

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
1. FUNDAMENTOS	9
1.1. La pedagogía de adultos	9
1.2. Las consecuencias de la globalización para la formación	11
1.3. Formación, calificación y competencia	16
1.4. La reflexividad del desarrollo de las competencias	28
2. LA DIDÁCTICA DE ADULTOS	39
2.1. Enseñar y aprender	39
2.2. El aprendizaje de los adultos	46
2.3. Sobre la relación entre la didáctica y la metodología en la formación de adultos	56
2.4. Cambio de la cultura de aprendizaje en la capacitación	59
3. LA ORIENTACIÓN HACIA LOS MÉTODOS EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS	67
3.1. La fundamentación constructivista de la formación de adultos moderna	67
3.2. Sobre la fundamentación didáctica de los métodos actológicos ..	75
3.3. El aprendizaje multimediático en la formación de adultos <i>con la colaboración de</i> MARCUS LERMEN	88
3.4. Otro modo de aprender en la formación de adultos	96
4. GESTIÓN, ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS	101
4.1. La acción subsidiaria en la gestión de formación	101
4.2. La calidad de la pedagogía de adultos	105

4.3. Reflexiones teóricas y meditaciones autobiográficas sobre la gestión de formación	114
4.4. El estado de la investigación y los problemas en la investigación de la formación de adultos	126
5. FUENTES	139
6. BIBLIOGRAFÍA	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Orientación por competencias de una formación reflexiva de los adultos	9
Fig. 2. Camino intermedio entre la orientación por competencias y la orientación por profesiones	23
Fig. 3. Del saber hacer al saber cómo aprender	36
Fig. 4. El problema de la didactización: ampliación de la perspectiva de la didáctica especial	37
Fig. 5. “10 a partir de 5” – Aspectos y criterios didácticos del aprendizaje adecuado a los adultos	38
Fig. 6. Las dimensiones del problema metodológico	53
Fig. 7. La tabla metodológica	54
Fig. 8. Grilla de evaluación de la acción didáctica en la formación de adultos	60
Fig. 9. Opciones de desarrollo	62
Fig.10. Opciones estratégico-didácticas de las ofertas de enseñanza multimediáticas	63
Fig. 11. Resultados de la investigación con cuestionarios	66
Fig. 12. Del aprendizaje muerto al aprendizaje vivo	69
Fig. 13. La calidad es “cuadrangular”	76
Fig. 14. El aprendizaje y la capacidad de aprender de los adultos sobre la base del constructivismo	92

PRÓLOGO

El presente volumen recopila textos ya publicados en diferentes revistas o libros en los últimos cinco años. Dado que en conjunto abordan los múltiples aspectos del discurso actual de la pedagogía de adultos, han sido compilados de forma más estructurada y retocados en parte, para permitir que especialmente los estudiantes accedan con mayor facilidad a estos trabajos. Estos textos abren –eso es lo que motiva esta compilación– un acceso a la pedagogía moderna de adultos que se diferencia en dos sentidos de otras introducciones o panoramas: por una parte, hay un afán permanente de esbozar, al menos en sus contornos, un concepto de formación adecuado para la vida en la modernidad reflexiva, que pueda conferirle también a la pedagogía de adultos una nueva orientación sustancial en vista de los procesos observables de desaparición de los límites y de diferenciación. Por otra parte, es constitutiva de muchos de los textos la mirada sobre el aprendizaje de adultos inspirada en la pedagogía de la formación profesional. Con eso se fortalece en su concepción una perspectiva que parece apropiada para superar el pensamiento antinómico respecto de la relación entre formación general y formación profesional que sigue imperando en la formación teórica y en la práctica de la formación, aunque no se puede obviar que en los últimos años se han perfilado precisamente en la formación profesional de orientación práctica enfoques que ya no están irreconciliablemente enfrentados con el concepto de formación en su sentido originario, lo cual se sigue pasando por alto mayoritariamente y que realmente no se recoge como concepción en el debate teórico.

Pero la presente recopilación de textos obedece, además, a un segundo propósito. Fue realizada a pedido del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT), un organismo regional especializado de la Oficina Internacional del Trabajo con sede en Montevideo, Uruguay, para ser traducida al español y publicada en América Latina. El objetivo de esta publicación es hacer accesible el debate alemán y europeo sobre la formación de adultos a los especialistas interesa-

dos de los países latinoamericanos. Aquí quisiera expresar mi agradecimiento a todos los partícipes, sin cuya cooperación no habría sido posible esta publicación. Agradezco especialmente a Jutta Kammerer, quien se encargó de recopilar las colaboraciones.

Prof. Dr. ROLF ARNOLD
Universidad de Kaiserslautern
Marzo de 2003

1. FUNDAMENTOS

1.1. La pedagogía de adultos

La pedagogía de adultos es el área de la pedagogía o de la ciencia de la educación que se ocupa de conceptualizar e investigar la formación y el aprendizaje de los adultos. Como disciplina especial establecida, la pedagogía de adultos todavía es relativamente joven. En la República Federal de Alemania se crearon cargos de profesor titular y cátedras de pedagogía de adultos recién a partir de los años setenta, aunque ya antes existía un análisis teórico y empírico de la formación de adultos y de sus prácticas (por ej., W. Flitner, F. Borinski). Curiosamente, en otros países europeos y no europeos están mucho menos marcadas, en general, tanto la especialización como la diferenciación en términos de política científica de la disciplina “Pedagogía de adultos” (llamada a veces también “Andragogía”), y sus problemáticas se analizan más desde la perspectiva sociopedagógica (por ejemplo en España).

La pedagogía de adultos se ocupa de:

1. las *fundamentaciones* (teorías),
2. la *evolución* (historia),
3. la *necesidad*,
4. los *contenidos*,
5. los *procesos* (didáctica),
6. las *formas de aprendizaje* (metodología),
7. los *sujetos de aprendizaje* con sus antecedentes biográficos, sociopsicológicos y socioculturales y sus patrones de apropiación e interpretación que marcan, a su vez, el aprendizaje como adultos (psicología del aprendizaje en edad adulta, investigación de la socialización de adultos),
8. los *grupos de destinatarios* y los *grupos objeto* (investigación de ambientes y de destinatarios o participantes),
9. el estado *jurídico-institucional* de la formación de adultos, así como
10. sus condiciones generales y tendencias evolutivas en las *políticas de capacitación* y en el plano *internacional*.

Además, en los últimos años también se han destacado con mayor nitidez las áreas temáticas de *Marketing, Management y Aseguramiento de la calidad* en la formación de adultos, con lo cual también la pedagogía de adultos ha reaccionado ante la tendencia de las ofertas de formación de adultos con un posicionamiento más orientado al mercado, la competencia y el cliente. Las áreas temáticas y el campo mencionados se trabajan tanto desde una perspectiva teórica, con un acceso descriptivo-estructurante, como empírica. La investigación empírica de la pedagogía de adultos recurre para ello a análisis cuantitativos (empírico-analíticos) y cualitativos (hermenéuticos y de las ciencias sociales). En lo que concierne al análisis de las condiciones previas de los participantes y de sus comportamientos de aprendizaje, análisis y apropiación, la investigación de formación de adultos en Alemania tiene claramente un mayor desarrollo en el sentido del paradigma cualitativo de investigación, lo cual se remite (Tietgens) al paralelo estructural entre la investigación cualitativa y la formación de adultos: en ambas se trata del entender, de la dependencia de la interpretación y la sujeción a la interpretación que hay en la interacción y la apropiación subjetiva.

En la medida en que la pedagogía de adultos comenzó a conceptualizar su objeto como “proceso de conocimiento ligado al mundo vital” (Schmitz), también le fue posible desarrollar las bases de una teoría del aprendizaje que rompió el marco estrecho de las concepciones conductistas y pudo describir el aprendizaje de la experiencia como un proceso marcado por los respectivos patrones de interpretación de los que aprenden. Con la evolución de esta perspectiva de la apropiación, la formación de adultos avanzó en los ‘80 y ‘90 hacia su núcleo genuino, que no comparte con ninguna otra disciplina científica: indaga la apropiación subjetiva de conocimientos, interpretaciones y experiencias en procesos de aprendizaje en los que los adultos, sobre la base de sus experiencias biográficas y vitales, se esfuerzan por transformar sus patrones de interpretación y sus concepciones actuales, en el entendido que estos procesos se pueden facilitar y promover por medio de la acción profesional, pero que prácticamente no pueden ser generados por la tecnocracia. Además, este foco disciplinario genuino es lo que le permite colocarse, en tanto ciencia de orientación interdisciplinaria, en situación de “consultar” en las contribuciones de otras disciplinas científicas (por ej., la psicología, la sociología) si estos rasgos y particularidades del aprendizaje por apropiación de los adultos se pueden entender más profundamente y en más facetas, y en qué medida revelan posibilidades de acción más amplias. En este sentido, por ejemplo, tanto la *psicología del lapso vital* como las nuevas teorías de la modernización han proporcionado estímulos importantes. Pero en la actualidad también se producen estímulos interdisciplinarios similares desde las nuevas ciencias de la cognición, las nuevas teorías de sistemas, la biología y el constructivismo, que ayudan a reconceptualizar la variedad propia y las fuerzas de autoorganización de los individuos y de las organizaciones que aprenden.

1.2. Las consecuencias de la globalización para la formación

Si se indaga las dimensiones afectadas en la teoría de la formación por la imposición universal de un principio unitario del mercado y la escalada del mundo conectado, se puede separar analíticamente tres dimensiones del efecto: el individuo, la sociedad y los contenidos. En lo que sigue examinaremos primero solo brevemente esas tres dimensiones, para luego dedicarnos más intensamente a la cuestión de las consecuencias de la globalización para el desarrollo (necesario) de las competencias del individuo.

Si se define la formación como la facultad de configurar reflexivamente la vida, de la tendencia a la globalización se puede derivar competencias tanto de adaptación como de distanciamiento. Para que el individuo pueda “desenvolverse” en un mundo globalizado, en principio debe disponer seguramente de competencias y conocimientos considerables en lenguas extranjeras y sociopolítico-interculturales. Además, hay que ampliar notablemente la formación en política de desarrollo e internacional, pero también en economía nacional. Para que eso sea posible, la sociedad debe reformular el mandato educativo dado a la escuela y modificar de forma perdurable las expectativas a su respecto. La escuela seguramente sigue sirviendo para socializar culturalmente a las nuevas generaciones, que –como bien se dice– tienen que saber “leer, escribir y calcular”, pero esto hoy ya no alcanza. La escuela actual tiene que preparar para el aprendizaje de por vida, y más que colocar al individuo en “posesión” de la cultura, tiene que facultarlo para que “configure” su propio espacio vital. Por ello, un ideal moderno de formación se describe –como ya se mostrará– por competencias funcionales y reflexivas.

Pero parte de las competencias reflexivas es también que la formación ayude hoy a desarrollar, además, la facultad de distanciarse de los propios patrones culturales para poder iniciar la apertura ante los patrones de vida e interpretación de otras culturas. Para ello lo intercultural debería convertirse en un principio permanente de formación, que sirva como *espejo ustorio* didáctico para emprender una tematización intercultural en la mayor cantidad posible de nodos temáticos. Allí hay que partir de que solo quien ha penetrado lo propio puede reconocer realmente lo “extraño”. Pero también lo inverso es válido: la mirada sobre lo extraño ayuda a comprender mejor lo propio.

Estas aspiraciones de formación intercultural únicamente pueden ponerse en práctica de un modo realista si se vuelven a analizar y fundamentar, desde el punto de vista didáctico, los contenidos de nuestro sistema educativo. Y este repensar la escuela, que ha estimulado Hartmut von Hentig (señalando incluso que se puede sacar hasta el 50% de los contenidos curriculares del programa

obligatorio), es más primordial de lo que podría suponerse a primera vista. Se trata, en última instancia, de despedirse de un concepto de educación todavía marcado preponderantemente por lo material (“materia educativa”, “contenidos didácticos”) y de girar hacia un cambio de las culturas de aprendizaje (Arnold/Schüßler, 1998). Esta orientación hacia las culturas de aprendizaje tiene en cuenta el sencillo hecho que, en las condiciones permanentemente cambiantes de un mundo globalizado, solo puede “desenvolverse” aquel o aquella que ya en la escuela “pudo” desarrollar sus propias facultades y confianza en sus competencias de configuración.

En Alemania particularmente, el discurso de la pedagogía de la formación profesional y de adultos está empeñado desde hace años en marcar las consecuencias que se derivan de estas tendencias de cambio para el aprendizaje en la sociedad de la capacitación. Más allá de los conceptos sobre los que en última instancia se llegue a un acuerdo -se habla de un concepto moderno de formación, de competencias de acción o incluso de calificaciones clave (de procedencia funcional o alternativa)-, no se puede pasar por alto que el debate se aproxima cada vez más al modelo de una “modernización reflexiva”, como el que discuten Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash (cf. Beck/ Giddens/ Lash, 1996). Fundamental para ese modelo es, entre otras cosas, la idea de una *reflexividad amplia* en el sentido de -como dice Ulrich Beck- una “autoaplicación, sencillamente, la modernización socava a la modernización”, (Beck, 1993a: 31), en tanto que “(...) el sistema de normas de la racionalidad suprime con su autoridad y poder de imposición sus propios fundamentos” (Ibíd.: 43). Es esta repercusión -no deseada- sobre las premisas de la modernización misma, lo que hace que ésta degenera en una “era de los efectos colaterales” (Beck, 1996). Referida a la capacitación, la reflexividad se expresa por ejemplo en que, tras la desintegración de los “grandes relatos” (Lyotard), la gente espera que la capacitación la reoriente, pero allí se la confronta en general con “más de lo mismo” (Watzlawick), es decir, con ambigüedades, multiplicidad de opiniones y puntos de vista, que no se satisfacen sino que acrecientan la necesidad de orientación. También los cursos para adaptar las calificaciones pueden convertir en “superfluos” motivos e intereses de aprendizaje propios y, de ese modo, dañar más que beneficiar las demandas de una “sociedad que aprende”.

¿Qué consecuencias se puede extraer de la teoría de la modernización reflexiva para evaluar las demandas y el desarrollo de competencias en el mundo globalizado? En general, se perfila una tendencia clara a desarrollar una competencia de configuración amplia (Cf. Rauner, 1996). Esta competencia no se limita a la mera adaptación al cambio mediante la transmisión de calificaciones “funcionales” o competencias parciales, sino que comprende también “calificaciones reflexivas” (Cf. Fig. 1) que, a mi entender, es una denominación más adecuada que

el concepto, preferido por Oskar Negt, de “calificaciones clave alternativas”. En mi opinión no necesariamente clarifica distinguir entre calificaciones clave “funcionales” y “alternativas” como lo hace Oskar Negt, aunque en vista del sesgo tecnocrático de muchos aportes al debate, seguramente no es injustificada la referencia al necesario “tenor” político-social de esas calificaciones (cf. Gonon, 1996). Pero dejando de lado que semejante visión dicotómica de las cosas no necesariamente es inherente a la realidad misma sino que es una operación nominalista nuestra, a una contraposición de ese tipo también se le escapa, en mi opinión, que incluso las calificaciones que hoy en día deben definirse como “funcionales” solamente pueden ser “funcionales” si, al mismo tiempo, se complementan con calificaciones reflexivas y toman como base competencias de configuración amplias. *La dimensión eficaz en términos político-sociales de este desarrollo de competencias se da, en consecuencia, desde el centro mismo de su funcionalidad y no –como hasta ahora– de su contraposición y negación.* Pero solo pueden desarrollarse competencias de configuración de tal amplitud si las calificaciones o competencias clave no son solo “alternativas” sino “reflexivas”; en definitiva, el desarrollo de competencias únicamente recibe sus componentes formativos de las calificaciones reflexivas. En este sentido es que Scott Lash señala el carácter potencialmente subversivo de competencias que estén cargadas con ese grado de reflexividad:

“Con la facultad de resolver problemas, cuestionar, etc. (...) se aprende al mismo tiempo ese tipo de saber que se puede dirigir contra el ‘sistema’ como crítica racional. Si el proceso de modernización presupone cada vez más la individualización, estos individuos –sometidos a menor tradición y convención– serán cada vez más libres para oponerse a las consecuencias de la modernización” (Lash, 1996: 199).

Si lo que hay que promover son estas calificaciones reflexivas, entre otras cosas hay que diseñar el aprendizaje en el mundo vital, en el puesto de trabajo y en los mismos procesos organizados de aprendizaje, de modo tal que no se obstaculicen sino que se faciliten los movimientos de búsqueda autónomos. Estos procesos vivos de aprendizaje presuponen métodos en los que la iniciativa se transfiera al sujeto que aprende, gradual y crecientemente. En este sentido, en los últimos años hay una clara transformación del espectro metodológico, especialmente en el trabajo de formación en empresas: facilitar procesos de aprendizaje en los que se aprende “algo” que es “significativo” para el individuo (Rogers), y en los que este aprendizaje “sucede” en una forma en la que la persona entera aprende o puede aprender.

