuras exigencias profesionales y sociales va ligado con frecuencia un concepto abstracto formal de aprendizaje, concepto que asocia la idea de que las unidades de conocimientos han de ser “únicamente pasadas a paladas” desde la cabeza del profesor a la del alumno. Este “amontona” luego los conocimientos en su cabeza, como si sus únicas actividades de alumno fueran la recepción, colección y ordenamiento. El hecho de que el aprendizaje es un proceso muy personal donde tiene lugar un intercambio de reflexiones, informaciones y opiniones, personalmente importantes, es algo que raras veces aparece en este campo de visión. La capacidad de aprendizaje es reducida a un aprendizaje dirigido que domestica el comportamiento curioso y doma el placer de preguntar. Todo esto, en el contexto de la discusión en torno al “currículo secreto” de la escuela, ha sido clasificado como una importante protección frente al peligro de que demasiadas personas aprendieran demasiadas ideas, las cuales podrían amenazar la estabilidad de los sistemas de orden y las estructuras de poder sociales” (1982, p. 804).

No universalidad, sino “reflexividad individual” es el requisito para un aprendizaje en cuyo decurso puedan desarrollarse, a fin de cuentas, la “madurez

profesional” y la “competencia social”. Aquí se trata del desarrollo de potenciales subjetivos, es decir, de un programa que, en sus objetivos, remite a un *concepto de educación* tal como él fue originariamente formulado en la Ilustración. De acuerdo con esta tradición ilustrada, la educación siempre fue concebida en un sentido más amplio, como una forma de desarrollo de la personalidad que va más allá de la cualificación sólo referida al futuro puesto de trabajo. Para que se pueda lograr tal formación profesional es necesario, sin embargo, una cierta apertura y falta de planificación del proceso de aprendizaje, con el fin de garantizar espacios libres en los que se puedan articular los alumnos, consultar y evaluar sus propias experiencias, y ensayar nuevas orientaciones y modos de comportamiento: “Las medidas pedagógico didácticas habrían de estimular y mantener en funcionamiento un tal proceso de adquisición de conocimientos cuya característica es la aceptación de la objetividad y la reflexión de la subjetividad. Esto puede ocurrir (...) de forma que la adquisición de experiencias sea, a su vez, organizada como proceso experimental” (Kade / Geissler 1980, p. 58).

c) Diversas cualidades del trato

La tradición de la acción pedagógico profesional está, además, fuertemente marcada por la conformación de objetos, en el sentido de elaboración de materiales y dominio de la naturaleza, tal como fue típica de la producción artesanal durante siglos. Ciertamente que hoy “con el progreso de la mecanización y automatización, el hombre se distancia cada vez más, tanto temporal como materialmente, del proceso de producción; un proceso que, respecto a un número cada vez mayor de funciones y a lo largo de fases cada vez más prolongadas, discurre de manera autorregulada sin ninguna intervención del hombre” (Lutz 1983, p. 26). Es decir que la intervención directa en el proceso es cada vez menos necesaria, aunque, en mi opinión, con el desarrollo tecnológico, la “imagen mecanicista de la vida” (Capra 1988, p. 107), con su ilusión de la conformalidad y factibilidad externas sobre un nuevo nivel, me parece experimentar más una estabilización que un cuestionamiento. La personalidad y las relaciones humanas, por el contrario, se desarrollan de acuerdo a una propia dinámica interna que la pedagogía ha descrito múltiples veces en su historia con el concepto de “madurez”. Con ello también se hizo evidente que la acción pedagógica no puede ser organizada como proceso tecnocrático, como configuración e intervención, sino que hay necesidad de formas “más cautelosas” del diálogo, de la interpretación sustitutiva, del acompañamiento y la ayuda a autobúsqueda, si es que se quieren lograr procesos educativos que desarrollen la madurez y la competencia social.

Aquí no se ha de ignorar que, para el desarrollo de estas competencias, es la realidad misma de la información y del trabajo la que, en último término, pone a

disposición, o retiene, las condiciones decisivas. Una “humanización” de estas condiciones la hace posible también una pedagogización del aprendizaje y del trabajo profesional. En este contexto, podemos partir de que las condiciones expuestas a continuación, significan condiciones favorables para el desarrollo y práctica de madurez y competencia social:

- “transparencia de la política empresarial
- transparencia de la gama de productos y servicios
- transparencia de la organización del trabajo
- complejidad de la organización del trabajo
- problematicidad de la tarea laboral
- libertad de decisión
- libertad de información
- libertad de comunicación
- libertad de cooperación
- libertad de distribución del tiempo” (Münch 1984, p. 141 s.)

En el curso de la transformación tecnológica, parecen ser cada vez más numerosas las empresas que precisan que sus colaboradores dispongan también de capacidades para el tratamiento de las nuevas situaciones tecnológicas y sociales. El discurso de las “nuevas culturas empresariales” (Jeserich 1989, p. 68) encierra una concepción del desarrollo de organizaciones y reservas humanas que apenas si tiene algo en común con los viejos modelos burocráticos de poder y de dirección de empresas. Lo que ahora se exige es un comportamiento de la dirección que movilice la cooperación y las reservas individuales, y que reduzca el propio control: “Solo quien se conciba a sí mismo como parte del proceso, y no como eminente domador de un latente grupo de fieras, podrá experimentar lo que significa esta nueva comprensión. En la medida en que uno se inserta a sí mismo en ese proceso, se pierde también el temor a que se le escape el desarrollo. Se aprende a dirigir el proceso desde dentro. Sólo entonces se siente cómo se puede dirigir un proceso de manera óptima, y se cobra poco a poco valor para confiar en ello” (Op. cit., p. 76). El potencial de flexibilidad de las nuevas tecnologías favorece, pues, en muchas áreas el desarrollo de organizaciones laborales que responden tanto a la demanda de humanización del trabajo como a formas de trato en la empresa, legitimables desde una perspectiva genuinamente pedagógica. Hay indicios de que esta fase “blanda” de la política de cualificación tendrá repercusiones fundamentales en la formación profesional, es decir, sobre la enseñanza y aprendizaje en la escuela y en la empresa. Pese a la justificada euforia no hay por ello que olvidar “(...) que el alto potencial de flexibilidad en la organización laboral de que disponen las nuevas tecnologías hace también posible su revisión; que junto a este tipo de racionalización todavía siguen existiendo

otras formas de utilización de las técnicas orientadas a una organización taylorística del trabajo; y, finalmente, que el nuevo tipo de racionalización no se impone de manera natural y por necesidad” (Baethge 1987).

d) Neutralidad de valores *versus* acción orientada a valores

Los objetivos pedagógicos de la formación profesional no se puede derivar en último término de un análisis “libre de prejuicios” de la realidad. De modo distinto a como ocurre en el caso de la profesión de un técnico o ingeniero, que puede derivar las pautas de éxito y los fines de su acción profesional de la calidad técnica, controlable, del producto, el pedagogo está obligado a atenerse a criterios de éxito que resultan del logro del proceso de formación. Estos criterios son interpretables, están expuestos a un interés social diferente, siendo codificables –provisionalmente– solo dentro de un consenso histórico. Las formulaciones correspondientes las hallamos en planes marco de enseñanza, leyes, disposiciones educativas y otros documentos similares; por necesidad son abstractas, precisando de la concretización y realización a cargo del pedagogo individual. En último término, su realización depende de la autoconcepción ético profesional del pedagogo quien, por este motivo, necesita una amplia orientación pedagógica que no puede ser sustituida por analogías tomadas de su disciplina técnica. Se trata aquí de una “toma de posición” a favor del grupo de la formación profesional, para el que habrá que utilizar y ampliar posibilidades educativas. Precisamente en el campo de la formación profesional, esta orientación hacia valores se enfrenta también con límites políticos que afectan a la estructura social y a la desigualdad de posibilidades educativas en nuestra sociedad. En este sentido, Wolfgang Lempert se pronuncia a favor de:

“(…) que se haga conscientes a los futuros pedagogos profesionales de las diferencias existentes entre los procesos educativos según se trate de niños de clase media o inferior, en cuanto diferencias entre la mayoría de ellos y la mayoría de sus futuros alumnos y aprendices, y en cuanto diferencias que se deben a condiciones sociales de poder; y ello con miras a motivarlos para que se distancien de los prejuicios de la clase media y se comprometan entonces con los intereses de los trabajadores dependientes” (Lempert 1974, p. 312).

e) Subordinación *versus* cuestionamiento

Entrenamiento profesional significa per se también una discusión crítica de una estructura objetiva, pero también aceptación o apropiación de algo extraño, conteniendo por ello un momento tendencialmente contrario a la autodetermi-

nación. Por ello, en la teoría de la formación profesional y en la discusión didáctica dentro de este proceso de análisis crítico se vio, con toda razón, que radicaba allí una parte esencial del verdadero proceso de formación. Así es como Theodor Litt definía la total subordinación a una cosa como el esfuerzo decisivo del que luego derivará una “repercusión educativa”:

“Cuanto menos pueda descubrir el Yo de sí mismo en el resultado objetivo, tanto más firmemente podrá confiar en que, al esforzarse por lograr este resultado, también se ha hecho avanzar a sí mismo, que se ha “formado” verdaderamente. A la “enajenación” que se consuma al abrazar una cosa, corresponde en la “educación” de la humanidad considerada como un todo” (Litt 1955, p. 94).

Litt también era de la opinión de que el proceso educativo es de índole dialéctica, es decir –utilizando en este sentido una formulación de Wolfgang Klafki– que es siempre comparable a un proceso de exploración recíproca, a saber, de la exploración de la cosa por el alumno y de la exploración del alumno por la cosa.

En la pedagogía profesional, las posibilidades de exploración del aprendiz y del alumno se enfrentan en algunas áreas cada vez con más límites que, entre otras cosas, tienen que ver con la “naturaleza de la cosa”. Así, por citar un ejemplo, para adquirir competencia en electrotecnia se necesita un método muy gradual que vaya “abriendo” paso a paso los contenidos al alumno, aunque sin olvidar que existen áreas que quedarán cerradas para él (por ejemplo, nuevos procedimientos electrónicos).

Las “repercusiones educativas” que emanan de la cosa son modestas. La tesis de Litt sobre esta repercusión educativa ya había perdido actualidad incluso en el momento de su aparición, particularmente por el hecho de que la configuración de “la cosa” en ella expuesta, con toda la competencia artesanal que implicaba este concepto, apenas si podría ser ya considerada como modelo adecuado para la realidad laboral del obrero industrial dentro de la producción distributiva del trabajo. Sin embargo, hasta el día de hoy no se ha aclarado si precisamente el desarrollo de cualificaciones ampliamente aplicables no presupone un aporte estructural cognitivo y social, que solo puede ser desarrollado a partir de objetos “atípicos” que no se volverá a encontrar necesariamente en la situación laboral posterior.

El desarrollo pedagógico de competencia social se ve situado ante problemas especiales cuando la “cosa” no da pie para preguntas adicionales, análisis propios, etc. Sin embargo, este es el caso, por fortuna, en menos disciplinas de las

que a veces se supone. Aunque, por otro lado, también es problemática la tendencia que se puede observar a la descualificación en determinadas áreas; aquí se priva a los alumnos, por razones que a final de cuentas hay que buscar en la organización del trabajo, de penetrar en áreas que serían accesibles a una exploración “cuestionante”, crítica. Por ello, no se debe pasar por alto que la insinuación de que existe una “estructura objetiva” también encierra en sí el peligro de que se piense poder solucionar cuestiones de la organización laboral “de acuerdo a leyes objetivas”. Esta concepción es, sin embargo errónea.

Por el contrario, el desarrollo y la aplicación de la técnica constituyen un proceso social que, en cuanto tal, es “configurable” sobre la base de intereses sociales. “La técnica no se ve influenciada por las condiciones sociales sólo en su aplicación, sino ya en sus principios internos. Lo que, por ejemplo, puede ser considerado como solución técnica ‘lograda’ (...) depende en consecuencia de parámetros culturales, estando marcada por la forma de la convivencia social de las personas” (Rauner / Heidegger 1989, p. 215). No tanto la “repercusión educativa de la cosa”, sino la “configuración de la cosa”, es decir, de la técnica, constituye hoy la categoría esencial de una formación técnica orientada al futuro.

f) Modelos de acción didáctica

El pedagogo profesional, de orientación preferentemente técnica, se inclina con frecuencia a configurar la clase o la instrucción casi exclusivamente a partir de la estructura objetiva. “La instrucción es, al igual que la clase, una enseñanza insistente, donde a la enseñanza se suma la preocupación por que lo transferido pase también a ser propiedad permanente del alumno” (Schelten 1983, p. 84). Esta “preocupación” se expresa en una configuración, generalmente reducida, estructurada y graduada, en sentido didáctico, de las unidades de aprendizaje, siendo el control provisional y las fases de aplicación quienes tienen que provocar la necesaria reacción por parte del alumno. El pedagogo profesional hace las funciones de un administrador de los conocimientos. Con competencia técnica se esfuerza por impartir la clase o la instrucción a los alumnos de manera que éstos puedan “digerirla” lo más fácilmente posible, es decir, comprenderla. Los aprendices son en, primera lugar, “objetos” receptores de los esfuerzos didácticos a ellos dirigidos.

Las funciones latentes de tal aprendizaje profesional, que obedece exclusivamente a un enfoque centrado en el profesor, se reflejan en el hecho de que los alumnos deben “aprender” la adaptación a lo previamente dado, la aceptación de lo previamente pensado, y la reducción de los propios esfuerzos por hallar soluciones. En vista de la ventaja que el profesor lleva al alumno en conocimien-

tos técnicos, éste último será siempre considerado exclusivamente como alguien que tiene que reducir esa ventaja. Esta concepción tradicional del aprendizaje reduce al alumno a un *homo scholasticus* – en términos de J. Grell-, es decir, a un ente “... que no hace otra cosa que atiborrarse de bienes educativos y de reproducirlos cuando se presenta la ocasión”. Detrás de ellos está la imagen de que “*el homo scholasticus* funciona como una esponja: se la apreta para que aporte rendimientos” (Grell 1974, p. 70). Como elementos de la concepción tradicional del aprendizaje, Ch. Scheilke (1982, p. 31 s.) identifica, además, las siguientes ideas:

- “Los alumnos aprenden solo obligados a ello;
- los alumnos no aprenden si no son instruidos por profesores. El aprendizaje es substraído a la responsabilidad del alumno”; y
- “los alumnos han de haber aprendido primero algo antes de abrir la boca”.

El modelo de acción didáctica que emana de esta concepción tradicional de aprendizaje asigna al pedagogo profesional el papel clave dentro del proceso de aprendizaje. Él es el administrador de los conocimientos, o bien – en términos de Paulo Freire – el “inversor” de imposiciones de ahorro en el marco de una “concepción bancaria” de la formación y educación, que él describe como sigue:

“La transmisión, en la que el profesor hace las funciones de transmisor, lleva al alumno a aprender mecánicamente de memoria el contenido transmitido. Pero todavía peor es el hecho de que, como consecuencia de ello, los alumnos son convertidos en ‘contenedores’, en ‘vasijas’ que han de ser ‘llenadas’ por el profesor. Y cuanto más se dejen llenar esas vasijas, mejor alumnos serán.

Así es como la educación se convierte en una especie de ‘imposición de ahorro’, siendo aquí el alumno el ‘objeto de la inversión’, y el profesor el ‘inversor’. En lugar de comunicar con el alumno, el profesor emite comunicados, hace ‘aportaciones de capital’ que los alumnos aceptan pacientemente, aprenden y repiten de memoria. Tal es la ‘concepción bancaria’ de la educación, donde el radio de acción otorgado a los alumnos sólo llega hasta aceptar las aportaciones, ordenarlas y amontonarlas. Tienen, ciertamente, la posibilidad de convertirse en coleccionistas o catalogadores de las cosas que amontonan. Pero, a fin de cuentas, son las personas mismas quienes, a falta de creatividad, cambio y conocimientos, terminan por ser “archivadas” en ese sistema, bajo una dirección errada en el mejor de los casos. Puesto que sin indagar uno mismo, sin la praxis, los hombres no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento nace sólo a través de la invención y reinversión, de la pesquisa impaciente, inquieta, permanente, plena de esperanza, a la que se vuelcan los hombres en el mundo, con el mundo y entre sí.

En la concepción bancaria de la educación, el conocimiento es una dote que es distribuida por aquellos que se consideran a sí mismo como sapientes, a aquellos otros que ellos consideran como ignorantes. Pero cuando se atribuye a otros ignorancia absoluta (...) se está entonces negando que la educación y el conocimiento son procesos de investigación. El profesor se muestra ante sus alumnos como su opuesto necesario. En cuanto considera la ignorancia como algo absoluto, está justificando su propia razón de ser. Los alumnos (...) aceptan su no saber propio como justificación de la existencia del profesor (...). La labor educativa habrá de partir de la solución de la contradicción alumno / profesor, conciliando ambos polos de esta contradicción, de manera que ambos se conviertan simultáneamente en profesores y alumnos. Una solución que, dicho sea de paso, no se hallará en la concepción bancaria. Muy al contrario – la educación de índole bancaria mantiene en pie esta contradicción con ayuda de las siguientes actitudes y prácticas(...):

- a) el profesor enseña, los alumnos son enseñados;
- b) el profesor es omnisciente, los alumnos no saben nada;
- c) el profesor piensa, sobre los alumnos se piensa;
- d) el profesor habla, los alumnos escuchan atentamente;
- e) el profesor castiga, los alumnos son castigados;
- f) el profesor selecciona e impone su elección, los alumnos la aprueban;
- g) el profesor actúa, los alumnos tienen la ilusión de actuar a través de la actuación del profesor;
- h) el profesor elige el plan de estudios, los alumnos (sin haber sido consultados) se adaptan a él;
- i) el profesor mezcla la autoridad del saber con su propia autoridad profesional que sitúa en oposición a la libertad de los alumnos;
- j) el profesor es el sujeto del proceso de aprendizaje, los alumnos son meros objetos.

No causa sorpresa que la concepción bancaria de la educación considere a las personas como entes adaptables, influenciables. Cuanto más ocupados se hallan los alumnos en amontonar los aportes de capital que les han sido confiados, tanto menos desarrollan esa conciencia crítica que surgiría tal vez en el momento en que ellos intervinieran en el mundo ´transformándolo. Cuanto más íntegramente aceptan el rol pasivo que les es impuesto, tanto más fuertemente tienden a adaptarse simplemente al mundo tal como él es, y a la fragmentaria imagen de realidad que se depositó en ellos” (Freire 1979, p. 57 ss.)

Lo que Paulo Freire enfoca con su crítica, es el extremo de una praxis de la enseñanza; y las consecuencias que de ello saca son igualmente extremas. Y sin embargo, ¿no hemos de admitir que la distribución de roles, por él descrita, entre

profesor y alumno, pese a toda exageración, representa una acertada caracterización de los modelos de acción didáctica todavía hoy más difundidos? Con frecuencia, precisamente a pedagogos profesionales que –como ya indicamos más arriba– se definen sobre todo recurriendo a su competencia técnica y, por ende, a su superioridad en los conocimientos, les resulta difícil imaginar que la transferencia de conocimientos a lograr en la formación tal vez se pueda conseguir con menos inputs de su parte y más movimientos indagatorios y actividades por parte de los alumnos. Ciertamente que en una forma de clase centrada en el profesor éste logra frecuentemente exponer más material, pero ello tiene importancia sobre todo para él mismo. Puesto que al final no cuenta cuánto se ha “dado” en clase, sino cuánto pudieron asimilar los alumnos y aplicar por cuenta propia. Y esta asimilación se logra tanto mejor cuanto más se incentiva a los alumnos, estimulándolos a la actividad y a movimientos indagatorios propios. La alternativa a la concepción tradicional del aprendizaje no significa por ello “derroche” del valioso tiempo de clase, sino una forma distinta de didáctica que, en lo que respecta al tiempo necesario para planificación y preparación, no es menos intensiva que la tradicional, aunque sí más flexible en la ejecución, y más adaptada a la situación educativa y más abierta. El profesor adopta aquí más el rol de un “moderador” o “acompañante” del proceso de aprendizaje, el cual discurre en su mayor parte de modo autorregulado, autoorganizado y orientado a la acción.

Aprendizaje orientado a la acción, o aprendizaje centrado en el alumno, no significan en absoluto un cambio radical de orientación, en el sentido de que en la escuela ya no haya que “enseñar” más. Más bien se trata de una superación y ampliación de la predominancia de formas de enseñanza de orientación técnica, habiendo que perseguir aquí una mezcla entre formas sociales y métodos de la enseñanza. Puesto que, como constata H. Meyer, “Una enseñanza, que no exige del alumno más que trabajo referido al tema, degenera en mero memorizar. Y una enseñanza que coloca unilateralmente la acción social en el centro, convierte a la escuela en una intranquila “caseta de proyectos”, o la reduce a un curso masivo en dinámica de grupo” (Meyer 1988, p. 103).

Para la pedagogía profesional, la cual siempre tiene en el punto de mira la “destreza profesional”, es decir, la transferencia de conocimientos específicos de la disciplina, de capacidades y habilidades, tiene en todo caso importancia el hecho de que, debido al desarrollo tecnológico, estos conocimientos técnicos sean cada vez menos “estables”. En vista de la cuota de “vencimiento” de los conocimientos técnicos, y de las tendencias hacia la desespecialización del trabajo profesional se plantea la cuestión de si la formación profesional no está obligada a apostar más por la transferencia de cualificaciones generales, no ligadas a la especialidad, entre las que, por otro lado, también se cuenta la capacidad de adqui-

rir –autónomamente– cualificaciones específicas. En mi opinión, podemos contar, a mediano plazo, con que se produzca una cierta erosión del rol del pedagogo profesional en cuanto experto, una tendencia que, por lo demás, no creo que desemboque en la plena desespecialización de la formación profesional. El aprendizaje profesional seguirá siendo también en el futuro una transferencia de técnica, una exigencia que pide al mismo pedagogo profesional una continua formación ulterior en su especialidad. Paralelamente, el profesor de escuela profesional se verá más exigido en su rol de pedagogo, es decir, en su capacidad respecto a la iniciación, motivación y didactización de procesos de aprendizaje autoorganizados, así como respecto al asesoramiento y acompañamiento de la formación y cualificación del alumno individual. Para poder desempeñar este papel de manera competente, se precisa la profesionalización de competencias pedagógicas, lo cual significa algo más que el desarrollo de una conciencia en el sentido de la teoría de la educación. Junto al dominio de estrategias didácticas racional finalistas, aquí es también esencial la autorreflexión sobre el desarrollo de los propios modos de comportamiento pedagógico comunicativos.

2.2. Saber didáctico de la acción en la formación profesional

A continuación me voy a ocupar de la cuestión, central para la formación y la ulterior praxis profesional de los pedagogos profesionales, sobre “la manera más apropiada para que los futuros profesores lleguen a una orientación didáctica, no reducida, que los capacite para la dirección de acciones” (Schulz 1985, p. 57), y sobre el valor que aquí pueden tener las “recetas didácticas” (Grell / Grell 1987) en cuanto la forma de concreción didáctica más orientada a la praxis.

Ya el pedagogo humanista Erich Weniger distinguía entre teorías pedagógicas con diferente grado de diferenciación; así, al saber accional del práctico lo denominaba “teoría de segundo grado”, y al saber pedagógico científico, “teoría de tercer grado”; formas de conocimiento, ambas, que son superiores al saber ordinario sobre contextos pedagógicos (=“teorías de primer grado”) (Weniger 1953, p. 16 ss.) Esta diferenciación tiene interés con miras a la cualificación didáctica de los pedagogos profesionales, en la medida en que hace evidente que existen formas diferentes y diferenciaciones teóricas de este saber didáctico, que se distinguen claramente entre sí, tanto en lo que respecta a su grado de diferenciación como a su relevancia directa para la acción. La problemática de la profesionalización de los pedagogos profesionales radica en el hecho de que el pedagogo de formación científica tiene que componerse al final una teoría ordinaria sobre la enseñanza y la formación, que posibilite actuar en situaciones concretas, puesto que la acción pedagógica “es ofrecida con las fuerzas de la persona” (Gamm 1988, p. 77), e incluso las teorías científicas resultan operantes sólo al ser transmitidas a través del saber ordinario y “empotradas” en él.

Grados de concreción del Saber didáctico	Grado de diferenciación	Relevancia de la acción
Saber científico	Modelos analíticos diferenciados	Conciencia relacional
Saber accional práctico-profesional	Experiencias "Receptologías"	Recomendaciones para la acción
Saber cotidiano	Experiencias de vida; socialización propia	Orientación para la acción

Fig. 10: Grados del saber didáctico

En la formación universitaria de los pedagogos profesionales se acentúa la transferencia de modelos científicos y de teorías didácticas básicas que, en último término, apuntan a la meta de exponer la multiplicidad de los factores que determinan el acontecer de la clase o la acción formativa, tales como metas, contenidos, métodos, medios y requisitos socioculturales y antropógenos, dentro de sus recíprocas relaciones científicamente fundamentadas. Esta transferencia con frecuencia da lugar a confusión, puesto que los modelos didácticos, provenientes de la teoría educativa, de la teoría del aprendizaje y de la información, se basan en diversas hipótesis y conducen a diferentes conclusiones. Muchas veces se ha criticado esta multiplicidad de enfoques didácticos teóricos, aunque al hacerlo se ha pasado por alto la circunstancia de que solo a través del conocimiento de diferentes concepciones de lo que significa aprender, las cuales son regidas por hipótesis, también diferentes en sentido científico teórico y político educativo, puede surgir una conciencia relacional profesional, que evite ser utilizada superficialmente y sea capaz de legitimar una acción sobre la base de determinaciones ético profesionales propias.

Por ejemplo, si la acción didáctica –pedagógico profesional– se ha de orientar únicamente a una transferencia lo más fluida y efectiva posible de informaciones, tal como ello está previsto en concepciones de índole cibernética, teórico informativa y, en parte, también en la temprana teoría del aprendizaje, hay que recordar que, muy al contrario, las concepciones didácticas de índole teórico educativa hacen firme hincapié en el hecho de que la cualificación sin educación (*Bildung*), es decir, sin incluir las demandas subjetivas de desarrollo, constituye

una inadmisibile reducción del aprendizaje, puesto que jamás se podrán poner íntegramente a disposición del sujeto las condiciones del proceso de aprendizaje en el sentido de una configuración racional finalista (Blankertz 1975, p. 51). Una concepción tecnológica de la formación –para citar el resumen que hace G. Kutscha de la teoría de la formación de Blankertz– “es un contrasentido (...), puesto que el tema de la pedagogía, la educación, excluye precisamente todo aquello que sue- ne a instrumentalización: el disponer del hombre de modo totalmente determi- nante. Quien tienda a una acción educativa sólo en cuanto acción técnica – sin que importe si ello ocurre en la planificación didáctica o en el asesoramiento científico de la política educativa – carece de la justificación pedagógica, al me- nos considerado desde la tradición del pensamiento europeo sobre educación” (Kutscha 1989, p. 10). La consciencia relacional didáctica, en cuanto uno de los requisitos para la acción profesional “reflexiva”, ha de garantizar por ello que

Posiciones sobre la relación didáctica / método			
	Primado didáctico	Interdependencia	Implicación
Representante	Weniger, Klafki	Heimann, Otto, Schulz	Blankertz
Paradigma de base	Teoría de la formación, hermenéutica	Teoría del aprendizaje, teoría estructural, racionalismo crítico	Posición mediadora consensuable
Tesis	El análisis didáctico determina el valor educativo en el conte- nido de la educación y posibilita el análisis metódico	El método, como uno de los seis factores didácticos elementales que se encuentran relacionados en un contexto de implica- ción.	Doble punto de vista de la función constitu- tiva de contenido del método: a) cada método obede- ce a una decisión previa desde el conte- nido; y b) el contenido se puede exponer solo en base a un método.
Criterios de decisión para la elección de un método	Adecuación o apropia- ción al objeto; adecuación a la meta; adecuación a la persona	Parentesco cultural	Cuestiones prácticas rectoras: en qué pers- pectiva el objeto ha de ser expuesto al sujeto.