En la búsqueda de un ideal de formación conforme a la época se perfila, en términos generales, el modelo rector de una *modernización reflexiva del desarrollo de competencias*, que parte de (cf. Fig. 1):

- que si bien la calificación tiene que estructurar y desarrollar una *competencia técnica*, ésta –paradójicamente– también depende cada vez más de *competencias extradisciplinarias* (competencias metodológicas y sociales), para cuyo desarrollo hay que tomar “medidas” o disponer “diseños” sistemáticos;
- que la formación y la calificación hoy en día deben preparar al individuo en la misma medida para el “trato” disciplinado “consigo mismo” (persona), el “trato” productivo “con las cosas” (objetos, técnica, etc.), y el “trato” constructivo “con los demás” y con pretensiones de reconocimiento social (sociedad);
- que –como argumenta entre otros Ulrich Beck– la formación y la capacitación tienen que empeñarse sistemáticamente en formar una competencia del yo –Oskar Negt habla de una “competencia de identidad”– y en promover una competencia biográfica; y
- que, en definitiva, además de las competencias “funcionales” en sentido estricto, las competencias “reflexivas” cobran importancia sistemáticamente.

En la actualidad ya no es posible basar el desarrollo de una competencia profesional y de acción de alcance para toda la vida *solamente* en el “terreno” inseguro y vertiginosamente cambiante de una especialización técnica, y por eso –como destaca con razón Ulrich Beck– las “calificaciones que se orientan por la demanda” sufren (tienen que sufrir) una clara relativización. Hay que incorporar el cambio mismo a la calificación, y allí encuentra su expresión evidente la orientación de una *modernización reflexiva* en el ámbito del desarrollo de las competencias profesionales: *las personas tienen que mantenerse dispuestas al cambio y preparadas para el cambio; tienen que adquirir “calificaciones que se autoafinen”* (Bauerdick et al., 1993: 114), *y en eso las competencias metodológicas y sociales (la competencia de crítica inclusive) son presupuestos mucho más perdurables que la acumulación por anticipado o durante el ejercicio de la profesión de conocimientos técnicos que se vuelven obsoletos rápidamente.*

A esto se agrega otro aspecto: aquello que podría denominarse la “biografización” del aprendizaje profesional y ligado a la profesión, pues el aprendizaje profesional o basado en la profesión también tiene que relacionarse cada vez más en forma preparatoria con la lógica de desarrollo de todo el lapso vital del ser humano actual, con lo que también se van diluyendo las oposiciones tradicionales entre formación general y formación profesional de adultos. En general, el aprendizaje de adultos tiene que considerar en mayor medida que en la sociedad moderna la identidad profesional puede “afirmarse” cada vez menos en los aspectos “de contenido” y “perpetuos” de una profesión. Cada vez cobran

mayor importancia las facultades reflexivas del individuo que le permiten integrar, de modo flexible y continuo, las transformaciones en su desarrollo profesional y extraprofesional a nuevos proyectos de una identidad propia. En consecuencia, una formación profesional que quiera respaldar estas facultades y fomentar, por ejemplo, la disposición al “aprendizaje de por vida”, se ve colocada ante la paradójica tarea de no preparar ya (solo) –como antes– un “vínculo con la profesión” mediante la calificación técnica; sino que, al mismo tiempo tiene que poner también como base –casi a modo de previsión– la disposición a “desprenderse” de los patrones profesionales conocidos y de vínculos de la biografía profesional. En este sentido, Wolfgang Wittwer aboga por un “adiós a la profesión como cosmos vital” (Wittwer, 1996: 12) y asevera:

“La maestría en la profesión solo se adquiere con el tiempo. (...) El lugar de la idea de maestría lo ocupa ahora la idea del peregrinaje de formación. El ‘peregrinaje’ se convierte en la metáfora del proceso de formación y calificación” (Wittwer, 1996: 9).

Figura 10
ORIENTACIÓN POR COMPETENCIAS DE UNA FORMACIÓN
REFLEXIVA DE LOS ADULTOS (cf. Arnold, 1998b)

Modernización reflexiva del desarrollo de competencias				
Tesis : competencias de configuración en lugar de competencias de adaptación				
Punto de referencia		persona	cosa	sociedad
Espectro de competencias	a) funcional	competencia del yo	competencia técnica	competencia de cooperación
	b) reflexiva	competencia biográfica	competencia metodológica	competencia de crítica

1.3. Formación , calificación y competencia

Desde hace algún tiempo, es mayor el número de científicos que exigen un giro hacia la orientación por competencias en el discurso de la pedagogía de la formación profesional y de adultos (cf. Albrecht et al., 1997; Bergmann et al., 1996). En particular, lo que se promueve es sustituir o “ampliar” conceptos establecidos, como el de “calificación” o el de “capacitación”, por el de “desarrollo de competencias” (Weinberg, 1996a: 214). La argumentación para proclamar un giro en la concepción y los conceptos se respalda con la tesis de que solo así se podrá conceptualizar o “poner en conceptos” adecuadamente las transformaciones que se verifican en la realidad social (cf. Erpenbeck, 1996b: 9). Al mismo tiempo, pareciera que la pedagogía de la formación profesional y de adultos establecida hubiera estado durmiendo mientras se producían los nuevos cambios, aferrándose a sus conceptos previos y a las perspectivas vinculadas con ellos, en lugar de adaptar sus concepciones y conceptos a los cambios de la realidad y orientarse por un *homo competens* cuya situación y comportamiento dependen –a diferencia de la imagen tradicional del *homo oeconomicus*– del desarrollo y la actualización permanente de su *stock de competencias* (Alaluf/Stroobants, 1994: 54).

¿Qué hay que pensar de estas recomendaciones de iniciar un giro en las concepciones de la pedagogía de la formación profesional y de adultos? ¿Se ve la opinión pública confrontada aquí con un nuevo “desborde de conceptos” (Faulstich, 1996: 367), que solo constituye una moda más en el ruedo de la exaltada retórica de los especialistas, o los cambios comprobables en la realidad social del trabajo y el aprendizaje sugieren también una reflexión modificada sobre los temas y las problemáticas de la pedagogía de la formación profesional y de adultos? ¿Y qué implicaciones contiene un giro hacia la orientación por competencias de la pedagogía de la formación profesional y de adultos para definir como disciplinas estas pedagogías especiales (cf. Arnold, 1998a), que ya en el pasado han estado marcadas en gran medida, si no decisivamente, por el (des)equilibrio tradicional entre formación general y formación profesional?

Así, la *tesis de la preeminencia* de Humboldt¹, según la cual la formación general debe preceder y subordinar a la profesional tanto en el tiempo como por el valor formativo de sus contenidos, fue en última instancia el parámetro implícito también para las teorías clásicas de la formación profesional (Kerschensteiner, Spranger, Fischer), sobre cuya base pudieron fundamentar la legitimación teóri-

¹ La formulación clásica de Humboldt al respecto es: “Lo que requieren las necesidades de la vida o de cada uno de sus oficios, debe ser separado y adquirido tras completar la enseñanza general” (cit. en Dauenhauer/Kluge, 1977: 205).

ca de su objeto solo a partir de la comparación con el valor formativo defendido por la formación general. Y fueron las claras puntualizaciones de Theodor Litt y su análisis de la unilateralidad de los principios tradicionales de formación general en su (des)equilibrio con los requerimientos del mundo laboral, los que prepararon las condiciones para redefinir en forma crítica y autocrítica los fundamentos teóricos de la formación profesional, que se orientaron más por funciones sociales que por principios. Pero fue, en última instancia, la relativización fundamental del canon de asignaturas del bachillerato, tal como quedó expresada en Renania del Norte-Westfalia con el enfoque del Ciclo Superior Conjunto (*Kollegstufe*) desarrollado por Herwig Blankertz, lo que marcó el quiebre hacia una definición de la posición teórica de la formación profesional que se desprendió de la función implícita de parámetro de los *principios* de formación tradicionales. Con todo, esta “autoliberación” del discurso de la pedagogía de la formación profesional no ocasionó un distanciamiento de esta pedagogía respecto de la ciencia de la educación general; más bien posibilitó, por primera vez, que se conceptualizaran, nuevamente y “con imparcialidad”, tanto las funciones subjetivas y sociales de la formación profesional como la persistencia de sus efectos formativos materiales y formales. De ese modo, la pedagogía de la formación profesional con su nueva fundamentación orientada hacia el sujeto (cf. entre otros Brater, 1997) estuvo en condiciones de retomar en la teoría precisamente a Humboldt, quien afirmaba: “La verdadera meta del ser humano (...) es la máxima y más proporcionada formación de sus facultades en un todo” (cit. en Benner, 1990: 48).

La tesis de la orientación por competencias y la cuestión de su legitimidad

Una revisión de los alegatos existentes a favor de un giro hacia la orientación por competencias por parte de la pedagogía de la formación profesional y de adultos acaba en una evaluación crítico-dialéctica: las argumentaciones expuestas en esos alegatos confirman, por una parte, que la tendencia evolutiva dominante es la ampliación inabarcable de las demandas de calificación profesional y la desaparición de los límites en los procesos de capacitación ligados a la profesión pero, al mismo tiempo, guarnecen esas descripciones con un nimbo de “lo nuevo” e “ignorado hasta ahora”, aun cuando numerosos debates de la pedagogía de la formación profesional y de adultos se han ocupado, justamente, de esta evolución en los últimos años (cf. Brater et al., 1988; Brater/ Bauer, 1990; Kaiser, 1992; Ott, 1995; Rauner, 1990; 1996; Reetz, 1990). Al mismo tiempo se pasa por alto que el concepto, preferido ahora, de “desarrollo de competencias” de ninguna manera está “disponible”, sino que proviene de las más diversas tradiciones teóricas, que primero hay que reconstruir y analizar si son compatibles con el uso

actual del concepto en política de capacitación (cf. entre otros Feuerstein, 1979)². Tampoco se puede pasar por alto el peligro que, si se rechaza los conceptos de capacitación y calificación en un giro hacia las competencias, también se pierdan de vista los estándares de profesionalismo y calidad que están íntimamente ligados a esos conceptos tradicionales. Esto vale en particular para afirmaciones, como la de Staudt/ Meier, de que “la capacitación en el sentido de una pura transmisión de conocimientos (retrocede) ante un desarrollo amplio de las competencias” (cf. Staudt/ Meier, 1996: 264). Estos diagnósticos simplificadores no reflejan adecuadamente la realidad de la política de capacitación actual, pues no se puede partir seriamente de que toda la amplia realidad de la capacitación esté constituida hoy en día por una capacitación reducida exclusivamente a la transmisión de conocimientos. Y lo mismo vale también para la afirmación de que solo el “concepto de competencia” trata “(...) la capacidad de autoorganización del individuo concreto, a diferencia de otros constructos como saber, habilidad, calificación, etc.” (Erpenbeck/ Heyse, 1996a: 38), un diagnóstico que no es para rechazar de plano, pero solo si no se ignora otros conceptos “pertinentes” para el debate de los últimos años sobre la capacitación, tales como el de la formación o el de “aprendizaje de la identidad”.

Por otra parte, desde una perspectiva de argumentación ligada a la calificación se puede mencionar razones más convincentes para seguir desarrollando y adaptar los conceptos de la pedagogía de la formación profesional y de adultos. Si se observa los debates en torno a la calificación desde sus comienzos hasta el presente (cf. Baethge, 1979; Baethge/ Baethge-Kinsky, 1995; Georg/ Sattel, 1995), se puede constatar tendencias que señalan una alta calificación en los segmentos centrales del mercado laboral. También el claro crecimiento, documentado desde hace años, de la cuota de trabajos muy calificados (del 28% en 1985 al 45% en 2001), con retroceso simultáneo de actividades más sencillas (del 27% al 17%) (Franke/ Buttler, 1991: 116, y Klauder, 1993: 75) parece confirmar las tendencias a la reprofesionalización descritas por la sociología de la industria, que llevan en los segmentos centrales del mercado laboral a un trabajo típicamente industrial, que “(...) (es) calificado y (ofrece) oportunidades de regulación, aunque la carga de stress es evidentemente alta; tiene pocos componentes pasivos y posee un elevado grado de condensación; sin embargo, está abierto a regulaciones por parte del trabajador” (Kern/ Schumann, 1984: 98). Estas tendencias a la reprofesionalización se respaldan con desarrollos paralelos en las áreas de Sociedad, Aplicación Tecnológica y Organización del Trabajo, que lo que tienen en común es asignar una mayor importancia al sujeto o al yo del individuo (Baethge,

² En esta carga histórica, el concepto de “competencia” se diferencia del de “calificación clave”, una categoría que Dieter Martens alguna vez comenzó a definir, pero que por ser tan gráfica pareció tener eficacia general, razón por la cual pudo “soportar”, como plano de proyección, todo tipo de versiones.

1991; Harney, 1992). En este sentido argumentan también los alegatos por un giro hacia la orientación por competencias en la formación profesional y de adultos con la tesis de la individualización (Beck, 1986), atribuyéndole a la “facultad de configurar con responsabilidad nuevos modelos laborales y vitales” (Arbeitsgemeinschaft, 1995: 10) una función ejemplar para el desarrollo de competencias aptas para el futuro³.

Estas tendencias también llevan a que se diluyan las viejas oposiciones entre formación profesional y formación de la personalidad puesto que, especialmente objetivos como “calificaciones clave” o la capacidad de “planificar, ejecutar y controlar de manera autónoma” y de “manejar la inseguridad” (Bergmann, 1996: 246) remiten a una lógica de formación de la personalidad; no son “generables”, sino solo “facilitables” (cf. Arnold, 1996d). En este sentido, Brater/ Bauer escriben:

“A diferencia de los requerimientos de adaptación, con este requerimiento de autonomía del trabajador chocamos, naturalmente, con un límite por principio: la autonomía no se puede disponer por determinación ajena. No se puede imponer por la fuerza, está ligada por principio a la disposición, la voluntad y la propia actividad del trabajador. Por eso la autonomía no puede darse necesariamente ni en general, y tampoco es seguramente esperable que se dé. No es calculable ni ‘factible’ en sentido estricto. Que se pueda producir depende más bien de manera decisiva del movimiento propio del trabajador, del desarrollo de su personalidad” (Brater/ Bauer, 1990: 54 s.).

Al derivar sus argumentaciones de estas cambiantes situaciones de demanda, los alegatos por un giro hacia la orientación por competencias en la pedagogía de la formación profesional y de adultos retoman las argumentaciones de la pedagogía de la formación profesional, comprobables desde mediados de los ‘80, que han hecho un especial trabajo de sensibilización respecto de que esos amplios potenciales de los empleados solo pueden desarrollarse si también las empresas implementan estrategias más abiertas de formación y capacitación y se desligan de concepciones didácticas cerradas. Al mismo tiempo, hay que abandonar el pen-

3 En este sentido, M. Brater señala, en su contribución al *reader* editado por U. Beck, *Kinder der Freiheit* [Hijos de la libertad], que en la sociedad de la individualización “la formación de un yo propio como centro de acción y orientación” (Brater, 1997: 153) se convierte en el elemento central de la competencia de acción profesional: “Hoy todo joven tiene que aprender, completamente desde sí mismo, sin depender de nadie, a vivir su vida; hay que aprender y probar, configurar un proceso abierto” (Ibíd.). Si se sigue a G.P. Bunk, estas tendencias orientadas hacia el sujeto van acompañadas de una transformación fundamental de las concepciones de la formación profesional: “Si el paso del saber profesional a la calificación profesional todavía era cuantitativo, el paso de la calificación profesional a la competencia profesional es cualitativo. Porque si se incluyen los aspectos organizativos y dispositivos, facultar al trabajador tradicional implica que se produzca un cambio de paradigma. Si hasta ahora los impulsos de acción iban de arriba hacia abajo, ahora pueden ir de abajo hacia arriba. El rol del trabajador competente se ha transformado por completo con respecto al pasado: de la organización externa a la autoorganización” (Bunk, 1994: 10).

samiento tradicionalmente finalista de la pedagogía de empresa (“la formación como medio para alcanzar la meta”), en favor de una lógica, a primera vista paradójica, de “soltar”: ya no son las nuevas demandas en tanto tales sino que es la preparación para el cambio, cada vez menos predecible en términos concretos y de contenido, el principio rector de una formación y capacitación profesionales orientadas hacia el futuro. La orientación hacia el futuro se aplica reflexivamente: el lugar de la transmisión preparatoria de calificaciones lo ocupa ahora la transmisión de “calificaciones que se autoafinan” (Bauerdick et al., 1993: 114).

Si se indagan los motores empíricos de estas “generalizaciones” y “ampliaciones” de la formación profesional (cf. Arnold/ Dobischat/ Ott, 1997), se comprueba que las demandas de competencias y la necesidad de calificación se han transformado radicalmente en muchos sectores⁴ de la praxis empresarial. Numerosas empresas se ven confrontadas hoy en día con una complejidad sistémica exasperante y “obligadas”, así, a abordar calificaciones y competencias “más amplias” y al mismo tiempo también “más imponderables”. La preparación para “manejar la inseguridad” (Bergmann, 1996: 246) se convierte de esta manera en un elemento esencial del desarrollo de competencias y calificaciones. Pues las empresas pueden configurar solo estratégicamente la elevada complejidad, aun cuando los empleados dispongan de calificaciones y competencias comparativamente complejas y estén en condiciones de “actuar configurativamente” (Herzer et al., 1990: 56 ss.).