Fig. 11: Posiciones didácticas sobre la elección de métodos

todas las decisiones prácticas de la enseñanza y de la formación sean relegadas a una comprensión del proceso de aprendizaje fundamentada desde la teoría de la formación. Para ello es un requisito esencial, sin la menor duda, la discusión crítica de las diversas teorías didácticas.

Solo a través de una formación científica de esta índole se podrá, por ejemplo, dar respuesta con fundamentación didáctica a la cuestión relativa a la elección de métodos, en el entendido de que tal pregunta se halla en una relación recíproca constitutiva con la cuestión sobre el contenido (comp. Fig. 11). Las diversas posiciones sobre la relación entre didáctica y método – tal como ellas quedan expuestas en la figura precedente – no las podemos comentar aquí en detalle; sobre ello volveremos en el apartado tercero del presente trabajo. Es importante, sin embargo, recordar que en la historia de la pedagogía se han defendido diversas tesis en torno a la cuestión sobre cómo optimizaba la pesquisa hermenéutica del contenido educativo de un objeto de enseñanza, abogando consecuentemente por una elección de métodos adecuada al objeto, a la meta y a la persona, en tanto la didáctica proveniente de la teoría del aprendizaje “reducía” los métodos a los llamados, entre otras cosas, “factores elementales” de la enseñanza. H. Blankertz, con su concepto de la cuestión metódica rectora, adoptó frente a ello una posición en cierto sentido intermedia, al partir del hecho de que la perspectiva desde la que se mira didácticamente un objeto, también es constitutiva para la cuestión sobre qué método es el más adecuado para tratarlo.

Sin embargo, se ha criticado en numerosas ocasiones tales enfoques de fundamentación en torno al desarrollo científico de la conciencia relacional didáctica, estando aquí en primer plano el empeño por relacionar la preparación didáctica del profesor lo más directamente posible al nivel de los conocimientos práctico profesionales de la acción. H. Meyer, por ejemplo, justifica el enfoque praxeológico de su libro remitiendo al hecho de que “al principiante profesional que se ha de preparar para las primeras horas de clase de su vida, no le sirve mayormente el que se le ofrezcan teorías didácticas sumamente diferentes como ‘auxilios para la problematización’ de esta tarea. Puesto que él todavía no ha aprendido a interpretar estas teorías didácticas, en su mayoría altamente exigentes, con miras a su propia situación en la clase, agradece el que se le ofrezcan consejos fundamentados y crítica referida a la situación” (Meyer 1980, VIII). De modo similar fundamentan Jochen y Monika Grell sus “recetas para clase” al constatar lo siguiente: “El error que se comete al pasar desde la formación científica a la praxis, se debe a que la teoría, para no internarse en un terreno hostil, deja solo al practicante. Y así es como éste se pone en marcha, sin una descripción exacta del camino y sin ideas claras de lo que ha de hacer en el campo de la praxis. En caso de que sea modesto, será recibido benévolamente por los habitantes de ‘praxilandia’, que pronto tratarán de convertirlo en uno de los suyos. Tendrá que

abjurar de todo lo teórico y adaptarse a los usos prácticos” (Grell / Grell 1987, p. 17).

Como problema no se plantea, pues, tanto la mediación de conocimientos científicos de didáctica, sino más bien la cuestión sobre cómo trasladar éstos al nivel de los conocimientos práctico profesionales de la acción para suavizar la discrepancia de experiencias entre teoría y praxis. En este contexto, el “enfoque de las recetas” me parece un intento razonable de superar esta distancia, supuesto que se apliquen las recetas como lo que son: hipótesis basadas en la experiencia “que se pueden – y no necesariamente – utilizar en la praxis para hacer predicciones y para dirigir racionalmente la propia acción (Grell 1978, p. 271). Este mismo autor constata lo siguiente:

“Lo que hace el médico es, en principio, lo mismo que hacen los científicos para examinar asertos generales. Las recetas no son otra cosa que hipótesis operacionalizadas, referidas a un caso concreto. O bien: una hipótesis científica no es otra cosa que una receta de interpretación o acción que ha de ser válida para un grupo mayor de individuos. Formular recetas o hipótesis, y ello con tal precisión que sea posible el control de si ha tenido efecto lo predicho, es el principio básico de todo procedimiento científico-experimental. Así pues, cuando digo: ‘Este aserto es una receta’ estoy diciendo con ello: ‘Este aserto es una hipótesis que tiene que ser examinada siempre de nuevo’. Y si defiendo la opinión de que en pedagogía no puede haber receta alguna, entonces estoy negando por principio que las cuestiones pedagógicas puedan ser examinadas y respondidas científicamente. Quien se opone a dar recetas se está negando a la vez a formular asertos que serían falsificables. La receta es ‘mejor no digo nada, entonces estaré seguro de no haber dicho algo errado’. Un médico que procediera de este modo no haría a sus pacientes ninguna prescripción para su curación, por temer que, al hacerlas, se le pasara algo por alto. Ciertamente que en algunos casos concretos es oportuna tal reserva. Pero el hacer de ello una regla – una receta – significa en sus consecuencias convertir a la ciencia de la medicina en un juego sin importancia práctica. Si no hay médicos que apliquen las recetas científicas de interpretación y tratamiento para la curación de los enfermos, entonces no hay razones para que los médicos se ocupen en su estudio precisamente de la ciencia de la medicina. Sería mejor que aprovecharan esa dura etapa de formación para hacer un viaje por el mundo o tocar en un grupo de rock o gastar de alguna otra manera el dinero de sus padres. E igualmente podemos preguntarnos por qué los estudiantes para profesores han de estudiar psicología y pedagogía, si luego se les prohíbe formular, desde esta materia de aprendizaje, recetas para la acción (hipótesis)” (Grell 1978, p. 271).

Pese a todo no son muy bien vistas las recetas en la pedagogía científica,

aunque a veces se tiene la impresión de que su condena se basa en la falsa apreciación de que ellas pretenderían sustituir los diferenciados modelos didácticos analíticos. Esta apreciación carece, en mi opinión, de fundamento. Las receptologías de Hilbert Meyer y Jochen y Monika Grell obedecen más bien a la intención de proveer “recomendaciones para la acción” al saber práctico-profesional y, por así decir, de “acoplarlas” a la didáctica científica. Y, sin embargo, también hay reservas frente a estas directivas para la praxis, entre la que encontramos los siguientes pareceres:

- la enseñanza y la educación en cuanto acción interhumana no puede ser entendida como una “técnica para la adaptación de personas” (Th. Litt);
- las receptologías serían, en último término, “directivas normativas para la acción” (H. Blankertz), puesto que desligan de sus contextos originarios de acción las recomendaciones logradas a través de la experiencia, transfiriéndolas sin fundamentación a otros contextos;
- las recetas, en cuanto expresión de una praxis profesional anterior, servirían a fin de cuentas para la socialización dentro de una praxis existente, en lugar de contribuir a su transformación;
- las receptologías carecerían de base científica por no estar fundadas sobre los resultados de una investigación empírico-analítica de la enseñanza;
- las recetas favorecerían una praxis dogmática de la enseñanza por desconocer el verdadero acontecer didáctico (según Derup 1988, p. 106 s.);
- las recetas favorecerían la acción didáctica esquemática e inflexible, que en absoluto puede responder justamente a la unicidad, ambigüedad y complejidad de las situaciones pedagógicas (Grell 1978, p. 270); y
- las recetas serían expresión de un “modelo autoritario de formación de profesores”, ya que, en este caso, los “pre-pensadores” asumirían, en lugar de los profesores, la discusión crítica de las teorías científicas (Schulz 1985, p. 45).

Tal crítica a los enfoques receptológicos no tiene importancia en la medida en que remite al hecho de que las recetas, aplicadas mecánicamente, pueden conducir a formas irreflexivas de acción didáctica. Por ello, únicamente podemos asumir “responsabilidad” frente a las receptologías si existe previamente una conciencia relacional didáctica ya desarrollada (durante los años de estudio). En este contexto, ellas constituyen, en mi opinión, una forma ulterior del desarrollo del saber práctico-profesional de la acción. Aunque también es cierto que habrá que examinar si ambas formas de saber didáctico son realmente mediadas de la manera más racional dentro de esta “competencia” institucionalmente graduada. “En la lucha competitiva entre la pedagogía científica y las receptologías,

parecería que la primera fase es la de la pedagogía científica, mientras que en la segunda lo es más bien de la receptología, generalmente tildada de no científica” (Derup 1988, p. 105). Para la formación de pedagogos considero que tendría más sentido una cualificación didáctica que procediera más “inductivamente”, en el sentido de una integración entre la pedagogía científica y las receptologías.

El “argumento de la unicidad” de los críticos de las receptologías no es por lo demás muy convincente:

“En el fondo, el argumento de la unicidad es anticientífico, puesto que si hubiera de ser tomado en serio, habría que renunciar a la investigación científica, dado que no existen acontecimientos que se repitan de manera idéntica. Se podría entonces hacer a lo sumo consideraciones históricas, sin osar ningún tipo de pronósticos (hipótesis). Pero de hecho existen con frecuencia similitudes perceptibles entre acontecimientos únicos e irrepetibles. La ciencia consistiría entonces en reconocer, describir, explicar y, finalmente, predecir tales semejanzas. Y si se llega una vez a poder predecir elementos similares en acontecimientos en principio únicos, entonces ya no queda mucho camino para llegar a las recetas” (Grell 1978, p. 269).

El plano del saber práctico profesional de acción constituye un nivel central para los éxitos, la calidad y la profesionalidad de la pedagogía profesional (cf. Fig. 12). Por ello, una formación de pedagogos profesionales que omita mostrar, junto a una conciencia relacional didáctica con base científica, también estrategias concretas de acción a través de recomendaciones para la acción, tal como lo intentan las receptologías, yerra su cometido de preparar a los alumnos para una acción profesional en cuanto pedagogos. Los egresados dotados de una competencia didáctica únicamente de índole científica, se someten con excesiva rapidez –por faltar estrategias concretas de acción– a la fuerza normativa de los procedimientos siempre practicados en la experiencia docente, o bien recurren a sus capacidades ordinarias o a su comprensión precientífica sobre la conformación de procesos del aprendizaje profesional. Todavía más difícil se presenta este problema al tratarse de la cualificación pedagógico profesional del personal educativo en la empresa. Dentro de las medidas de formación previstas para estos pedagogos profesionales (cursos para la obtención de la aptitud docente), con frecuencia solo es posible en sus comienzos la mediación de una conciencia relacional didáctica. La “recaída” en las rutinas educativas de la praxis empresarial, así como la funcionalización “por sustitución” de las reservas práctico rutinarias de conocimientos, es algo generalmente preprogramado (cf. Arnold 1983).

Con el desarrollo de una conciencia relacional didáctica y de la orientación

concreta de la acción práctico profesional, todavía no se ha asegurado lo suficiente, ni mucho menos, el éxito pedagógico de los pedagogos profesionales. Ciertamente que estos dos niveles, sobre los que habrá que adquirir el saber didáctico, constituyen requisitos importantes en el sentido de disponer de un saber pedagógico racional finalista, pero ello constituye solo una parte de la competencia pedagógica. Se necesita, además, especialmente para un enfoque de la formación profesional orientado a la acción, la autorreflexión del pedagogo que lo sitúe en condiciones, en situaciones de enseñanza y de formación, de incluir constructivamente su propia personalidad en el proceso de aprendizaje. Esto generalmente no se logra cuando las propias inseguridades, las orientaciones rígidas y los temores ante situaciones abiertas y no estructuradas, paralizan la acción propia o bien fluyen de modo incontrolado en el proceso de formación.

Pese a que el pedagogo profesional que opera de modo orientado a la acción, ocupa, en cuanto experto, una posición menos expuesta, su función central pedagógica queda sin embargo sin ser afectada por ello. Por el contrario, mucho habla a favor de que, precisamente cuando los alumnos y aprendices deben ser motivados a buscar vías propias para la solución de problemas, es decir, a correr el “riesgo” de la autoorganización social y del probarse a sí mismos, hay que esperar del educador un grado más alto de flexibilidad interior y de serenidad exterior. Por ello, la formación de los pedagogos profesionales tendrá que buscar modelos con miras a desarrollar la competencia propia y la competencia social de los pedagogos profesionales junto con su competencia técnica y didáctica (cf. Arnold 1986).

2.3. El aprendizaje de la acción en la formación profesional. ¿Una alternativa realista?

La crítica fundamental a la concepción tradicional del aprendizaje, que aún hoy sigue siendo en múltiples sentidos característica de la formación y de la enseñanza en la escuela profesional, frecuentemente es sentida como ilusoria. Particularmente los profesores de escuela profesional destacan, debido a sus condiciones marco especialmente restrictivas, situaciones tales como:

- planes prescritos de enseñanza y de materias,
- pocas horas de clase (solo unos días de escuela profesional),
- exigencias a la hora de los exámenes por parte de las cámaras o de las asociaciones profesionales y comisiones examinadoras, etc.
- pocos espacios libres para que se produzcan procesos de solución de problemas y cosas, en el sentido de un aprendizaje orientado a la acción, dado que estos procesos que requieren mucho tiempo.

La coacción a proceder de modo racional finalista con el poco tiempo disponible de aprendizaje es sentida justamente, en vista de tales condiciones, como opresiva. Para explicar mejor esta situación, es oportuno remitir al hecho de que, para la crítica a la “concepción bancaria” del aprendizaje arriba expuesta, es decir, a la mediación preplanificada, didáctica y metódica de conocimientos, no se trata de devaluar totalmente una concepción sin ofrecer una alternativa constructiva clara, al menos en sus lineamientos generales. Entre los objetivos a los que apunta esta crítica se puede citar:

- cuestionar el monopolio de una forma de enseñanza y aprendizaje,
- indicar sus límites, y
- sensibilizar respecto a sus efectos secundarios.

En términos de Horst Rumpf, esta crítica no pretende

“(…) negar su importancia y legitimidad a la concepción racional finalista de la enseñanza, en vista de la incuria del aprendizaje en las instituciones de enseñanza (de la que no se puede hacer responsables ni a profesores ni a alumnos en cuanto personas) y ante las demandas de aprendizaje que presenta la sociedad, no se debería discutir más sobre ello. Precisamente la enorme plausibilidad e importancia de la concepción racional finalista del aprendizaje, la única que promete ayuda en tantas y tan graves penurias escolares, podría sin embargo cegar a los que se ocupan de la enseñanza para reconocer sus límites” (Rumpf 1976, p. 52).

Hay que preguntarse, pues, por la plausibilidad y los límites de la concepción racional finalista, tradicional, del aprendizaje.

a) *Plausibilidad de la concepción racional finalista de la enseñanza*

La concepción racional finalista de la enseñanza se puede designar en otros términos como el enfoque que concibe el proceso de aprendizaje como camino hacia una meta, y el aprendizaje planificado y organizado como medio para la consecución del fin. Para que tenga éxito tal proyecto de aprendizaje racional finalista es necesario que

- estén claramente definidas las metas, y
- que los contenidos de las enseñanzas, sus métodos y medios, puedan ser considerados como “instrumentos” adecuados para alcanzar las metas definidas.

En este sentido tecnocrático, Felix von Cube hace la siguiente definición: “Por

formación se entiende la dirección, corregida constantemente, de un receptor, hacia un comportamiento meta preestablecido” (Cube 1976, p. 12).

Las ventajas y “méritos” de esta concepción racional finalista de la enseñanza se pueden apreciar sobre todo en los efectos siguientes:

- determinación precisa de la meta

El profesor que planifica de modo racional finalista se ve obligado a determinar lo más claramente posible su meta o metas de aprendizaje. Para poder controlar tras la enseñanza si se han alcanzado tales metas, se recomienda formularlas de manera que ellas puedan ser verificadas. Formulaciones adecuadas son, por ejemplo, poder nombrar, contar, etc.

- exactitud en la preparación de la clase

Al describir el profesor de manera exacta y verificable las metas de su enseñanza, crea a la vez, para su propia planificación de la clase, los requisitos necesarios para examinar los aspectos metódicos y de contenido con miras a si ellos significan un aporte esencial a la consecución de esas metas.

- transparencia

Una preparación racional finalista de la enseñanza hace que la clase planificada y también de su decurso resulten transparentes para todos los participantes. Esta transparencia tiene también importancia para la motivación de los jóvenes. La clara orientación a la meta “(...) permite al joven, desde el inicio de la medida de formación, tener una idea precisa sobre lo que se ha de lograr. En el momento en que los discentes han comprendido una meta y la han aceptado para sí, hacen todo lo posible por realizarla. Además, durante la clase, esta meta debería estar siempre presente; en caso contrario, perdería su efecto en cuanto factor de motivación y dirección” (Pätzold 1982, p. 66).

- verificabilidad

Cuanto más claramente se hayan formulado y operacionalizado las metas al principio de la planificación, tanto más fácil será, una vez concluido el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprobar si los instrumentos aplicados para la consecución de las metas eran adecuados, y en qué medida los receptores o participantes han alcanzado la meta.

b) Límites y riesgos

La concepción racional finalista de la clase, como consecuencia de su praxis de preparación centrada en el profesor, tiende a una “monoestructura metódica de la clase” (Hage et al. 1985, p. 147), es decir, a la predominancia de la enseñanza frontal. Una investigación empírica en la Universidad a Distancia de Hagen, sobre el “Repertorio de métodos de los profesores” dio por resultado que aproximadamente tres cuartos de todas las clases responden a una modalidad frontal de la enseñanza, lo cual significa:

“En la escuela se exige y se promueve a los alumnos de modo unilateral. Casi toda la mañana se la pasan sentados en el puesto fijo que se les ha asignado en el aula, ocupados sobre todo con escuchar, responder cuando se les pregunta, leer, escribir al dictado y hacer cuentas. En la rutina escolar predomina una uniformidad de acción metódica que se halla en llamativa contradicción con la variedad y pluralidad de los modelos de acción conocidos en la teoría y en la práctica, y también metódicamente diseñados” (Meyer 1988, p. 60).

Esta monoestructura de la enseñanza descuida los “fines emancipatorios del aprendizaje” (Mausolf / Pätzold 1982, p. 102), capaces de desarrollar una “madurez profesional”, discuriendo en dirección opuesta a la meta propuesta de una enseñanza orientada a la acción. Para ello se necesitarían formas de enseñanza que posibiliten la actividad, sobre todo la propia, la solución autónoma de problemas, la creatividad, la capacidad propia de decisión, etc. Si preguntamos por las razones que mantienen a tan alto número de profesores aferrados a la forma frontal de enseñanza centrada en el docente, las respuestas aducirán frecuentemente motivos de *falta de tiempo y diversidad de materias*.

En vista de la diversidad de material, muchos profesores ven la única posibilidad de ofrecer las informaciones requeridas aplicando una forma didácticamente reducida, lograda a través de propios *inputs* estructurantes. Esta concepción parte de la experiencia de que la enseñanza frontal significa una forma económica de mediación, la cual hace posible “(...) ofrecer a los discentes a corto plazo un considerable volumen de informaciones” (Mausolf / Pätzold 1982, p. 102). Que los contenidos “ofertados” sean aprendidos, o sea, asumidos y asimilados, es algo que depende de si esta forma de enseñanza es también aplicada de modo efectivo. Lo cual no es el caso cuando casi *exclusivamente o en su mayoría, se ha de aprender a través de una presentación didáctica frontal*. De esta manera se logra tal vez referirse a todas las áreas temáticas relevantes, aunque para los alumnos significa sin duda una sobrecarga el reducir sus propias actividades a la mera escucha y comprensión.

Así pues, en primer lugar, debería debilitar el predominio de la enseñanza

frontal en la clase individual, limitándola a aquellas fases en que tal forma puede asumir una función genuinamente razonable dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, como explicación, información). Pero, además, es importante cuidar de “didactizar” los inputs informativos, las explicaciones o el proceso de aprendizaje, de manera que se promueva la comprensión, puesto que

Elementos	Funciones
1. Indicación del Tema/Título	Dar a los alumnos una impresión sobre qué contenido les espera
2. Notas de índole panorámica	Representar el objeto de la exposición del profesor dentro de su totalidad (visión de conjunto del área temática)
3. Medios auxiliares de organización	Subrayar categorías, ideas y conceptos centrales que tienen una relación con las nuevas informaciones, de modo que éstas puedan ser ordenadas dentro de las categorías ya existentes (advanced organizer)
4. Fundamentación del tema	Explicar qué es lo que se ha de aprender de la exposición del profesor
5. Dar a conocer las metas de aprendizaje	Explicar qué es lo que se ha de aprender de la exposición del profesor
6. Índice/Esquema de estructuración	Explicar cómo está subdividida la exposición y remitir continuamente a ello (3-5 puntos clasificatorios)
7. Aclarar relaciones	“Conciliar integrativamente” (Ausubel) lo subdividido artificialmente
8. Señalar la importancia	Marcar la importancia de determinadas ideas
9. Resumen	Resumir en intervalos regulares puntos de vista importantes
10. Recapitulación (Postorganizer)	Describir lo que ahora, tras la exposición del profesor, deben saber los alumnos
11. Estructuración de nuevas lecciones (Interlecture structuring)	Comunicar qué contenidos siguen a continuación
Advertencias: -máx. 10 minutos por exposición -no más de dos exposiciones en cada 45 minutos	

Fig. 12: Preparación de una exposición del profesor (según Grell/Grell 198, p. 218)

es cierto que “hay enseñanza frontal buena, y enseñanza frontal mala, al igual que existe una buena y una mala enseñanza en grupo” (Meyer 1988, p.142).

Jochen y Monika Grell han elaborado una serie de referencias para una preparación didactizada de esta índole dentro de los métodos frontales de enseñanza. Frente a la clásica técnica de la motivación ellos abogan, por ejemplo, por una “entrada informante en la materia de clase” que presenta a los alumnos (en la pizarra, por ejemplo), en una subdivisión bien clara, tanto el tema como las metas de aprendizaje y las actividades de clase. “El principio fundamental de la entrada informante en la materia de clase viene a ser el siguiente: el profesor trata de explicar a los alumnos sus propias intenciones en la medida en que ello sea útil para el aprendizaje de éstos” (Grell / Grell 1987, p. 162). De acuerdo a un modelo similar, estos autores se pronuncian a favor de una preparación de la exposición del profesor claramente estructurada, ordenada desde un principio de modo transparente, proponiendo una estructuración tal como resumimos en la Fig. 12.

Junto a la clara estructuración de la exposición del profesor, breve (máximo 10 minutos) y siempre transparente, lo importante será reducir su monopolio en cuanto la forma de enseñar. Es decir, prever generalmente no más de 20 minutos de exposición por hora de clase, y examinar además si otras formas de enseñanza, tales como el trabajo con un compañero (partner), en grupo o individual, no podrían cumplir funciones de la mediación de información.

Por la psicología pedagógica sabemos que las capacidades para la apropiación permanente de informaciones transmitidas verbalmente son muy limitadas, razón por la que han de ser completadas por el “aprendizaje descubridor” si se quieren lograr éxitos en la enseñanza y efectos de transferencia duraderos.

El problema de la variedad de materias puede perder “explosividad” a través de una didactización estructurada, “concentrada” y transparente, de las exposiciones del profesor, así como a través de la reducción de su porcentaje de participación en la enseñanza. El profesor debería ser consciente de que no se trata tanto de exponer el mayor número de detalles posible, sino que, en último término, lo importante es iluminar las relaciones causales básicas, en el sentido de una reducción didácticamente fundamentada, y lograr así el espacio libre necesario donde aplicar los procedimientos más activantes y autónomos de la labor individual, en grupos o con un compañero, en el sentido de un aprendizaje orientado a la acción.

También el *problema del tiempo*, con frecuencia asociado a las formas de enseñanza más activadoras, se puede resolver parcialmente a través de la preparación didáctica y de una estructuración auxiliar. Requisito para ello es que estas formas de enseñanza estén planificadas como parte integral de una estrategia didáctica conscientemente orientada a la pluralidad de métodos. De esta manera se supera el monismo metódico de la enseñanza frontal, ejercitándose a la vez formas de trabajo y actitudes de importancia central para una posterior acción cooperativa. El trabajo en grupo, por ejemplo, inicia “una atmósfera social, despierta la comprensión, educa para el carácter servicial y refuerza la conciencia de sí mismo. La enseñanza en grupo multiplica los rendimientos individuales, de manera que el resultado del grupo se convierte en un producto de múltiples aspectos” (Mausolf / Pätzold 1982, p. 106). Finalmente, la enseñanza en grupo puede ser considerada como una forma social que hace posible tratar determinados temas intensamente desde el punto de vista de la información, con distribución del trabajo y, en consecuencia, también con ahorro de tiempo.

Al planificar la clase, el profesor debería, en vista de las limitadas posibilidades temporales, por un lado, y de la gran variedad de materias a tratar, por otro,

1. ¿Qué inputs didácticos frontales son probablemente necesarios para lograr la meta de aprendizaje?
Por ejemplo:
 - introducción informante en el tema de clase,
 - inputs informativos adicionales,
 - explicaciones y exposición del profesor.
2. ¿Es posible ofrecer determinados inputs a través de otras formas de mediación?
Por ejemplo:
 - hojas de trabajo con preguntas de descodificación y exploración
3. ¿Cómo ordeno y subdivido las exposiciones del profesor?
4. ¿Qué formas de enseñanza tengo para la continuación, profundización y aplicación de lo expuesto?
5. ¿Qué ayudas para la estructuración y qué instrucciones para el trabajo son necesarias en estas fases de la enseñanza?
Por ejemplo:
 - cuestiones guía para el desarrollo,
 - explicación de las formas de cooperación,
 - ordenamiento distributivo del trabajo de las tareas dentro del grupo.
6. ¿Cómo evalúo los resultados de las diversas fases de actividad?

Fig. 13: Cuestiones clave para abrir oportunidades de aprendizaje orientadas a la acción

responder para sí las siguientes cuestiones clave (cf. Fig. 13) si quiere una clase que abra posibilidades de acción al alumno individual.

c) Aprendizaje de la acción como aprendizaje orientado al proceso

La meta de una formación profesional orientada a la acción no es solo transmitir conocimientos y habilidades a alumnos y aprendices, sino también enseñarles “(...) cómo adaptar los conocimientos de la mejor manera, cómo proceder en la solución de problemas, cómo pueden dirigir y controlar los propios procesos de aprendizaje orientados al proceso. No sólo la meta de la cualificación, sino también el camino hacia ella tiene importancia. Ello exige del profesor mismo también un comportamiento nuevo, más amplio” (Dubs 1978).

- Constitución inductiva del concepto

En este contexto lo importante es configurar de antemano el estadio de la transmisión de información como orientado al proceso. Las diferencias entre un procedimiento orientado al producto y otro orientado al proceso, las evidencia el siguiente ejemplo desarrollado por H. Seitz siguiendo a Aebli:

“Meta del aprendizaje orientada al producto:

El alumno debe poder definir el concepto de <derechos de aduana>.

Explicación del profesor:

Los <derechos de aduana> son la cantidad de dinero que una persona tiene que abonar al Estado en la frontera cuando importa una mercancía que ha sido fabricada en un país distinto y que va a ser utilizada en el país de importación. A nuestro país, Suiza, se importan, por ejemplo, ordenadores fabricados en Japón y que luego son usados aquí.

Meta de aprendizaje orientada al proceso:

El alumno debe poder deducir el concepto de <derechos de aduana>

Explicación del profesor:

En un país se fabrica una mercancía. En otro país se la necesita. En el Japón, por ejemplo, se fabrican ordenadores que nosotros podemos usar en Suiza, y por ello se los importa a Suiza. Aquel que quiere importar la mercancía desde el país

de producción al país de uso, tiene que abonar en la frontera una determinada cantidad de dinero al Estado. A esta cantidad de dinero se la llama <derechos de aduana>”(Seitz 1988, p. 123 s.).

Mientras que la forma de transmisión del tema orientada al producto sirve inmediatamente al producto mismo, es decir, a una exacta descripción definitoria del concepto, la explicación orientada al proceso construye el concepto paso a paso en sus elementos significativos, introduciendo solo al final el concepto mismo. Aquí, lo decisivo es el hecho de que se parte de los conocimientos previos de los alumnos; primero se mencionan procesos y elementos del concepto que ya les son “familiares”. Este procedimiento parte del conocimiento psicológico de que la constitución de un concepto generalmente ocurre a través de la vinculación de elementos iniciales ya conocidos. Seitz constata:

“La estructuración de conceptos es un proceso activo de construcción bajo la dirección del profesor. El alumno ha de seguir al menos los pasos de esa construcción, traer de su memoria los conocimientos necesarios para la formación del concepto y asociarlos a las nuevas informaciones, puesto que en caso contrario no será capaz de formar el nuevo concepto. Así pues, en la formación de conceptos, el aprendizaje orientado al proceso es un requisito esencial para la comprensión, para el sentido de los conocimientos” (Seitz 1988, p. 126).

- Desarrollar capacidades propias
Para que el alumno o aprendiz pueda realizar por sí la operación básica de la construcción de un concepto, es preciso hacerlos antes conscientes del proceso mismo. Tal aprendizaje reflexivo se puede iniciar, por ejemplo, poniendo otra vez como tema, en la hora de clase o en la secuencia didáctica, al procedimiento mismo (“¿cómo hemos procedido?”, “¿qué pasos de trabajo hemos dado?, etc.).
Otras posibilidades son, por ejemplo, protocolar el propio trabajo o la observación de colegas aprendices calificados. A través de tales formas de aprendizaje reflexivo se crean también las condiciones para un fomento del aprendizaje autónomo, el cual constituye, según Seitz (1988), el tercer paso dentro del aprendizaje orientado al proceso.

- Fomento del aprendizaje autónomo

Lo decisivo es que el alumno o aprendiz se haga consciente de su propia situación de aprendizaje, y que, además, se halle en condiciones de dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Se trata, pues, de dos aspectos a los que debería prestar atención un aprendizaje orientado a la acción, el cual también está referido al desarrollo de capacidades metacomunicativas.

1. Tomar conciencia de la situación personal del aprendizaje:
 - conocimientos sobre la índole de la tarea de aprendizaje,
 - conocimientos sobre mi persona (motivación, conocimientos objetivos),
 - conocimientos sobre mi procedimiento, sobre mis estrategias de aprendizaje.
2. Controlar, dirigir y adaptar permanentemente el proceso de aprendizaje
 - reflexionar sobre el propio aprendizaje,

Fig. 14: Capacidades metacognitivas (Seitz 1988, p. 129)

Pese a todo, sólo con el aspecto de la orientación hacia el proceso y con la acentuación e las capacidades metacomunicativas, no queda suficientemente determinada la orientación a la acción en la formación profesional. Sin que aquí podamos ocuparnos de las diversas teorías del aprendizaje orientado a la acción, una característica común de todas ellas puede ser el hecho de que su fundamentación la hallan todas en último término en una antropología a la que sirve de base la idea “(...) de que el hombre es un ser que actúa razonablemente, que es actuando como se enfrenta al mundo y también actuando se hace <mundo>” (Kaiser 1987, p. 16). De aquí se deriva, totalmente en el sentido de lo expuesto, que “frente a los procesos de aprendizaje en los que se aprende sólo a través de símbolos, es decir, de sistemas conceptuales, las acciones concretas de los alumnos adquieren un valor muy especial dentro de una concepción de la formación orientada a la acción” (Op. cit., p. 17). En este sentido, la orientación a la acción es desde siempre una categoría central de la pedagogía profesional y económica, pudiendo aquí ser considerado, según J. Münch, como antropológicamente evidente el que “el aprendizaje de la acción” ha de ser considerado “como la meta de aprendizaje por antonomasia” de la escuela y de la formación profesional (Münch 1978, p. 229).

Sin embargo, la “orientación hacia la acción” encierra un segundo momento, de índole reflexiva, a saber: la reflexión sobre la acción propia, la apropiación consciente –discente– de estrategias de acción en el sentido de un desarrollo de capacidades formales, “aplicables” al mayor número posible de ulteriores situa-

ciones de acción. Precisamente en este sentido cobra cada vez más importancia la orientación hacia la acción dado que ella sirve para el desarrollo de cualificaciones clave.

3. Nueva metodología de la formación profesional

En todos los países del mundo, la formación profesional tiene la función de preparar tanto a los jóvenes como a los adultos para que estén a la altura de las exigencias que plantea el mercado de trabajo. En ese sentido, la formación profesional no puede restringirse a los requisitos de cualificación constatables en la actualidad; más bien es necesario preparar a los aprendices de tal manera que cumplan con las condiciones que les plantee el sistema laboral dentro de dos o tres años.

Pero, ¿cuál es el futuro de las profesiones técnicas e industriales?

Quien crea que la investigación del mercado y de las profesiones o la investigación de formación profesional llevadas a cabo en la República Federal de Alemania son capaces de pronosticar la demanda de cualificación que planteará el mercado en el futuro, está equivocado. Todo lo que realmente se puede decir sobre la evolución futura del mercado es que las así llamadas tecnologías nuevas provocarán un cambio considerable del mundo del trabajo. Los microprocesadores, las microcomputadoras, los sistemas de fabricación totalmente automatizados y los robots industriales son ejemplos que evidencian los procesos de modificación que ya se están produciendo en la actualidad. Esta evolución tiene como consecuencia que en el sector técnico industrial se vean afectadas muchas profesiones, especialmente las de electrotecnia y del metal. Por esta razón, dichas profesiones han sido dotadas recientemente de nuevos reglamentos de formación profesional en la República Federal de Alemania. Estos reglamentos nuevos intentan alcanzar un nivel de cualificación superior a aquél que se establecía hasta el presente para un trabajador calificado en dichas profesiones. En el “reglamento para la formación profesional en las profesiones industriales del metal” se exige, por ejemplo, que la formación se conciba de tal manera que el aprendiz sea capaz de llevar a cabo un trabajo calificado, incluyendo la planifica-

ción, la ejecución y el control. *Se trata de alcanzar una cualificación integral que, además de incluir las capacidades técnicas, también abarque una cualificación general más allá del campo estrictamente técnico.*

Esta evolución afecta a una gran cantidad de profesiones del sector técnico industrial. El diseño y la construcción automatizadas, caracterizadas con las siglas CAM, CAD, etc., se plantean los requisitos nuevos que deben cumplir los técnicos e ingenieros. La automatización industrial y la técnica de mandos (por ejemplo, mandos programables para tornos o fresadoras) inciden en el nivel del trabajador calificado.

Cabe suponer que, a largo plazo, todas las profesiones de aprendizaje se someterán a las tecnologías nuevas. En las oficinas y la administración, por ejemplo, los métodos tradicionales son sustituidos por sistemas de tratamiento de datos y de textos, en combinación con el telefax, el teletexto y otros sistemas similares de transmisión de datos; en ese sentido se habla de la «oficina del futuro sin papel».

Si se comparan estos pronósticos relacionados a la difusión y la utilización de la microelectrónica en el futuro con las constataciones empíricas de la actualidad, que indican que tan solo de 18% hasta 22% de la mano de obra tiene conocimientos básicos en informática, entonces se entiende la gran demanda de cualificación que surgirá en el transcurso de los próximos años.

En el transcurso de mi intervención intentaré responder al interrogante sobre la forma en la que el sistema de la formación profesional puede estar a la altura de ese reto. La respuesta que ofreceré es más bien de índole didáctica y se refiere menos a los currículos.

En consecuencia, dicha respuesta tiende a completar la tendencia predominante en la República Federal de Alemania de responder al reto de las tecnologías nuevas con una adaptación de los currículos, es decir, mediante una reestructuración y actualización de los reglamentos de formación profesional y de los planes de estudios. Esta adaptación de los contenidos de los planes de estudio y de aprendizaje a la tecnología de los controles numéricos (CN) es necesaria, aunque no es suficiente por sí sola para una formación profesional técnico industrial orientada hacia el futuro. Mi tesis fundamental es la siguiente: *la aplicación competente de las tecnologías nuevas exige una cualificación nueva de los trabajadores, y con ese fin es necesario aplicar conceptos didácticos y métodos nuevos en la formación profesional.*

Ello significa que, aparte de la adaptación de los contenidos de los planes de formación profesional a las exigencias que plantea la nueva tecnología CN, es

necesario que la formación profesional orientada hacia el futuro cuente también con una forma innovadora, tal como ya se aplica en muchas empresas de la República Federal de Alemania (por ejemplo, en la empresa Siemens).

Esta tesis fundamental será explicada en cuatro fases, en las que se abordarán los siguientes temas:

1. ¿Qué cualificaciones exigen las tecnologías nuevas?
2. ¿Cuáles son los conceptos y métodos nuevos de formación profesional que corresponden a las exigencias planteadas por una didáctica de formación profesional técnico industrial proyectada hacia el futuro?
3. ¿Cuáles son las funciones que caracterizan el papel que cumplirá el docente en materia de formación profesional (profesor o instructor) dentro de una formación profesional orientada hacia el futuro?
4. ¿Existe una demanda por otra forma de aprender en la formación profesional en los países de menor nivel de industrialización (por ejemplo, los de América Latina)?

Al referirme a esos temas formularé nuevas tesis, destacando sus aspectos primordiales, aunque me permitiré ser algo más exhaustivo en relación con el primero de ellos.

3.1. ¿Qué cualificaciones exigen las nuevas tecnologías?

La meta de la formación profesional consiste en transmitir a cada uno individualmente aquellas habilidades, conocimientos y comportamientos que le permitan obtener una “eficacia profesional” y que le posibiliten adaptarse a las exigencias económicas y técnicas de la actualidad y del futuro, para que sea capaz de cumplir funciones en la economía de su país durante toda su vida.

Es fundamental que la formación profesional técnico industrial esté ligada a la tecnología o, para ser más exacto, es preciso que esté relacionada a los conocimientos especializados de cada una de las profesiones respectivas. No obstante, el cumplimiento del requisito de una “formación profesional en función de la tecnología” se ha tornado en muchos sentidos cada vez más complicado a raíz del vertiginoso desarrollo de los sistemas y métodos técnicos. Al respecto plantearé tres tesis, explicándolas brevemente:

Tesis I: En la formación profesional técnico industrial, el método de enseñanza tradicional de adquisición de conocimientos técnicos a través del esmero y de constantes trabajos prácticos, está siendo sustituido por méto-

dos de transmisión de conocimientos por medio de la teoría.

La aplicación del método científico a la formación profesional que se produce en la República Federal de Alemania se ha tornado indispensable para la producción moderna en muchos sectores, donde ya no es suficiente que el aprendiz practique las rutinas del “trabajo material” (Nölker Falta en Bibl.). El método que siempre se aplicó en el sector artesanal, es decir, “adquirir conocimientos técnicos a través del esmero” y obtener la maestría con muchos años de prácticas y trabajos rutinarios y que «tiene validez hasta la muerte» (Friedrich Dessauer Falta en Bibl.), ya no es suficiente en las circunstancias actuales. Las técnicas que tienen que aprender los aprendices se tornan cada vez menos ilustrativas y son cada vez más difíciles de enseñar. Las vivencias de éxito ya no se producen en el sector de lo que se experimenta en términos concretos, sino que se desplazan a los sectores perceptibles en términos abstractos. El aprendiz tiene que comprender los hechos a través de las informaciones que le son ofrecidas oralmente. Cada vez más se tiene que renunciar a demostraciones concretas e ilustrativas de los contenidos de la formación profesional. Además, la capacidad de análisis de contextos complejos va adquiriendo una importancia cada vez mayor.

Primer ejemplo

En el área profesional de la electrotecnia, son cada vez más importantes las formas de pensar según sistemas funcionales y la adquisición de conocimientos básicos de programación, mientras que las aptitudes orientadas hacia la aplicación concreta (como, por ejemplo, soldar, bobinar) van perdiendo importancia. El desarrollo de una «sensibilidad por la técnica de sistemas y la capacidad de analizar fallos, son condiciones fundamentales para la puesta en marcha y el mantenimiento de equipos de mando por computadora. En caso de surgir un fallo, no se efectúa una reparación de las piezas deficientes, sino que, por lo general, suele cambiarse toda la unidad afectada. La formación técnica teórica tiene que prescindir cada vez más del estudio de análisis de esquemas de distribución eléctricos para ofrecer los conocimientos que son necesarios para llevar a cabo una reparación; en la actualidad, el análisis de los circuitos integrados requiere del así llamado “método de la caja negra”. “Ya no se tiene que pensar en términos de flujos de corrientes, sino más bien según bloques funcionales”. **Ojo: falta la referencia bibliográfica.**

Tesis II: La formación profesional orientada hacia el futuro y capaz de ofrecer «cualificaciones claves» aplicables en diversos campos, va adquiriendo cada vez más importancia en vista de la velocidad con la que evoluciona la tecnología.

En vista de la velocidad con la que las cualificaciones adquiridas pierden su validez, cabe preguntarse fundamentalmente hasta qué punto pueden adaptarse los contenidos de los planes de estudios y los reglamentos de formación profesional al ritmo que evoluciona la tecnología. Dada la larga duración de la formación, es evidente que hasta que se llegan a aplicar en la profesión los conocimientos técnicos adquiridos, parte de ellos (relacionados, por ejemplo, a determinados procedimientos y tipos de máquinas) ya pueden estar obsoletos. Un estudio realizado por encargo del Ministerio Federal de Educación y Ciencia llega a la conclusión que, con respecto a la República Federal de Alemania, “cabe poner en duda el sentido de la adquisición de conocimientos especializados en un momento dado para aplicarlos después, y que tal forma de estudiar no es económica. Con frecuencia se aboga en favor de un estudio anticipativo, es decir, un estudio que prevea las evoluciones futuras, tal como, por ejemplo, los plantea el Club de Roma en su libro intitulado *“El estudio como oportunidad para el futuro”*. **No figura en bibliografía**

En este contexto, el concepto de cualificaciones claves ha sido empleado reiteradamente en la pedagogía en materia de formación profesional. Dicho concepto se refiere a una tecnología de amplia aplicación y a las cualificaciones sociales. Por ejemplo:

- capacidad de pensar en dimensiones abstractas, lógicas y de planificación;
- capacidad de concentración;
- capacidad de obrar con orden y exactitud;
- capacidad de comunicar;
- capacidad de trabajar en equipo;
- creatividad;
- capacidad de solucionar problemas;
- capacidad de continuar estudiando constantemente;
- voluntad de renunciar durante un tiempo limitado a la comunicación de persona a persona en favor de la así llamada comunicación hombre máquina.

Cabe anotar, no obstante, que la formación profesional tiene enormes dificultades de determinar en la práctica los contenidos y los métodos que deberán aplicarse para adquirir tales cualificaciones generales.

Tesis III: El desarrollo de la tecnología exige que los trabajadores sean creativos, independientes y capaces de decidir en responsablemente. En ese sentido, apoya a la pedagogía que busca la responsabilidad, subjetividad y autonomía del individuo en la formación profesional y en el

trabajo.

Durante mucho tiempo hubo quienes en el debate en torno a la formación profesional en Alemania afirmaban que la formación profesional es la preparación para un trabajo en relación de dependencia, por lo que las reivindicaciones en favor de una participación democrática y de la autorrealización no procedían. No obstante, en la actualidad cada vez más factores indican que la evolución tecnológica exigirá que en algunos sectores no se aplique una división del trabajo siguiendo esquemas jerárquicos. Según el estudio titulado «*El fin de la división del trabajo*» (1984 ***¿A qué libro se refiere? Das Ende der Arbeitsteilung ..., de Kern y Schumann? En ese caso en bibliografía aparece con fecha 1988. Si no se refiere a éste, especificar la fuente.***), son precisamente las tecnologías nuevas las que tornan obsoleta la división del trabajo, especialmente en la construcción de maquinaria, en la industria del automóvil y en la industria química, promoviendo más bien una conjunción de actividades hasta ahora aisladas entre sí, tales como preparación del trabajo, mantenimiento, planificación de la producción y control de la calidad, creándose una forma más general del trabajo. El trabajador calificado del futuro será un especialista universal que no solamente deberá disponer de múltiples cualificaciones técnicas, sino que también deberá ser flexible, creativo y responsable.

3.2. ¿Cuáles son los conceptos y métodos nuevos de formación profesional que corresponden a las exigencias planteadas por una didáctica de formación profesional técnico industrial proyectada hacia el futuro?

El cambio de los requisitos de cualificación a raíz de la evolución de la tecnología, explicado antes, plantea exigencias nuevas frente a la didáctica y la metodología aplicadas en la formación profesional tanto en la empresa como en los centros. Al respecto, permítaseme comentar brevemente dos tesis adicionales:

Tesis IV: Los métodos tradicionales de la formación profesional más promocionar, inhiben una transmisión de cualificaciones clave de aplicación amplia.

En la pedagogía de los cursos de la formación profesional prevalecen métodos de enseñanza e instrucción que, desde muchas perspectivas, no son apropiados para ofrecer una cualificación orientada hacia el futuro. Tales métodos son los siguientes:

- **métodos demasiado centrados en la persona del docente.** Por ejemplo, el método ampliamente difundido de cuatro fases que planifica y ofrece la for-

mación según el así llamado principio de imitación (preparación – demostración – imitación – prácticas) o el método que recurre al discurso explicativo y expositor, usado en los centros de formación:

- **métodos demasiado unidimensionales**, es decir, que ofrecen principalmente dimensiones verbalizadas y motoras de las actividades profesionales, mientras que casi no se aprenden actitudes relacionadas a la actuación y a la participación (véase Zedler 1986, p. 3);
- **métodos que no fomentan las actividades**, es decir, métodos que favorecen los estudios pasivos y receptores y no los estudios activos y productivos, aplicándose también el difundido método de adquisición de habilidades técnicas según las cuatro fases y las formas de estudio centradas en el docente para la presentación y el desarrollo de los contenidos; y
- **métodos que no fomentan la independencia** de modo suficiente, lo que significa que en los sistemas de estudio de la formación profesional, por lo general de carácter cerrado (cursos, unidades de clases, llegando hasta la instrucción programada), es casi imposible desarrollar estrategias propias para la solución de problemas. Esos sistemas más bien llevan al aprendiz a « pensar y actuar dentro de límites claramente establecidos », con lo que se oponen a la meta de una actuación autónoma.

El “plan de estudios intrínseco” o las consecuencias implícitas en los métodos tradicionales de la formación profesional pueden caracterizarse de la siguiente manera : “La capacidad de estudiar se limita al estudio delimitado, la curiosidad es domesticada y las ganas de plantear preguntas son estranguladas” (Pätzold **¿A cuál trabajo se refiere? ¿Al de 1982 o al de 1993?**). Sin embargo, ¡esas facultades que tan frecuentemente se eliminan, serían las de mayor importancia en una formación profesional orientada hacia el futuro! Además, los estudios de formación profesional deberían incluir también aspectos sociales, para que los aprendices puedan desarrollar capacidades de cooperación, responsabilidad, independencia y crítica.

Segundo ejemplo

La crítica recién planteada frente a la realidad práctica y tradicional de la formación profesional es confirmada, al menos con respecto a la formación profesional alemana, por una serie de resultados obtenidos en la investigación de la socialización profesional. Concretamente, en el famoso estudio sobre mecánicos de máquinas, realizado por el Instituto Max Planck de Investigación Pedagógica (Lempert/Thomssen **Falta en bibliogr.**), fueron observados durante aproximadamente ocho años 20 jóvenes calificados en profesiones del metal que trabajan como torneros, fresadores, mecánicos, herramentistas, analizándose científicamente su vida profesional y privada. La finalidad del estudio consistía, entre

otros, en comprobar hasta qué punto la formación profesional y la experiencia profesional permitían el desarrollo de cualificaciones clave. Según los resultados de este estudio, parece que el “plan de estudios intrínseco” de la formación profesional y del trabajo está en franca contradicción con una formación profesional proyectada hacia el futuro capaz de promover la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de trabajar en equipo. En las empresas suele aprenderse más bien lo siguiente:

- cierto grado de falta de interés e indiferencia frente al trabajo que se realiza;
- preferir orientarse según reglamentos establecidos y efectuar trabajos que no son producto de iniciativas propias; y
- actitudes en algunas ocasiones egoístas («¡por mi parte, que se venga abajo el mundo mientras que no me afecte!», etc.)

Tesis V: Una formación técnico industrial orientada hacia el futuro requiere de una didáctica en materias técnicas capaz de respetar la persona del aprendiz. En vista de la consideración de sistemas y procedimientos técnicos, la formación profesional tiene que contar con métodos que garanticen simultáneamente la adquisición de una competencia técnica más amplia, la capacidad de actuar por iniciativa propia y la obtención de una independencia en el trabajo.

Tal como intentara explicar antes, las cualificaciones clave son una “respuesta pedagógica obligatoria en vista de la evolución de la tecnología” (Schelten 1983). Aunque aún está pendiente la elaboración de sus modelos didácticos, los expertos en la pedagogía de la formación profesional están de acuerdo en que es necesario desarrollar los métodos de enseñanza respectivos que permitan una actuación más independiente de aprendiz / estudiante de formación profesional (entre otros, Bonz 1981 **En bibl. aparece como 1988**, p. 156). *Mientras que en la formación técnico profesional tradicional se procuraba mejorar dicha formación a través de una sistematización de los materiales didácticos ofreciendo cursos cerrados, con lo que precisamente se limitaban considerablemente los márgenes de actuación de los docentes y de los aprendices, hoy ya se está probando la aplicación de métodos (véase Instituto Federal 1984) que tienen las siguientes características:*

- centrados en el estudio;
- centrados en la actuación;
- fomento de la actividad propia; y
- fomento de la independencia.

En este sentido, el aspecto primordial consiste en el fomento de la indepen-

dencia en relación con la adquisición de cualificaciones clave.

Estos nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje tienen la finalidad de ofrecer, aparte de una **competencia técnica** (es decir, la transmisión de conocimientos y habilidades técnicas que son parte de un cuadro profesional), también una **competencia metodológica** (=capacidad de adquirir conocimientos y aplicar procedimientos por iniciativa propia a través de los métodos que sean apropiados para ello) y una **competencia social** (=capacidad en el trato con otras personas). En consecuencia, estos métodos nuevos apuntan hacia una competencia ampliada del aprendiz. Además de desarrollar el nivel de comportamiento cognitivo-verbal y psicomotriz (adquisición de conocimientos y habilidades técnicos), también se desarrollan comportamientos orientados hacia la actuación que fomenten la independencia de carácter del aprendiz.

Analizando muy superficialmente los métodos tradicionales (Bonz 1981 ¿1988?, p. 154) y comparándolos con los métodos más recientes de enseñanza en los centros y en las empresas, puede comprobarse que los métodos nuevos, tales como, por ejemplo:

- simulacros;
- métodos según proyectos y textos-guía;
- enseñanza combinada;
- clases con carácter de investigación y desarrollo;
- empresas nuevas (*junior*);
- métodos de solución de problemas; y
- ejercicios artísticos
- muestran tener una efectividad mayor en relación con la transmisión de cualificaciones clave multidisciplinarias y, también, en relación con el desarrollo de una mayor competencia metodológica y social. Al respecto, permítaseme explicar más detalladamente dos de los métodos pedagógicos de formación profesional antes indicados.

Tercer ejemplo: El método de proyecto y textos-guía

Hace aproximadamente 15 años la empresa Daimler Benz AG, con sede en Gaggenau, desarrolló un concepto de formación profesional según proyectos para los aprendices de estudios básicos en profesiones del metal.

- Los contenidos de la formación fueron configurados de tal manera que las piezas elaboradas en los ejercicios (por ejemplo, una máquina a vapor) efectivamente funcionaban (proyectos completos en vez de imposición de habi-

lidades técnicas).

- Renuncia a una instrucción aislada, favoreciéndose la instrucción de todo un equipo (los aprendices como grupos autónomos).
- Autodeterminación de los grupos de aprendices en relación con el transcurso de la formación, incluyendo su planificación y organización (horarios de aprendizaje flexibles y autocontrol).

Se esperó que, mediante la formación a través de proyectos, podrían compensarse las deficiencias de la didáctica técnica tradicional (deficiencias en relación con la actuación práctica) y de las clases dirigidas exclusivamente por el profesor o instructor en la formación ofrecida en las empresas. Los así llamados textos-guía asumen un papel preponderante en esos proyectos ; dichos textos tienen una estructura de currículum abierto, capaz de adaptarse flexiblemente al progreso del estudio de los aprendices, es decir, contrariamente a lo que sucede con la formación profesional mediante cursos cerrados. La manufactura de un producto útil y funcional mediante el trabajo autónomo, apoyado en un texto-guía, dirigido por los propios aprendices y tan solo asesorado por el docente, permite el aprendizaje de cualificaciones extrafuncionales, tales como exactitud, perseverancia, responsabilidades compartidas, etc. Además, de esta manera se torna transparente también la interrelación existente entre las diversas funciones y la importancia de cada una de ellas. Las experiencias acumuladas por muchas otras empresas con el método de proyecto y texto-guía (por ejemplo, Ford AG de Colonia, la empresa siderúrgica Peine-Slazgitter, la fábrica de ruedas dentadas Friedrichshafen GmbH, la Hoesch-Stahl AG de Dortmund y Ferrocarriles Alemanes) confirman que este método es apropiado para que los aprendices sean capaces de aprender por sí mismos y de autocontrolarse, en la medida en que son ellos los que inician al proceso a través del cual *aprenden a actuar por iniciativa propia*. En otras palabras, lo decisivo es el desarrollo de la capacidad de proceder paso a paso, metódicamente, y de aprender por cuenta propia. Por esta razón, este planteamiento metodológico también es denominando aprendizaje por actuación. El proyecto PETRA (=Formación Profesional según Proyectos y Transferencia, sobre el que existe una película de vídeo) es el modelo más reciente de aprendizaje apoyado por textos-guía.