Los sociólogos de la industria, que ya en los ´80 habían pronosticado el “fin de la división del trabajo” (Kern/ Schumann, 1984), se ven confirmados en gran medida por estas tendencias a la desestandarización; en las demandas de competencias observables en el mundo del trabajo y en las reorganizaciones subyacentes de la planificación laboral, reconocen actualmente la expresión de una “racionalización orientada hacia el sujeto” (Baethge/ Baethge-Kinsky, 1995: 149 ss.) y hablan incluso de una “subjektivización normativa del trabajo” (Baethge, 1991), una metáfora con la que Baethge describe una tendencia que en el proceso de modernización del trabajo retribuido, en especial en el caso de los ocupados más calificados, *no lleva a una reducción sino a una intensificación del vínculo de identidad*

4 Si bien la discusión en torno a la “representatividad” de estas tendencias de cambio es legítima, en última instancia es improductiva desde el punto de vista teórico. Pues la situación actual del desarrollo de competencias profesionales es diferenciada y dispar, y por eso posiblemente (ya) no se la pueda representar en una conceptualización uniforme. Al lado de los pioneros de una cultura de aprendizaje empresarial innovadora se encuentran al mismo tiempo empresas cuyas formas de organización laboral y las oportunidades de aprendizaje vinculadas a ellas tienen una conformación más bien tradicional. De modo que se encuentran simultáneamente pruebas de ambas cosas, tanto del progreso como de la restricción. Por eso no ayuda demasiado indagar solamente la representatividad de los modelos innovadores; se necesitan más bien análisis de potencial, que expongan y analicen casos aislados orientadores, y que al mismo tiempo indaguen sistemáticamente sus condiciones de réplica.

profesional que ofrece el trabajo. Con ello se indica que no se puede probar en absoluto que la mencionada erosión del principio de la profesión sea una tendencia que también abarque en la misma medida los patrones subjetivos de interpretación y los proyectos vitales: “Uno pretende un compromiso interno con el trabajo, poder introducirse en él como persona y confirmar a través de él las propias competencias” (Baethge, 1991: 7). Esas son las aspiraciones subjetivas de los especialistas jóvenes y adultos, que neutralizan enérgicamente la racionalidad funcional pautada de la cooperación empresarial. Esta significación identitaria nueva o incrementada del trabajo –uno “*vincula el trabajo consigo, no se vincula a sí mismo con el trabajo*” (Ibíd.: 10)– también puede considerarse como una de las causas de la difusión de modelos de producción novedosos y más participativos. Si bien la subjetivización del trabajo muchas veces coloca al sistema ocupacional ante desafíos fundamentales que no siempre puede satisfacer, hay también una correspondencia positiva entre esta subjetivización por una parte y el desprendimiento, observable en el mundo laboral, de actividades rígidas y parceladas por otra:

“Las empresas dependen cada vez más de la calificación de sus trabajadores y de la identificación de estos últimos con su actividad, ya que en el contexto de las nuevas estrategias de racionalización parecen aumentar las situaciones laborales que piden de los trabajadores y empleados tanto capacidad de interpretación y de juicio como una actualización contextualizada de su competencia técnica, ya sea en forma de control y regulación de sistemas tecnológicos en la producción, ya sea en situaciones comunicativas de asesoramiento o atención en la prestación de servicios. Es difícil decretar desde arriba a este tipo de trabajadores que exploten su potencial de calificación, y también es difícil controlarlo. El mejor modo de obtenerlo es haciendo concesiones a la responsabilidad individual, la competencia y el estatus” (Ibíd.: 13).

Son estas “transformaciones en el tipo de actividades en el trabajo” (Ibíd.: 15) las que caracterizan la evolución del sistema de calificación profesional en las áreas centrales del trabajo especializado. No es el “fin” sino el “retorno del trabajador especializado” (Lutz, 1990), es decir, el refortalecimiento de la competencia de acción con contenido laboral, lo que marca con absoluta evidencia el patrón de calificación en el contexto de los modelos de producción modernos. No obstante, esta tendencia solo puede considerarse como diferenciación y no como refutación de la tesis de la erosión de la profesión e indicio de la subsistencia inmutable de las formas profesionales y laborales existentes hasta ahora. Antes bien, las “rígidas demarcaciones verticales y horizontales entre las actividades tomadas como profesiones” (Kern/ Sabel, 1994: 606) amenazan con ahogar las posibles ampliaciones y flexibilizaciones de las competencias de acción profesional, puesto que estamos empeñados en llevar a cabo la ampliación de las calificacio-

nes en el contexto del sistema profesional tradicional y de sus patrones de jerarquías y carrera.

Con las cambiantes demandas de competencia, el factor subjetivo, es decir, la personalidad del trabajador con su facultad de autodirigirse y con sus competencias sociales y metodológicas, se convierte cada vez más en el núcleo de lo profesional, con lo cual se desmoronan las delimitaciones tradicionales entre formación sin finalidad determinada por una parte y formación profesional restringida utilitariamente por otra, y se abre el camino a una redefinición del equilibrio tanto entre educación y formación profesional, como entre la ciencia general de la educación y la pedagogía de la formación profesional. Al mismo tiempo, está cada vez más claro que el cambio de contenido de la formación profesional hacia un desarrollo *también* orientado hacia el sujeto, de competencias extradisciplinarias e interdisciplinarias, no puede partir de la sospecha tradicional de que habría una oposición inmutable y básicamente irreconciliable entre el aprendizaje individual orientado hacia la meta empresarial por una parte, y las demandas de desarrollo de la personalidad y el desarrollo de una razón y un juicio críticos por otra. Tampoco se puede redefinir la relación entre educación y formación profesional abandonando frívolamente las metas pedagógicas de la formación profesional por entero a las fuerzas del mercado y dejando que la orientación hacia el sujeto de la formación degenere en orientación hacia el cliente. Pues no se puede partir en absoluto de que la aspiración a una formación general en la formación profesional esté hoy en día ya completamente “superada”: antes bien, para desarrollar capacidad crítica y “calificaciones clave sociales” (Negt, 1997: 227 ss.) se necesitan ofertas complementarias y, posiblemente, también otros diseños didácticos. No obstante, la aspiración de desarrollar competencias actuales contiene evidentes potenciales para la educación. Esto es también lo que, en principio, hace esperable un acercamiento entre las dos pedagogías “especiales”: la ciencia general de la educación y la pedagogía de la formación profesional.

Por otra parte, los debates actuales en torno a las consecuencias que tienen las nuevas formas de organización laboral para la calificación también muestran claramente que la pedagogía de la formación profesional todavía sigue orientándose por modos de pensar superados y patrones de percepción tradicionales. Esto se evidencia en los esfuerzos siempre constatables de representar las nuevas tendencias en las viejas oposiciones (“formación *versus* calificación”), o de arribar a aseveraciones que valgan en la misma medida para todos los sectores de una vida profesional y económica profundamente diferenciada. Esta compulsión a generalizar se convierte así en una trampa en la que se ha enredado parte de la actual pedagogía académica de la formación profesional, razón por la cual su capacidad analítica se ha visto considerablemente perjudicada (cf. Geißler/Orthey, 1998; Hendrich, 1996).

No se puede pasar por alto que estas tendencias no se producen de manera uniforme y simultánea en todos los grupos profesionales, ramas y sectores de actividad. También hay efectos de desaparición de límites y segmentación en el desarrollo del mercado laboral que tiene, en consecuencia, un curso ambivalente: además de las mencionadas tendencias a la reprofesionalización, este curso también produce un número cada vez mayor de “perdedores de calificaciones” (cf. Georg/ Sattel, 1995). Además, a un examen crítico-reflexivo no se le puede ocultar que, subliminalmente, el debate en torno al desarrollo de competencias y a los nuevos modelos de producción y calificación sigue partiendo en exceso de una perspectiva de la plena ocupación y de la biografía profesional normal. Pero con las evoluciones de los mercados laborales y de calificación también se vincula, en cambio, una clara erosión del principio de la profesión, cuya fuerza de orientación hacia la identidad y la competencia ha cedido notoriamente. El individuo puede derivar cada vez menos su identidad de su carrera, más bien va componiendo con el tiempo, a partir de los contextos cambiantes de su biografía laboral, un *collage* que pueda dar información sobre él y el desarrollo de sus competencias. En consecuencia, las demandas de autonomía de las competencias profesionales (independencia, capacidad de autoorganizarse, etc.) tienen que ser satisfechas hoy en día por personas con proyectos de identidad y biográficos cada vez más frágiles –con un “bricolaje biográfico” (Beck, 1993b). ¿Hay que rechazar de plano que los alegatos por un giro hacia la orientación por competencias en la formación profesional y de adultos tal vez solo expongan la otra cara del fin del trabajo organizado en forma de profesiones? ¿Se corresponderá tal vez con el frágil bricolaje biográfico el empleado sin profesión, pero competente? Es esta una constelación que en principio no podemos imaginarnos en el marco de nuestra tradición y de nuestro sistema de formación profesional, pero sí en el contexto de una formación profesional “a la japonesa”, empresarializada. Es en este sentido que hay que entender lo que señalan Kern y Sabel, quienes ven precisamente en el sistema profesional rígido (con delimitaciones fijas) un obstáculo para las nuevas formas de organización profesional y por eso exigen formas más flexibles y elásticas de acción laboral. “Desde esta perspectiva, la particularidad del sistema japonés parece estar en que se estructura sobre la base de la organización, no de la calificación” (Kern/ Sabel, 1994: 617). Ese es el claro alegato por una “mayor amplitud de acción” en la actividad profesional (cf. Steedmann, 1994: 43), y también la indicación de Peter Grootings de que el modelo de las competencias es “evidentemente un tema central sobre todo en los países donde la oferta de formación profesional es insuficiente o donde hay insatisfacción con el sistema existente” (Grootings, 1994: 7) alimenta nuestra impresión de que el concepto de competencia es un concepto vacío, que promete cumplir una función de iniciación o de estructuración preferentemente en aquellos países cuyos sistemas de formación profesional están poco desarrollados o desarrollados con poca orientación hacia la profesión. La pregunta que se impone, pero que los defensores del

giro de la formación profesional y de adultos hacia la orientación por las competencias permanentemente excluyen, es la pregunta por los “efectos colaterales” sistémicos no deseados que puede tener este giro en *aquellos* países donde –como en la República Federal de Alemania– los sistemas de formación profesional y de capacitación están estructurados fundamentalmente por el principio de la “profesión” (o de la “profesión técnica”).

La desaparición de los límites y la internacionalización como base argumentativa

Es insoslayable que los conceptos “competencia” y “desarrollo de competencias” se emplean como conceptos de la desaparición de límites. La argumentación basada en competencias obedece así a una tendencia que resulta cada vez más característica de la evolución educativa en las sociedades posmodernas: la “desaparición de los límites en lo pedagógico” (Kade/ Lüders/ Hornstein, 1991; Lüders/ Kade/ Hornstein, 1995). Con ello se hace referencia a algo más que un evidente “desplazamiento de lugar del aprendizaje” (Negt, 1994: 16). Se trata de tendencias de un cambio en la formación y la capacitación profesionales que ya no pueden describirse únicamente como extensión y universalización (por ejemplo, del aprendizaje permanente). En este contexto, las argumentaciones basadas en las competencias hacen referencia a una triple desaparición de límites: además de una eclosión institucional (aprendizaje de adultos en las más diversas instituciones), se puede constatar una “desaparición de los límites en lo normativo”, en el sentido de una “relativización de los principios pedagógicos”. La “desaparición de los límites en lo didáctico” remite a una multiplicidad, asombrosa en comparación con el modelo tradicional, de motivos y formas de apropiación en el aprendizaje de los adultos, “visualizándose condiciones sociales de educación y aprendizaje que ya no se pueden deslindar empíricamente con nitidez de las condiciones pedagógicas (puras) de educación y aprendizaje. Hoy es cada vez más difícil definir en este campo intrincado qué sigue siendo realmente formación de adultos, qué hay que sumarle y qué no.” (Kade, 1996: 9)⁵.

Una meta fundamental del giro hacia la orientación por competencias en la formación profesional y de adultos se vincula con la “desaparición de sus límites” *institucionales*: se desearía reconocer y utilizar más como sitios de aprendiza-

5 Curiosamente, estas desapariciones de los límites y desestructuraciones en la formación de adultos no están exentas de paradojas, de hecho pareciera que el acceso a la sociedad del *life-long-learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) o de la capacitación (cf. Comisión Europea, 1995) también está directamente vinculado con el fin de la capacitación de procedencia tradicional, ligada a las instituciones y a las profesiones. Uno podría preguntarse: ¿la sociedad de la capacitación se caracteriza por una superfluidad de la capacitación de tipo tradicional?

je las instituciones que no son instituciones formativas y promover de manera consecuente los procesos de autoaprendizaje de los adultos (Bergmann, 1996: 245; Arbeitsgemeinschaft, 1995: 70). Se aboga por una “perspectiva más amplia” (Sauer 1996b: 4), que no está en absoluto vinculada con sentimientos antiinstitucionales, aunque no siempre puede evitarlos del todo⁶. Lo que se critica no es la institucionalización de la capacitación en sí, sino únicamente su falta de flexibilidad (Weinberg, 1996b: 6) y el hecho de que el “pensamiento en formas institucionalizadas” (Ibíd.: 10) domine la política de capacitación y hasta ahora más bien haya dificultado el desarrollo oportuno de formas de capacitación más dinámicas y más complejas. Se aboga por un mayor aprovechamiento de los procesos informales de aprendizaje que se desarrollan a diario en el puesto de trabajo, sobre todo porque incluso se está en condiciones de informar que los adultos adquieren alrededor del 80% de sus competencias “por fuera de la formación institucional de adultos” (Staudt/ Meier, 1996: 290). Seguramente estas estimaciones –no exentas por completo de problemas– documentan la importancia considerable del “aprendizaje informal” o del llamado aprendizaje “al pasar” (Reischmann, 1995) o por la experiencia (Gieseke/ Siebert, 1996). Pero falta un análisis crítico de si las ventajas y la eficacia de estas formas de aprendizaje no residen justamente en su informalidad, por lo cual es posible que la intención de efectivizar este aprendizaje informal en última instancia pueda destruir exactamente aquello que constituye su factor productivo. En particular, no se concretizan demasiado las posibilidades de una “apertura” de la institución de capacitación existente, y el criterio de la “competencia” entre la capacitación institucional y la informal también domina a trechos al de la “complementariedad” (cf. Dauber, 1986). Algunos esperan incluso que las transformaciones esbozadas en el ámbito del desarrollo de las calificaciones y competencias lleven tarde o temprano a “que se cuestione el panorama actual de la capacitación y que este adopte nuevas formas y estructuras” (Frank, 1996: 393). Muchos alegatos por un giro hacia la orientación por competencias confrontan la capacitación tradicional de manera más o menos desembozada con “la crítica del anquilosamiento”. Además, se habla con bastante frecuencia de “repensar las estructuras mentales de política de capacitación imperantes desde los tiempos del Consejo Alemán de Educación” (Sauer, 1996a) sin que, por otra parte, se aclare en detalle qué importancia tendrían en el futuro, en el contexto de un sistema de capacitación tan cambiante, la “responsabilidad pública”, la “cobertura general”, la “profesionalidad del personal de capacitación” o los “certificados de validez suprarregional”.

6 De todos modos, también se encuentran observaciones simplificadoras, como por ejemplo cuando se habla del “desorden y (el) conservadurismo” del debate sobre la capacitación (Erpenbeck/ Heyse, 1996: 36) o se equipara “capacitación clásica” y “aprendizaje institucionalizado, organizado y dirigido a la adquisición de conocimientos técnicos” (Arbeitsgemeinschaft, 1995: 50), una tesis cuyos representantes omiten tanto el debate en torno al aprendizaje abierto en la formación de adultos como en torno a la orientación hacia la vida cotidiana y el mundo vital del aprendizaje de adultos.

Un análisis más diferenciado de las argumentaciones que se basan en las competencias refuerza, además, la impresión de que los comentarios críticos sobre la capacitación establecida también trabajan con una idea de capacitación levemente reduccionista, dando al mismo tiempo la impresión de que la capacitación está en primer lugar “(...) dirigida a transmitir competencia técnica, a la divulgación unidireccional de un currículum sistemático, disciplinario, que contenga el conocimiento más completo posible requerido para ejercer una profesión, etc.” (Erpenbeck/ Heyse, 1996: 32). Un análisis más preciso de los debates de la pedagogía de adultos de los últimos años muestra, no obstante, que el segmento así descrito de la formación de adultos de ninguna manera es *la* capacitación.

Las ofertas “realistas” de formación de adultos siempre se consideraron más bien solo como un segmento en el campo de la formación, y hubo y sigue habiendo especialistas que niegan precisamente a estas ofertas el carácter de “formación”, porque la subjetividad, la actividad autónoma, los “movimientos de búsqueda” originalmente no formaban parte del estándar de aquello que importa en las empresas, una limitación que se va superando paulatinamente a la luz de las nuevas demandas.