Cuarto ejemplo: Ejercicios artísticos

En el transcurso de los últimos años, algunas empresas de la República Federal de Alemania han optado por incluir en la formación profesional de los futuros trabajadores calificados (por ejemplo, de las profesiones del metal o de la

electricidad) ejercicios artísticos (por ejemplo, pintura de acuarelas, cortes con linóleo, tallado de madera). En este sentido cabría mencionar, entre otras, a la fábrica de maquinaria Voith de Heidesheim y la Baugesellschaft für elektrische Anlagen AG de Düsseldorf. Sin embargo, los ejercicios creativos o artísticos no son concebidos como simples medidas de compensación, sino más bien como un método para activar complementariamente aquellas aptitudes que no se desarrollan en el proceso laboral, aunque precisamente son necesarias para el desempeño del trabajo. En consecuencia, tales ejercicios implican extensas expectativas pedagógicas, como por ejemplo las siguientes:

- **Capacidad de solucionar problemas** : al realizar los ejercicios artísticos, el joven o adulto no solamente aprende cómo actuar en determinadas situaciones. Quien trabaja artísticamente, adquiere la posibilidad de dedicarse a situaciones concretas buscando una forma específica de actuar. Una vez que esté formada esta capacidad de solucionar problemas, el futuro trabajador calificado podrá aplicarla para cumplir con diversas actividades laborales y en las más variadas situaciones de trabajo.
- **Capacidad innovadora**: una regla fundamental de los ejercicios artísticos indica que ningún cuadro que se haya empezado a dibujar puede estar tan mal que no sea factible obtener algún resultado satisfactorio. Aplicando este criterio al mundo del trabajo, se llega a la conclusión de que ninguna tarea ni tampoco situación alguna pueden ser tan confusa como para no encontrar algún enfoque que permita su ulterior desarrollo o solución.

3.3. ¿Cuáles son las funciones que caracterizan el papel que cumplirá el docente (profesor o instructor) en materia de formación profesional en una formación orientada hacia el futuro?

Si se parte del supuesto de que la mejor forma de estar a la altura de las exigencias que plantee en el futuro la tecnología es mediante una formación profesional orientada hacia la actuación, dirigida por los propios aprendices y que fomente su independencia, es decir, a través de métodos centrados en el estudio, entonces es necesario redefinir también el papel que cumplen los profesores y los instructores en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, puede plantearse la siguiente tesis:

Tesis VI: El papel tradicional del docente en materia de formación profesional (profesor o instructor) experimenta un profundo cambio dentro de la formación profesional orientada hacia la actuación y dirigida por los mismos aprendices, dejando de ser el único transmisor de conocimien-

tos y/o habilidades para transformarse en un auxiliar, acompañante, asesor, organizador y animador de los estudios.

Tanto el aprendiz como el docente tienen que aprender a proceder en función de la actuación. El docente en materia de formación profesional asume así un papel diferente que no solo afecta el papel tradicional del profesor como centro de los sucesos pedagógicos, sino que también implica la adquisición de nuevas competencias pedagógicas y de aptitudes didácticas-metodológicas. Mientras que la transmisión directa de conocimientos y habilidades durante las clases pierde importancia (¿o acaso desaparece completamente), el docente tendrá que configurar la situación inicial de las clases orientadas hacia la actuación y la promoción de la iniciativa propia de los aprendices y, posteriormente, deberá ofrecer en los momentos oportunos su ayuda pedagógica en el transcurso posterior de los estudios. El docente tiene que procurar el cumplimiento de las condiciones organizativas y materiales que son necesarias para permitir el surgimiento de procesos de estudio individualizados. Debe controlar los procesos de estudios e intervenir para corregir las desviaciones que pudieran producirse. Debe también reconocer las dificultades de estudios que se produzcan a nivel individual y ofrecer su ayuda correspondientemente. Al mismo tiempo, debe observar el proceso que se produce en el grupo, ofreciendo su apoyo para que puedan superarse los problemas a los que éste se enfrente.

Deberán desarrollarse los modelos que sean necesarios en el campo de la **capacitación y del perfeccionamiento del personal docente**, para permitir que éste sea capaz de ampliar sus capacidades didácticas y de aplicar nuevos métodos de formación profesional. Ello implica también el desarrollo de una comprensión de la profesión del docente menos centrada en su persona. En vista de la tendencia constatable en Alemania, según la cual se está efectuando una cualificación de adaptación cada vez mayor en las empresas, y tomando en cuenta que la formación profesional ofrecida en las empresas tiene una importancia creciente, no cabe duda alguna que el perfeccionamiento pedagógico de los instructores de las empresas y de los profesores que, a su vez, los instruyen, adquirirá una importancia también cada vez mayor. Los pedagogos de formación profesional en las empresas asumirán un papel primordial entre los docentes dedicados a la formación profesional.

3.4. Aprendizaje diferente en los países en vías de desarrollo

Para terminar, permítaseme abordar brevemente el interrogante en torno a que si en los países no tan industrializados también existe una demanda por otra

forma de aprendizaje. Esta pregunta es sumamente difícil, ya que implica factores culturales que no pueden pasarse por alto.

No obstante, me atrevería a plantear una tesis al respecto. Según mi opinión, el grado de industrialización no es el criterio decisivo para la forma de aprender dentro de un sistema de formación profesional. Más bien es importante el dinamismo de los cambios tecnológicos y sociales. Si bien es cierto que las cualificaciones clave, la actuación independiente y el estudio orientado hacia la actuación son respuestas obligatorias frente al vertiginoso desarrollo de la tecnología, tampoco debe pasarse por alto que también los países de América Latina tienen, en muchos sentidos, sociedades sujetas a modificaciones. Los pedagogos en materia de formación profesional suelen ser adaptadores de tecnología, mediadores entre los métodos modernos y tradicionales e innovadores y agentes del cambio tecnológico y social.

La tesis que permito plantear, es la siguiente: ***Los pedagogos en materia de formación profesional, en su calidad de «traductores de tecnología», se encuentran en una situación básicamente similar a la de los pedagogos en los países industrializados, los cuales también se encargan de preparar a sus alumnos para que manejen las tecnologías nuevas. En ambos casos se necesitan trabajadores que cumplan sus funciones independientemente, piensen de modo creativo y actúen con responsabilidad propia; y los pedagogos de la formación profesional tiene la función de prepararlos.***

4. Nuevos métodos en el trabajo de formación en las empresas

El tema de los «nuevos métodos en el trabajo de formación en las empresas» tiene que ser precisado en dos sentidos. En primer lugar, cabe preguntar en qué se diferencian esos «métodos nuevos» de los supuestamente «antiguos» y cuáles son las razones y los motivos por los que muchas empresas ya no están dispuestas a darse por satisfechas aplicando los métodos tradicionales, o porqué lo están cada vez menos. En segundo lugar, deberá hacerse una diferencia entre los niveles y las formas de la formación profesional en las empresas. Tradicionalmente se han tratado por separado los intereses de la formación profesional y los que están relacionados al perfeccionamiento profesional. Sin embargo, se impone poco a poco la convicción de que, en la actualidad, ya no es aceptable separar los conceptos de la formación profesional y el perfeccionamiento en las empresas. Desde finales de la década de los años ochenta se está entendiendo en la pedagogía empresarial que la formación en la empresa es un elemento integrante del cambio sistémico, que tiene que ser concebido y configurado en las «empresas que aprenden» (Meyer-Dohm / Schneider 1991), para lo que se está empezando a utilizar el concepto de las «organizaciones como sistemas que aprenden» (Arnold 1994a; 1994b; Arnold / Weber 1995; Geißler 1991). Al aplicar tal enfoque sistémico y global de los procesos de aprendizaje en una empresa, pierde importancia la diferenciación tradicional entre la enseñanza y el aprendizaje, surgiendo un planteamiento, según el cual se adquiere conciencia del hecho de «(...) que la enseñanza es una actividad en buena medida sobrestimada» (Rogers 1979, p. 104). A nivel didáctico y metodológico se puede aplicar también para el trabajo educativo en las empresas el criterio fundamental «que pedagógicamente necesitamos menos una nueva modalidad para permitir y no para actuar» (Lenzen 1991, p. 123). Se trata de una perspectiva que resulta trascendental también en relación con el interrogante sobre los métodos de la formación en las empresas: *los «nuevos métodos» de la formación en las empresas también pueden ser considerados una ex-*

presión de la cultura del aprendizaje en la empresa, basada en el potencial de la autoorganización y que concibe el aprender preferentemente en la modalidad del permitir.

4.1. Métodos nuevos y antiguos

Incluso en tiempos recientes no escasean las representaciones de los métodos «usuales» de dictar clases, de enseñar y de aprender en el ámbito de la formación profesional (Petzold 1993). Los métodos de tipo más novedoso pueden encontrarse especialmente en las publicaciones especializadas en el tema de la educación de adultos (Ballewski 1979; Keim 1993; Knoll 1986; Müller 1983; Rabenstein 1980); concretamente, se trata de métodos que, hasta la actualidad, se han aplicado pocas veces. En el ámbito de la formación en las empresas se comenzó a debatir, aproximadamente desde la segunda mitad de la década de los años ochenta, sobre la posibilidad de llevar a cabo una innovación de los métodos de la enseñanza y del aprendizaje (Bunk / Zedler 1986), cuya realización se torna cada vez más necesaria en vista de la reorganización de las profesiones del sector del metal y de la electricidad. El apremio se explica porque «está quedando demostrado que el método de la transmisión aplicado en la formación profesional moderna es tan importante como los contenidos mismos. El método se está transformando en una meta de la formación profesional» (Schelten 1991, p. 95). Para tener la capacidad de no transmitir únicamente conocimientos técnicos a los colaboradores jóvenes y de mayor edad de una empresa, sino de fomentar también sus cualificaciones claves, es importante preguntarse, en consecuencia, cuál es la valencia que tiene cada uno de los métodos en términos de cualificación. *¿Son «únicamente» apropiados para la transmisión de conocimientos y aptitudes técnicas (competencia en materia técnica), o también juegan un papel en relación con la promoción de las técnicas de aprendizaje y de trabajo de los que aprenden (competencia en materia de métodos), o con la mejora de sus capacidades de trabajar en equipo y de comunicarse con los demás (competencia en materia social y de dirección)?*

Otro aspecto fundamental de la configuración metodológica de los procesos de aprendizaje en las empresas consiste en comprender que «no es posible calificar únicamente en materias clave». Ello significa que las empresas de ningún modo tienen la posibilidad de optar por «permitir» el estudio de materias no técnicas y el desarrollo de cualificaciones clave, y no pueden apostar «solamente» por la competencia profesional en materias técnicas. Más bien tienen que entender que, limitándose a la aplicación de una enseñanza mediante transmisión, involuntariamente se produce una cualificación clave, aunque en el sentido negativo de la palabra: los aprendices y empleados aprenden así que no es importante que ellos piensen por sí mismos, que simplemente tienen que repetir lo que

se les «sirve», que sólo tienen que actuar cuando reciban la orden respectiva, y que es el jefe quien es responsable de que se alcancen las metas. Estas actitudes son el resultado de una cultura muerta del aprendizaje, son consecuencia del «plan de estudios secreto» de una formación profesional que se limita al aprendizaje de materias técnicas. Un análisis somero de los métodos nuevos y antiguos, aplicados en la formación en las empresas, tal como lo llevó a cabo, entre otros, Bonz (Bonz, 1981, **en bibl. 1988 (2)** p. 154) (Fig. 15), demuestra, entre otros, que la didáctica del aprendizaje en las empresas ha experimentado cambios profundos en el transcurso de los últimos años: «A la «etapa muda», en la que los conocimientos y el saber hacer se obtuvieron principalmente bajo un determinado prisma y mediante la observación («robar con los ojos») [le siguió] una etapa en la que los instructores utilizaron el idioma conscientemente como medio de educación e instrucción, con el fin de explicar los contextos teóricos, para motivar y para transmitir valores. La actual etapa de transición hacia la tercera época se caracteriza por formas de aprendizaje tales como «el aprender autodirigido» y «aprender en proyectos»; estas formas son globales en el sentido de que permiten la adquisición de competencias relacionadas a la técnica, a los métodos, a las relaciones sociales y a la propia persona (...). La característica de la tercera etapa consistirá en que el aprendiz hará uso consciente del idioma para formarse. (...) La verbalización de las tareas presentadas y el pensar, concebir y expresar soluciones se transformarán en los factores centrales. La ejecución concreta de lo aprendido es dirigida, regulada y acompañada por la instrucción y la descripción propias; después de la ejecución concreta se realiza un autocontrol y la confirmación, a través de la cual el joven se entiende como origen, lo que significa una motivación» (Friede, 1988, p. 6).

Este cambio de los métodos de las culturas del aprendizaje en las empresas «en favor de un aprendizaje de organización propia y orientado hacia las experiencias» se basa, a fin de cuentas, en la convicción de que la valencia didáctica de los diversos métodos aplicados en el ámbito de la formación en las empresas es sumamente variada. Se puede justificadamente suponer que los métodos clásicos del «aprendizaje por transmisión» tienen, si acaso, cierta importancia en relación con la dimensión de cualificación denominada «competencia técnica», es decir, en la transmisión de conocimientos y habilidades técnicas, mientras que su efecto es mínimo en relación con el fomento de la competencia en materia de métodos y de relaciones sociales. No obstante, en lo que se refiere a su éxito con respecto a la transmisión de competencia en materia técnica, no se puede simplemente suponer que la mera presentación de contenidos tendrá como consecuencia su aprendizaje automático. Los estudios realizados ya hace algún tiempo por la American Audiovisuell Society, indican que la capacidad de retener lo apren-

Configuración metodológica y didáctica		Dimensión de la competencia en la actuación	Competencia en materia técnica (conocimientos técnicos y técnicas laborales)	Competencia en materia de métodos (técnicas de aprender y de trabajar)	Competencia en materia de relaciones sociales y dirección (trabajo en equipo, métodos de comunicación)
Aprendizaje por transmisión	↑	Discurso/Conferencia	+	-	
		Diálogo en clase	+	-	
		Uso de medios cerrados	+	-	
		«Superlearning» por sugestión	+		
		Proyecto guiado	+	+	-
		Simulacro	+	+	-
Aprendizaje por acción	↓	Proyecto de organización propia	+	+	+
		Método de texto guía	+	+	+
		Trabajo en equipo según preguntas de guía	+	+	+
		Trabajo individual según preguntas guía	+	+	
		Visualización del proceso de aprendizaje (método Metaplan)	+	+	
		Ejercicios artísticos		+	+
Aprendizaje por experiencia		Métodos pedagógicos basados en vivencias	-	+	

- + Importante para promover la competencia en cuestión
 - De menor importancia para la promoción de dicha competencia

Fig. 15: Valencia didáctica de métodos nuevos y antiguos en la formación en las empresas

dido aumenta drásticamente en función del grado de activación del que aprende. De acuerdo a los resultados de dicho estudio, «retenemos» un 20% de lo que escuchamos, un 30% de lo que vemos, un 80% de lo que nosotros mismos podemos expresar y un 90% de lo que (podemos) hacer (Witzenbacher, 1985, p. 17; Gudjons, 1992, p. 50). Ello significa que, de lo que menciona el docente, tan solo una fracción es «apropiado» efectivamente por el alumno. En lo que se refiere a los métodos por los que aboga la pedagogía moderna de la formación en las empresas, tales como proyectos, simulacros, método de textos de guía, trabajo en equipo en función de preguntas de guía, etc., cabe suponer, por lo contrario, que de ningún modo son automáticamente menos impactantes en lo que se refiere a la adquisición de competencias en materias técnicas, especialmente tomando en cuenta el «tiempo que se pierde» al aplicar numerosos métodos que se rigen por el aprendizaje mediante la transmisión. Los métodos de aprendizaje por la acción se caracterizan, más bien, por disponer de una *polivalencia* en la cualificación: *los conocimientos técnicos y las destrezas técnicas adquiridos a través de dichos métodos son elaborados de tal manera que permiten que quien aprende desarrolle, al mismo tiempo, una competencia en materia de métodos y de relaciones sociales.*

Sin embargo, el grado de apropiación duradera de aptitudes, habilidades y conocimientos de parte de quienes aprenden, no depende únicamente del contenido activante del método aplicado en cada caso; es importante también el grado en el que la persona que aprende puede determinar por sí misma el objeto, las metas y los métodos del aprendizaje. En ese sentido, el psicólogo K. Holzkamp prefiere no definir el aprender como una magnitud que depende de la enseñanza; sino que propone superar ese «cortocircuito entre el enseñar y el aprender» también a través de los métodos, aplicando una didáctica orientada en función de los sujetos y que parte de los «motivos de acción» del individuo: «Si ha de superarse la detectada ausencia de valor de las teorías tradicionales del aprendizaje, es necesario, antes que nada, que se entienda el aprendizaje como un posible acceso que tiene el sujeto al mundo de los contextos sociales dentro del mundo de la sociedad concreta» (Holzkamp, 1993, p. 28).

Además, «es necesario conseguir un entorno específico para las competencias en materia de aprendizaje, métodos y relaciones sociales, con el fin de poner en marcha y mantener los procesos de la obtención de conocimientos y de orientación hacia la acción» (Pätzold, 1993, p. 17). Por ello, en la labor desplegada en el ámbito de la formación en las empresas, se han ido imponiendo en el transcurso de los últimos años métodos de aprendizaje orientados hacia la acción que permiten ambas cosas a la vez, es decir, desarrollar, por un lado, competencia en lo técnico y, por el otro, promocionar las competencias «no técnicas», tales como competencias en materia de métodos, relaciones sociales y dirección. Además de

los mencionados en la Fig. 15, métodos de este tipo serían, por ejemplo, los siguientes: oficina de aprendizaje, empresa de aprendizaje, simulacros, simulacros con papeles definidos, estudios de caso, ejercicios experimentales, investigaciones, etc. (Stiehl, 1985, p. 101 **En bibliografía hay Siehl y con fecha 1984 ¿Es el mismo o se trata de un autor diferente?**). H. Gudjons exige (aunque no específicamente en relación con la formación en las empresas) que se integren «más situaciones de acción en las clases, también en clases en asignaturas especializadas» (Gudjons, 1992, p. 97 y s.). En ese sentido, propuso ejemplos, tales como «jugar y aprender», «descubrir e investigar», «fabricar y usar», «experimentar y vivir», «probar y estudiar», «cooperar y comunicar», «fantasear y experimentar», «hacer y asumir la responsabilidad», «intervenir y modificar» y «excursión de la clase y vida escolar» (op. cit.), delineando así toda la gama de la multiplicidad de los métodos posibles. Adicionalmente, Hilbert Meyer definió «criterios para la configuración de clases orientadas hacia la acción», apropiados también para servir de orientación para la práctica de los métodos aplicados en la formación en las empresas. En este contexto hay tres criterios que tienen una importancia especial, a saber:

1. «En la enseñanza orientada hacia la acción, los *intereses subjetivos de los alumnos* deben transformarse en el factor de referencia de la labor docente.
2. En la enseñanza orientada hacia la acción, los alumnos deben ser animados a *actuar de modo independiente*. (...)
3. El *trabajo con la cabeza y el trabajo manual*, es decir, el pensar y el actuar deberán tener una proporción equilibrada entre sí» (Meyer, 1987, p. 412). **¡Ojo! En bibl. aparecen Meyer 1998^a y 1998b: ¿A cuál trabajo pertenece la cita?**

Estos criterios fueron respetados en buena medida en los numerosos proyectos piloto llevados a cabo con la intención de introducir nuevos métodos de enseñanza en la formación profesional en las empresas, y que fueron promocionados por el Instituto Federal de Formación Profesional de Alemania. El «meollo didáctico de los nuevos métodos» que pudieron ser aplicados en la realidad empresarial, logró constituirse a través de las categorías centrales de la actuación, del pensar y del actuar, procurando, entre otros, «transmitir a los aprendices la capacidad de solucionar tareas complejas, ofrecerles mayor independencia y responsabilidad propia en la fases de planificación, ejecución y control, promocionar en ellos las formas de aprender en cooperación con los demás, así como enseñarles a combinar el aprendizaje de las materias técnicas con la adquisición de conocimientos teóricos sobre dichas materias y, además, en el caso ideal, a entender los contextos generales que están por encima de las materias puramente técnicas» (Schmidt-Hackenberger, 1990, p. 87, y otros). En términos generales, se puede afirmar que, a través de estos métodos de aprendizaje orientados hacia la acción

se establece una cultura del aprendizaje en las empresas que, a la vez, está centrada en el que aprende, apoya las actividades y fomenta la independencia. En ese sentido, «la promoción de la independencia es el aspecto más importante en relación con las cualificaciones clave» (Arnold, 1990b, p. 114). Esta cultura del aprendizaje también anticipa claramente las formas de cooperación y de dirección, que adquieren una importancia esencial en el contexto de las nuevas formas de organización laboral. En consecuencia, el aprendizaje vivo y orientado hacia la acción puede ser considerado como una instancia de preparación necesaria para apoyar los nuevos conceptos de gestión empresarial. El criterio que en la pedagogía corresponde a la idea de la «producción delgada» (*lean production*) no es el «aprendizaje delgado» (*lean learning*) que ya ha sido propagado por algunos pedagogos especializados en la formación en las empresas, sino, todo lo contrario, su correspondencia consiste en una cultura del aprendizaje con métodos más ricos y complejos, mediante los cuales se establecen las condiciones de cualificación necesarias para que funcione el sistema de la autoorganización empresarial.

Sin embargo, no todos los métodos aplicados en la formación en las empresas son monovalentes en lo que se refiere al desarrollo de cualificaciones claves. Más bien puede comprobarse que en la formación y el perfeccionamiento profesional se recurre cada vez con mayor frecuencia a métodos de los que se sabe que su valencia es casi igual a cero en relación con la transmisión de conocimientos técnicos y habilidades concretas, pero que tienen una gran capacidad de rendimiento en cuanto a las demás dimensiones de la competencia en materia de acción. Tal es el caso de los métodos «de la pedagogía de las vivencias» (Müller, 1989) y de los «ejercicios artísticos» (Brater, 1988; **Falta en Bibl.** Fix, 1978, entre otros). La meta de este tipo de métodos (como por ejemplo, viajar en velero, pintar acuarelas, etc.) consiste en desarrollar sistemáticamente la personalidad, el comportamiento en situaciones amenazantes y la capacidad de relacionarse con los demás, para lo que se aplica un seguimiento analítico y se brindan posibilidades de experimentar la propia personalidad. De este modo, la formación en las empresas se aúna a las técnicas utilizadas para fomentar la capacidad creativa y comunicativa y el espíritu de equipo, utilizadas con anterioridad fuera del ámbito de la formación profesional de corte tradicional, especialmente en el entrenamiento de mandos ejecutivos.

En relación con los diversos métodos de la labor de formación en las empresas (véase Fig. 15), puede constatarse lo siguiente:

Discurso/ Conferencia:

Cabe suponer que este método de dictar clases de tipo frontal sigue siendo el

más difundido en el ámbito del perfeccionamiento profesional en las empresas, aunque también continúa existiendo en el ámbito de la formación profesional inicial (discursos por impulsos, explicaciones ofrecidas por el docente). En casos extremos, este método también «funciona» sin una participación activa del alumno, en la medida en que su participación no consiste más que en escuchar, pensar y apuntar. Sin embargo, especialmente en el sector del perfeccionamiento profesional, se puede constatar en los últimos años que de la persona que pronuncia un discurso se espera que también dirija un diálogo sobre la base de las reacciones de quienes aprenden.

Diálogo en clase

Este método que se conoce también en las escuelas, acentúa fuertemente el papel del profesor y también prevalece en las clases ofrecidas en las empresas durante la formación inicial y el perfeccionamiento profesional. Se trata de una forma atenuada de las clases de tipo frontal, aunque, al igual que éste, tan solo procura abordar los contenidos definidos por el docente (conocimientos técnicos, habilidades técnicas). En determinados casos se trata de formas ritualizadas, en las que los alumnos se esfuerzan por descubrir la respuestas que el profesor espera obtener a sus preguntas.

Utilización de medios cerrados

Se trata de un método que, justificadamente, es considerado una mejora frente a las clases de tipo frontal, ya que el docente se esfuerza por visualizar sus explicaciones. De este modo, es posible activar varios sentidos al mismo tiempo (recuérdese lo que al respecto se dijo líneas arriba), con lo que es posible mejorar claramente el grado de retención. No obstante, no debe pasarse por alto que al recurrir a medios cerrados, tales como, por ejemplo, transparencias, la actividad que puedan desplegar los alumnos no juega ningún papel en absoluto. Ellos, más bien, están obligados a asumir el papel de observadores pasivos, que tienen que asumir y entender lo que se les sirve, sin poder aportar una estructuración propia, ofrecer posibles soluciones o resultados, y sin intervenir en la presentación de la documentación durante el proceso de aprendizaje. Este planteamiento desemboca en la reivindicación que los medios utilizados en una formación profesional orientada hacia la acción tienen que permitir una «configuración abierta». Ello significa «que no solo deben permitir la presentación de unos conocimientos que reflejen un ´estado´ determinado, sino que también tienen que ofrecer una forma de visualización concomitante en concordancia con la adquisición paulatina del alumno de perspectivas y niveles de conocimientos durante el proceso del dominio de una nueva materia técnica» (Arnold / Mülller, 1992, p. 107).

Superlearning

Este concepto reúne todos los métodos pedagógicos sugestivos que intentan que el alumno adquiera un estado relajado a través de la música, con el fin de conseguir el efecto de la «facilitación del aprendizaje mediante el aprendizaje a través de varios canales» (Stammann-Füssel, 1990, p. 162). Dentro del contexto de la formación profesional global y «ampliada» (en relación con su autoconcepción como formación profesional), los métodos pedagógicos sugestivos (*superlearning*), según mi opinión, juegan un papel de modesta importancia, puesto que la valencia de cualificación que ofrecen se limita a la transmisión de conocimientos técnicos y de habilidades técnicas. Sin embargo debe aceptarse que, indudablemente, son capaces de generar resultados asombrosos en este campo, ya que pueden mejorar de modo efectivo la facilidad y la durabilidad de los procesos de aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, crean la ilusión, que se puede aprender «durmiendo» o en estados relajados, sin una acción propia, por lo que se produce una abstracción en relación con el aspecto central de la activación de los alumnos.

Proyecto guiado

En este tipo de proyectos, los alumnos solucionan una tarea completa. Al hacerlo, ellos mismos pueden planificar, ejecutar y controlar sus acciones. Además, estos proyectos se caracterizan por no poder ser realizados (únicamente) desde el escritorio; sino que es necesario que los alumnos trabajen físicamente y aporten sus emociones: «Lo decisivo es que los aprendices ocupen un campo de acción, se pongan de acuerdo sobre las acciones planificadas, desarrollen el campo de acción y que, a continuación, lleven a buen fin las actividades que van ampliando en dicho campo de acción» (Frey, 1991, p. 13).

Simulacro

Los simulacros permiten abordar, al igual que los proyectos guiados, una tarea compleja, exigiéndose de los alumnos que actúen de modo independiente y por iniciativa propia. Con ese fin se simulan situaciones en las empresas con problemas y la necesidad de tomar decisiones, de modo que el alumno puede actuar en un entorno que casi corresponde a una situación real en la empresa.

Proyecto de organización propia

Los proyectos de organización propia son los que más se centran en el alumno. El meollo de este método está constituido por proyectos con tareas que, en buena medida, son definidas por los alumnos mismos. Además, la realización de

estos proyectos también es guiada principalmente por los alumnos, mientras que el instructor o docente asume el papel de una persona que ofrece informaciones o asesoramiento «a pedido». Al final, los propios alumnos se encargan de llevar a cabo la evaluación. Al respecto, Carl Rogers se expresa en los siguientes términos: «Solo si el individuo tiene que asumir la responsabilidad por las decisiones que se toman en torno a los criterios que, según su opinión, son importantes y a las metas que él intentará alcanzar, y únicamente si él es quien comprueba hasta qué punto se alcanzaron, efectivamente podrá aprender a asumir responsabilidades en relación con su persona y con respecto a la dirección hacia la que él apunta» (Rogers 1979, p. 146 y s.).