Si se observa detalladamente la argumentación de los alegatos por un giro hacia la orientación por competencias de la formación profesional y de adultos, en principio siempre se vuelve a encontrar el argumento que indica que *competencia* es una categoría ligada a las personas o al sujeto (cf. Erpenbeck/ Heyse, 1996: 33), mientras que el concepto de calificación define el éxito necesario del aprendizaje también en relación con la utilidad demandada. Se señala que el nuevo trabajo industrial hace absolutamente necesaria una “consideración centrada en el individuo y su capacidad de desarrollo” (Moore/ Theunissen, 1994: 74), puesto que la flexibilidad y el compromiso esperados del individuo, en última instancia, son precondiciones personales que de ninguna manera van necesariamente unidas a una profesión o una formación profesional. Las *competencias* se describen aquí como facultades subjetivas y, por lo tanto, incumbencias subjetivas, al tiempo que, por otra parte, se pasa por alto que en el contexto internacional los conceptos de competencia y calificación a veces también se usan como sinónimos o incluso en relaciones antitéticas de subordinación en la jerarquía conceptual (cf. Schürch, 1996: 31). Además del uso sinonímico, se puede constatar también subordinaciones completamente opuestas de los conceptos *competencia* y *calificación*. Así, Knöchel reseña la perspectiva desarrollada en el debate alemán afirmando que “la competencia está compuesta de calificaciones” (Knöchel, 1996: 16), una interpretación que, por otra parte, investigadores de otros países europeos de ninguna manera siguen sin el menor reparo. Así, en los investigadores belgas Matheo Alaluf y Marcelle Stroobants se puede encontrar la competencia definida a la inversa, como *sustancia* de la calificación, y las competencias sirven

para “acreditar o controlar la calificación” (Alaluf/ Stroobants, 1994: 57). Estas ambigüedades en los conceptos les restan mucho de su credibilidad a los alegatos por un cambio de paradigma hacia la orientación por competencias⁷. Esto vale en particular para la afirmación de que “el pasaje de las calificaciones a la competencia se está efectuando en toda Europa Occidental, y el concepto de competencia ofrece mejores chances que el de calificación para desarrollar un instrumentario europeo para promover la movilidad y la transparencia del mercado laboral” (Grootings, 1994: 5 s.).

Sobre la cuestión de la actualidad de la argumentación

Las delimitaciones del concepto de calificaciones orientadas por las competencias también son poco convincentes porque operan con un concepto atrasado de calificación de la pedagogía de la formación profesional, es decir, con una idea de calificación que puede considerarse característica de los años '70 (Baethge, 1980), pero no del debate moderno de la pedagogía de la formación profesional. Esto vale en especial para afirmaciones tales como que el concepto de calificación está reducido a una “mera transmisión de habilidades ligadas directamente a la actividad” (Baitsch, 1996), o a una “concentración en los fenómenos” y a “aspectos cognitivos” (Erpenbeck, 1996a; b; Erpenbeck/ Heyse, 1996), razón por la cual hay que oponer a una visión tan limitada un *concepto de competencia integral*, concepto al que luego se le atribuye todo aquello que uno mismo ha pasado por alto en el debate más actual de la pedagogía de la formación profesional y de adultos sobre la calificación. Por ello tampoco resulta sorprendente que en particular cuando se habla de una “perspectiva ampliada y también nueva en el desarrollo de recursos humanos”, que enfatice “un desarrollo integral de las competencias en el centro de los esfuerzos” (Arbeitsgemeinschaft, 1995: 8), se esté diciendo en realidad cosas muy sabidas en el debate de la pedagogía de la formación profesional y de adultos. Esto también vale para la recientemente descubierta concepción de un desarrollo de las competencias basado en la metodología (Ibíd.: 41), con la indicación de que “los procesos de aprendizaje autoorganizados y los procesos autodirigidos (...) (constituyen) una característica permanente de todos los métodos de desarrollo de competencias” (Erpenbeck/ Heyse, 1996: 36), lo cual es algo reconocido desde hace tiempo en el debate de la pedagogía de la formación profesional y de adultos sobre el aprendizaje basado en la acción y el aprendizaje integral (cf. Herzer et al., 1990; Lipsmeier, 1992; Ott, 1995).

7 También en la discusión inglesa se toma como base un “análisis estricto del concepto de competencia” (Parkes, 1994: 27) y se parte de que las competencias certificadas constituyen calificaciones (Mardsen, 1994: 24).

Conclusiones

Los protagonistas del giro hacia las competencias de la política de capacitación hacen una descripción acertada y actual de las nuevas demandas en los sectores del trabajo industrial y del desarrollo técnico modernos –aunque no especialmente original desde el punto de vista de la pedagogía de la formación profesional–, pero lo hacen de un modo tal vez *excesivamente limitado al concepto de competencia*: así se podrían sintetizar las conclusiones sobre la reconstrucción hecha hasta aquí de los argumentos basados en la competencia (cf. detalles en Arnold, 1997b). Por otra parte, no puede ocultarse a un análisis más detallado que la argumentación basada en la competencia (como se ha insinuado más de una vez):

- trabaja con un concepto de calificación *atrasado*;
- en sus descripciones de la *nueva* capacitación vela, en gran medida, el análisis de los riesgos (tales como “expropiación del aprendizaje informal”, “erosión de la profesión”, “erosión de la responsabilidad pública” etc.); y
- en su conjunto retoma más bien incidentalmente los debates de la pedagogía de la formación profesional y de adultos.

En particular este último punto de vista da lugar a la indagación crítica, pues está claro que en el *discurso* moderno *basado en la competencia* se trata en primer lugar de un discurso de recursos humanos y psicología laboral (en particular, Bergmann et al., 1996); entre los *participantes* actuales, los representantes de la pedagogía de la formación profesional y de adultos están en una clara minoría (Bunk, 1994; Weinberg, 1996a; b; c), lo cual es una lástima porque ambas disciplinas pueden –como se ha insinuado más de una vez– echar una mirada retrospectiva sobre discursos en los cuales se anticipó mucho de lo que ahora se discute como *nuevo*.

1.4. La reflexividad del desarrollo de las competencias

El siguiente capítulo describe las tendencias de cambio externas e internas en el desarrollo de competencias. Las *tendencias externas* resultan por una parte de la desaparición progresiva de la profesión como categoría rectora de la biografía del individuo y, por otra, del ajuste de los intereses y expectativas individuales y empresariales. Se mostrará que con esa desaparición de la profesión también se pierde algo de la estabilidad y la protección que las biografías profesionales podían conferir hasta ahora. Al mismo tiempo, se señalarán las consecuencias sociales de una evolución del profesionalismo de la exclusividad al de

las calificaciones clave, y se abogará por una política de formación profesional que pueda transitar un camino intermedio que vincule el modelo de la profesión como dadora de identidad por una parte y su necesaria flexibilización por otra. Se esbozarán las líneas de compromiso de ese marco de política de formación profesional, del cual también pueden extraer orientaciones las empresas y sus corporaciones sociales. Como *tendencias internas* se describirán las nuevas demandas al aspecto disciplinario de las competencias profesionales. Estas ya no se caracterizan exclusivamente por los conocimientos materiales (*conocimientos de acumulación*), sino que exigen cada vez más de quienes están trabajando que dispongan de *formas reflexivas de conocimiento*, como los conocimientos metodológicos (modos de procedimiento para obtener, presentar y comunicar información), conocimientos reflexivos (para indagar, criticar, fundamentar y evaluar consecuencias) y conocimientos de personalidad (para reconocer la propia participación e interpretación en las interacciones). Se describirá cómo se deriva de estas demandas una tendencia clara hacia el desarrollo de competencias amplias de configuración, que pondrá a las empresas frente a nuevos desafíos, tanto en lo que respecta a su trabajo formativo y con el personal como a su cultura de dirigencia (cf. Arnold, 2000a).

Tendencias externas

La pedagogía de la formación profesional y la pedagogía de la formación económica⁸ han experimentado en los últimos veinte años una transformación dramática de su objeto, y el objeto ha transformado también radicalmente sus modelos y con ello el modo de entenderse a sí mismas y las cuestiones de su relevancia práctica. Mientras que para ambas disciplinas pedagógicas la *profesión* fue, durante muchas décadas, una de las categorías rectoras de sus esfuerzos por describir, analizar y pronosticar el desarrollo de calificaciones y competencias en las sociedades modernas, las transformaciones en los puestos de trabajo y las crecientes discontinuidades en las biografías laborales pusieron cada vez más en cues-

8 Los conceptos de "pedagogía de la formación profesional" y "pedagogía de la formación económica" se ocupan ambos de los objetivos, contenidos, condiciones y formas de la formación y capacitación profesional en el ámbito técnico-industrial (pedagogía de la formación profesional) o en el ámbito comercial o de prestación de servicios (pedagogía de la formación económica), por lo cual ambos conceptos también se pueden usar como sinónimos. No obstante, no se puede pasar por alto que la pedagogía de la formación económica, en virtud del campo profesional comparativamente más homogéneo de su objeto en sentido estricto, ha podido avanzar hacia una síntesis más diferenciada y una clarificación empírica de las cuestiones de didáctica especial. Mi impresión es que la pedagogía de la formación profesional, en cambio, ha elaborado más sustancialmente las cuestiones de la importancia del cambio tecnológico para las profesiones y la formación profesional en el contexto empresarial, como lo prueban claramente, entre otras cosas, sus contribuciones al desarrollo de una pedagogía de la empresa autónoma. Por otra parte, hasta hace pocos años fue característica de ambas disciplinas vinculadas a la profesión la exclusión mayoritaria de las cuestiones de la formación de adultos.

tión la vigencia justamente de esa categoría. Hoy en día se habla de una *erosión* o incluso del *fin de la profesión*, dado que si bien la gente sigue decidiéndose en las sociedades modernas por una profesión, esta ya casi no puede garantizarle una seguridad y una perspectiva de por vida. Hoy en día se aprende una profesión para conseguir un billete de entrada al sistema de trabajo retribuido, en el que luego son las demandas empresariales, los cambios bruscos y las posibilidades los que deciden en última instancia con qué estaciones, demandas del contenido laboral, oportunidades o riesgos de pérdidas respecto del desarrollo de las propias competencias uno terminará confrontado en su biografía laboral. De modo que la empresa se convierte cada vez más claramente en el auténtico principio de configuración del desarrollo profesional: si bien las personas aprenden profesiones, son las empresas las que determinan cada vez más su carrera laboral, y esta depende de si y en qué medida las personas también aprendieron al mismo tiempo a *desprenderse* justamente de esas profesiones, a aceptar nuevas demandas empresariales y a seguir desarrollando sus competencias y su identidad profesional.

La aseveración de Max Frisch, “cada uno se inventa tarde o temprano una historia que considera su vida”, nos remite a la problemática, que subyace a estas evoluciones, de la identidad o, en particular, de la identidad profesional del “*flexible man*” (Sennett, 1998): su identidad tiene algo permanentemente transitorio y fluido. Tal vez todavía pueda responder qué es profesionalmente indicando su función laboral momentánea, pero le resulta cada vez más difícil integrar de un modo plausible ese estatus momentáneo con lo que le ha llevado hasta allí o incluso lo que será de él en una concepción que vincule lógicamente el pasado, el presente y el futuro. Lo casual, lo dirigido desde afuera y lo frágil de las biografías laborales actuales ha relevado irrefutablemente a la función encauzadora, dadora de orientación y seguridad, de los trayectos profesionales del pasado. El trabajador actual ya no sigue ninguna vocación interna, sigue los llamados de competencia –la mayoría de las veces apenas anticipables– de las demandas empresariales. Su vida laboral no es la conformación biográfica de un modelo de profesión, sino un trato permanente con la inseguridad, la pérdida y el cambio de competencias. Ya no es la estabilidad –que guiaba al menos la identidad profesional– de un constructo profesional, sino la inestabilidad de las demandas empresariales la que tiene un efecto determinante en las decisiones de las biografías laborales individuales. Vistas de este modo, las evoluciones actuales en los mercados laborales se caracterizan por la desaparición de la categoría intermedia de la *profesión* como la construcción idealizada de un marco que garantizaba una competencia de acción completa, con el que tenían que nivelarse las demandas empresariales. Hoy en día, el “flexible man” tiene más bien que aceptar directa, y hasta cierto punto despiadadamente, las demandas de competencias de las empresas tal como son, si es que no quiere renunciar a la oportunidad de una chance –por lo menos discontinua– de trabajo.

Seguramente se puede objetar que la mayoría de la gente tuvo que adaptarse desde siempre a la coacción de las exigencias empresarias y que ya en la época de Kerschensteiner la idea de la profesión era más la idealización del artesanado pasado que una descripción adecuada de la realidad laboral imperante en la sociedad. Con todo, no se puede pasar por alto que el hecho de que hasta el 70% de cada generación realizara en Alemania una formación profesional en el Sistema Dual, permitió establecer un profesionalismo que también pudo poner en la base una cierta “autonomía” del profesional formado frente a las parcelaciones restrictivas de las actividades laborales. En virtud de este profesionalismo, solo era posible de manera muy restringida conseguir que incluso un empleado “lego” cumpliera por tiempo ilimitado funciones desprovistas de profesionalismo. Al principio fueron sobre todo los sindicatos los que defendieron el profesionalismo y batallaron con vehemencia contra los modelos de formación reducida, porque en la garantía de una formación profesional amplia para la mayor cantidad posible de ocupados, que no se basara solamente en las demandas de competencias momentáneas de las empresas, veían una valorización irrenunciable de la posición y el valor de mercado de las fuerzas de trabajo. Solo los trabajadores calificados –esa era la lógica de política social del argumento– están realmente en condiciones de conformar un contrapoder eficaz frente a las demandas de competencias permanentemente cambiantes y parciales de las empresas, de evitar eficazmente su desvalorización y, en última instancia, el profesionalismo orientado por el principio de la profesión es una base central de la integración social y del surgimiento de las capas medias, una argumentación que, precisamente en vista de las comparaciones internacionales, no es para rechazar completamente de plano.

La situación actual se caracteriza, paradójicamente, por dos tendencias contrapuestas, y hoy en día se encuentran otras fuerzas sociales que defienden el profesionalismo, aunque con otro contenido. Por una parte, la profesión ha perdido en buena medida su función de marco de la identidad y del currículo, y las biografías profesionales se caracterizan hoy –como ya se mencionó– más por desprenderse que por aferrarse a la incumbencia y a la competencia con contenido laboral ya adquiridas. Por otra parte, es posible constatar tendencias a una “reprofesionalización” (Kern/ Schumann, 1984). Pero estas se caracterizan más por funciones profesionales de planificación, coordinación y solución de problemas de la actividad profesional calificada, que constituyen en cierto modo una incumbencia supraordenada, que no solo resulta de la pericia técnica sino también de calificaciones clave, es decir, de facultades metodológicas y sociales. No queda muy claro si y en qué medida de esta “nueva profesionalidad” (Kutscha, 1992) puedan partir efectos comparables de integración social y que refuercen tanto el valor de mercado como el poder de negociación social de los trabajadores. El núcleo de estas reflexiones lo constituye la siguiente cuestión: ¿Qué efectos tiene una generalización de las competencias profesionales (en el sentido de

una importancia creciente de las calificaciones clave) sobre la integración social de aquellos que obtienen su estatus, su lealtad y su seguridad biográfica del hecho de tener calificaciones amplias para asumir funciones especializadas, si el factor de la especialización pierde importancia relativamente en el desarrollo profesional? La pregunta que sigue es ¿en qué se convertirá una sociedad cuya coherencia e integración resultó en gran parte de un profesionalismo de exclusividad, cuando este amenaza ceder ante un profesionalismo de las calificaciones clave? En el marco de una formación profesional que *se generaliza* a tal punto ¿es posible fundamentarla y pensarla todavía real y sustancialmente como una “formación para ser ciudadano” (Kerschensteiner), aunque menos en el sentido de Estado autoritativo que imaginaba Kerschensteiner, sino como sujeto capaz de configurar y participar? ¿O los publicitarios requerimientos de autodirección y competencia autónoma son solo el disfraz retórico de una evolución que, al mismo tiempo, quita la base precisamente al surgimiento de tales facultades?

Puede que estas argumentaciones parezcan un tanto desorientadas y vueltas hacia el pasado en vista de una globalización que también en el ámbito de la formación profesional lleva a difundir internacionalmente modelos que debilitan el profesionalismo de exclusividad del desarrollo de competencias profesionales. Hay que mencionar el *Competency-based Approach*⁹ del desarrollo de competencias profesionales¹⁰, que hace depender casi exclusivamente de las demandas de los mercados laborales la cuestión de qué competencias adquiere el individuo. En lugar de la idea de perfiles *completos* de requisitos profesionales, compuestos de numerosas competencias parciales distinguibles, pero que recién en su totalidad constituyen una competencia profesional, aparece la idea de una tienda de competencias modularizadas que, según la necesidad del momento y las demandas regionales o empresariales, se puede reunir en haces vendibles, es decir, solicitados, de competencias. En primer plano está el objetivo de garantizar que las ofertas de competencias *se ajusten* a las empresas y no tanto la aspiración de posibilitar al individuo el desarrollo de una competencia profesional amplia y en buena medida independiente de las coyunturas del mercado laboral. En el lugar de la profesión, el *Competency-based Approach* coloca el modelo de una profesionalidad-*patchwork*¹¹, complementada y enmarcada por el modelo de un calificacionismo clave que faculta al individuo para actuar autónomamente, es decir, para planificar, ejecutar y evaluar soluciones de problemas en forma autónoma y cooperativa.

9 En inglés, Enfoque basado en competencias.

10 Este enfoque es defendido, entre otros, por la Organización Internacional del Trabajo (ILO) y tiene un papel cada vez mayor en el debate internacional sobre el desarrollo de estrategias de formación profesional.

11 En inglés, una profesionalidad compuesta de retazos.

¿Cómo hay que considerar este modelo de un profesionalismo constituido por una calificación clave amplia y la respectiva reunión, dependiente de la época y de la demanda, de competencias parciales? ¿Las empresas podrán *asegurar* realmente a mediano y largo plazo los estándares de calidad de la gestión de sus productos y problemas, si el desarrollo de competencias se desestandariza y con ello se comienza a disolver cada vez más el principio de exclusividad de la Ley de Formación Profesional¹²? ¿Estamos ante un desarrollo de las competencias profesionales *a la japonesa*, en el que en última instancia se trata de la sujeción a la empresa y no del vínculo interno con una profesión o de la experiencia, dadora de identidad y estabilidad, de adquirir una competencia de acción profesional amplia? Además, ¿qué consecuencias y necesidades resultan para el diseño de los recursos humanos de las empresas considerando estas tendencias a la desprofesionalización y a la empresarialización en el ámbito de los recursos humanos?

Mi impresión es que, en virtud de las diferencias en las condiciones culturales, no será de esperar que nuestros sistemas de formación y capacitación profesionales sufran una transformación *a la japonesa*, por lo cual también podría ser que nos ahorráramos en buena medida las repercusiones, conocidas por Japón, sobre el sistema social y educativo (por ejemplo, preselección extrema, segmentación del mercado laboral), presuponiendo que los partícipes de la formación profesional (el Estado, los empresarios, los trabajadores) logren continuar con una política de formación profesional que evite que realmente se implemente una parcelación del desarrollo de las competencias. Mi impresión es que esta política debería seguir un camino intermedio entre el vínculo con el modelo de la profesión por una parte y su flexibilización por la otra, y hacer que ese camino intermedio se convierta, al mismo tiempo, en un principio de configuración que penetre íntegramente la formación y la capacitación. Para ello el Estado y la economía tienen que llegar a un acuerdo, por el que el Estado (o la Nación y los Estados Federados) por una parte flexibilicen más las pautas legales generales (por ej., los currículos generales de formación, los planes de estudios), y la economía, por otra, esté dispuesta a basar en mayor medida sus ofertas de capacitación en estándares comparables en términos interempresariales y en los estándares del sistema de habilitaciones profesionales. Este camino intermedio entre la orientación por la profesión y la orientación por las competencias de la política de formación profesional podría corresponderse con la siguiente estructura básica:

12 El principio de exclusividad de la Ley de Formación Profesional “protege” el derecho a adquirir una competencia de acción profesional independiente de las empresas, en tanto está estipulado por ley que por principio sólo se puede formar en profesiones técnicas reconocidas.

Figura 2
CAMINO INTERMEDIO ENTRE LA ORIENTACIÓN POR COMPETENCIAS
Y LA ORIENTACIÓN POR PROFESIONES

	Estado (Nación y Estados Federados)	Trabajadores (Sindicatos)	Empresarios (Empresas)
Intereses rectores	comparabilidad interempresarial formación integral (profesionalidad)	utilidad interempresarial relevancia ocupacional (<i>employability</i>)	flexibilidad (temporal y de contenidos) vínculo con la empresa
Líneas de compromiso en la formación y capacitación	La formación profesional avalada públicamente (<i>principio de exclusividad</i>) flexibiliza las pautas generales de acuerdo con la siguiente división tripartita:	La “soberanía de la empresa” (<i>principio de subsidiariedad</i>) se in- tegra con sus actividades en los siguientes marcos:	
	<ul style="list-style-type: none"> • 1/3 formación básica amplia, general y profesional (incluidas promoción de las competencias sociales y metodológicas): • 1/3 especialización profesio- nal técnica en el marco de las pautas vinculantes de los regla- mentos de formación; y • 1/3 especialización profesio- nal de acuerdo con las deman- das específicas de competencias regionales y empresariales ("módulos de competencia em- presarial"). 	<ul style="list-style-type: none"> • inclusión o subordinación de los módulos de competencia empresarial al sistema de la for- mación profesional reglamen- tada en términos interempre- sariales por los reglamentos de formación; e • inclusión o subordinación de los módulos de competencia empresarial a un sistema de perfeccionamiento y capacita- ción reglamentado en términos supraempresariales por los re- glamentos de perfeccionamien- to y por "grados" a definir de profundización y capacitación. 	

Tendencias internas

También se pueden constatar tendencias internas de cambio en las áreas de Trabajo y Desarrollo de competencias profesionales, marcadas –como escribe el sociólogo Ulrich Beck (Beck, 1996: 21)– por una “pérdida de certezas”. En otro lugar Beck dice: “La relación de trabajo normal comienza a disolverse tanto en

términos biográficos como empresariales, y en lugar de la economía del Estado social de la seguridad aparece una economía política de la inseguridad y la desaparición de los límites” (Beck, 1999: 58). Estas tendencias también llevan a reevaluar lo disciplinario y sus contenidos. Al respecto, Michael Brater y otros ya sostuvieron en 1988 la tesis fuerte de que “hoy en día en muchos sectores las demandas del mundo laboral se convierten en demandas al libre desarrollo de la personalidad (...)”, y que “(...) la formación profesional, precisamente porque se orienta por las demandas del mundo laboral, tiene que convertirse cada vez más en formación general de la personalidad. (...) La formación profesional se convierte en aquel lugar en el que se pueden hacer realidad contenidos esenciales de la vieja ‘idea de la formación general’” (Brater et al., 1988: 44 s.). Junto con las formas materiales de conocimiento adquieren una importancia fundamental las formas reflexivas de conocimiento. Si bien la sociedad moderna de la información o los conocimientos sigue produciendo cantidades industriales de *conocimientos de acumulación* (conocimientos para acumular hechos, teorías, datos, etc.), estos conocimientos pueden depositarse y recuperarse cada vez más *afuera* de los individuos, por lo cual resulta crecientemente cuestionable que se entienda y se examine la formación solo en términos materiales, como materia educativa, aun cuando precisamente las formas escolarizadas de la formación y la capacitación, paradójicamente, se encaprichen cada vez más en hacerlo. Por el contrario, lo que cobra importancia son las formas “reflexivas” del conocimiento (no *know how* sino *know how to know*)¹³, entre las que cuento los *conocimientos metodológicos* (conocimientos sobre procedimientos para obtener, presentar y comunicar información), los *conocimientos reflexivos* (conocimientos para indagar, criticar, fundamentar y evaluar las consecuencias de los modelos) y los *conocimientos de personalidad* (conocimientos para reconocer la propia participación e interpretación en las interacciones). Resulta superfluo destacar que la mayoría de las instituciones formativas casi no han comenzado aún a tener en cuenta este cambio necesario del conocimiento; se piensa, se planifica y se enseña predominantemente en categorías materiales, y no reflexivas, de conocimiento.

Las evoluciones reseñadas llevan a nuevos contenidos y metas de aprendizaje. Si la pedagogía de la formación profesional y de adultos tradicional se caracterizó durante décadas por la perspectiva que partía de una oposición irreconciliable del principio económico y el principio pedagógico, en la actualidad se pueden constatar tendencias paradójicas a una coincidencia de esos dos principios opuestos. Es decir, con el nuevo tipo de trabajo en la sociedad, las aspiraciones de autorrealización del individuo en el contexto de relaciones laborales relevantes para el aprendizaje ya no necesariamente están en una rivalidad irreconciliable con las demandas de calificación de la empresa. La ya mencionada “mo-

| 13 En inglés, (no importa tanto) el saber hacer sino el saber cómo aprender.

Figura 3
DEL SABER HACER AL SABER CÓMO APRENDER (Arnold/ Schübler, 1998: 61)

Conocimientos materiales (know how)	Conocimientos reflexivos (know how to know)		
<i>conocimientos de acumulación</i> (conocimientos para acumular hechos, teorías, datos, etc.)	<i>conocimientos metodológicos</i> (conocimientos sobre procedimientos para obtener, presentar y comunicar información)	<i>conocimientos reflexivos</i> (conocimientos para indagar, criticar, fundamentar y evaluar las consecuencias de los modelos)	<i>conocimientos de personalidad</i> (conocimientos para reconocer la propia participación e interpretación en las interacciones)

derización reflexiva” (Beck et al., 1996) va acompañada a menudo de una creciente importancia disciplinaria del aprendizaje extradisciplinario en la dimensión empresarial-profesional de las calificaciones. En consecuencia, lo técnico de la formación técnica se transforma, una tendencia que muchas veces se ignora completamente: *El sujeto debe aprender, en el contexto de procesos sistémicos de racionalización, a manejarse de otro modo con las calificaciones técnicas*. Estas pierden cada vez más su carácter de facticidad y transitoria inapelabilidad; los conocimientos técnicos se constituyen mediante las actividades de autoexploración, apropiación y resolución de problemas del colaborador que está aprendiendo.

Los discursos establecidos de la pedagogía de la formación profesional comentan estas tendencias todavía con mucho escepticismo y reserva. Una de las razones de esta actitud se puede ver seguramente en que hasta el día de hoy las teorías de la formación aún no se han desprendido del “paradigma *versus*”, según el cual la formación y la calificación representan dos formas contrapuestas, que se excluyen mutuamente por completo, de competencia subjetiva. Por esta razón, los esfuerzos de formación de las empresas están por principio bajo la sospecha profana de que allí en todo caso se podría poner en práctica una subjetividad funcional, mientras que la autonomía, la actividad propia y el pensamiento crítico se conceptualizan como facultades subjetivas que no se pueden armonizar con la lógica de la política empresarial de la calificación. Es casi imposible de seguir esta unificación de “finalidad” y “funcionalización”, que si bien está muy difundida no se sostiene convincentemente desde el punto de vista de la teoría de la formación, puesto que allí se obvia *la paradoja implícita de las estrategias de calificación más modernas*, que reside en que muchas veces en el aprendizaje (ya) no está en primer plano solo la meta de un contenido de aprendizaje, sino la cuestión de *cómo* se puede organizar y promover la apropiación de ese contenido por parte del alumno y qué habilidades formales se pueden adquirir en el transcurso de una apro-

piación que tiene ciertamente una finalidad, pero que sin embargo se produce en forma autoorganizada. La crítica global de funcionalización que se le hace a la capacitación ligada a la profesión en lo esencial se basa tácitamente en equiparar “ausencia de finalidad” y “orientación hacia el sujeto”, y con eso retoma la oposición transmitida históricamente, pero en última instancia de carácter ideológico, de educación general y formación profesional.

Por supuesto que la propia puesta en práctica de estos procesos de aprendizaje basados en la configuración presupone una didáctica que se haya desprendido de las ilusiones de dominio y factibilidad. Esta didáctica del aprendizaje vivo se basa en la concepción de que los desarrollos evolutivos que han llevado hasta el organismo unicelular y el ser humano también son válidos para el aprendizaje y el crecimiento personal de los seres humanos, es decir que tanto el aprendizaje como la evolución se producen en forma autoorganizada. Y la “enseñanza” no es un presupuesto obligatorio del aprendizaje; al contrario, la “enseñanza” también puede obstaculizar o perjudicar el aprendizaje.

Esta visión del aprendizaje como proceso evolutivo autoorganizado tiene vastas consecuencias. Así, se “alivia” en principio al docente: si bien el aprendizaje también depende de sus esfuerzos, no depende de ellos exclusivamente y quizá también ni siquiera en primer lugar. Antes bien, se aprende también sin que se enseñe, y a veces también se aprende algo distinto de lo que se enseñó. Es decir, en esta consideración –probablemente la primera– no trivializante, el aprendizaje resulta un proceso extremadamente subjetivo, cuyo transcurso y cuyos resultados dependen en gran medida del movimiento de búsqueda subjetivo de los que aprenden, de sus propias estructuras, sus estilos y proyectos de aprendizaje. En esta consideración realista, la aspiración de la “enseñanza” se reduce a un modelo que consiste en dar impulsos y facilitar. “Los que enseñan” diseñan mundos y posibilidades de aprendizaje al utilizar métodos que admiten la actividad y la autoexploración para elaborar los problemas.

Para eso es necesaria una “didáctica de la facilitación” que, al planificar y diseñar procesos de aprendizaje profesional-empresariales, se pregunte en principio y en primerísimo lugar por las posibles actividades de apropiación y autoexploración de los involucrados. De ese modo, los conocimientos técnicos ya no se codifican descontextualizados en reglamentos de formación y capacitación, sino que, ya en el estadio de la planificación, se los transforma en consignas complejas para cuya definición se parte sistemáticamente de la siguiente pregunta: si y en qué escala los estudiantes mismos pueden apropiarse de los contenidos técnicos necesarios. Es decir, una consecuente *formación profesional basada en la didáctica de la facilitación* partirá sistemáticamente de la premisa paradójica de una nueva cultura del aprendizaje que se puede formular, con Maria Montessori, en la frase: “Ayúdame a que lo haga yo mismo”.

La competencia de transformación. Configurar el cambio y superar las crisis

El debate sobre la formación profesional se ha convertido cada vez más en los últimos años en un debate sobre las competencias. Todo comenzó con el modelo de las calificaciones clave, que en esencia tomó en cuenta el interés de prestar mayor atención al desarrollo de competencias de acción amplias. Pues había y sigue habiendo un malestar creciente respecto de una praxis de formación marcada por la transmisión de conocimientos mayoritariamente en culturas de aprendizaje de clase frontal. Se volvieron cada vez más claros los efectos secundarios no deseados de semejante “engorde de conocimientos”, que entre otras cosas se expresaron en que la gente socializada de esa manera podía desarrollar poca confianza en sus propias facultades, dado que estaba acostumbrada a que su aprendizaje debía ser, en primer lugar, un aprendizaje de adaptación o –como lo llamó Klaus Holzkamp– un “aprendizaje defensivo”, es decir, un aprendizaje para evitar desventajas (por ej., perderse el título de la formación). ¿Resulta sorprendente que las actitudes de aprendizaje que surgen así sean de naturaleza pasiva? ¿Resulta sorprendente que estos “aprendices de adaptación” hayan desarrollado poco el sentido de que son ellos los que importan, de que pueden ser no solo receptores sino también productores de conocimiento y de soluciones de problemas? ¿Y resulta sorprendente que los así formados después no dispongan de la cantidad suficiente de motivaciones, competencias propias y estrategias para modificar creativamente y seguir desarrollando su entorno laboral?

Erich Fromm ya criticó radicalmente en 1976, cuatro años antes de su muerte, el *modus tener* que determina nuestra cultura de aprendizaje. En su libro *Ser y tener* afirma: “Los estudiantes en la forma de existencia del tener tienen sólo una meta: retener lo ‘aprendido’, grabándose en la memoria o guardando cuidadosamente sus apuntes. No necesitan crear o producir nada nuevo. Por lo general, el ‘tipo tener’ se siente más bien intranquilizado por las ideas o pensamientos nuevos sobre su tema, pues lo nuevo cuestiona la suma de informaciones que ya tiene. A una persona para la que el tener es la forma principal de su relación con el mundo, los pensamientos que no se pueden anotar o fijar fácilmente le dan miedo, como todo lo que crece, se modifica y, en consecuencia, escapa al control” (Fromm, 1976: 38 s.). Esta afirmación remite muy expresamente a que nuestras culturas de aprendizaje imperantes no son solo expresión de una sociedad en la que la formación se entiende y se pone en escena como una forma de “propiedad”; también muestra que con esta orientación del aprendizaje hacia el tener se corresponde una psicoestructura que es tanto la consecuencia como el presupuesto del funcionamiento de una vida orientada hacia el tener.

2. LA DIDÁCTICA DE ADULTOS

2.1. Enseñar y aprender

En el actual debate sobre los recursos humanos se utilizan distintos conceptos de aprendizaje. Se habla, por ejemplo, de aprendizaje informal, autodirigido o emocional. Estos conceptos solo tienen una relación laxa con las teorías del aprendizaje que se exponen a continuación (conductista, cognitivista, constructivista y de la ciencia del sujeto).

Conceptos de aprendizaje

El aprendizaje se puede definir como la apropiación, que forma competencias, de conocimientos, capacidades y habilidades. Tiene lugar no solo de manera intencional (aprendizaje intencional) sino también ocasional (aprendizaje funcional o “al pasar”); no solo en el contexto institucionalizado de la escuela, la formación, la universidad, etc. (aprendizaje formal), sino además en la praxis vital (aprendizaje informal) (cf. Dohmen, 2001). En numerosos estudios internacionales se ha destacado que el aprendizaje informal da cuenta del 60% al 80% de la adquisición completa de competencias (entre otros, OECD, 1977; Laur-Ernst, 1988). En consecuencia, aprender no es en primer lugar una práctica institucionalizada, sino más bien una “forma de vida” (Vaill, 1998). Desde esta perspectiva, varias de las teorías del aprendizaje que se exponen a continuación resultan insuficientes. Se les escapa, igual que a la praxis de cultura de aprendizaje que esas teorías interpretan y guían con sus concepciones en las instituciones educativas, muchos de los esfuerzos y procesos de aprendizaje que son los que realmente forman competencias en jóvenes y adultos. El análisis y la interpretación teórica del aprendizaje todavía tienen que ocuparse en buena medida del *autodidactic turn*¹⁴ y del *facilitativ turn*¹⁵ (Arnold, 1999), es decir, tienen que dedicarse más intensamente a los procesos de aprendizaje informales y autodirigidos en la vida cotidiana, la profesión y la praxis vital.