Método de texto guía / Trabajo en equipo en función de preguntas de guía

De estos métodos nuevos, el más conocido es el del texto guía (Bunk / Zedler, 1986, p. 21). Este concepto alberga el intento de ofrecer al aprendiz los conocimientos necesarios para solucionar una tarea ofreciéndole la documentación y los textos que para ello necesite. Sin embargo, dichos textos no son simplemente puestos uno al lado de otro a modo de adición, sino que siempre incluyen preguntas para aprender y captar los temas, de modo que los aprendices puedan «seguir la huella correcta». No obstante, tienen que «recorrer el camino» por iniciativa propia y repartíéndose el trabajo, para, a fin de cuentas, llegar a una solución conjunta. Las experiencias acumuladas sobre el tema demuestran que los aprendices o alumnos no son capaces de trabajar «de plano» con el método del trabajo en equipo según textos guías. Más bien es necesario que primero se entrenen con el método para dominarlo (Klippert, 1994).

Trabajo individual según preguntas guía

Este método, al igual que el método del trabajo en equipo en función de preguntas de guía y el método de textos guía, también tiene la finalidad de no enfrentar al aprendiz directamente con la materia nueva, sino brindarle la posibilidad de apropiarse de la materia o captarla por iniciativa propia. Durante ese proceso, el individuo puede aprender a dominar los métodos del uso de textos y documentos y de la presentación de novedades, que son parte esencial e integrante de la competencia que él adquiere en relación con el uso de métodos.

Visualización del proceso de aprendizaje (método Metaplan)

La visualización de procesos de aprendizaje permite la creación de medios de configuración abierta. Ello significa que el grupo que aprende o trabaja interactivamente va creando su propio medio a través de la documentación del

proceso de su propio debate. La ventaja de este método estriba en que, en este caso, los aprendices mismos aportan los aspectos relacionados a los contenidos y, al hacerlo, «aprenden los unos de los otros por el planteamiento de opiniones complementarias». «En ese sentido, se puede ejercitar una forma de cooperar en un equipo, lo que tiene una importancia creciente en el mundo del trabajo moderno» (Arnold, 1990a, p. 97).

Ejercicios artísticos

Los ejercicios artísticos fueron presentados por Michael Brater (1988) y otros como nuevos métodos para una formación profesional ampliada. Su introducción se produjo primero en el ámbito práctico, y, posteriormente, en el debate didáctico. El método se basa en la idea de que los jóvenes y adultos adquieren capacidades que están por encima de las materias técnicas especializadas al dibujar acuarelas, cortar linóleo o grabar madera; tales capacidades tienen una gran importancia para la posterior realidad profesional. En el método de los ejercicios artísticos, el aprendiz «experimenta» en carne propia que ningún dibujo puede ser un fracaso tan grande que no se pueda hacer de él algo sensato. «Transferido al mundo profesional, ello significa que no hay tarea o situación tan faltas de perspectivas como para que no sea posible encontrar la forma de seguir desarrollándolas o solucionarlas» (Bunk / Zedler, 1986, p. 44 y s.).

Métodos pedagógicos basados en vivencias

La finalidad de los métodos basados en vivencias (programas de recreación, caminatas, excursiones en canoa, etc.) consiste, al igual que sucede en el caso de los ejercicios artísticos, en desarrollar las facultades no técnicas de los (futuros) empleados. Por ello, los métodos de la pedagogía de las vivencias casi no tienen relevancia alguna en relación con la transmisión de conocimientos y aptitudes técnicas (Müller, 1989).

4.2. De la cultura de la enseñanza hacia la cultura del aprendizaje

En el debate entablado en el ámbito de la formación profesional hay quienes afirman que los «nuevos» métodos no son tan nuevos, ya que se trata de cosas bien conocidas, como, por ejemplo, de los antiguos principios del cambio de métodos y de la activación para aprender. Esta opinión, aunque no es del todo descartable, considerando, por ejemplo, la pedagogía reformista (Ipfling 1992), promueve una actitud del «eso ya siempre lo hemos hecho así», que tiende a inhibir en vez de alentar la voluntad de innovar los métodos entre los docentes de la formación y del perfeccionamiento profesional. Sin embargo, tal mentalidad pasa por alto que el aprendizaje, en su modalidad de permisión, también

implica otra forma de pensar pedagógicamente, otro profesionalismo didáctico y metodológico, otro papel del docente. Una cultura viva del aprendizaje, en la que es posible que se desarrollen las facultades de aquél que aprende en cuanto a los métodos y las relaciones sociales, abarca, en consecuencia, mucho más de lo que ya es conocido. Si bien es cierto que los conceptos de la independencia, de las clases abiertas y de las clases en función de proyectos tienen orígenes históricamente muy profundos (Frey, 1991; Gudjons, 1992, p. 61 y s.), sus raíces se encuentran, con solo muy pocas excepciones, en *las clases centradas en el docente*. Por otro lado, lo «nuevo» de los métodos nuevos aplicables en la labor de formación en las empresas, se explica por el uso creciente de métodos que, en el sentido más amplio, están centrados en el alumno. Muchas de las formas de la enseñanza alternativa en grupos grandes o pequeños, desarrolladas por la pedagogía reformista, no ponen en tela de juicio el predominio del profesor, aunque se exprese con mayor sutileza, ya que incide en la formulación de las tareas del proyecto, en la «planificación» de las fases de trabajo en grupo o en las fases de trabajo independiente y en las fases de trabajo en silencio, de trabajo libre o de a dos. A fin de cuentas, es el profesor quien planifica la independencia que tienen quienes aprenden. La base de tal planteamiento didáctico está constituida por la creencia paradójica de poder planificar la independencia y de poder desarrollarla precisamente en los procesos de aprendizaje que no son planificados u organizados *por los propios alumnos*. En esta trampa didáctica de doble efecto («¡Aprende a actuar por ti mismo!»), el plan de estudios encubierto («¡Aprende!») está en contradicción con la meta didáctica oficial («¡Actúa por iniciativa propia!»). A estas formas más sutiles de la *orientación de los alumnos hacia su profesor* les falta lo que en, el ámbito de la didáctica más reciente, empieza a vislumbrarse como cualificación pedagógica clave para la actuación metódica de los pedagogos especializados en la formación profesional y en la formación en las empresas. Concretamente, se trata de *la sensibilización en favor de la creatividad para la autoorganización, del rechazo de la ilusión de creer poder planificar y dominar y, además, de la capacitación profesional del docente para que actúe pedagógicamente en función de las necesidades que plantea la situación en cada caso*. Para ello, es necesario que los pedagogos especializados en materias de formación profesional y de formación en las empresas obtengan una noción didáctica o profesionalidad pedagógica nueva, que les permita «asumir una actitud relajada y productiva frente a la autoorganización» (Arnold / Müller, 1992, p. 108): «La noción didáctica modificada (también se podría decir: «apartarse del profesionalismo productor y acercarse al profesionalismo posibilitador») se expresa (...) a través de una forma de `actitud reservada concentrada´ del pedagogo durante los procesos de aprendizaje y de interacción; sin embargo, tal actitud reservada no admite una dejadez en el aprendizaje, sino que simplemente toma en serio el planteamiento, según el cual el aprendizaje sólo puede ser

exitoso si los que aprenden son responsables de sus propios procesos de aprendizaje y si los pueden organizar de modo activo y, en la medida más amplia posible, por iniciativa propia» (Arnold / Müller, 1992, p. 112).

Entretanto, es cada vez más aceptado que la acción pedagógica es demasiado compleja y está sometida a demasiadas magnitudes de influencias, como para que una teoría didáctica pueda aspirar a explicar con exactitud científica efectivamente *todos* los fenómenos individuales involucrados. Los planteamientos «antiguos» o «conocidos siempre» de una forma abierta y viva de aprender no solamente son, en consecuencia, conceptos de un *aprendizaje orientado hacia el profesor*, sino que se basan en modelos didácticos que tienden a ofrecer una imagen trivial de la realidad en las clases, creyendo poder configurarla mediante la conjunción de factores «manejables» (como son, por ejemplo, contenidos, métodos, medios, etc.). La pedagogía evolutiva dedicada a la formación profesional (Arnold, 1994a) está sustentada por la intención de compenetrarse con los sucesos existentes en procesos de aprendizaje vivos, con el fin de promocionarlos y de configurarlos de modo óptimo hasta cierto punto «desde dentro». En ese sentido, el profesor asume la función de ser «organizador del instante» (Rogers, 1979, p. 33). Entonces se manifiesta la profesionalidad pedagógica: «No se incide en el sistema, sino que se trabaja con el sistema» (Probst / Gómez, 1991, p. 5). Por lo tanto, también el nuevo concepto directriz de la labor de formación en las empresas está determinado por una forma de pensar sistémica-evolutiva, de acuerdo a la máxima propagada por H. Kern y M. Schumann: «La alta eficiencia deberá conseguirse con la capacidad de actuar de los empleados, y ya no en contra de ella» (Kern / Schumann, 1988, p. 174). La labor de formación en las empresas adquiere, en consecuencia, cada vez más la función de fomentar la capacidad de actuar mediante la promoción de las cualificaciones claves, además de moderar el proceso de autoorganización en la empresa, a través del cual también se ponen de manifiesto las cualificaciones claves de los empleados. Los modelos reductores de la didáctica intencionadamente tecnócrata (por ejemplo, Achtenhagen, 1984, p. 241 y s.) juegan un papel de importancia decreciente en la realidad práctica de la cualificación profesional ampliada, ya que conciben el aprendizaje únicamente como transmisión y no, como constata Ute Laur-Ernst, como «proceso constructivo en la persona que aprende».

«Estas facultades (la autora se refiere a las cualificaciones claves; R.A.) son producidas por los que aprenden. Surgen individualmente a través de la dedicación al entorno material, natural, espiritual y social. No son «externos», pero tampoco tienen un estado final definible y no se pueden enseñar o instruir directamente. En ese sentido, más vale aplicar conceptos «indirectos», lo que significa que se crean situaciones para el aprendizaje que permiten que aquél que aprende

desarrolle activa e individualmente dichas facultades. Todos los conceptos tradicionales de transmisión parten del modelo de la apropiación de conocimientos y destrezas existentes. En este caso, este planteamiento no funciona. El proceso constructivo se encuentra en el centro del aprendizaje. En consecuencia, la inclusión de las cualificaciones relacionadas a personas específicas implica realmente cambiar de forma de pensar en la práctica de la formación profesional» (Laur-Ernst, 1989, p. 6).

Por lo tanto, los métodos más recientes aplicados en la labor de la formación profesional, se caracterizan por intentar con mayor ahínco desarrollar la competencia del aprendiz en materia de métodos. Ya no es el profesor quien es «poseedor» del método, sino que más bien es correcto afirmar que «el alumno tiene el método» (Gaudig) **Falta en Bibl.** Además, lo que Jank y Meyer constatan en relación con las escuelas, también es cierto en el ámbito de la labor de formación en las empresas: «Sólo son buenos profesores quienes son capaces de transmitir su competencia en materia de métodos a sus alumnos» (Jank / Meyer, 1991, p. 340). Si se «buscan» formas para configurar un aprendizaje vivo en la labor de la formación en las empresas, «no es suficiente», en consecuencia, simplemente rechazar las clases de tipo frontal, que todo lo aplastan, y pronunciarse en favor de una variedad de métodos o alentar su aplicación, tal como sucede en alguna ocasión. Lo que tiene que hacerse es preguntar qué métodos son los que deben alternarse y quién se encargará de hacerlo. Finalmente, también hay que plantearse la pregunta en torno al espíritu que deberá imperar, es decir, cuál debe ser el concepto didáctico para determinar la variación de los métodos. Estos cuestionamientos se justifican porque los arreglos metodológicos que muchas veces se les «ocurren» a los docentes, tienen un denominador común: todos parten del supuesto que, a fin de cuentas, lo importante es conseguir refinar o intensificar el control ajeno sobre el alumno (Grell / Palsch **En bibl. aparece como Palasch ¿cuál es correcto?**, 1978, p. 95).

4.3. Aprender en la modalidad del permitir

«Para el desarrollo del personal de la fábrica nueva» (Staudt, 1993), es trascendental que los pedagogos especializados en la formación profesional y en la formación en las empresas tengan acceso a los métodos de aprendizaje orientados hacia la experiencia, calificándolos para que sean capaces de «manejar» dichos métodos según criterios menos centrados en ellos mismos (Wittwer, 1992). Sin embargo, las cualificaciones de tipo general, como, por ejemplo, las cualificaciones claves denominadas «capacidad de solucionar problemas» o «capacidad de trabajar de modo independiente», se oponen a tal transmisión controlada por otros. En realidad, no pueden *ser desarrolladas*, sino que tan solo pue-

den desarrollarse a sí mismas en los entornos de aprendizaje apropiados (Münch, 1993, p. 37). Ello significa que lo importante es crear el entorno de aprendizaje adecuado y, en segundo lugar, recurrir más a los métodos que permitan un aprendizaje autodesarrollado en el sentido antes descrito. Si nos fijamos desde esta perspectiva en los métodos «usuales», podemos observar que hasta la actualidad en realidad existen muy pocos métodos de aprendizaje y de apropiación verdaderamente «abiertos», capaces, por un lado, de permitir un aprendizaje autoorganizado y vivo y que, por el otro, efectivamente ya sean aplicados por las empresas en una intensidad digna de mención. En ese contexto cabe mencionar el simulacro, el proyecto, el método de texto guía, la instrucción combinada, la empresa joven, el taller de estudios y los ejercicios artísticos (Bonz, 1981; 1988?; Bunk / Zedler 1986), además de los trabajos en grupo en función de preguntas de guía, tal como han sido desarrollados al aplicarse el método del texto guía en la formación profesional en las empresas, y el método de moderación, que permite un aprendizaje abierto y participativo, orientado hacia los alumnos. Aunque es cierto que estos métodos también albergan elementos provenientes de los métodos «tradicionales» de la enseñanza (como, por ejemplo, el trabajo en grupo, el trabajo libre, etc.). El trabajo en grupos, orientado en función de preguntas de guía (o de acuerdo al método de texto guía) o el método por moderación, por ejemplo, pueden ser considerados «novedosos» en la medida en que son parte integrante y expresión de una cultura del aprender diferente, en la que ya no prevalece el aprendizaje guiado por el docente, sino que se impone la intención de promocionar en los alumnos la confianza en sus propias fuerzas y en sus facultades relacionadas al dominio de métodos y a las relaciones sociales (competencia en materia de métodos y de relaciones sociales) a través de los entornos metodológicos más apropiados.

Pero las formas de aprendizaje metódico y la totalidad de la cultura del aprendizaje, que han de ser «transportadas» o, respectivamente, desarrolladas a través de dichos entornos, no constituyen lo único «nuevo». Lo «nuevo» (en un sentido personal y revolucionario) está en las exigencias que surgen frente a los pedagogos especializados en formación en empresas, puesto que tienen que *aprender a dar rienda suelta*. Esta capacidad de soltar las riendas por parte del docente se manifiesta a través de una nueva función de dirección que es la dirección subsidiaria. La dirección subsidiaria significa que el docente planifica sus clases desde la perspectiva de la posible actividad desplegada por los alumnos. En ese sentido, H. Meyer exige que, durante la planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente no solamente piense en las condiciones que para el aprendizaje aportan los alumnos, en el nivel técnico científico que se deberá alcanzar y en las metas didácticas, sino que también ponga de manifiesto cuáles son «las

posibilidades que el alumno tendrá de actuar en las clases» (Meyer 1987, p. 408). El docente actúa así conscientemente según la máxima de «dirigir de modo subsidiario», es decir, intervenir dirigiendo, explicando y comentado únicamente en aquellos casos en los que el estudiante se estanca. Al hacerlo, el docente actúa convencido de que «quién da más de lo necesario, es un asesino», para emplear las palabras formuladas por Ruth Cohn (Cohn, 1975, p. 123).

No obstante, la dirección subsidiaria no es sinónimo de la renuncia a la dirección. Ya Theodor Litt advirtió en su libro titulado «Guiar o dejar crecer» (1965) que no debe caerse en tal «romanticismo sentimental», constatando, según mi opinión en términos por demás realistas, que si se toma en serio la pretensión del «dejar crecer», no solamente se produciría una *autolimitación* de la educación, sino incluso se provocaría su abolición. Litt considera que tal renuncia al derecho de educar no se justifica. Más bien es importante preguntar por el «buen sentido de la acción de guiar»; guiar, en este sentido, significa, antes que nada, asegurar la «libertad del crecimiento propio» (Litt 1965, p. 18). En ese sentido, la dirección subsidiaria es una dirección que limita la aspiración de guiar los métodos («el profesor tiene método»), aunque no la anula. De acuerdo con la dirección subsidiaria, se sabe que la educación no puede ser generada, sino que solo puede ser posibilitada. Así, se supone que cada ser humano tiene que ser su propio líder, tal como lo prevé la «presidencia» de la interacción centrada en temas. La dirección subsidiaria también es, en consecuencia, una *dirección que lleva hacia la autodirección* o que, al menos, *la posibilita*. O, para expresarlo de otra manera, *la competencia que en materia de métodos tiene el profesor es, también, una premisa para que el aprendiz adquiera dicha competencia*. Ello significa que está relacionada irremediablemente a una aspiración que no puede ser cumplida a través de la mera variación de métodos.

A pesar de las tendencias pedagógicas que se manifiestan en la labor de formación en las empresas, no debe pasarse por alto que la realidad metodológica con frecuencia es totalmente diferente. En el ámbito de la labor de educación profesional en las empresas y, concretamente, en el de la formación profesional, sigue estando difundido el así llamado «método de cuatro fases», también calificado de método TWI (*Training within Industry*). Se trata de un método que se basa en el principio de la imitación: preparación, mostrar, imitar, ejercitar. El método de «mostrar / imitar» (*imitatio*) seguía siendo en 1991 la forma principal de formación para el 77% de los aprendices. El método que, en frecuencia, ocupa el segundo lugar (con un 65%) es el aprender en el puesto de trabajo. Si bien es cierto que más de la cuarta parte de los aprendices aprenden en equipos o grupos, cabe constatar que los métodos que promueven la actividad propia hasta ahora no están muy difundidos. Concretamente, tan solo un 8% de los aprendi-

ces han trabajado con el método de texto guía, mientras que únicamente un 7% conoce el método según proyectos (Ministerio Federal de Educación y Ciencia, 1993, p. 86 y s. **No aparece en bibliografía**). Además, la selección de los métodos en una empresa depende en buena medida de su tamaño. Los métodos de formación nuevos, que promueven la actividad, se aplican preferentemente en empresas grandes, aunque también en ellas predomina la enseñanza de tipo frontal. Esta circunstancia es, al fin y al cabo, expresión de la enseñanza que se ofrece en los talleres de aprendizaje de las empresas, similar a la de las escuelas. La situación imperante en las empresas pequeñas y medianas en relación con los métodos aplicados en ellas, es diferente. En dichas empresas prevalecen aún con mayor claridad las formas tradicionales de la instrucción mediante mostrar / copiar y del aprendizaje en función de la cartera de pedidos de la empresa. Sin embargo, no debe pasarse por alto que, en empresas pequeñas y medianas, los aprendices se encargan con mucha mayor frecuencia de realizar de modo independiente los trabajos necesarios para corresponder a los pedidos, incluso complicados, de un cliente, con lo que aprenden asumiendo una actitud activa. De este modo no solamente adquieren cualificaciones técnicas, sino que también pueden desarrollar cualificaciones claves (op. cit.).

En los mercados de trabajo y en muchos sectores de nuestra sociedad podemos observar, ya hace algunos años una evidente tendencia que implica la necesidad de modificar las formas y la cultura del aprendizaje en las empresas. Aunque en el futuro seguirá siendo importante adquirir conocimientos de cultura general y un conocimiento profesional básico suficiente, ya no será decisivo conocer los detalles técnicos más específicos o contar con una especialización extremadamente profunda. Precisamente tales conocimientos detallados y especializados pueden ser puestos a disposición por las computadoras; también la solución de problemas de procesamiento técnico está cada vez más a cargo de sistemas automatizados de control lógico, mientras que el hombre mismo se aparta del proceso laboral directo, dedicándose a funciones de planificación, preparación, control y corrección. Ello significa que *el contenido de la actividad profesional técnica está cambiando*. Para poder ejecutar las actividades que se exigen en la actualidad, es necesario adquirir otras competencias y no las que (únicamente) son de tipo técnico. Esta tendencia de relativizar lo técnico, también pone en tela de juicio los métodos tradicionales de instrucción y transmisión. En el presente, la formación profesional moderna tiene que ser capaz de desarrollar una competencia profesional en las materias técnicas (un factor que sigue siendo importante), pero también tiene que procurar la adquisición de competencia en relación con los métodos y las relaciones sociales. La formación profesional tiene que tomar en cuenta el hecho de que, hoy en día, las aptitudes relacionadas a los métodos y a las relaciones sociales son cada vez más importantes en el ámbito técnico.

En consecuencia, tiene que recurrir a métodos que respeten el hecho de que ya no basta con una especialización técnica para contar con una competencia profesional durante toda la vida laboral, dados los vertiginosos cambios que se producen en el sector profesional. Se ha vuelto necesario incluir el cambio mismo en el proceso de la cualificación profesional: las personas tienen que estar dispuestas a cambiar, tienen que ser capaces de cambiar. Ellas mismas tienen que adquirir cualificaciones que impliquen la facultad de «afilarse a sí mismas» (Bauerdick y otros, 1993, p. 114). En ese sentido, las cualificaciones clave, es decir, las competencias en materia de métodos y de relaciones sociales, constituyen una premisa de carácter más permanente que la mera adquisición de conocimientos técnicos especializados, que muy pronto resultan obsoletos.

Finalmente, también se puede observar que algunas empresas innovadoras, que ofrecen puestos de aprendizaje, también cambian la organización de su aprendizaje y vuelven a darle mayor importancia al aprendizaje en el puesto de trabajo, reduciendo, en consecuencia, el tiempo dedicado a la formación en un taller de aprendizaje. Este cambio en la organización de la formación profesional y en la aplicación de métodos tiene, por un lado, causas de tipo financiero, pero, por otro lado, también es consecuencia de la convicción que si se desea trabajar con tecnologías nuevas incluidas en redes muy densas, es imprescindible conocerlas en un entorno de trabajo real.

4.4. De la formación y el perfeccionamiento profesional en las empresas hacia el aprendizaje en términos de organización

Los procesos de aprendizaje en las empresas están sujetos a un cambio constante. Este cambio incide tanto en las funciones, como en la didáctica y en la institucionalización del aprendizaje. En la medida en que la labor de formación en las empresas de carácter anticipativo y continuo en calidad de labor de «mantenimiento de la cualificación del personal» es acompañada por la tarea de preparar, apoyar y dirigir los procesos de cambio en las empresas, no solamente se produce un cambio de los métodos de la labor de formación en las empresas en concordancia con lo que antes se explicó, es decir, pasando de un «aprendizaje transmitido» hacia un «aprendizaje orientado en la acción y la experiencia», sino que también la labor de formación misma adquiere una nueva base conceptual e institucional. El «aprender» se transforma en una parte integrante del desarrollo de la empresa, por lo que ya no puede ser segregado del proceso empresarial como si fuera un ámbito aislado y especial que debe ser «abastecido» por separado. Más bien somos testigos de una devolución del proceso de aprendizaje a los

departamentos y a las unidades de la empresa. Este proceso es acompañado por una pedagogización de la acción directiva: *los mandos directivos tienen que fomentar y desarrollar cada vez más la capacidad de autoorganización y de desarrollo de «sus» empleados, tienen que alentar, admitir y coordinar el aprendizaje en los sectores que están a su cargo; ya no pueden simplemente «confiar» en la labor desplegada por el departamento de formación y perfeccionamiento.*

Las formas especializadas de institucionalización de la labor de formación en las empresas tienden a disolverse cada vez más. Hoy en día ya no es considerado «profesional» un departamento de formación en una empresa que «prescribe» y organiza seminarios y que evalúa el uso de los métodos; actualmente es «profesional» aquel departamento de formación que promociona el potencial de aprendizaje existente en los demás departamentos de la empresa y que fortalece, además, el aprendizaje «sobre el terreno», es decir, en el mismo puesto de trabajo. La orientación tradicional de enseñanza y aprendizaje ha llegado a sus límites en el ámbito del perfeccionamiento profesional en las empresas, pero también en el ámbito de la formación profesional inicial en las empresas ya se pueden detectar tendencias de disolución. Ello implica una nueva definición del papel que deben asumir los docentes de las empresas, encargados de la formación y del perfeccionamiento profesional:

«El desarrollo estratégico del personal implica una concepción determinada de los papeles, que se está imponiendo muy lentamente en el ámbito de la labor de formación en las empresas: es cuestión de rechazar la idea del «profesor dedicado a la educación de adultos», que ofrece en la empresa seminarios con títulos eufónicos, tales como retórica, gestión de tiempo, entrenamiento de la creatividad, así como de superar la fase del especialista de formación que trabaja operativamente y que, con un instrumental racional (ciclo funcional), cuenta con una coartada para crear una oferta amplia de seminarios en función de la demanda. Se necesita más bien al asesor en materia de procesos de formación y desarrollo de la organización, que (...) dé el ejemplo en términos de un pensamiento según criterios estratégicos» (Hölterhoff, 1989, p. 26).

En el contexto de tal concepción «orientada hacia el desarrollo» (Arnold, 1992), también cambian las responsabilidades y los métodos de la labor de formación en la empresa, especialmente en el ámbito del perfeccionamiento profesional. Ahora, la responsabilidad recae en los propios departamentos y sus responsables son los mandos directivos mismos. En consecuencia, ellos tienen que saber cuáles son los cambios que desean obtener, qué metas tienen que alcanzarse para ese fin y cuáles son los procesos de aprendizaje que corresponden a esas metas. Los departamentos de la empresa también asumen la responsabilidad en relación con la selección de los métodos necesarios para lograr ese aprendizaje en

la empresa. Los «especialistas» en materia de perfeccionamiento profesional, sin embargo, siguen asumiendo una función de asesoramiento y de apoyo.

5. La educación de adultos como trato con lo ajeno. Desde la creación hasta la transformación de patrones de interpretación

Vivir en la modalidad del entorno creado

En este capítulo estudiaremos el hecho de que todos vivimos en un mundo que nosotros mismos creamos a través de nuestras propias interpretaciones. Ante nosotros, el mundo se presenta claro y cierto, tal como lo vemos y entendemos. Al dialogar en la vida cotidiana con nuestras mujeres o maridos, amigos, colegas y conocidos, confirmamos nuestras propias interpretaciones de la realidad, las desarrollamos, las adaptamos a las nuevas situaciones y así nos afianzamos en el entramado de la red interpretativa que de nuestra vida vamos haciendo. Todos nosotros vivimos y aprendemos en la modalidad del entorno que vamos creando. Y es la « intermitencia de la máquina de la conversación » (Berger, Luckmann, 1980, p.163) la que acompaña a este proceso ininterrumpido y cíclico de desarrollo y adaptación de los patrones de interpretación (véase Fig.16): *los patrones de interpretación de nuestra conciencia de lo cotidiano van surgiendo como resultado de una interacción constante entre la acción y la interpretación de la acción*. Podemos reconocer las exigencias que plantea una situación solo porque en ellas vemos algo que ya « sabemos », es decir, algo que ya podemos « captar » mediante nuestro potencial subjetivo de interpretaciones posibles. En consecuencia, con nuestro actuar real no reaccionamos ante hechos “objetivos”, sino que siempre lo hacemos ante una definición. O, para ser más precisos, reaccionamos ante una creación de situaciones de acción, que al mismo tiempo definen las acciones más evidentes.

¿Qué relevancia tiene este vivir en la modalidad del entorno creado para el

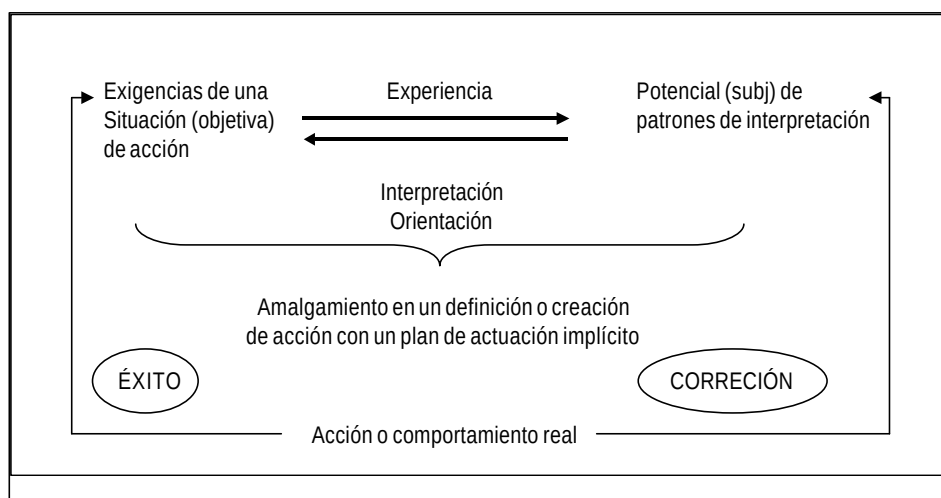


Fig. 16: Ida y vuelta de la acción a la interpretación

ámbito de la educación de adultos? O, para expresarlo de otro modo: desde una perspectiva constructivista aplicada a la educación de adultos, ¿qué consecuencias tiene esta modalidad en la práctica?

Según mi entender, existen tres sectores en los que, aplicando seis tesis, es posible definir las consecuencias aplicadas a un trato adecuado de extraños:

- A) El ámbito de la teoría del conocimiento y de la comunicación
 - (1) Sólo se ve lo que ya se “conoce”.
 - (2) Los malentendidos son algo normal.
- B) El ámbito de la teoría de la biografía o identidad
 - (3) Nuestra conciencia de lo cotidiano recurre a interpretaciones que siempre se repiten, es decir, los así llamados patrones de interpretación.
 - (4) Los patrones de interpretación cambian al surgir crisis biográficas o de identidad, durante las cuales la educación profesional de adultos puede ofrecer una ayuda interpretativa.
- C) El ámbito de la teoría de la profesión
 - (5) No se aprende de lo que se enseña; es necesario superar la ilusión de la relación enseñanza-aprendizaje.
 - (6) La educación de adultos es una educación que proviene de otro. En consecuencia, los docentes de la educación de adultos tienen que promocionar de modo profesional la adquisición y la captación de conocimientos nuevos y de nuevas experiencias mediante los arreglos correspondientes.

A continuación me permitiré explicar brevemente estas tesis.

5.1. La prevalencia de lo propio. Sobre las implicancias de la teoría del conocimiento y de la comunicación en relación con el trato de extraños

En cuanto a la tesis central (1), según la cual «solo se ve lo que ya se conoce», puedo ser breve, dado que lo esencial ya se dijo al hablar de desarrollo cíclico de los patrones de interpretación, mencionando, entre otros, el proceso interactivo de acción-interpretación-acción. Lo esencial en este caso es que prevalece lo propio, es decir, el arraigo en los propios patrones de interpretación “de probado éxito”, casi imposibles de disolver. Un ejemplo especialmente llamativo de esta prevalencia proviene precisamente de América Latina. Me refiero al “supuesto” *descubrimiento de América por Cristóbal Colón*.

Ese “descubrimiento” fue, antes que nada, el “descubrimiento” de las propias interpretaciones, del propio entorno creado. Un episodio especialmente burlesco lo constituye “el juramento de Cuba”, con el que Colón insiste y obliga a compartir su opinión de que Cuba es parte del continente asiático:

“ Los indios que encontró Colón le dijeron que ese país (Cuba) es una isla ; pero dado que esa información no le convenía, puso en duda la fiabilidad de dicha información y escribió lo siguiente en su diario: “Y porque esta gente es tan ingenua y cree que todo el mundo está compuesto de islas, y porque no saben lo que es tierra continental, y porque no tienen escritura ni escritos antiguos, únicamente pensando en disfrutar la comida y las mujeres, dijeron que se trata de una isla”. Acercándose el final de esa expedición, se produce una escena famosa y grotesca, en la que se pone de manifiesto que Colón desiste definitivamente a conformar por experiencia propia si Cuba es una isla, decidiendo aplicar su autoridad frente a sus acompañantes, en vez de argumentar. Así, todos ponen pie en tierra de la isla, y todos juran que ´no cabe la menor duda, que pisan tierra continental, que no se trata de una isla, y que navegando a lo largo de la costa, después de muchas millas encontrarían regiones en la que encontrarían habitantes cultos que conocen el mundo. (...) Quien afirmara lo contrario, sería penado cada vez y cuando sea con una multa de diez mil maravedís (antigua moneda española) y se la cortarían la lengua. A los grumetes y la gente de su talante, se les cortarían la lengua y, además, recibirían cien azotes con el extremo de una soga´. “ Juramento de Cuba, Junio de 1494 ; Tovodoro, 1985, p. 31 y s.).

Es evidente que, en este caso, la prevalencia de lo propio, de los propios patrones de interpretación, genera, como dice Bordieu, un “paso furtivo del modelo de la realidad hacia la realidad del modelo” (Bordieu, 1985, p. 74). en el

contacto intercultural, cuando dos culturas se encuentran, tales pasos son algo normal, y bien sabemos que, con frecuencia, ello tiene consecuencias catastróficas.

“En los años cincuenta, por ejemplo, ingenieros norteamericanos construyeron un aeropuerto en la región del Pacífico Sur. Para ello reclutaron a jóvenes trabajadores entre la población de la isla, los repartieron en grupos y a los mejores entre ellos los nombraron capataces de sus respectivos equipos o, incluso, jefes de varios equipos. En el transcurso de las próximas semanas las cosas evolucionaron satisfactoriamente (eso creyeron los norteamericanos), hasta que una mañana se encontraron degollados a todos los capataces en el comedor. ¿Qué había pasado? Según la cultura de esta población insular, era inaceptable la existencia de jerarquías entre personas de la misma edad. Los norteamericanos habían creado una situación insostenible en esa sociedad, y a fin de cuentas, terminaron imponiéndose las normas culturales de los habitantes de la isla » (Keller, 1982, p. 7).

Tales ejemplos demuestran dos cosas:

- En primer lugar, nuestra idiosincrasia cultural evidentemente está constituida por patrones de interpretación que tiene raíces muy profundas y que, en parte, albergamos de modo inconsciente. El sociólogo cultural francés P. Bourdieu emplea el término de « hábito » para describir este hecho (Bourdieu 1974; 1985 *Ojo, falta en bibl.*). Con «hábito» califica el hecho de que el currículum de una persona, es decir, la suma de sus experiencias sociales, se refleja en una «actitud básica general frente al mundo». Actuamos como alemanes, franceses, sudamericanos, etc. sin que seamos conscientes de ello. Las peculiaridades socioculturales se imponen, por decirlo así, sin que nos demos cuenta, determinando nuestro comportamiento. La creación de nuestra propia realidad, nuestro comportamiento y la forma que tenemos de hablar y escuchar, nos parecen “normales” y plausibles, y muchas veces no somos capaces o no estamos dispuestos a entender, ni remotamente, los comportamientos de los extraños, que actúan en concordancia con lo que es típico en sus respectivas culturas.
- En segundo lugar (y con ello llego a mi segunda tesis), puede suponerse que los malentendidos son algo normal. A continuación intentaré demostrar que esta afirmación escéptica no solamente es válida para los contactos entre culturas diferentes, sino que también lo es en la comunicación entre personas pertenecientes a una misma cultura.

De acuerdo a la teoría más reciente de la comunicación, podemos constatar que, por regla general, los demás son desconocidos para nosotros y que nosotros mismos no nos conocemos. Así, cualquier información alberga una serie de componentes y elementos que nos son extraños. El «diálogo» nunca se limita a la sobria comunicación de un “contenido idiomático”, sino que, adicionalmente, es posible detectar tres aspectos que “siempre están presentes simultáneamente y que tienen una incidencia subjetiva” (Schulz von Thun, 1989, p. 19 **Falta en bibliografía**):

“La manifestación propia, a través de la cual el que habla dice algo sobre sí mismo, sobre su personalidad, sobre su estado anímico actual (...)”

“La indicación referida a la relación, a través de la cual el que habla da a entender cuál es su actitud frente al interlocutor, qué piensa de él y cómo define la relación entre si mismo y aquél”.

y, finalmente,

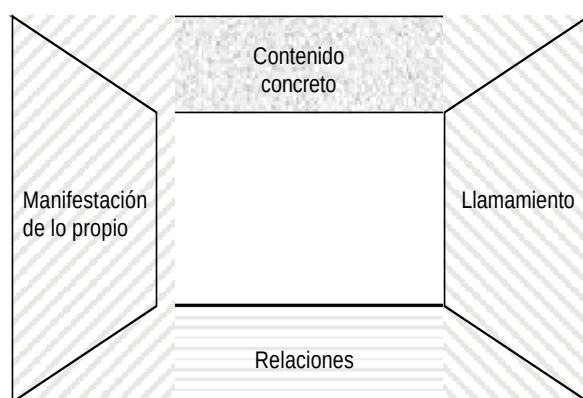


Fig. 17: La comunicación cuadrada

“El llamamiento, es decir, el intento de ejercer una influencia en determinado sentido, la invitación a pensar, sentir o actuar de determinada forma” (op. cit., p. 19 y s.)

Ello significa que la comunicación y las interacciones son “cuadradas”. Es decir, si los seres humanos se ponen en comunicación entre sí, emiten mensajes a través de cuatro canales a la vez, lo que significa que uno habla «lo que a uno le

de la gana por sus cuatro bocas» y uno escucha simultáneamente «por cuatro oídos». Esta compleja conjunción comunicativa, que combina cuatro bocas y cuatro oídos, significa que es muy poco probable que lo que intenta expresar el interlocutor emisor sea lo mismo que lo que escucha el interlocutor receptor. Lo normal es que se produzcan malentendidos, puesto que la comunicación se produce a través de un sólo canal, en vez de transmitirse a través de los cuatro. «El marido le pregunta a su mujer mientras come: <¿Qué es esto verde que está en la salsa?> y su mujer le responde: <Si no te gusta, ándate a comer a otro lado>»

El psicólogo de Hamburgo, Schulz von Thun, comenta esta escena como sigue:

“Supongamos que el marido tuvo la intención de plantear una pregunta de mero tipo informativo (porque no conocía las alcaparras). Entonces podemos analizar la escena haciendo una comparación entre la información emitida y la información recibida.

La mujer, lógicamente, solo pudo reaccionar a raíz de la información que recibió. Dado que su respuesta estuvo dirigida hacia la parte de las relaciones implicadas en la información, el malentendido resulta obvio de inmediato, con lo que, en principio, es corregible. La situación habría sido diferente si la mujer (furiosa y ofendida hacia adentro, pero intentando mantener la calma y sobriedad) hubiese respondido que se trata de alcaparras. En ese caso, ni el marido, ni la mujer ni un observador habrían entendido que se trata de un malentendido. Quizás el marido habría notado después de algún tiempo que se mujer está malhumorada. Quizás le habría preguntado entonces si le pasaba algo. En ese momento habría surgido una oportunidad más para permitir una metacomunicación. Pero quizás el malentendido no habría sido descubierto nunca, con lo que se habría transformado en un factor de perturbación encubierta para las relaciones entre los dos” (Schulz von Thun, 1990, p. 62). ***Aparentemente se trata de otro trabajo al citado en la pág. anterior (1989) y tampoco figura en bibliografía.***

Los ejemplos de esta índole indican que la pregunta en torno a que si es posible el entendimiento, más bien debería responderse negativamente. Pero, posiblemente sea oportuno poner en duda la justificación misma de plantear dicha pregunta. Porque la expectativa intrínseca de tal pregunta, de creer que sea posible un entendimiento “correcto”, es demasiado trivial y se basa en la idea de la comunicación a través de un solo canal, existente en la interacción con las máquinas (radio, televisión) pero no entre los seres humanos. La interacción entre personas se rige más bien por lo siguiente: alguien dice algo, el otro entendió

aquello; sin embargo, ambos establecen una cooperación e interacción basándose en interpretaciones diferentes de la misma situación.

5.2. La biografía en su calidad de creación constante de identidad

A continuación me permitiré explicar primero la tercera tesis, según la cual nuestra conciencia de lo cotidiano recurre a interpretaciones que siempre se repiten, es

		Planteamiento según patrones de interpretación	La función interpretativa de la educación de adultos
	Aspecto	Elementos	Uso de patrones de interpretación en la educación de adultos (conceptos abreviados)
Factor de interpretación	Carácter de proceso de la conciencia individual	-Mediación de la sociedad -Persistencia de experiencias anteriores -Continuidad -Flexibilidad relativa	-Orientación biográfica del aprendizaje que realizan los adultos - ...
	Pragmatismo especial de los conocimientos sobre lo cotidiano	-Perspectiva -Plausibilidad -Reducción de la complejidad	-Análisis didáctico del modo de vida (anticipación) -Determinación de las modalidades típicas de apropiación de conocimientos. -Trato de las interpretaciones de los participantes considerando los casos e «interpretación sustitutiva». -Reconstrucción de los conocimientos adquiridos en función del modo de vida.
Carácter de modelo	Condición estructurada de la conciencia individual	-Orden sistemático y jerárquico -Consistencia -Latencia	-Análisis didáctico del modo de vida -Determinación de modalidades típicas de apropiación de conocimientos.

Fig. 18: El planteamiento sobre la base de patrones de interpretación (véase Arnold, 1990, p. 9)

decir, a los así llamados patrones de interpretación.

El planteamiento basado en los patrones de interpretación parte del supuesto de que la conciencia individual tiene carácter de proceso. Ello significa que las perspectivas y las interpretaciones, aunque son transmitidas por el entorno social durante el proceso de socialización (elemento de la transmisión de parte de la sociedad), imponiéndose las orientaciones adquiridas en fases precoces, como, por ejemplo, las orientaciones de tipo cultural («persistencia de las experiencias tempranas»), aún así se desarrollan y van cambiando los patrones de interpretación en el transcurso de la vida. No es frecuente que se produzca un cambio radical; más bien se puede partir de una “relativa flexibilidad”, ya que los seres humanos se esfuerzan por aferrarse a la forma de ver las cosas que les es más familiar.

No obstante, los patrones de interpretación facilitan una rápida orientación: ante situaciones complejas, consiguen reducir las complicaciones, otorgan una perspectiva y garantizan la plausibilidad, con lo que para el individuo lo nuevo no es totalmente nuevo, sino que, siendo plausible, es familiar. En lo que se refiere a la estructura de nuestra conciencia, se puede suponer que existen patrones latentes de interpretación, que muchas interpretaciones y puntos de vista tienen que ser consistentes entre sí, y que los patrones de interpretación de una persona están incluidos en un orden sistemático y jerárquico. Estos numerosos elementos del enfoque en función de patrones de interpretación son suficientes para extraer unas primeras conclusiones en relación con la educación de adultos que considere patrones de interpretación de los estudiantes, en la medida en que los acoge y fomenta y a los que me referiré más adelante.

Según mi cuarta tesis, los patrones de interpretación cambian *al surgir crisis biográficas o de identidad, durante las cuales la educación profesional de adultos puede ofrecer una ayuda interpretativa.*

En el debate que se ha entablado en las regiones germano y angloparlantes en torno a la pedagogía para adultos, puede constatarse que desde la década de los años ochenta se considera que la demanda que tienen los adultos por ofertas de educación no tiene una causa únicamente técnica. El motivo real es, con frecuencia, una fase de reorientación biográfica y el problema de la búsqueda de la propia identidad que, en las sociedades del postmodernismo, es permanente en los adultos. En este contexto se observa una “erosión del papel de los adultos”, puesto que los elementos tradicionales de los papeles asumidos, tales como el papel profesional o familiar, pero también la tradición, la cultura y la religión han perdido su fuerza orientadora, con lo que los adultos dependen cada vez

más de sí mismos en su búsqueda de una identidad y continuidad biográfica. Lo que en tiempos anteriores fue una tarea central para el desarrollo de las personas durante la fase de la juventud, es decir, la forja de una identidad propia o la creación de un entendimiento de la propia persona y el diseño de una biografía propia, ahora se está transformando cada vez más en una tarea para toda la vida. Estas tendencias le otorgan a lo adulto un rasgo cada vez más frecuente en un “estado de emergencia interpretativa” (Tietgens, 1989, p. 78), en tanto que se esfuerzan constantemente por volver a adquirir y por estabilizar sus diseños de identidad y de biografía. Entonces, muchas veces ya no son capaces de “(...) ofrecer la justificación de una decisión, necesaria para continuar actuando. Así, ya no pueden interpretar el suceso extraño provocado por la decisión recurriendo a los apuntes de sus conocimientos cotidianos” (Schmitz, 1989, p. 62). **Probablemente Schmidt E., de quien se dice que está citado por Hoerning, pero este no aparece en bibliografía** La continuidad del sujeto está puesta en tela de juicio, los patrones de interpretación que antes fueron útiles «ya no sirven», hay un choque de identidad y, en casos extremos, el sujeto entra en crisis. Este estado de emergencia interpretativa de los adultos es el motivo por el cual se afirma que la educación de adultos tiene la función de ofrecer una ayuda interpretativa y de apo-

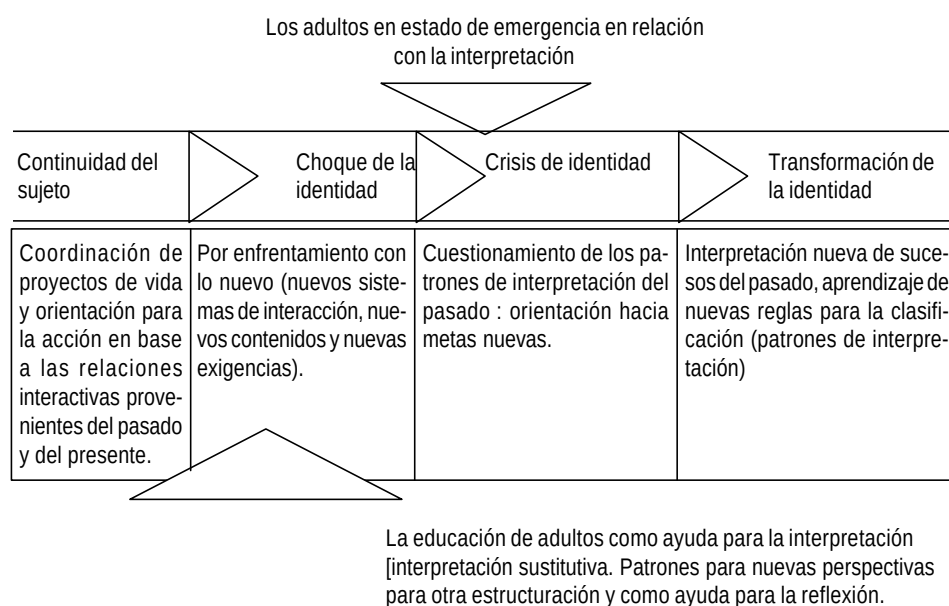


Fig. 19: Ayuda para adultos entre el estado de emergencia interpretativa y
a y u d a

yar y promocionar el proceso de la búsqueda de la propia identidad mediante un «sucedáneo de interpretación». En la medida en que el docente del ámbito de la educación de adultos presenta «nuevas formas de ver las cosas» y ofrece ayudas de estructuración y de reflexión, la educación de adultos se transforma en «productora de una identidad social, con la que se puede alimentar y sustentar la vida práctica individual» (Kade, 1989, p. 139). Ello significa lo siguiente: los adultos que ponen en tela de juicio los patrones de interpretación (patrones relacionados a valores, comportamientos y orientaciones) que han aplicado hasta la fecha, buscan eventos de educación de adultos porque desean dialogar con otros y buscar el enfrentamiento con contenidos nuevos para adquirir nuevas posibilidades de interpretación, con las que pueden encontrar una nueva determinación y un desarrollo de sus propia identidad.

5.3 La educación de adultos como medio de transformación de los patrones de interpretación. Consecuencias para una actuación profesional

La comprensión aquí desarrollada de lo que es la educación de adultos se aparta, a fin de cuentas, de ciertas ilusiones básicas, como aquella que supone que los adultos aprenden lo que se les enseña. En consecuencia, mi quinta tesis es la siguiente: *no se aprende lo que se enseña; es necesario superar la ilusión de la enseñanza-aprendizaje*. Lo que necesitamos es una “teoría del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto” (Holzkamp, 1993). Tal teoría debería ser capaz de concebir el aprendizaje no solo como una consecuencia de efectos externos que actúan sobre los que aprenden, es decir, como actividades dirigidas desde fuera. Casi nada sabemos sobre la relación existente entre la actividad de enseñanza desplegada

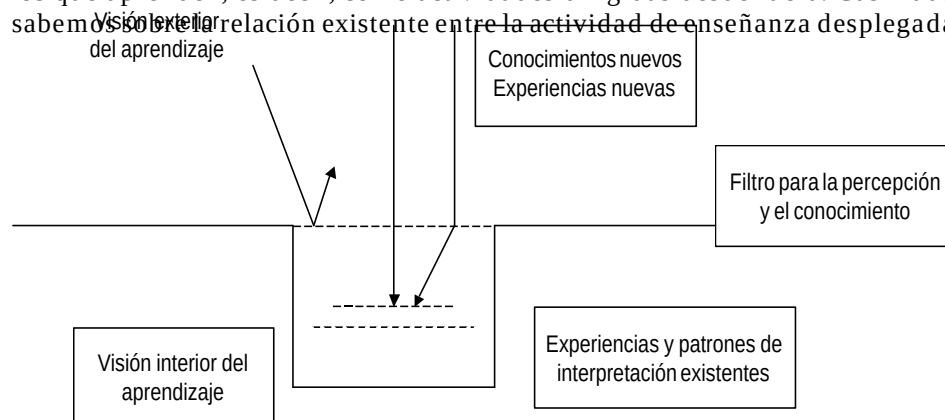


Fig. 20: La educación de adultos en calidad de labor de interpretación (según Arnold/Siebert, 1995)

por el docente, los patrones de interpretación que ya tienen los adultos y los procesos autónomos que éstos aplican para apropiarse de nuevos conocimientos.

De lo que se trata es de liberar el aprendizaje de la usual contaminación del «aprender bajo control» (Holzkamp, 1993, p. 524). Precisamente el aprendizaje de los adultos únicamente se puede entender si se intenta comprenderlos desde la perspectiva interna del sujeto que aprende y si, además, se logra reconstruir los patrones de interpretación y los proyectos de aprendizaje del sujeto.

«El proceso del aprendizaje no se inicia simplemente por el hecho de que un tercero plantee las correspondientes exigencias; mi vida de ningún modo puede ser planificada por encima de mi voluntad a través de alguna instancia que se considere responsable de ello. Las exigencias de aprendizaje no son en sí actos de aprendizaje; solo se transforman en tales si las puedo asumir conscientemente como problemas dignos de aprendizaje, lo que, por su parte, únicamente sucede si al menos acepto dónde hay algo que yo tenga que aprender» (op. cit., p. 184 y s.).

Tales deliberaciones no solamente significan un enfoque diferente frente al aprendizaje en la educación de adultos, sino que más bien desembocan en una nueva visión de las relaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje (Müller 1995, p. 314 y s.) y, en consecuencia, significan también un nuevo enfoque en relación con el papel profesional que asume el docente en la educación de adultos: *la educación de adultos es una educación proveniente del otro* (véase el planteamiento sobre la visión interior del aprendizaje). Esa es mi sexta tesis. Y continúa de la siguiente manera: *por eso, los docentes de la educación de adultos tienen que fomentar la apropiación y la captación propia de conocimientos nuevos y de experiencias nuevas a través de los arreglos correspondientes*. La docencia pierde su carácter de «creación» y de la «imposición» de conocimientos, objetos de estudio y justificaciones; en vez de ello pregunta por las razones individuales y los proyectos ya existentes y que son motivo para emprender el aprendizaje; entonces, la docencia se encarga de asesorar y acompañar el estudio, permitiendo el surgimiento de razones para la búsqueda y mostrando perspectivas. En este sentido, surge una especie de aprendizaje tipo «cantera» (Arnold / Schüßler, 1996) **En bibl. dice 1986**: *el docente presenta o modera oficialmente un determinado tema, el cual es aprovechado por los que aprenden como si fuese una “cantera”, es decir, extraen de ella los “trozos” o componentes modulares con los contenidos que necesitan para trabajar sus propios temas de aprendizaje o, para mantener la imagen, para construir o reconstruir su propia casa de ideas*. En vista de tal perspectiva al planificar y llevar a cabo medidas de educación de adultos, primero se debe averiguar cuáles son los proyectos biográficos de estudios de los participantes; a continuación, teniendo esa información de fondo, deberá ponerse cuidado en observar cómo reaccionan frente a

la oferta de aprendizaje que, de modo universal, les es ofrecida, y, finalmente, desarrollar el contenido y el procedimiento del curso tomando en cuenta la situación que prevalece en la instancia concreta.

Los elementos que se enumeran a continuación, definen el papel profesional del docente de educación de adultos en su calidad de «catalizador de interpretaciones». El docente tiene las siguientes funciones (según Mezirow, 1991, p. 199 y s.):

- separar a los que aprenden paulatinamente de la dependencia que tienen de su docente;
- apoyarlos para que puedan aprovechar sus propios recursos de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a las experiencias de otros y del docente, y ofrecerles la oportunidad de participar en procesos de aprendizaje recíproco (por ejemplo, aprendiendo en grupos);
- apoyarlos para que formulen su propia necesidad de aprendizaje;
- apoyarlos para que asuman una responsabilidad creciente en cuanto a la definición de sus propias metas de aprendizaje, a la elección del camino que seguirán durante el aprendizaje, y a la evaluación de su transcurso;
- ayudarlos a organizar lo que tengan que aprender y que esté relacionado a sus problemas personales de actualidad;
- apoyarlos a tomar decisiones, especialmente en relación con la selección de las experiencias de aprendizaje de relevancia para dichas decisiones y, también, apoyarlos a ampliar su cantera de posibles decisiones;
- facilitarles la comprensión de las perspectivas de alternativa de los demás, integrándolas en la actuación propia;
- alentarlos a utilizar criterios de decisión y evaluación que tomen en cuenta, cada vez más, una conciencia más diferenciada, la facultad de la autorreflexión y la integración de experiencias;
- fortalecer su autoconcepción (conciencia de sí mismos) en su calidad de personas que aprenden y actúan, en la medida en que son preparados para ser cada vez más independientes;
- acentuar métodos relacionados a las experiencias, participativos y orientados hacia proyectos, además de facilitar los contactos de aprendizaje cuando sea necesario; y
- tomar una decisión de tipo moral sobre el grado de apoyo que deberá prestarse al que aprende para que sea capaz de entender las posibilidades que tiene para decidir y actuar y para que mejore sus facultades de tomar decisiones.