14 En inglés, giro (hacia lo) autodidáctico.

15 En inglés, giro facilitador.

Teorías del aprendizaje

A grandes rasgos se puede distinguir entre teorías del aprendizaje conductistas, cognitivistas, constructivistas y de la ciencia del sujeto. Estas teorías están orientadas al objeto (en función de aquello de lo que hay que apropiarse) o al sujeto (en función de la formación de competencias), y tienen diferente poder explicativo con respecto a los distintos niveles de complejidad del aprendizaje. Así, por ejemplo, se pueden planificar y diseñar en buena medida programas sencillos para aprender lenguas extranjeras (por ej., para ejercitar vocabulario) sobre la base de las teorías conductistas del aprendizaje, mientras que su aptitud para explicar el desarrollo de calificaciones complejas, como las calificaciones clave o de solución de problemas, es muy limitada.

- a) Las *teorías conductistas del aprendizaje* parten de que el ser humano compone o modifica sus modos de comportamiento por condicionamientos de estímulo y respuesta: “El aprendizaje según el principio del condicionamiento clásico se basa en la contigüidad (acoplamiento temporal) de un estímulo incondicionado y uno neutro” (Zimbardo/ Gerring, 1996: 212). Esto significa que las consecuencias positivas (reforzadores, por ej., el reconocimiento o el elogio) llevan a la fijación de la conducta apropiada o mostrada, mientras que la ausencia de confirmación y las reacciones negativas tienen consecuencias inversas. Una observación más precisa muestra, no obstante, que la teoría conductista del aprendizaje solo tiene un poder explicativo muy restringido, por lo cual hasta la fecha ha tenido una relevancia práctica muy limitada (por ejemplo, en los enfoques de Diseño Instruccional del aprendizaje multimediático de nuevo cuño). Robert Gagné señaló ya hace mucho que el aprendizaje por estímulo y respuesta es solo uno de los muchos tipos de aprendizaje con los que el ser humano se apropia de información y desarrolla competencias. Gagné distinguió en total ocho tipos: 1) aprendizaje por señales, 2) aprendizaje por estímulo-respuesta, 3) aprendizaje de cadenas motoras, 4) aprendizaje de series verbales, 5) aprendizaje de discriminaciones, 6) formación de conceptos, 7) aprendizaje de reglas y 8) solución de problemas (cf. Gagné, 1969).
- b) Las *teorías cognitivistas del aprendizaje* parten de que el aprendizaje debe “abarcar todo el conjunto de una serie de comportamientos” (Heinze, 1986: 353). Si el “pensamiento” se puede considerar “el orden del hacer” (Aebli, 1980), también puede entenderse el aprendizaje, mediante el cual es posible apropiarse de los conocimientos orientados a la solución de problemas y desarrollar las competencias correspondientes, como un proceso que comprende la acción en su secuencia de planificación, ejecución y control. Las teorías

cognitivistas destacan el aprendizaje que resuelve problemas, es comprensivo y extrae conclusiones, y por ello son particularmente aptas para explicar procesos de aprendizaje más complejos, como los que se dan con el desarrollo de calificaciones clave amplias en la formación profesional (pero también en el bachillerato y en la formación universitaria). En estos procesos, no solo tiene lugar la apropiación de lo nuevo (asimilación), sino también la aplicación, la reestructuración y el perfeccionamiento de las estructuras cognitivas ya existentes (acomodación). Como determinante para los procesos de aprendizaje y acción “ya no (se) considera (...) solo la relación entre el estímulo externo y la respuesta, sino que se agregaron también mecanismos internos de dirección, como la autorreflexión, la percepción selectiva, las estrategias cognitivas, ideas y deseos”, según la caracterización que hace F. Baumgärtel (1986: 470) del enfoque cognitivo.

- c) Las *teorías constructivistas del aprendizaje* parten de que los sistemas cognitivos son sistemas autopoieticos (autoorganizados), cerrados en sí mismos y autorreferenciales. Por eso el aprendizaje no puede entenderse como un proceso en el que la información “puede transportarse desde afuera hacia adentro”, más bien representa “un proceso de reestructuración dentro de un sistema cerrado” (Luhmann, 1987: 60). En consecuencia, la enseñanza no puede generar stocks de conocimientos o desarrollar competencias en los otros, únicamente puede estimular y facilitar procesos de reestructuración o apropiación (cf. Arnold, 1996d). En este sentido, H. Siebert asevera: “No se puede dirigir o determinar desde afuera, sino en todo caso estimular y ‘perturbar’ (molestar). Tampoco quien escucha una conferencia reproduce –como un grabador– lo escuchado, sino que la conferencia dispara pensamientos, asociaciones y emociones, y también reflexiones que tienen una conexión laxa con la conferencia” (Siebert, 2001: 195). Las teorías constructivistas del aprendizaje son expresión de un “cambio de tendencia en la psicología del aprendizaje” (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 1997: 74). Este ya no se considera una apropiación de información y un cambio de comportamiento individuales, sino que se lo integra en el complejo entramado de los datos biológicos, la inserción sociocultural y los procesos emocionales y motivacionales. En el marco de esta consideración desde múltiples perspectivas, el aprendizaje se presenta como la “construcción de un saber”: “Aprender quiere decir más bien desarrollar, sobre la base de la ‘disposición biológica’, las experiencias individuales y las estructuras de conocimiento existentes, saberes y competencias que son útiles y utilizables en situaciones reales. Se conecta la información nueva con los conocimientos previos, se la interpreta sobre la base de la propia experiencia y con eso se construyen ‘redes’ que capacitan para actuar en situaciones concretas” (Ibíd.).

Esta consideración desde una perspectiva múltiple también abre el debate sobre la teoría del aprendizaje hacia la “gestión de los conocimientos” en contextos cooperativos. Compartir, perfeccionar y actualizar el conocimiento presupone, por lo tanto, la necesidad de situar el aprendizaje, en el sentido de insertarlo en contextos de acción y aplicación. Al mismo tiempo, al desempeñar los sujetos de aprendizaje un papel activo-interactivo en el acontecer del aprendizaje y poder aportar sus propias experiencias, sus planteos y análisis a la construcción de soluciones de problemas, puede surgir un conocimiento perdurable. El aprendizaje individual y el organizacional se presentan como las dos caras que están en correspondencia de la gestión del conocimiento.

- d) Las *teorías del aprendizaje de la ciencia del sujeto* radicalizan en cierto sentido la mirada constructivista sobre el aprendizaje y, al mismo tiempo, siguen siendo tributarias de un concepto del aprendizaje fuertemente individualista. Piensan el aprendizaje desde el sujeto, mientras que el contexto objetivo (demandas, estímulos, etc.) queda completamente excluido. En este sentido, Klaus Holzkamp presentó en 1993 una teoría que asigna una relevancia constitutiva a los “proyectos de aprendizaje” de los sujetos que aprenden. En su opinión, sin las “correspondientes razones” (Holzkamp, 1996: 21) del propio sujeto de aprendizaje no puede producirse un aprendizaje intencional. Holzkamp distingue, además, entre un “aprendizaje defensivo”, característico de nuestras instituciones educativas (“aprender para evitar desventajas”), y un “aprendizaje expansivo”. Ambas formas siguen distintas “fundamentaciones temáticas del aprendizaje”, que dependen de “(...) en qué medida la comprensión a través del aprendizaje de contextos de significación objetivos y sociales está conectada con la *ampliación/ elevación* a través del aprendizaje de mi disposición/ calidad de vida, o únicamente con la *desviación*, a alcanzar mediante el aprendizaje, de su *perjuicio o amenaza*” (Holzkamp, 1993: 190). El sujeto aprende de manera realmente perdurable, en el sentido de retener y formar competencias, únicamente con la forma expansiva, es decir, cuando el aprendizaje “admite”, facilita y promueve el desarrollo del sujeto.

Las nuevas demandas y las nuevas formas de aprendizaje

Los cambios de demandas al aprendizaje de las personas van acompañados también por nuevas formas de aprendizaje. Se habla por ejemplo de *aprendizaje transformador*, con lo que se quiere significar un aprendizaje “de segundo orden” (cf. Cranton, 1994), y en la discusión moderna también cobran una importancia fundamental el *aprendizaje emocional* y el *organizacional* (cf. Schreyögg/ Sydow,

2001). Lo que estas nuevas formas de aprendizaje tienen en común es tanto la desaparición de los límites de su objeto como la apelación a otros modelos para explicarlo, además del psicológico. En todas estas formas de aprendizaje se trata, además, de procesos relativamente complejos, en los que se lleva a cabo una reconceptualización fundamental, tanto del sujeto del aprendizaje (por ej. como organización) como de los contenidos (también dimensiones emocionales) y del proceso de aprendizaje (no solo apropiación de lo nuevo sino transformación de los patrones de interpretación o de los modelos mentales existentes; no solo aprendizaje dirigido desde afuera, sino también aprendizaje autodirigido).

- a) El modelo del *aprendizaje de organizaciones*, fundado ya a fines de los años '70 en el Massachusetts Institut of Technology/ MIT por C. Agyris y otros, está presente en la discusión teórica en Alemania desde principios de los años '90 (Arnold/ Weber, 1995; Geißler, 1994; 1995; Probst/ Büchel, 1994; Sattelberger, 1991). Ya en 1978, Agyris y Schön señalaron la paradójica interacción entre el aprendizaje individual y el organizacional, y con ello también marcaron estímulos esenciales para el diseño de procesos de aprendizaje en empresas: Las organizaciones no son una mera agrupación de individuos, pero sin estas agrupaciones no hay organización. De igual manera, el aprendizaje organizacional no es un mero aprendizaje individual, pero las organizaciones aprenden solamente a través de las experiencias y acciones de los individuos" (Agyris/ Schön, 1978: 9). De esta definición se puede deducir que no puede tratarse de un "relevo" del aprendizaje individual por el organizacional, sino de una clarificación más precisa y un ajuste recíproco de estos dos planos de aprendizaje. La siguiente definición proporciona más indicaciones para determinar los contenidos y las metas del aprendizaje de organizaciones: "El aprendizaje organizacional tiene lugar cuando los miembros de la organización actúan como agentes de aprendizaje para la organización, en respuesta a los cambios en los ámbitos internos y externos de la organización, detectando y corrigiendo errores en la teoría organizacional de uso diario, incorporando los resultados de sus investigaciones en imágenes privadas y en mapas organizacionales compartidos"] (Ibíd.: 29).

Mientras que el aprendizaje individual está vinculado a la apropiación de conocimientos técnicos profesionales por encima de las organizaciones y al desarrollo de calificaciones clave, el aprendizaje organizacional está caracterizado por otros contenidos. El aprendizaje organizacional apunta a las teorías de uso diario (*theory-in-use*) de los miembros de la organización, es decir, a sus interpretaciones y visiones compartidas sobre las rutinas y las estrategias en la cotidianeidad de la empresa. En consecuencia, en esta forma de aprendizaje se trata más de la transformación de conocimientos explicativos e interpretativos más o menos típicos de las organizaciones, y menos de

conocimientos técnicos especializados o de la promoción de calificaciones clave individuales. Si se indaga la interacción del aprendizaje individual y el organizacional en el plano de los contenidos, se ve que por una parte se necesita un estilo de liderazgo que apunte a la moderación y la participación, para que los colaboradores tengan la oportunidad de participar en el desarrollo y la modificación de las interpretaciones de la realidad en la empresa. Por otra parte, para ese tipo de participación, los colaboradores necesitan más que las simples competencias técnicas. En consecuencia, el liderazgo moderado y la calificación ampliada están engranados en el plano de los contenidos. Y algo similar vale para el plano de las metas: el desarrollo sistemático de una competencia de configuración por parte de los colaboradores es el presupuesto para que estos participen en el desarrollo conjunto de las culturas empresarias y en la ampliación de la base colectiva de conocimientos de la empresa. En este sentido, Probst y Büchel ven en la modificación de los “marcos de referencia” establecidos el verdadero núcleo de los procesos de aprendizaje organizacionales, al tiempo que “el desarrollo de la cultura” –puesto que se trata siempre de la modificación de valores y normas “transmitidos”– constituye “un camino esencial en dirección al aprendizaje organizacional” (Probst/ Büchel, 1994:140).

- b) En el debate sobre los recursos humanos, mejorar y perfeccionar las *competencias emocionales* se considera desde hace un tiempo una condición cada vez más importante para la actuación exitosa de los individuos y las empresas (cf. Arnold, 2001; Schreyögg/ Sydow, 2001). Así, por ejemplo, la competencia de transformación, en tanto capacidad de configurar el cambio y superar las crisis, presupone capacidades emocionales básicas para manejar el miedo (a lo nuevo, por ejemplo). El desarrollo de esta competencia necesariamente se relaciona con las experiencias, iniciadas muy tempranamente en el desarrollo del ser humano, de la actividad propia *versus* el estar expuesto, o el sentirse protegido *versus* el sentirse amenazado. Los patrones de miedo e inseguridad adoptados a temprana edad requieren procesos de aprendizaje que intervengan profundamente en la estructura de personalidad, no pueden modificarse con *training* o cursos acelerados, u observando algunas místicas reglas de “gestión de las emociones”.

Consecuentemente, en los últimos años se ha verificado un giro emocional en el debate sobre las competencias. Se puso en el centro de la reflexión la “Inteligencia Emocional” (Goleman), el “Cerebro Emocional o *Emotional Brain* (LeDoux) o la “Competencia Emocional”, y con ello se tomaron en cuenta las numerosas referencias a que los sentimientos –según el título de un libro– son “nuestra primera razón”. Por lo tanto, la cuestión de si y en qué medida alguien se encuentra en condiciones de soltar lo conocido, construir y dar

forma a lo nuevo, tiene más que ver con sus patrones emocionales básicos que con algún stock de conocimientos o competencias de tipo cognitivo.

En este contexto tiene una importancia fundamental el “manejo del miedo” (a la pérdida, a lo desconocido, etc.). En su libro *Zäsuren und Krisen im Lebenslauf*¹⁶, la psicóloga suiza Verena Kast, retomando a Ulrich Beck, ve en la capacidad de manejar el miedo y de dar una forma productiva a las situaciones de miedo una *calificación clave civilizadora*: “Quisiera extender esta calificación clave al manejo de las crisis, pues el miedo en su desarrollo y el manejo del miedo en las intervenciones en las crisis tienen un papel importante. También se podría decir que el posible manejo de las crisis tiene una función clave en la sociedad actual por cuanto cada vez más hay que enseñar y aprender cómo podemos manejarnos con ellas” (16). Los especialistas en intervenciones y acompañamientos de las crisis ya tienen preparados los conocimientos y capacidades útiles para eso: “Por lo tanto se trata (...) de difundir más entre la gente estos conocimientos que tienen los especialistas y las especialistas y que benefician a las personas que están en medio de una crisis” (Ibíd.: 17).

No obstante, algunos principios rectores pueden ayudar a diseñar los procesos de aprendizaje emocional requeridos. En este contexto es útil el enfoque del norteamericano Stephen R. Covey, *The Courage of Change*. Allí Covey describe entre otras cosas la necesidad de tener prioridades claras (*put first things first*¹⁷), de imaginarse la meta de las acciones (*begin with the end in mind*¹⁸), de reconocer el carácter constructivo y por lo tanto modificable de la perspectiva y los modos de evaluación (*paradigm as the map not the territory*¹⁹) y de preocuparse por la base de apoyo emocional y por cultivar las relaciones (*emotional bank account*²⁰). Estas y otras indicaciones se pueden entender como elementos pragmáticos de un currículum para mejorar las competencias de transformación (cf. Covey, 2000).

- c) Estos procesos de aprendizaje organizacionales o emocionales profundos no pueden diseñarse mediante intervenciones o mediante una “enseñanza” adecuada, sino que presuponen una transformación de los patrones emocionales e interpretativos adoptados tempranamente. Para poder describir los procesos de maduración (o mejor: de posmaduración) y de reflexión que se necesita para ello, es preciso facilitar *procesos de aprendizaje transformadores*,

16 [T.]: Cesuras y crisis en el curso de la vida.

17 En inglés, poner las primeras cosas primero.

18 En inglés, comenzar con el fin (ya) en la mente.

19 En inglés, (el) paradigma como mapa y no como el territorio.

20 En inglés, cuenta de ahorro emocional.

en el sentido de un aprendizaje de segundo orden. Un aprendizaje de segundo orden no se limita solamente a adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias, tiene como objeto la epistemología y los patrones emocionales del propio individuo. Uno no aprende únicamente cosas nuevas, sino que modifica en esos procesos de aprendizaje transformadores sus modos de ver y de sentir habituales, al tiempo que estos últimos podrían ser prioritarios, porque hay motivos para pensar que vemos el mundo como lo “sentimos”, o como nos sentimos.

2.2. El aprendizaje de los adultos

La idea de que en el Sistema Dual de la Primera Formación Profesional se forman preponderantemente jóvenes de entre 15 y 18 años egresados del colegio secundario hace ya muchos años que no se corresponde con la realidad. Si en 1970 la edad promedio de los aprendices o de los alumnos y las alumnas de las escuelas de formación era de 16.8 años en los varones y de 16.4 en las mujeres, en 1992 esa edad había aumentado casi dos años y medio, a 19.0: “Mientras que en 1970 solo aproximadamente un quinto (22%) tenía 18 años o más, en la actualidad son casi tres de cuatro los aprendices de esa edad” (BMBW, 1994: 67). En consecuencia, los formadores y las formadoras y los docentes de las escuelas de formación tienen que acomodarse a una nueva clientela; ya no tratan con jóvenes sino con adultos jóvenes. Por eso conviene reflexionar también en la formación profesional sobre las características y las “particularidades” didácticas de un aprendizaje adecuado a los adultos.