Para que un docente sea capaz de hacer todo lo que aquí se menciona, es necesario que, antes que nada, reconozca sus propios patrones de interpretación y supere su propia soberbia. Él tiene que desarrollar la voluntad de fijarse en lo

que le es familiar desde una nueva perspectiva, con « ojos ajenos » (Rumpf, 1986). En ese sentido, se exige un « pluralismo de las competencias » en el debate sociológico sobre el así llamado postmodernismo :

“De lo que se trata es de no encapricharse con el dominio y la superación de todo lo demás, sino que hay que estar dispuesto a someterse a lo diferente, incluso a dejarse enajenar. Es necesario desarrollar una sensibilidad para otras formas del sentido, adquiriendo conciencia de la propia mancha ciega existente en la propia capacidad de percepción y, en consecuencia, ya no formarse un juicio con el patetismo del que conoce la verdad absoluta y definitiva, sino aceptar también que el otro conoce la verdad (...). Además, uno no solamente debería aceptar que, en principio, es justificado que una situación puede ser interpretada de un modo totalmente diferente desde otra perspectiva, sino que tal conciencia también tiene que determinar nuestro quehacer práctico, es decir, que tiene que tener consecuencias concretas. Necesitamos tener el valor de operar entre la estabilidad y el caos” (**Welsch, 1994, p. 23**).

En cuanto a los contenidos de tal aprendizaje de las interpretaciones, cabe suponer que su « proximidad a la realidad » no es el asunto primordial, sino que lo decisivo únicamente es su compatibilidad, o, para expresarlo con una palabra de Glaserfeld, lo decisivo es su “viabilidad”.: “La viabilidad significó, originalmente, la posibilidad que ofrecía un camino; posteriormente, en la historia del desarrollo, el término fue utilizado para la capacidad de sobrevivir que tienen las especies, los individuos y las mutaciones” (Glaserfeld 1992, p. 18). De lo que se trata es de que si “funcionan” los caminos o interpretaciones elegidos: “Eso significa que algo es considerado viable mientras que no se enfrente a posibles limitaciones o trabas” (op. cit., p. 19). Si se aplica esta perspectiva radical constructivista, entonces los patrones de interpretación de los seres humanos sólo se pueden comprobar únicamente en relación con la “utilidad que tienen para (sobre)vivir”. No necesariamente tienen que coincidir con las condiciones imperantes en el medio; para (sobre-)vivir es suficiente que funcionen. O, para expresarlo con las palabras de Paul Watzlawick (entre otros): “Con frecuencia, es posible que una llave similar o una ganzúa sirva para “abrir” (Watzlawick et. al 1992). Ello significa que la aspiración proveniente de la época de la Ilustración (supongo que la palabra en el original es *Verklärung*) de transmitir conocimientos objetivos o de “hacer videntes a los ciegos” es difícilmente justificable desde la perspectiva de la teoría del conocimiento o desde la sociología del conocimiento actuales. En consecuencia, el constructivismo parece indicar, incluso para la educación de adultos, “(...) que las dolorosas consecuencias de una determinada ficción actual del “como si fuera” (...) tendrán que ser sustituidas por aquellas otras de una ficción del “como si fuera” que son capaces de crear una realidad

más soportable. Ello significa que la adaptación de la realidad en su acepción de una mejor adaptación a la realidad supuestamente “verdadera” es sustituida por “una mejor adaptación de la ficción de la realidad vigente en cada caso a las metas concretas que se desean alcanzar” (op. cit. 1992, p. 99). Para ello es necesario producir un “cambio interpretativo” (reframing ***si es en inglés creo que la palabra es reframing***) que pueda ser dirigido y apoyado profesionalmente. Para ello es necesario que el “profesional” domine “el suave arte de cambiar la interpretación” (op. cit. 1992, p. 116). Posiblemente, ese arte, a fin de cuentas, (tan sólo) consista en que el docente procure una «multiplicación de las perspectivas» a través de un «enriquecimiento de las mismas» (Tietgens, 1989, p. 78), que «presente una perspectiva más y que permita una atribución sistemática de las perspectivas» (op. cit., p. 80).

Para que sea posible que tal educación de adultos se desarrolle, es necesario que se aparte de las ilusiones racionalistas, renuncie a la lucha por tener la razón, y se coloque en un nivel que esté de acuerdo con los tiempos actuales en términos de teoría del conocimiento. Además, debe permitirnos acceder a la comprensión de que la educación de adultos siempre tiene que ver, en este sentido, con lo extraño, con interpretaciones ajenas de la realidad.

Recurriendo a la perspectiva científica en función de los sujetos aquí descrita, ¿qué conclusiones se pueden sacar en relación con la forma de aprender de los adultos y en cuanto a la práctica de la educación de adultos ?

Mis recomendaciones son breves y precisas.

Si es cierto:

- que todos nosotros somos prisioneros en las redes conformadas por nuestros patrones de interpretación,
- que en principio, no es posible que se produzca un entendimiento al cien por cien,
- que, incluso, esperar tal grado de entendimiento resulta trivial y subcomplejo,
- que las personas, en consecuencia, por lo general entienden algo diferente a aquél que emite el mensaje,
- que nuestra comunicación es, básicamente, el producto de “varias bocas” y de “varios oídos” (contenido concreto, manifestación de lo propio, referencia a las relaciones y llamamiento),
- y que el entendimiento intercultural agrega, además, la inconsciencia o pre-conciencia de la propia acuñación social o que está determinado por el hábito cultural típico y propio,

entonces:

necesitamos, en primer término, un aprendizaje reflexivo que permita a cada

individuo reconocer estas estructuras, características y riesgos del entendimiento comunicativo e intercultural, para estar en condiciones controlar su actitud en concordancia con ello.

Para que se produzca tal autorreflexión intercultural, es necesaria la facultad de proceder a una metacomunicación y de distanciarse de la propia cultura.

Únicamente así es posible aprender de lo otro, de lo ajeno;

tal aprendizaje que, además, está caracterizado por la voluntad de aprender de lo extraño, individuos o culturas, en vez de pretender instruirlos (Lepenies, 1995).

(Le dí este formato porque me parece que es importante desta-

car estas conclusiones).

6. La casa de la calidad de la formación profesional

Presentación de un estudio realizado por la GTZ

La calidad de las medidas y de la oferta en materia de formación profesional solo se puede comparar hasta cierto punto con la calidad de los productos materiales de venta en los mercados. Una de las razones esenciales que explican esta limitación, consiste en que los «usuarios» o «consumidores» de la educación son «parte» del producto. Ello significa que la «calidad» de la educación solamente se expresa, a fin de cuentas, a través de la competencia profesional que pudieron o no pudieron adquirir. Sin embargo, este resultado no depende únicamente de la oferta, sino que también se determina por la voluntad que tiene cada uno de rendir. En consecuencia, en ciertas ocasiones ya no se habla de los consumidores de la educación, sino de los «*produmidores*», un concepto que combina las palabras de productores y consumidores y que resulta algo extraño, por lo que nos costará acostumbrarnos a él.

Ello significa que para evaluar y asegurar la calidad de la educación, es necesario recurrir a procedimientos propios y más apropiados. Este planteamiento constituyó la base para la realización de un estudio sobre el tema. Dicho estudio fue llevado a cabo por la Universidad de Kaiserslautern por encargo de la GTZ, procediéndose de la siguiente manera:

- (1) En primer lugar se efectuó una evaluación de los modelos de asegurar la calidad utilizados internacionalmente, con el fin de constatar hasta qué punto pueden ser útiles para asegurar la calidad de las medidas de educación.
- (2) En base a dicha evaluación fue desarrollado un modelo para asegurar la calidad, incluyendo en él los «best practices», es decir, los criterios que sustentan el éxito de los modelos más eficientes. Este modelo recibió el nombre

de «La casa de la calidad de la formación profesional».

- (3) Finalmente, los medios o instrumentos individuales fueron atribuidos a los diversos aspectos de calidad incluidos en dicha «casa de la calidad de la formación profesional». A modo de ejemplo me referiré a uno o dos de los medios utilizados.

6.1. La casa de la calidad de la formación profesional

La casa de la calidad de la formación profesional alberga diversos tipos de calidad: la calidad de la dirección, la calidad de los procesos, la calidad de la cultura del estudio, la calidad de la formación como tal y la calidad de la sostenibilidad.

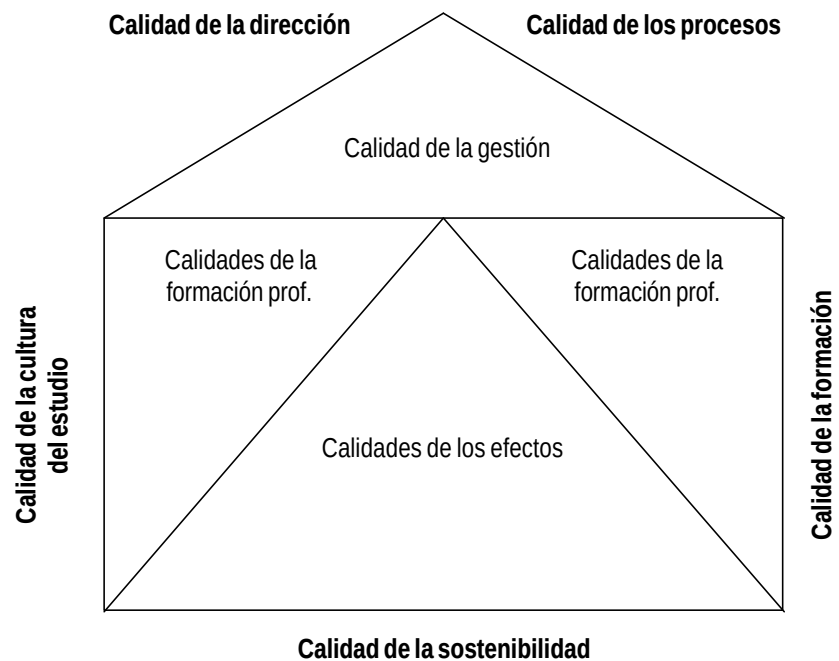


Fig. 21: La casa de la calidad de la formación profesional

6.1.1 Cuadro general de tipos de calidades, interrogantes y elementos fundamentales

Inicio de la calidad	Pregunta fundamental	Elementos de un sistema adaptado para «asegurar la calidad en la cooperación en materia de formación profesional»
Calidad de la gestión directiva (Calidad de la gestión directriz, management, en el sentido más amplio)	¿Se ha establecido un sistema de calidad?	(1) Responsabilidad de la dirección (guiar el proceso) (2) Supervisión de los medios de control («Toolbox») (3) Gestión de la documentación relacionada con la calidad (4) Definición de los procedimientos / puntos de contacto con los clientes (5) Auditorías de calidad (en el sentido de autoevaluación)
Calidad del proceso (Calidad del management en un sentido más concreto)	¿Se lleva a cabo un desarrollo estratégico de la organización?	(6) Orientación en función de modelos ideales (7) Inclusión de grupos, involucrados y clientes (análisis de expectativas y del grado de satisfacción) (8) Desarrollo y dirección de personal («profesionalidad») (9) Proyectos de PMC (Proceso de Mejora Continua) (10) Infraestructura (espacios, equipos materiales, servicios)
Calidad de la dirección (Calidad de la formación en el sentido más amplio)	¿Incluye la cooperación una retroalimentación abierta, con aceptación de errores?	(11) Transparencia de los programas para todos los involucrados (12) Dirección y cooperación propensas al diálogo y de carácter abierto (función de ejemplo) (13) Percepción desde fuera (14) Ambiente de relaciones humanas («sentirse a gusto») (15) Autoevaluación didáctica continua
Calidad de las clases y de la instrucción (Calidad de la formación en un sentido más concreto)	¿Son «buenas» las clases y la instrucción?	(16) Metas técnicas (nivel, pertinencia, estructuras de apoyo) (17) Métodos didácticos vivos («métodos didácticos innovadores») (18) Éxito de la satisfacción (también ex-post y en comparaciones) (19) Éxito del estudio (también ex-post y en comparaciones) (20) Éxito en la aplicación (también ex-post y en comparaciones)
Calidad de la sostenibilidad (Calidad en términos de política de desarrollo)	¿Tiene el proyecto efectos sistémicos duraderos?	(21) Éxito en el mercado laboral (22) Efecto multiplicador (incluyendo género) (23) Relación con la práctica y cooperación práctica (24) Orientación en función de la persona (25) Nexos con la política educativa.

Fig. 22: Calidades, interrogantes y elementos fundamentales

6.1.2. Definición de los elementos que constituyen un sistema adaptado de «asegurar la calidad en la cooperación en materia de formación profesional»

Los elementos definidos a continuación, y que son parte de la «casa de la calidad de la formación profesional», pueden entenderse como criterios o aspectos de calidad¹. No obstante, es difícil definirlos diferenciándolos nítidamente. Más bien, hay diversos aspectos de calidad que «aparecen» en diversos niveles de calidad, aunque con otras denominaciones. Los 25 elementos de calidad pueden clasificarse en función de cinco niveles: dos relacionados con la calidad de la gestión directiva (*management*), otros dos que se refieren a la calidad de la formación y uno a la sostenibilidad. De esta manera se obtiene un esquema hasta cierto punto sistemático, pero no debe pasarse por alto que numerosos aspectos de calidad se «solapan» entre sí.

I. Calidad de la dirección

(1) La responsabilidad de la dirección

La dirección considera que su función esencial consiste en la gestión de asegurar la calidad, por lo que recurre a los conocimientos, métodos, procedimientos y medios necesarios para lograr su objetivo.

(2) Supervisión de los medios de control

Se supervisa (por ejemplo, mediante listas de chequeo) la aplicación continua de procedimientos e instrumentos que aseguren la calidad y que, además, son controlables (por ejemplo, mediante la existencia de un sistema de presentación de informes y por la obligación de presentar dichos informes).

(3) Gestión de la documentación relacionada con la calidad

Está garantizado que la documentación relacionada con la calidad no se pier-

¹ Al respecto, compárese también los criterios de eficiencia aplicados en sistemas de formación profesional, formulados por A. Lipsmeier ya en 1985. Lipsmeier, A. *Strukturen und Bestandteile eines praxisbezogenen und effizienten Berufsbildungssystems* (Estructuras y componentes de un sistema de formación profesional relacionado con la práctica y eficiente), en: Arnold, R. u.a.: *Duale Berufsbildung in Lateinamerika* (La formación profesional dual en América Latina). Baden-Baden 1985, ps. 133-154, 135 y ss.

da, que sea objeto de un análisis sistemático o que se tenga en cuenta en reuniones o talleres de trabajo. El procedimiento o el correspondiente algoritmo está documentado.

(4) *Definición de procedimientos y contactos con los clientes*

Se aplican de procedimientos tipificados (por ejemplo, desarrollo de currículos, planificación de la formación) y constan detalladamente por escrito (por ejemplo, diagramas de flujos); además, están definidos los puntos de contacto con los clientes o receptores internos y con los clientes externos.

(5) *Auditorías de calidad*

Se llevan a cabo regularmente reuniones o «auditorías», con el fin de evaluar sistemáticamente la calidad y para definir proyectos destinados a mejorarla.

II Calidad del proceso

(6) *Orientación en función de modelos ideales*

Las instituciones han definido con precisión sus visiones (definición de metas, especificación de tareas) y las desglosan reiteradamente en función de los planes estratégicos.

(7) *Inclusión de todos los grupos, involucrados y clientes (análisis de expectativas y del grado de satisfacción)*

Los que como afectados o involucrados tienen interés en los productos ofrecidos por las instituciones (programas de formación y perfeccionamiento) se incluyen en la captación de los datos de calidad.

(8) *Desarrollo y dirección del personal*

El personal participa de modo continuo en eventos de perfeccionamiento profesional y participa sistemáticamente en el proceso de asegurar la calidad.

(9) *Proyectos de procesos de mejora continua (PMC)*

Se trabaja constantemente (por lo general, mediante equipos) en una canti-

dad manejable de proyectos concretos de mejora continua. Estos proyectos tienen metas claramente definidas, se ajustan a una agenda detallada y se precisan los «resultados esperados».

(10) *Infraestructura (espacios y material disponibles, servicios)*

Las instalaciones y la infraestructura permiten aprender de modo apropiado, con calidad y de forma sostenible.

III Calidad de la cultura del estudio

(11) *Transparencia del programa*

Los que aprenden, sus empresas y los instructores están informados de modo óptimo sobre la oferta de formación y saben cuál es su demanda y en qué participan.

(12) *Dirección y cooperación propensas al diálogo y de carácter abierto (función de modelo)*

La cooperación casi no ofrece espacio para decisiones «en solitario». Más bien, es objeto de diálogos y debates, a sabiendas que se cometen errores y siendo concientes que se puede aprender a raíz de dichos errores.

(13) *Percepción que de la institución se tiene desde fuera (padres, empresas, etc.)*

La institución goza de buena imagen entre todos los involucrados y en la región; su oferta cuenta con una buena acogida y la demanda es exigente.

(14) *Ambiente de relaciones humanas («sentirse a gusto») en la institución*

Los participantes se sienten a gusto en la institución y, en su mayoría, están satisfechos con la cultura del estudio, con los instructores y con el contenido de la formación.

(15) *Autoevaluación didáctica continua*

Los instructores entienden que asegurar la calidad es un asunto «que les compete» y que tienen que dialogar constantemente sobre los estándares para buscar juntos las posibilidades que mejoren la calidad.

IV Calidad de las clases y de la instrucción

(16) *Metas técnicas (nivel, pertinencia, etc.)*

Los estándares técnicos están claramente definidos y la instrucción garantiza el mantenimiento del nivel en función de dichos estándares.

(17) *Métodos didácticos vivos («métodos didácticos innovadores»)*

Los procesos de instrucción y de estudio no solamente prevén las clases dictadas, sino que se emplean métodos vivos, es decir, métodos que implican la participación activa de los estudiantes y que permiten que ellos mismos dirijan sus estudios.

(18) *Éxito en materia de satisfacción (también ex-post y en términos comparativos)*

Los involucrados (participantes, instructores, padres, empresas, etc.) están satisfechos con la institución y con la calidad de su oferta. El éxito en materia de satisfacción debería compararse con el grado de satisfacción que generan otras instituciones y, además, también se debería poder comparar dicha satisfacción una vez transcurrido algún tiempo después de la conclusión de la formación.

(19) *Éxito de los estudios (también ex-post y en términos comparativos)*

Los participantes adquieren los conocimientos teóricos y prácticos necesarios. El éxito del estudio debería compararse con el éxito obtenido en otras instituciones y, además, debería llevarse a cabo una comparación una vez transcurrido algún tiempo después de la conclusión de la formación.

(20) *Éxito en la aplicación (también ex-post y en términos comparativos)*

Los participantes aplican en sus puestos de trabajo lo aprendido en la institución. El éxito de la aplicación de lo aprendido debería compararse con aquél obtenido en otras instituciones y, además, debería llevarse a cabo una comparación una vez transcurrido algún tiempo después de la conclusión de la formación.

V Calidad de la sostenibilidad²

(21) *Éxito en el mercado laboral*

2 Los factores que determinan el carácter sostenible se basan en una propuesta publicado en otra obra. Arnold, R.: Neuere Systemtheorien und Berufsbildungshilfe (Teorías recientes sobre la ayuda en materia de formación profesional), en: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91(1995), 4, ps. 352-366, 361 y s. **Esto no es coherente. ¿Está bien? SE DEBE INGRESAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍA.**

Los graduados encuentran con relativa facilidad un puesto de trabajo que corresponde a su formación.

(22) Efecto multiplicador (incluyendo género)

Una cantidad importante de jóvenes tiene acceso a los programas de formación y perfeccionamiento profesional, con lo que también aquellos grupos destinatarios que «normalmente» no acceden a la formación (capas pobres de la población, mujeres, etc.) tienen perspectivas de formarse y de ejercer una profesión.

(23) Relación con la práctica y cooperación práctica

Los programas de formación y perfeccionamiento profesional están coordinados (de modos indistintos) con las empresas y asociaciones respectivas, con lo que se tiene la seguridad que los conocimientos y cualificaciones adquiridos corresponden a la demanda real y que pueden aplicarse directamente en la práctica.

(24) Orientación en función de la persona

Los programas de formación y perfeccionamiento no se limitan únicamente a ofrecer una cualificación que se puede aplicar directamente, sino que también contribuyen a que las personas adquieran una personalidad madura y capaz asumir iniciativas.

(25) Nexos con la política educativa

Los programas de formación y perfeccionamiento son parte integrante de los sistemas nacionales de educación, constituyen una alternativa genuina y cualquier interesado puede elegirlos sin mayor pérdida de tiempo. Estos programas no son considerados simplemente una alternativa de segunda calidad frente a los estudios de nivel secundario y terciario que ofrecen pocas perspectivas.

6.2 Medios (procedimientos e instrumentos)

Para concluir me referiré, a modo de ejemplo, a dos medios aplicados para asegurar la calidad.

(1) Autoevaluación

Según la Fundación Europea de Gestión de Calidad, EFQM (*European Foundation for Quality Management*), la autoevaluación (en inglés, «*self-assessment*») es «el control sistemático y regular de las actividades desplegadas y de los resultados conseguidos por una organización que aplica el modelo EFQM por excelencia» (EFQM 1999b, p. 8). **Falta en bibliografía**

En lo que se refiere a los criterios relacionados con el contenido y que se aplican durante la evaluación, cabe constatar que las instituciones dedicadas a la formación perfectamente pueden definir contenidos propios o complementarios. Únicamente si se pretende conseguir una certificación de calidad, es recomendable cumplir con todos los criterios establecidos en el modelo correspondiente. Lo mismo se aplica si se desea que el modelo sirva de base para efectuar comparaciones con otras organizaciones.

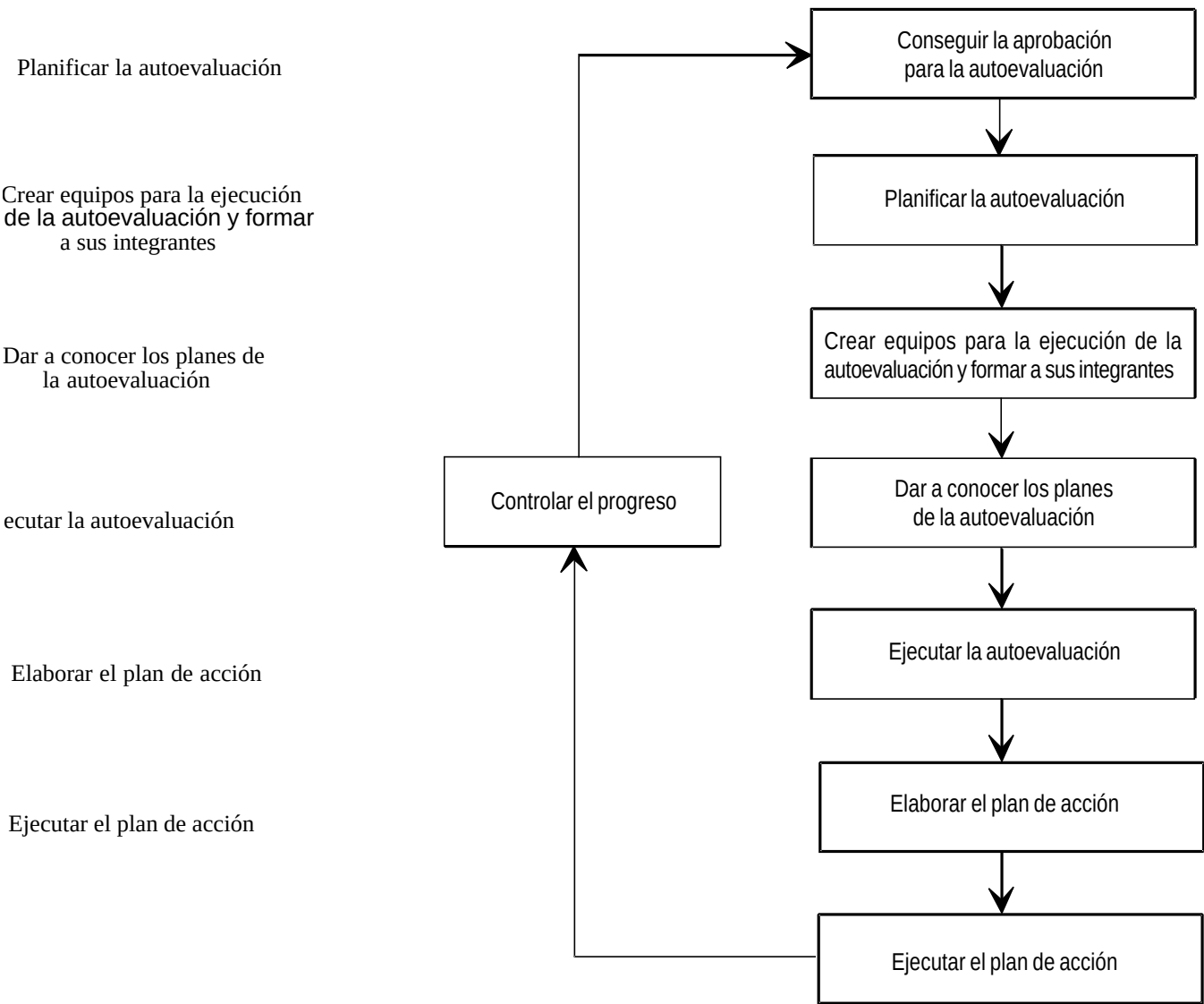
Según nuestro entender, consideramos que la «casa de la calidad de la formación profesional», explicada antes, tiene grandes perspectivas de éxito porque tiene en cuenta las condiciones especiales imperantes en cada caso.

La EFQM propone la aplicación del procedimiento básico para la autoevaluación que se explica en el siguiente esquema.

En primer lugar, es indispensable que la dirección de la organización exprese su aprobación en relación con la autoevaluación y que esté convencida de su utilidad. Para ello es necesario formar también a los mandos directivos en materia de los procedimientos de la autoevaluación. Ésta puede llevarse a cabo en función de diversos métodos, tales como autoevaluación mediante un taller de trabajo, cuestionarios, diagramas matriciales, formularios estandarizados o simulando la presentación de una solicitud para ganar un premio de calidad (véase EFQM 1999, p. 12 y ss.). El método deberá elegirse en función de las condiciones específicas imperantes en cada organización, tales como cultura de la organización, su tamaño de y grado de sensibilización en materia de calidad. Además, deberán elegirse los sectores más apropiados para que hagan las veces de proyectos piloto. A continuación, deberán constituirse equipos de evaluación, ofrecerse las informaciones pertinentes a la unidad organizacional elegida y formarse al personal correspondiente. Posteriormente, puede procederse a la autoevaluación propiamente dicha con el fin de determinar los sectores que son satisfactorios y los que deben mejorarse. Los resultados de la evaluación constituyen entonces la base para la elaboración de planes de acción que se aplican y se

seguir la aprobación para la
evaluación

Rolf Arnold



someten a un control continuo con el fin de comprobar los progresos (véase EFQM 1999b, p. 10).

Fig. 23: Esquema básico del procedimiento de una autoevaluación

(Fuente: EFQM 1999b, p. 10)

Una vez concluida la fase del diagnóstico, debería conocerse las respuestas a las siguientes preguntas (EFQM 1999b):

- ¿cuáles son los aspectos positivos que deberíamos mantener, fortalecer, seguir desarrollando y aprovechar mejor?
- ¿qué ámbitos hemos detectado que pueden mejorarse, aunque no los abordaremos por no considerarlos críticos para nuestras operaciones?
- ¿qué ámbitos hemos detectado que pueden mejorarse y a los que tenemos que dedicarnos con prioridad?
- ¿cómo controlaremos el progreso que experimentan las medidas que hemos acordado adoptar para mejorar la situación?