La siguiente sección está dedicada a este tema desde dos planteos:

1. ¿Qué dice la investigación moderna de la formación de adultos sobre el aprendizaje de los adultos?, y
2. ¿Qué conclusiones se pueden extraer de esas nuevas exposiciones para fundamentar medidas de formación profesional desde la pedagogía de adultos?

1. ¿Qué dice la investigación moderna de la formación de adultos sobre el aprendizaje de los adultos?

Si mi apreciación no es errónea, en el debate moderno sobre la formación de adultos se ha abandonado en buena medida la idea de determinar las “particularidades” del aprendizaje de adultos contrastándolo en primer lugar con el aprendizaje de los jóvenes, aunque esto no significa que ese contraste sea completamente obsoleto hoy en día. Con todo, en los últimos años se intensificó la idea de

que las particularidades de un aprendizaje adecuado a los adultos tienen solo diferencias de grado con lo que se requiere de un trabajo de formación vivo y acorde a los tiempos con los jóvenes. Así, ya a principios de los años '80 O. Peters afirmaba que la "autodeterminación", la "autoorganización" y el "aprendizaje comunicativo abierto a la experiencia" son principios didácticos importantes "también para niños y jóvenes", y concluía: "Si estos principios valen ya para los niños y los jóvenes, más aún debería aplicárselos con estudiantes adultos" (Peters, 1982: 144). La *extensión de la fase de la juventud* en nuestra posmodernidad también "respalda" este "*desplazamiento de la consideración de la diferencia a la del paralelismo del aprendizaje adecuado a los adultos*". Pues la extensión continua en términos de edad de la fase de la juventud en el contexto de procesos sociales de diferenciación y de procesos biográficos de desestandarización e individualización también favorece una *erosión del papel del adulto*, es decir que "el adulto ya tampoco es lo que era".

El adulto se ve hoy confrontado cada vez más con exigencias sociales que antes eran típicas de la juventud como fase transitoria: "No solo los jóvenes, también los adultos se ven hoy frente a la complicada tarea de encontrar su lugar en la sociedad y desarrollar un proyecto de vida estable" (Arnold, 1990: 342), una evolución que también se podría caracterizar como "juvenilización del adulto" (Ibíd.). En este sentido, también Aldo Legnaro habla de la "desaparición de la diferencia entre jóvenes y adultos" y afirma:

"Antes bien, también los adultos evidencian fases vitales que tradicionalmente solo aparecen en los jóvenes, por ejemplo, fases de formación, fases de reorientación y de encontrarse a sí mismos, de probar nuevos proyectos de vida; los jóvenes, a la inversa, aparecen en roles que por tradición solo han estado asignados a los adultos, por ejemplo, como consumidores, participantes del mercado, destinatarios de moda y de publicidad de estilos de vida (...).

Muy en consecuencia, las edades ya no se definen a partir de ellas mismas, sino como variaciones de distintos grados del "ser joven": la invención del 'viejo joven' como nueva categoría social, por ejemplo, representa claramente esta tendencia. En esos procesos de 'juvenilización' todos son 'en realidad' jóvenes, solo que algunos son más jóvenes. (...) De modo que la juventud sufre una evolución: 'de la etapa de transición a la biografía provisional con *open end*'²¹ (...).

Ahora bien, este esbozo vale tanto para jóvenes como para adultos, pero me lleva a la pregunta que me parece central en relación con el tema del 'relevo': ¿cómo se hace adulto uno en una sociedad cuyos adultos adoptan una actitud

| 21 En inglés, con fin abierto.

cada vez más infantil? O dicho de otro modo: ¿cómo se hace adulto uno en una sociedad que no ofrece ningún auténtico modelo del ser-adulto?” (Legnaro, 1992: 14).

En consecuencia, es evidente que la modernización social favorece tendencias que en última instancia pueden llevar también a una *deconstrucción del adulto*. Jochen Kade habla en este contexto de un “concepto dinamizado del adulto” (Kade, 1989: 801) y con ello señala asimismo que al considerar el aprendizaje de los adultos hay que desprenderse de la perspectiva diferencial de una consideración específica por estadios (es decir, de la diferencia “joven *versus* adulto”).

Otro “desplazamiento” en la consideración del aprendizaje de adultos puede caracterizarse como el abandono de la ilusión didáctica de que se aprende lo que se enseña (cf. Holzkamp, 1993: 28). El lugar de la perspectiva de la enseñanza lo ocupa cada vez más la perspectiva del aprendizaje, es decir, una perspectiva que también se esfuerza por explicar a qué se puede remitir el hecho de que participantes adultos “(...) muchas veces no aprenden aquello que se enseñó; que se aprendió algo que no se enseñó, o que se aprende cuando no se está enseñando” (Schäffter, 1994: 6).

Si se intenta resumir los aportes modernos a la didáctica del aprendizaje de adultos que la consideran desde la perspectiva del aprendizaje, se puede constatar que lo que en los últimos años se ha cristalizado cada vez más claramente como rasgo característico del aprendizaje de los adultos es la *“biograficidad”* (Alheit, 1990), o los antecedentes y el arraigamiento biográficos de la motivación, el proceso y el resultado del aprendizaje. Otra característica es que se ha visto la *necesaria subjetividad de los procesos de apropiación*, cuyo éxito solo se puede promover en forma indirecta, “diseñando” o “modelando mundos de aprendizaje” (Kösel, 1993).

Lo que en última instancia alcanzará significación para los adultos –según la tesis de la biograficidad– tiene que surgir del contexto de significación del adulto, o bien diseñarse y presentarse como vinculable con ese contexto o explorable a partir de él. Esta perspectiva didáctica se diferencia claramente de los supuestos básicos, aunque muchas veces tácitos, de los modelos de representación de la enseñanza académica, según los cuales: 1) se aprende lo que se enseña, y 2) el contacto entre sujeto y objeto en el contexto de aprendizaje se puede lograr en cierto modo “a la fuerza” profesionalmente (Meueler, 1994: 616). Ya en 1984 Enno Schmitz abogó expresamente, en cambio, por que se conceptualizara el aprendizaje de adultos como un “proceso de conocimiento ligado con el mundo vital”, y desarrolló un concepto de aprendizaje claramente no objetivista: “Visto de esta manera, aprender no significa, como en el esquema de estímulo-respuesta, reemplazar estímulos anteriores por estímulos nuevos, sino que está sujeto a la lógica de un proceso de

conocimiento que integra experiencias nuevas en esquemas de interpretación existentes” (Schmitz, 1984: 103).

Los nuevos especialistas en didáctica del constructivismo (cf. Arnold/ Siebert, 1995), así como algunas teorías del aprendizaje del cognitvismo, también fomentan esta noción del aprendizaje de adultos. Señalan expresamente que el conocimiento no puede “transmitirse”, sino que más bien puede estructurarse y construirse, siempre en situaciones concretas, solo a partir de la propia experiencia (Clancy, 1986: 5). Y además parten de que solo el conocimiento construido por uno mismo e integrado a las propias estructuras cognitivas de interpretación es un conocimiento correctamente entendido y significativo. Para los modelos didácticos y de aprendizaje constructivistas, los aspectos de la construcción del sentido (*sense making*) y de la “gestión” del significado tienen una relevancia absoluta (cf. Kuhl, 1993; Krüssel, 1993); el aprendizaje se concibe directamente como un aprendizaje de interpretaciones y significados: “El significado es visto como arraigado en la experiencia e indexado por ella (...) En consecuencia, la experiencia debe ser examinada para entender el aprendizaje que tiene lugar” (Duffy/ Jonassen, 1992: 4). Por esta razón, el análisis y la evaluación del punto de vista (*point of view*) del que aprende (Brooks/ Brooks, 1994: 60 ss.) adquiere un valor fundamental para una noción del aprendizaje de los adultos basada en las teorías constructivistas de la cognición. *En el aprendizaje de adultos no se trata, en última instancia, de una “certeza” o “adecuación” objetiva de conocimientos y patrones de interpretación, sino únicamente de iniciar y promover procesos de aprendizaje en el sentido de una “transformación” de las interpretaciones* (Mezirow, 1991) *mediante “movimientos de búsqueda”* (Tietgens, 1986) *y una experiencia dosificada de la distancia y la diferencia.* Para ello, el formador de adultos también “interviene” generando una multiplicidad y un extrañamiento de las perspectivas, es decir, proponiendo otros modos de ver omitidos, provocadores, productivos y cuestionadores.

Para ello es fundamental la autoorganización didáctica de los que aprenden, pues en última instancia son únicamente ellos quienes pueden llevar a cabo el arraigamiento de nuevos modos de ver y nuevos componentes de conocimiento en sus estructuras cognitivas. En las ofertas de capacitación científica o en el marco de los estudios a distancia tampoco se pueden “generar” didácticamente sino solo “facilitar” estos procesos de aprendizaje de los adultos, que, en última instancia, siempre son autoorganizados. Por eso se requiere una amplia desreglamentación de los procesos de aprendizaje en la capacitación científica. En la discusión moderna sobre pedagogía de adultos se perfilan hoy los contornos del modelo de una *didáctica de la facilitación*, que no establece como único foco de la teoría de la enseñanza y la formación la planificación didáctica óptima y la reducción de los conocimientos específicos a transmitir, sino también (en el sentido de un enfoque de elipsis) las actividades de apropiación del que aprende.

Puesto en una fórmula, se podría afirmar: la fijación en la planificación didáctica tradicional se complementa con una fijación en la realización de la didáctica, o con una “planificación situacional de la clase” (Mühlhausen, 1994), en cuyo marco cobra importancia el modo de diseñar el aprendizaje o la implementación de nuevas formas de aprendizaje.

La investigación moderna de la formación de adultos confirma en muchos sentidos la tesis de la biograficidad, al tiempo que se vuelve a evaluar, por otra parte, la importancia de la edad para la capacidad de aprender. Si durante mucho tiempo la investigación puso en una relación de decrecimiento la edad y la capacidad de aprender de los adultos, siguiendo el lema: “la capacidad de aprender disminuye continuamente con la edad” (= hipótesis del máximo de la adolescencia), o “lo que Juancito no aprendió ya no lo va a aprender Juan”, la investigación en psicología del aprendizaje de los últimos veinte años arrojó que la edad sola no constituye en absoluto un obstáculo de aprendizaje esencial: “Así, las diferencias de aprendizaje individuales dentro de un grupo etario son a menudo mayores que las diferencias entre generaciones” (Siebert/ Seidel, 1995).

Para el desarrollo de la capacidad de aprender en el curso de la vida tiene una importancia decisiva, por otra parte, la cuestión del contenido de los procesos de aprendizaje. Mientras que ya Thorndike, especialista norteamericano en psicología del aprendizaje, solamente pudo establecer una diferencia de retención significativa entre el aprendizaje de jóvenes y el de adultos en el caso del aprendizaje puramente mecánico, es decir, para el mero almacenamiento mnemónico de cifras y sílabas (cf. *Ibíd.*: 22), H. Löwe, especialista de la ex Alemania Oriental en psicología del aprendizaje, amplió y completó este resultado señalando que en la edad adulta por lo general tiene lugar una “reestructuración” de la capacidad de aprender, pudiendo compensarse el ritmo menor de aprendizaje con una mayor capacidad de rendimiento.

“Se comprueba que el rendimiento de aprendizaje en los adultos no puede considerarse desde el aspecto exclusivamente biológico de la dependencia de la edad, sino sobre todo en relación con factores sociales (el nivel de instrucción, la profesión y las posibilidades que ofrece de entrenar la memoria, etc.)” (Löwe, 1970: 195).

Löwe aboga por que se distingan varios factores de la “inteligencia de aprendizaje”: “la capacidad de aprender” (¿cuánto se puede aprender?), “la facilidad de aprendizaje” (comprensión rápida o lenta), la “perdurabilidad del aprendizaje” (la profundidad o superficialidad), “la capacidad de recibir estímulos de aprendizaje” (el interés) y la “intensidad de aprendizaje” (la disposición general a aprender) (cit. en Siebert/ Seidel, 1995: 31). Naturalmente, si se hace esta diferencia-

ción del concepto de aprendizaje, resulta entonces que la edad y la capacidad de aprender de ninguna manera están solo en una relación de decrecimiento: lo decisivo es más bien la *actividad* de los adultos (teoría de la actividad), es decir que la actividad continua en el curso de la vida favorece (dependiendo del nivel de actividad) “éxitos de aprendizaje” en cada edad (Löwe, 1970: 170).

Si se parte de que no existen “la edad adulta” y “la capacidad de aprender”, sino que diversos aspectos y dimensiones de una “inteligencia de aprendizaje” pueden plasmarse o se plasman de muy diversas maneras dependiendo del respectivo origen social y de la socialización, del nivel de demanda en la profesión y del potencial de actividad o de activación relacionado con él, resulta obvio buscar distintos tipos de aprendizaje de adultos, es decir, preguntar cómo se expresan estos diversos factores en el comportamiento de aprendizaje de los adultos. En este sentido, una investigación empírica relativamente nueva en cursos de instituciones de formación de adultos distingue cinco tipos de aprendizaje en los adultos:

Tipo 1: el teórico

Al tipo 1 le gusta aprender, es seguro, sereno, tiene una idea concreta de lo que quiere aprender. No solo se interesa por la aplicación práctica, también le interesan los fundamentos teóricos. Le gusta y le sirve aprender de textos. Una vez que se ha apropiado de algo nuevo, se esfuerza por entender relaciones (...).

Tipo 2: el práctico

Siempre lo guía la pregunta de qué puede hacer con los contenidos nuevos (...). Las teorías y el puro conocimiento fáctico no le alcanzan. Le resulta difícil aprender cuando falta la percepción y hay una presentación (...) teórica de los contenidos (...).

Tipo 3: el alumno modelo

El tipo 3 es ambicioso, aplicado y estudioso, aprende para obtener buenas notas, certificados y diplomas. El tipo 3 prefiere el aprendizaje guiado al autónomo, que le expliquen los contenidos a descubrir muchas cosas por sí mismo (...). Tiene dificultades para aprender, sobre todo en situaciones en las que no hay una única solución.

Tipo 4: el indiferente

El tipo 4 no aprende más de lo que le es imprescindible para la vida. No tiene preferencias marcadas ni aversiones especiales, todo le parece igualmente bien (o mal) (...). Aparecen dificultades, pero no despiertan su ambición ni son motivo de agitación, nerviosismo o inseguridad (...).

Tipo 5: el inseguro

El tipo 5 parte de que va a tener numerosas dificultades durante el aprendizaje y probablemente no va a entender muchas cosas. Por eso se limita a fijar todo lo posible los contenidos más importantes. Considera las dificultades como consecuencia de su falta de capacidad, reacciona con agitación y nerviosismo” (Schröder, 1994: 110 ss.).

Estos resultados y reflexiones no solo muestran el aprendizaje en la formación de adultos bajo una nueva luz, también conducen a una visión renovada de la relación entre enseñanza y aprendizaje (cf. Müller, 1995: 314 ss.). La enseñanza pierde el carácter de “generación” e “imposición” del conocimiento y de objetos de aprendizaje, y se pregunta por los distintos tipos de aprendizaje y con ello por la biograficidad, es decir, por los motivos y proyectos de aprendizaje individuales de los adultos, para poder asesorar y acompañar los procesos de una manera “adecuada a los adultos”, y para poder “facilitar” los correspondientes movimientos de búsqueda y ensamblajes de perspectivas. La “adecuación a los adultos” de esas formas de comportamiento didáctico resulta, en consecuencia, de su adecuación a los individuos, al tiempo que también se deberá tomar en cuenta la tesis de la actividad y, en vista de los distintos tipos de aprendizaje de los adultos, diseñar procesos con métodos variados. *El docente presenta o modera un tema oficial, que quienes aprenden utilizan –de acuerdo con su respectivo tipo de aprendizaje–, de alguna manera, como “cantera”, es decir, extraen de allí en cierto modo los “materiales” o componentes de sentido que necesitan para elaborar sus propios temas de aprendizaje, para complementar sus conocimientos técnicos, o sea (para continuar con la imagen), para construir o reconstruir su propia casa de sentidos.* En ese proceso, la interacción entre el sujeto y el objeto de aprendizaje sigue una lógica que no es determinista. Lo único que vincula al sujeto y el objeto es una especie de “acoplamiento estructural” (Maturana/ Varela, 1987: 85); es decir, si bien están remitidos estructuralmente uno al otro, cada uno de ellos interactúa y reacciona como un sistema autónomo y cerrado en términos operativos.

2. Primeras conclusiones para fundamentar la formación profesional desde la pedagogía de adultos

¿Qué conclusiones se pueden extraer de las reflexiones expuestas para desarrollar y diseñar medidas en la formación de adultos en general y en la formación profesional en particular?

En primer lugar es de capital importancia, en mi opinión, el criterio de que las ofertas de aprendizaje en la formación de adultos deberían estructurarse fun-

damentalmente desde la perspectiva de la *exploración* o de la *explorabilidad*. Este criterio se expresa en una *renovación o ampliación de la perspectiva de los contenidos específicos o de la didáctica especial en la formación de adultos* (cf. Müller, 1996).