(2) La definición del modelo ideal

Un aspecto esencial del desarrollo de una política y de estrategias para una institución consiste en la elaboración de un modelo ideal y de líneas directrices. Tal elaboración puede considerarse el inicio y el punto de cristalización de un desarrollo en función de la calidad y de la creación de una cultura de la organización. El modelo ideal expresa la finalidad de la organización y las razones fundamentales de su existencia. Las líneas directrices reflejan los valores básicos de la organización, sustentados por todos, con los que todos se identifican y que tienen perspectivas de largo plazo (Malorny / Michael 1997, p. 66).

Los modelos ideales tienen numerosas funciones y repercuten tanto dentro como fuera de una institución.

En su interior, pueden servir de marco de orientación e identificación y mostrar el camino por el cual avanza la organización. Estos modelos ofrecen seguridad y estabilidad en un entorno turbulento y, asimismo, son expresión de la entidad de la institución y fomentan un sentimiento de solidaridad. Los modelos ideales pueden tener un efecto comunicativo e integrado, especialmente considerando las condiciones estructurales específicas de las instituciones dedicadas a la formación, que pueden estar caracterizadas, por ejemplo, por disponer de «lazos sueltos» frente a directores de cursos que, por lo general, son profesionales externos autónomos. En el quehacer cotidiano, los modelos ideales y las lí-

neas directrices consiguen que el trabajo se rija por la filosofía de la institución. Desembocan en una mejora continua y todo el personal puede darles vida a través de contenidos concretos.

En su exterior, sirven de un medio efectivo para establecer contacto con los clientes, con contrapartes y con la sociedad en general. Los modelos ideales transmiten la filosofía de la institución y tienen un efecto favorable de imagen y relaciones públicas.

Para desarrollar modelos ideales y líneas directrices, es necesario que en una institución se respondan primero las preguntas siguientes:

- a) ¿qué finalidad tiene nuestra institución?
- b) ¿qué convicciones defenderemos sin miramientos? (máximo 10 frases)

Para definir las líneas directrices es recomendable responder las siguientes preguntas y criterios complementarios:

- ¿qué queremos que nuestros clientes piensen de nosotros?
- ¿cómo debe ser la relación entre los miembros que integran la organización?
- ¿qué brindamos a la sociedad?
- ¿qué éxito ha tenido nuestra institución en el pasado?
- ¿en qué somos especialmente competentes y cuáles son nuestros fuertes?
- ¿cómo evaluamos nuestro entorno y qué perspectivas nos puede ofrecer?

Es recomendable formular las respuestas de tal modo que despierten emociones, expresen convicciones, entusiasmen e inspiren.

Las respuestas podrían empezar con expresiones como las siguientes (Hameyer / Schratz 1998, p. 94):

En nuestra institución todos queremos que ...
Nuestra institución es ...
Nos parece importante que ...
Estamos dispuestos a ...
Nuestros participantes esperan de nosotros ...
Estamos de acuerdo en que ...

6.3. Explicaciones prácticas

En este capítulo ofrecemos sugerencias para la aplicación concreta y utilización apropiada del método de asegurar la calidad propuesto para el sector de la cooperación en materia de formación profesional. Ello significa que intentamos responder a la pregunta en torno a la forma de aplicar los contenidos generales (representados por los elementos que componen la «casa de la calidad de la formación profesional») procediendo en función de una organización, un proyecto o una situación específicos.

Las experiencias acumuladas en el ámbito de asegurar la calidad demuestran que no tiene mucho sentido abordar simultáneamente todos sus aspectos, así como tampoco es recomendable aplicar todos los métodos y medios existentes a la vez. De acuerdo a las circunstancias debería hacerse una selección fundada de los contenidos de mayor relevancia y aclararse el tema de la aplicación de los procedimientos y de los instrumentos en función de metas concretas y en un orden adecuado.

Los medios explicados en el segundo capítulo no pretenden ser exhaustivos, sino que deben entenderse como una selección que puede ser ampliada, y como una propuesta de procedimientos y medios importantes. Considerando las circunstancias específicas imperantes en una institución o proyecto, es posible recurrir a otros medios, tales como análisis de la demanda de formación, desarrollo de la competencia profesional del personal o aplicación de listones de referencia (*benchmarking*).

Así como los contenidos de la «casa de la calidad de la formación profesional» están relacionados entre sí y se solapan en parte, sucede lo mismo con las herramientas que aquí se explican. Las encuestas, por ejemplo, pueden considerarse un medio valioso para un procedimiento de evaluación; los grupos de calidad pueden encargarse de la planificación de procedimientos o de la evaluación; el desarrollo de modelos ideales puede ser el inicio de actividades desplegadas con regularidad durante el desarrollo de la política y de las estrategias; el diálogo con los empleados y el trabajo en el grupo de calidad pueden jugar un importante papel en un método de dirección que también aplica técnicas de «*management by ...*».

Además, cada medio que se aplica también incide en otros aspectos relacionados con la calidad. La tabla siguiente muestra estos contextos y puede utilizarse como orientación a la hora de elegir los procedimientos y los medios que se aplicarán.

Recomendaciones finales

Aunque aquí no se sugiere una «vía única y óptima» para la introducción de

Procedimiento / Medio	1. Autoevaluación*	2. Aplicación de la política	3. Desarrollo del modelo ideal	4. Gestión de procesos	5. Técnicas de dirección	6. Diálogo con los empleados	7. Trabajo del equipo de calidad	8. Evaluación (con tests de rendimiento)	9. Encuestas	10. Evaluación de instructores / docentes	11. Definición del perfil didáctico	12. Evaluación de transferencia y destinos	13. Mezcla de medidas de marketing
Elemento de asegurar la calidad													
(1) Responsabilidad de la dirección (dirección del proceso)	•	•	•	•	•	•							
(2) Seguimiento de los medios de control («Toolbox»)	•			•			•						
(3) Gestión de la documentación de calidad				•									
(4) Aclaración de procesos / Puntos de contacto con los clientes		•	•				•						
(5) Auditorías de calidad (en el sentido de autoevaluaciones)	•			•			•						
(6) Orientación en función de modelos ideales		•	•	•		•	•						
(7) Inclusión de todos los grupos e involucrados y de los clientes (análisis de expectativas y de la satisfacción)	•		•	•		•		•	•				•
(8) Desarrollo y dirección de personal («profesionalidad»)	•	•	•	•	•	•	•						
(9) Proyectos de procesos de mejora continua PMC	•	•	•	•			•	•					
(10) Infraestructura (espacios, equipos materiales, servicios)		•		•									•
(11) Transparencia del programa para todos los involucrados				•									•
(12) Diálogo y estudio abiertos mediante dirección y cooperación (función de ejemplo)	•	•	•		•	•	•						
(13) Percepción desde fuera			•	•				•					•
(14) Ambiente humano («sentirse a gusto»)			•	•	•	•		•					
(15) Autoevaluación didáctica continua	•							•	•				
(16) Exigencias técnicas (nivel, pertinencia, estructuras de apoyo)								•		•	•		
(17) Didáctica y métodos vivos («métodos didácticos innovadores»)								•		•	•		
(18) Éxito con el grado de satisfacción (también ex-post y comparaciones)	•	•		•		•		•	•				•
(19) Éxito del estudio (también ex-post y comparaciones)	•	•		•				•	•				•
(20) Éxito de la aplicación concreta (también ex-post y comparaciones)	•	•		•				•	•			•	•
(21) Éxito en la consecución de empleo		•		•				•				•	•
(22) Efecto multiplicador (incluyendo el género)								•					•
(23) Relación con la práctica y cooperación práctica												•	•
(24) Orientación en función de la persona								•		•	•		•
(25) Relación engranada con la política educativa		•	•	•									•

El procedimiento / el medio contribuye al logro del elemento respectivo

* Aplicando los 25 elementos incluidos en el esquema de evaluación, puede suponerse una aportación a todos los elementos.

Fig. 24: Aseguramiento de la calidad

un método de asegurar la calidad, abogándose más bien en favor del establecimiento de prioridades específicas y de un procedimiento sistemático, sí es posible expresar algunas recomendaciones básicas:

1. Se ha comprobado que es recomendable empezar por la *autoevaluación* (en la medida en que ésta no se haya realizado ya antes). En relación con la cooperación en materia de formación profesional, aconsejamos efectuar la evaluación recurriendo al marco de contenidos determinado por la «casa de la calidad de la formación profesional», con sus tipos de calidad, líneas directrices y elementos. El resultado de la autoevaluación es un perfil que marca los aspectos positivos de la organización y aquellos que deberían mejorarse. A continuación, sugerimos escoger como máximo dos o tres de estos aspectos, considerados claves, para trabajar en ellos y mejorarlos.
2. Poco después de la autoevaluación (o simultáneamente con ella) debería iniciarse el proceso de aclaración y confirmación de la política de la propia institución. Dicho proceso desemboca en un proceso sistemático de desarrollo de la política y de la estrategia de la institución (véase «*aplicación de la política*» y «*desarrollo de un modelo ideal*»).

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de estos dos procedimientos básicos facilitan la selección futura de nuevos sectores, cuyos contenidos pueden mejorarse y, además, simplifica la elección y la adaptación de otros procedi-

ESTE ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DEBERÍA INCLUIRSE EN LA BIBLIOGRAFÍA GENERAL

mientos y medios.

Índice bibliográfico:

- Arnold, R.; Faber, K.; Wieckenberg, U.: Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit (Asegurar la calidad en la cooperación en materia de formación profesional). Dictamen pericial por encargo de la GTZ, Kaiserslautern 2000.
- Arnold, R.; Wieckenberg, U.: Instrumente zur Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung (Medios para asegurar la calidad en centros eclesiásticos de formación profesional). Teil 1: Bildungsbeauftragte und Regionalstellen (Parte 1: Encargados de formación profesional y entidades regionales). Material pedagógico de la universidad Kaiserslautern, cuaderno n° 8, Kaiserslautern 2000.
- Conrad, P.; Keller, M.: Mitarbeiterführung - Grundlagen und Konzepte (Dirección de personal. Aspectos fundamentales y métodos), carta de estudios, Kaiserslautern 1998
- Conti, T.: Building Total Quality, London 1993.
- GTZ AVU-Leitfaden (Guía GTZ AVU), Lappermühle; Eschborn 1987.
- Hameyer, U.; Schratz, M.: Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule (Programas escolares: guía sobre la visión de la configuración de la escuela), en: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M. (editor): Handbuch zur Schulentwicklung (Manual sobre el desarrollo de escuelas), Innsbruck 1998, págs. 86-110.
- Malorny, Chr.; Michal, H.: Leitbild und Leitlinien entwickeln – die Kraftquelle auf dem Weg zu TQM (Desarrollo del modelo ideal y de líneas directrices: la fuente para recuperar fuerzas en el camino hacia la gestión total de la calidad TQM), en: Gerd F. Kamiske, Karl Josef Ehrhart, H.-J. Jacobi, Tilo Pfeifer, Albert Ritter, Klaus J. Zink (editor): Bausteine des innovativen Qualitätsmanagements - Erfolgreiche Praxis in deutschen Unternehmen (Módulos de la gestión de calidad innovadora. Aplicaciones prácticas en empresas alemanas), Munich 1997, pág. 65-85

- Merx, K.; Bötzel, C.: Qualität in der beruflichen Bildung – ein sächsisches Markenzeichen (Calidad en la formación profesional. Un distintivo de Sajonia), Abschlußbericht zum ESF-Bildungstest (Informe final del test de formación de ESF), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Hannover / Leipzig 1997.
- Pall, G.A.: Quality Process Management, Englewood Cliffs, New Jersey 1987.
- Ritter, A.: Gruppenarbeit im Rahmen des Qualitätsmanagements (Trabajo en grupos en el ámbito de la gestión de la calidad), en: Gerd F. Kamiske, Karl Josef Ehrhart, H.-J. Jacobi, Tilo Pfeifer, Albert Ritter, Klaus J. Zink (editor): Bausteine des innovativen Qualitätsmanagements - Erfolgreiche Praxis in deutschen Unternehmen (Módulos de la gestión de calidad innovadora. Aplicaciones prácticas en empresas alemanas), Munich 1997, págs. 516-542.
- Soin, S.S.: Total quality essentials : using quality tools and systems to improve and manage your business, New York 1999.
- Zink, K.J.: TQM als integratives Managementkonzept: das europäische Qualitätsmodell und seine Umsetzung (Gestión total de la calidad TQM como método de gestión integrativa: el modelo de calidad europeo y su aplicación), Munich, Viena 1995.
- Zink, K.J.; Steinmetz, W.: Notwendigkeit, Formen und Voraussetzungen einer verstärkten Einbeziehung der Mitarbeiter – Grundlagen (La necesidad, las formas y las premisas para una inclusión más amplia de los empleados. Aspectos básicos), en: Gerd F. Kamiske, Karl Josef Ehrhart, H.-J. Jacobi, Tilo Pfeifer, Albert Ritter, Klaus J. Zink (Hrsg.): Bausteine des innovativen Qualitätsmanagements - Erfolgreiche Praxis in deutschen Unternehmen (Módulos de la gestión de calidad innovadora. Aplicaciones prácticas en empresas alemanas), Munich 1997, pag. 489-515.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHTENHAGEN, F., 1984, Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts (*Didáctica de las clases de economía*). Opladen
- ARNOLD, R., 1983, Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt.
- ARNOLD, R., 1986. "Der Berufspädagoge als Bildungshelfer und Qualifikator. Aspekte einer subjektorientierten Berufsbildung der Berufsbildner". *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 82, H 1, ps. 44-59.
- ARNOLD, R. / SCHÜßLER, I., 1986, Deutungslernen in der Weiterbildung-zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativen Lernen. *Grundlagen der Weiterbildung*, 7, 1, ps. 9-14.
- ARNOLD, R., 1987. "Anders lernen in der Berufsausbildung. Aspekte einer zukunftsorientierten Technikdidaktik". *Die berufsbildene Schule* 38, H.3, ps. 166-189.
- ARNOLD, R., 1990a, Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung. Frankfurt.
- ARNOLD, R., 1990b, Betriebspädagogik. Berlín.
- ARNOLD, R., 1990c, Deutungsmusteransatz . *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen* 6.30.10. Neuwied.
- ARNOLD, R., 1991, Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/OBB.
- ARNOLD, R., 1992, Evaluierungsansätze in der betrieblichen Weiterbildung. Gonon, P., *Evaluation in der Berufsbildung*. Aarau, ps. 85-108.
- ARNOLD, R. / MÜLLER, H.-J., 1992, Ganzheitliche Berufsbildung. PÄTZOLD, G., *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt, ps. 97-121.
- ARNOLD, R., 1994a, Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler.
- ARNOLD, R., 1994b, *Learning Organization: in cosa consiste effettivamente e quali aspetti della formazione aziendale sono messi in discussione?* Artes -Strumenti per la Formazione (ed.): *La Formazione in Impresa: Nuove Frontiere in Europa*. Bologna, ps. 380-398.

- ARNOLD, R. / Weber, H., 1995, Weiterbildung und Organisation. *Berlin*.
- ARNOLD, R. / SIEBERT, H., 1995, Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. *Hohengehren*.
- BAETHGE, M., 1987. "Der technische Wandel oder: Was sollen Schüler heute lernen?". *Frankfurter Rundschau* (20. 11. 1987).
- BALLEWSKI, G. y otros, 1979, Kursgestaltung in der Weiterbildung. *München*.
- BAUERDICK, J. / Eichner, V. / Wegge, M., 1993, Qualifikationsanforderungen beim Einsatz von CIM. Staudt, E. *Personalentwicklung für die neue Fabrik*. Opladen, ps. 97-127.
- BERGER, P.L. / LUCKMAN, T., 1980, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.
- BLANKERTZ, H., 1975. Theorien und Modelle der Didaktik. *München*.
- BONZ, B., 1988, Methoden und Medien im fachkundlichen Unterricht für Maschinenbauberufe IDEM/LIPSMEIER, A. *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart
- BORDIEU, P., 1985, Sozialer Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei vorlesungen. *Frankfurt*.
- BUNK, G.P., 1982. Einführung in die Arbeits- und Berufs- und Wirtschaftspädagogik. *Heidelberg*.
- BUNK, G. P. / Zedler, R., 1986, Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. *Institut der Deutschen Wirtschaft*. Köln.
- BÜCHNER, ULRIKE, 1980. Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit. Zum Zusammenhang von Arbeit und Lernen. *Weinheim/Basle*.
- CAPRA, F., 1988. Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. *München*.
- COHN, R., 1975, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. *Stuttgart*
- CUBE, F., 1976. Ausbildung zwischen Automation und Kommunikation. *Bochum*.
- DERUP, H., 1988. "Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur". *Bildung und Erziehung* 41, H.1. 103-121.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. *Stuttgart*.
- DUBS, R., 1978. "Aspekte des Lehrerverhaltens". Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik 11. *Aarau/Zurich*.
- FIX, W. / Saum, K. / Zedler, R., 1978, Kreativität. Neue Wege in der betrieblichen Bildung. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. *Institut der Deutschen Wirtschaft*. Köln.
- FREIRE, P., 1979. Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. *Reinbek*.

- FREY, K., 1991, Die Projektmethode. *Weinheim*
- FRIEDE, Ch.-K., 1988, Vorwort *Neue Wege der betrieblichen Ausbildung*. *Heidelberg*, ps. 5-9
- GAMM, H.-J., 1988. Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse. *Weinheim*.
- GEIßLER, KH. A., 1991, Organisationslernen. Gebot und Chance einer zukunftsweisenden Pädagogik. *Grundlagen der Weiterbildung* .2 (1991), ps. 23-27
- GLASERFELD, E. v., 1992, Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität Gumin, H. / Meier, H., *Einführung in den Konstruktivismus*. *München / Zurich*, ps. 9-40.
- GONON, P. et al., 1988. "Der Ausbilder in der schweizerischen Maschinen und Elektroindustrie. Eine qualitative Analyse von Berufsbiographien und Gruppendiskussionen". *Berufspädagogik bei Sauerländer* 15. *Aarau/Weinheim*.
- GÖTZ, K. (ed.), 1994, Theoretische Zumutungen. Vom nutzen der systemischen theorie für die Managementpraxis. Heidelberg.**
- GRELL, J., 1974. Techniken des Lehrverhaltens. *Basle/Weinheim*
- GRELL, J. 1978. "Alibi der Theoretiker". *Westermanns pädagogische Beiträge* 30, H.7. ps. 268-271.
- GRELL, J. / M. GRELL 1987. Unterrichtsrezepte. *Weinheim/Basle*.
- GRELL, J. / PALASCH, W., 1978, Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. Neber, H. / Wagner, A.C. / *Einsiedler, W. Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientiertes Lernens*. *Weinheim / Basel*, ps. 88-108.
- GUDJONS, H., 1992, Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. *Bad Heilbrunn/OBB*.
- HAGE, K. et al. 1985. Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. *Opladen*.
- HOLZKAMP, K., 1993, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. *Frankfurt*.
- HÖLTERHOFF, H., 1989, Strategische Personalentwicklung. *Personalführung*, 1/ 1989, ps. 26-35.
- IPFLING, H.-J. (ed.), 1992, Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. *Bad Heilbrunn/OBB*.
- JANK, W. / MEYER, H., 1991, Didaktische Modelle. *Frankfurt*.
- JESERICH, W., 1989. Top-Aufgabe. Die Entwicklung von Organisationen und menschlichen Ressourcen. *München/Wien*.
- KADE, J. / K. GEISSLER, 1980. "Erfahrung als didaktisches Prinzip der Erziehung

- im Rahmen einer pädagogischen Theorie der Subjektivität. Ein Beitrag zu einem dialektischen Ansatz der Berufspädagogik". *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung*. 5-65. Wiesbaden. (Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
- KADE, J., 1989, Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.
- KAISER, F.J., 1987. "Grundannahmen handlungsorientierten Lernens und die Arbeit im Lernbüro". *Handlungsorientiertes Lernen in kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten für die Arbeit im Lernbüro*, F.J. Kaiser. Bad Heilbrunn/oBB. 11-48.
- KEIM, H., 1993, Neue Methoden in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung. Grünhagen, M.: *Die Verantwortung der betrieblichen Weiterbildung. Erwachsenenpädagogische Perspektiven*. Bielefeld, ps. 55-83.
- KERN, H. / SCHUMANN, M., 1988, Das Ende der Arbeitsteilung? Am Beispiel der Automobilindustrie. MEYER-DOHM, P.: *Der Mensch im Unternehmen*. Stuttgart.
- KELLER, E. v.**, 1982, Management in fremden Kulturen. Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung. **Bern**.
- KLIPPERT, H., 1994, Methodentraining für. München.
- KNOLL, J., 1986, Kurs- und Seminarmethoden. München.
- KUTSCHA, G., 1989. "Vorwort und Einleitung des Herausgebers". *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik 1*. Weinheim.
- LAUR-ERNST, U., 1989, Schlüsselqualifikationen. Innovative Ansätze in den neu geordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. *Berlin*.
- LEMPERT, W., 1974. Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. *Frankfurt*.
- LENZEN, D., 1991, Pädagogisches Risikowissen. Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf den Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. TENORTH, H.-E. / OETKERS, J.: *Pädagogisches Wissen*. 27. Weinheim / Basel, ps. 109-125.
- LEPENIES, W. V., 1995, Das Ende der Überheblichkeit. *Die Zeit* (Nov.).
- LIPSMEIER, A. 1983. "Berufsschullehrer". Sekundarstufe II – jugendbildung zwischen Schule und Beruf. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 9.2*. Stuttgart. ps. 169-174.
- LITT, T. 1955. Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. *Bonn*.
- LITT, T., 1965, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. *Stuttgart*.
- LUTZ, B., 1983. "Berufsbildung, Technik und Arbeitsorganisation. Versuch der exemplarischen Demonstration von Einfluß und Verantwortung der

Berufsbildungspolitik". *Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er. Jahren.* Wiesbaden. 24-35. (Beiheft 4 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).

- MAUSOLF, W. / PÄTZOLD, 1982. Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts. Eine praxisorientierte Handreichung. *Essen.*
- MEZIROW, J., 1991, Transformative Dimensions of Adult Learning. *San Francisco/Oxford.*
- MEYER, H., 1980. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. *Königstein.*
- MEYER, H., 1988a. Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. *Frankfurt.*
- MEYER, H., 1988b. Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. *Frankfurt.*
- MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (ed.), 1991, Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. *Stuttgart / Dresden.*
- MEYER, H., 1987, Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. *Frankfurt.*
- MINISTERIO FEDERAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1993, Berufsbildungsbericht. *Bonn.*
- MÜLLER, K. R., 1983, Kurs und Seminargestaltung. *Munich.*
- MÜLLER, H.-J., 1989, Erlebnispädagogik mit Selbsterfahrung - eine Form betrieblicher Weiterbildung. *ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. : Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden, ps. 281-298.*
- MÜLLER, K., 1995, Lernen in der Weiterbildung. *ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A., Handbuch Berufsbildung. Opladen, ps. 305-315.*
- MÜNCH, J., 1978. "Zum Handeln befähigen. Versäumnisse der Schule. Eine Problemskizze". *Erziehung zum Handeln, Festschrift für Martin Schmiel. J. BAUMGARDT / H. HEID. Trier, ps. 224-233.*
- MÜNCH, J., 1984. "Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz". *Quo vadis Industriegesellschaft? J. Günther. Heidelberg, ps. 131-150.*
- MÜNCH, J., 1993, Neue Lernmethoden - Lernen am Arbeitsplatz ist kein Selbstläufer. *Management & Seminar 20 (1993), 11, ps. 36-39.*
- PÄTZOLD, G., 1982. "Berufliches Lehren und Lernen unter dem Anspruch praktischer Theorie". *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78, H. 11, ps. 803-811.*
- PÄTZOLD, G., 1993, Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. *Heidelberg.*
- PROBST, G.J.B. / GÓMEZ, P., 1991, Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. *Vernetztes Denken. Ganzheitliches Führen in der Praxis. Wiesbaden, ps. 3-22.*
- RABENSTEIN, R., 1980, Lernen kann auch Spaß machen. Organisationsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung. *Darmstadt.*
- RAUNER, F. / G. HEIDEGGER, 1989. "Soziale Technikgestaltung als

- Bildungsaufgabe". *Hessische Blätter für Volksbildung* 39, H. 3, ps. 211-219.
- ROGERS, C. R., 1979, Lernen in Freiheit. *Stuttgart*.
- RUMPF, H., 1976, Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. *München*.
- RUMPF, H., 1986, Mit fremden Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. *Wienheim/Basel*.
- SCHEILKE, C. et al., 1982a. "Vorwort". Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Argumente und Beispiele, ed. C. Scheilke et al. Reinbeck. ps. 7-10.
- ¿Dónde está SCHEILKE, C. et al. 1983b?
- SCHELTEN, A., 1983. "Unterricht und Unterweisung". *Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik* 79, H. 2, 83-91.
- SCHELTEN, A., 1991, Einführung in die Berufspädagogik. *Stuttgart*.
- SCHMIDT, E., 1989, Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In HOERNING, E. AQUÍ FALTA HOERNING
- SCHMIDT-HACKENBERGER, B., 1990, Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen. Berichte zur beruflichen Bildung. BIBB. *Berlin*.
- SCHULZ, W., 1985. "Wozu rät die Ratgeber-Literatur? Gegenkritische Bemerkungen zum Anspruch didaktischer Rezeptologien". *Pädagogische Rundschau* 39, ps. 43-60.
- SEITZ, H. 1988. "Prozessorientiertes Unterrichten und Lernen. Theorie und schulpraktische Beispiele". *Zeitschrift für Berufs – und Wirtschaftspädagogik*. 84, H. 2, ps. 122-131.
- SIEHL, H., 1984, Veränderte Anforderungen an den Lernort Betrieb und neue Konzepte handlungs- und problemorientierten Lernens. Greinert: W.-d. (ed.): *Lernorte der beruflichen Bildung*. *Frankfurt*, ps. 88-116
- STAMMANN-FÜSSEL, M. P., 1990, Suggestopädie als neues Trainingskonzept in der Aus- und Weiterbildung - Spielwiese oder Chance: Herzer, H. *Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung*. *Eschborn*, ps. 160-171.
- STAUDT, E. (ed.), 1993, Personalentwicklung für die neue Fabrik. *Opladen*.
- TIETGENS, H., 1989, Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener.
- TODOROV, T., 1985, Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. *Frankfurt*.
- VOIGT, W., 1977. Einführung in die Berufs – und Wirtschaftspädagogik. *München*.
- WATZLAWICK, P., 1992, Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte "Wirklichkeit". Konstruktivismus und Psychotherapie. GUMIN, H./MEIER, H. *Einführung in den Konstruktivismus*. *München /Zurich*, 2, ps. 89-108.

- WELSCH, W., 1994, Die Normalität des Chaos. Nachrichten aus der Postmoderne. Götz, ps. 15-26.
- WENIGER, E., 1953. "Theorie und Praxis in der Erziehung". *Die eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, W. Weniger. Weinheim. ps. 7-22.
- WITTWER, W., 1987. "Verliert die Ausbildertätigkeit an Bedeutung? 5 Thesen zur Stellung und Qualifikation des hauptamtlichen Ausbilders". *Lernfeld Betrieb* 2, H. 5, ps. 51-52.
- WITTWER, W., 1992, Situations- und handlungsorientierte Konzepte in der Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Ausbildungspersonal PÄTZOLD, G. (ed.): *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt, ps. 181-206.
- WITZENBACHER, K., 1985, Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. München.

500.12.2001

Este documento
se terminó de imprimir en el
Departamento de Publicaciones de Cinterfor
en Montevideo, diciembre de 2001