Particular urgencia tiene esta ampliación de la perspectiva de la didáctica especial en la capacitación profesional o en empresas, porque precisamente un aprendizaje profesional dirigido a la transmisión de calificaciones clave requiere, además de la apropiación de conocimientos objetivos de contenido, capacidades y habilidades, la promoción de elementos amplios, más generales y ligados a la personalidad. Para ello se necesita una concepción didáctica que, al seleccionar, elaborar y transmitir contenidos específicos, no solo examine al detalle lo necesario desde el punto de vista de la disciplina, sino que además tenga en cuenta sistemáticamente lo necesario desde el punto de vista extradisciplinario, y tenga entonces una concepción *estereofónica* del proceso de aprendizaje. El conocimiento didáctico tiene que sustituir al conocimiento descolgado y detallista. Para eso es decisivo que la didactización se oriente a la acción, es decir que “se pregunte” sistemáticamente por la posible actividad propia del que aprende para explorar y transferir el objeto de aprendizaje. Si la didáctica especial – casi desconocida en el debate de la pedagogía de adultos– siempre se entendió como el intento de reconstruir primero la “estructura de una cosa” o de una disciplina para ponderar luego sus distintos componentes y reducirlos en función de su relevancia específica para el aprendizaje y en función de su “asequibilidad” (Grüner) para los sujetos de aprendizaje, la didactización orientada a la acción y la apropiación se caracteriza además por un pensar operativo, es decir, pensar en términos de posibles acciones del sujeto de aprendizaje. Para este pensar operativo es de central importancia la cuestión de la operacionalización didáctica (“¿En qué problemática ligada a la práctica profesional y a la acción se puede ‘insertar’ lo necesario desde el punto de vista de la disciplina?”) y la cuestión del diseño didáctico (“¿Cuáles son las medidas didácticas necesarias para que se logre la autoexploración?”). Los contenidos se deberían desarrollar a partir de contextos de acción, se debería trabajar con consignas y problemáticas que ya preparen conscientemente la apropiación individual y la transferencia de lo aprendido, pero que dejen libradas al sujeto que aprende su puesta en práctica y configuración concretas. En consecuencia, un diseño “adecuado a los adultos” de los procesos de formación profesional debería ser “estereofónico”, es decir, estaría dado en ese sentido si se llevaran a cabo sistemáticamente las siguientes tareas de diseño de didáctica especial:

- a) un análisis y una reducción didáctica de lo “necesario desde el punto de vista de la disciplina” claramente fundamentados, y
- b) una elaboración de los procesos de aprendizaje de los contenidos que esté orientada tanto a la autoexploración (“diseño didáctico”) como a la acción (“operacionalización didáctica”).

Figura 4
EL PROBLEMA DE LA DIDACTIZACIÓN:
AMPLIACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL

<p>A. Lo necesario desde el punto de vista de la disciplina</p> <p>Lema: “No es necesario enseñar y aprender todo lo que hay”</p>	<p>(1) Análisis didáctico</p> <p>Pregunta: ¿Qué contenidos o elementos de contenido “merecen” ser aprendidos?</p>	<p>(2) Reducción didáctica</p> <p>Pregunta: ¿Qué se puede/ hay que eliminar para aumentar la “asequibilidad”?</p>
<p>B. Lo necesario desde el punto de vista extradisciplinario</p> <p>Lema: No es el conocimiento como tal lo relevante, sino el desarrollo de patrones de exploración y aplicación</p>	<p>(3) Diseño didáctico</p> <p>Pregunta: ¿Cuáles son las medidas didácticas necesarias para que se logre la autoexploración?</p>	<p>(4) Operacionalización didáctica</p> <p>Pregunta: ¿En qué problemáticas ligadas a la práctica profesional y a la acción se puede “insertar” lo necesario desde el punto de vista de la disciplina? (pensar operativo)</p>

¿Cómo sería una “conclusión” o una aplicación constructiva de lo expuesto a la cuestión de la “adecuación a los adultos” de la formación profesional? Si nos desprendemos –como ya se explicó– de la *perspectiva de la diferencia* tradicional sobre el aprendizaje adecuado a los adultos (diferencia: joven versus adulto) e intentamos además optimizar, o diseñar de manera “más adecuada al adulto”, el aprendizaje desde la perspectiva de las características que hemos destacado (palabras clave: “biograficidad”, “aprender a interpretar”, “aprender a apropiarse” o “modelo de la cantera”, “tipos de aprendizaje” y “ampliación de la perspectiva de la didáctica especial”), en mi opinión se puede poner –muy provisoriamente– como base de ese intento de optimización la siguiente grilla de “10 a partir de 5”, es decir “10 criterios a partir de 5 aspectos didácticos de un aprendizaje adecuado al adulto”:

Figura 5
“10 A PARTIR DE 5” – ASPECTOS Y CRITERIOS DIDÁCTICOS
DEL APRENDIZAJE ADECUADO A LOS ADULTOS (Arnold, 1996d: 199)

Grilla 10 a partir de 5 para un “aprendizaje adecuado a los adultos”	
Aspectos didácticos	Criterios didácticos
<p>elección didáctica propia</p> <p>autoorganización didáctica</p> <p>aprendizaje comunicativo y abierto a las experiencias</p> <p>fundamentación disciplinaria y de contenidos</p> <p>fundamentación extradisciplinaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. los objetivos, contenidos y temas de aprendizaje se pueden definir en colaboración; 2. se pueden integrar y seguir elaborando proyectos de aprendizaje propios; 3. la organización del aprendizaje tiene flexibilidad temporal y metodológica, deja abiertas varias vías de aprendizaje; 4. se implementan conscientemente métodos de los que aprenden, de actividad y de autoexploración; 5. se parte conscientemente/ en lo posible de situaciones de vida y/ o experiencias profesionales; 6. se promueve intencionalmente el plano social y comunicativo del proceso de aprendizaje; 7. la selección de contenidos se funda en el currículum, en términos didácticos o de teoría de la formación; 8. la oferta de contenidos de aprendizaje se reduce en términos de “asequibilidad”; 9. la oferta de contenidos puede explorarse desde la propia actividad (tesis de la actividad); 10. las problemáticas ligadas a la acción son tema explícito.

2.3. Sobre la relación entre la didáctica y la metodología en la formación de adultos

La didáctica es la ciencia de la enseñanza o docencia eficaz para el aprendizaje. Etimológicamente, el concepto proviene del verbo griego *'didaskein'*, que significa tanto “enseñar, dar clases” como “aprender, ser instruido”. Por eso, las *concepciones didácticas* describen la acción recíproca de la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de interacción de la clase. La “didáctica de adultos” (Tietgens, 1992) se refiere a la enseñanza y el aprendizaje en edad adulta, al tiempo que el concepto (que no es: didáctica *de la formación* de adultos) ya deja en claro que justamente los adultos también aprenden en gran medida por fuera e independientemente de las clases institucionalizadas (en la vida diaria, en el puesto de trabajo, autodirigidos o en forma autodidáctica). Siguiendo una definición moderna de Horst Siebert, la didáctica se puede definir como “(...) la mediación entre la *lógica objetiva* del contenido y la *psico-lógica* del que aprende. De la lógica objetiva forma parte el conocimiento de las estructuras y relaciones de la temática; de la psico-lógica, la consideración de las estructuras de aprendizaje y motivación de los destinatarios y las destinatarias” (Siebert, 1997: 2). La mediación de estas dos partes se produce a través de la “acción didáctica” (cf. Arnold, 1996d; Siebert, 1996) de los profesionales responsables de diseñar o poner en escena los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos didácticos desarrollados en la pedagogía escolar parten de un concepto de didáctica de diversa “amplitud” y también definen en cada caso la relación entre didáctica y metodología de un modo específico. Mientras que los enfoques didácticos de la teoría de la educación provenientes de la pedagogía humanística definían la “didáctica” en sentido restringido como una teoría de los contenidos educativos y, en consecuencia, se concentraban en determinar y legitimar el “qué” (por ej., Klafki), la concepción cercana a la didáctica de la teoría del aprendizaje, por ejemplo, parte de un concepto amplio de didáctica en su modelo estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese modelo estructural, el contenido está “en pie de igualdad” con los demás “factores de decisión” didácticos (llamados así porque se puede “decidir” sobre ellos), los objetivos, los métodos y los medios; por lo tanto no tiene asignada –como en la didáctica de la teoría de la educación– una posición privilegiada (un “primado”). Y en este modelo estructural la didáctica tiene la función de analizar, describir y concebir la interacción de estos factores que son, por principio, “decidibles”.

Mientras que en la noción de didáctica de la teoría de la educación la “metodología” cumple una función subordinada, ancilar, como “camino” (*methodos* en griego = camino) hacia los contenidos educativos, en el modelo didáctico de la teoría del aprendizaje el método está en una relación recíproca (“interdependen-

cia”) con los demás factores didácticos, e incluso es concebible un proceso de aprendizaje orientado hacia la metodología, en el que no se trate de la apropiación de conocimientos de contenido sino de la apropiación de competencias metodológicas (por ejemplo, competencias de aprendizaje, de exploración y de solución de problemas). Justamente en relación con el requerimiento de que se desarrollen calificaciones clave es que han pasado al primer plano concepciones de una didáctica de adultos más orientada hacia el método.

Las preguntas rectoras desarrolladas por la didáctica de la teoría de la educación (en especial Klafki) dirigidas al objeto, con cuya ayuda se puede examinar y decidir si un contenido “merece” desempeñar un papel en el proceso de aprendizaje de un grupo determinado, también son importantes para la formación de adultos. Las correspondientes reflexiones han hallado expresión en los *principios didácticos*, decisivos para la didáctica de adultos, de la *orientación hacia el participante*, la *orientación hacia la experiencia*, el *vínculo con el mundo vital* y la *orientación hacia la aplicación*. Con ayuda de estos principios, la didáctica de adultos ha definido criterios que también permiten tomar en cuenta el interés de la teoría de la educación en legitimar los contenidos y clarificar las siguientes cuestiones: qué importancia tiene el objeto de aprendizaje ya en este momento en la vida del que aprende (orientación hacia la experiencia y vínculo con el mundo vital), qué importancia tiene para su futuro (orientación hacia la aplicación) y qué importancia se le asigna para la comprensión de otras áreas, o áreas productivas, de contenidos (ejemplaridad). El principio didáctico de la *orientación hacia el participante* tiene aquí una función; en él se condensa el postulado de la didáctica de adultos de que la formación de adultos solo puede lograrse con medidas en las que los participantes:

- son efectivamente un correctivo de lo planificable en el proceso de aprendizaje porque están dadas las posibilidades de participación;
- encuentran que en el proceso de aprendizaje se respetan sus condiciones subjetivas y socio-biográficas (vínculo con la identidad);
- son “tomados en serio” con vistas a la competencia y la autonomía (eliminación del desnivel pedagógico superfluo); y
- son activados en la situación de aprendizaje (actividad) (cf. Arnold, 1986).

La didáctica curricular, que también cobró importancia en la formación de adultos (en particular en la Capacitación Profesional), proporciona una variante especial de la legitimación de los contenidos. Esta didáctica eleva el principio didáctico de la orientación hacia la aplicación (a veces llamado también “vínculo con la práctica” u “orientación por la demanda”) a la categoría de principio rector de la didáctica de adultos y “mide” los contenidos por su aporte prospectivo

al “dominio de situaciones de vida posteriores” (Robinson). El problema de la didáctica curricular es, naturalmente, el problema del pronóstico, que se agudiza de manera drástica precisamente en épocas de cuotas vertiginosas de obsolescencia en el área del conocimiento técnico relevante para la profesión. Es por eso que en la formación profesional hubo y sigue habiendo voces que defienden la concepción de que la mejor forma de orientarse por las demandas es “no orientarse por ninguna demanda”. Al mismo tiempo, se revaloriza en la didáctica de adultos el aprendizaje orientado hacia los métodos, y se parte de que el aprendizaje de adultos ya no puede –en particular teniendo en cuenta las transformaciones vertiginosas en el área profesional– transmitir *know-how* de una manera acorde a los tiempos, sino que debe concentrarse más bien en la transmisión de competencias metodológicas (*know-how-to-know*). De ese modo, el aprendizaje de adultos orientado hacia la profesión adquiere la función de preparar a los adultos para que se adapten ellos mismos al cambio.

Para la relación entre la didáctica y la metodología también es esencial el hecho de que las decisiones de contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje a menudo no pueden tomarse desvinculadas de las reflexiones metodológicas, porque lo que no es “escenificable” en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser transmitido ni apropiado. Y a la inversa, determinadas disciplinas o temas ya sugieren determinados accesos metodológicos. Determinadas habilidades profesionales, por ejemplo, no pueden transmitirse con eficacia si no se las puede ejercitar y aplicar desde la propia práctica, y las técnicas de comunicación no pueden transmitirse y mejorarse en una clase frontal. Por eso las cuestiones didácticas y metodológicas tienen que pensarse y decidirse al mismo tiempo en la planificación y el diseño situacional de procesos de aprendizaje de adultos, a la vez que tampoco se puede pasar por alto que los participantes, a medida que aumenta su competencia metodológica, asumen la función de colaborar en las decisiones y el diseño. El mayor peso de la metodología frente a la didáctica, hasta las ofertas de formación de adultos expresamente orientadas hacia los métodos (técnicas de estudio, solución de problemas, cooperación y comunicación, etc.), adquiere importancia también en relación con la aspiración a desarrollar una competencia amplia en el adulto que aprende. La formación de adultos –así se formula la aspiración– tiene por finalidad “facilitar” el aprendizaje autodirigido, ayudando a que el sujeto ponga como base los presupuestos para ese aprendizaje (competencia metodológica) y proporcionando, al mismo tiempo, el diseño que garantice un aprendizaje autodirigido. Las condiciones, posibilidades y demarcaciones de la respectiva “didáctica de la facilitación” del aprendizaje de adultos también asignan al coordinador, docente y referente nuevas funciones como *coach*, asesor, acompañante, diseñador o “facilitador” de un aprendizaje en gran medida autodirigido.

Además de las cuestiones *microdidácticas*, que conciernen directamente a la situación de enseñanza-aprendizaje, en el debate de la formación de adultos también se considera desde los años '70 la *macrodidáctica* como un campo autónomo de decisión y diseño de la acción de la didáctica de adultos. Se denomina *macrodidáctica* al área del diseño de programas y del desarrollo de ofertas. Para que la oferta de una institución formativa “acierte” con las demandas de una región o de los grupos meta a los que apunta y además esté en condiciones de responder a las propias aspiraciones de la institución (ideal) y a las expectativas económicas que las acompañan, hay que tomar decisiones que también son de relevancia didáctica. El diseño de programas y la elaboración de ofertas requieren decisiones sobre: “1) los objetivos y puntos fuertes temáticos de la institución, 2) el ordenamiento, diferenciación y estratificación de los cursos (por ej., cursos básicos y de especialización, conexión entre la formación política y la profesional), 3) los presupuestos de aprendizaje del grupo meta y el reclutamiento de los participantes, 4) la selección y el asesoramiento de los docentes, 5) las modalidades de clase, 6) la selección a partir de las pautas, los cursos con certificación y las recomendaciones curriculares existentes a nivel regional” (Siebert, 1982: 101). Los que tienen que tomar estas *decisiones macrodidácticas* son, en general, los colaboradores o referentes pedagógicos de carrera, cuya incumbencia se caracteriza a menudo con el concepto de “disponer” y que comprende las tareas de planificación y organización relacionadas con la puesta en práctica de las ofertas de formación. Los que toman las auténticas *decisiones microdidácticas* son los coordinadores y coordinadoras, docentes y referentes, que en general tienen una relativa “libertad de acción”; es relativamente raro que los responsables de las decisiones macro los guíen en la didáctica de adultos, los capaciten o incluso los “obliguen” a poner en práctica una didáctica de adultos determinada (por ejemplo, que se desprenda del ideal de la institución). Además de la *micro* y *macrodidáctica*, a veces se menciona también una *mesodidáctica*: esta se relaciona con la planificación, concepción y diseño de áreas de aprendizaje o disciplinarias aisladas (por ej., programas de lenguas extranjeras o de perfeccionamiento) y tiene un fuerte vínculo con particularidades o principios de la didáctica especial.

2.4. Cambio de la cultura de aprendizaje en la capacitación

La introducción y el uso de un concepto nuevo –como el de “cultura de aprendizaje”– en el discurso de la pedagogía de adultos tiene que legitimarse en un doble sentido: por una parte hay que fundamentar desde la génesis que se trata de un concepto “necesario” y no únicamente de una moda conceptual inducida por el *Zeitgeist*²²; por otra parte hay que fundamentar cómo se relaciona este

| 22 En alemán, espíritu de la época.

concepto con los conjuntos conceptuales establecidos de la pedagogía de adultos. Esta doble fundamentación del concepto tiene que partir de la teoría, en última instancia constructivista, de Immanuel Kant, quien, como se sabe, describe el vínculo recíproco del concepto y la intuición con las siguientes palabras: “Los conceptos sin intuición son vacíos, la intuición sin conceptos es ciega”. Por eso la clarificación teórico-conceptual que se ofrecerá a continuación podría basarse en las siguientes preguntas: 1) ¿qué “intuición”, es decir, que (nueva) visión del objeto se sugiere con el concepto de “cultura de aprendizaje”? y 2) ¿qué “cegueras” de la pedagogía de adultos se pueden superar mirando la cultura de aprendizaje? Por último, en un tercer paso –de cierre– se esbozarán las implicancias o consecuencias que tiene la orientación hacia la cultura del aprendizaje para la pedagogía de adultos.

La “intuición” de la cultura de aprendizaje

La noción de cultura inherente al concepto de “cultura de aprendizaje” no es la de las “bellas artes” sino la de la cultura cotidiana, tal como entró a la formación de adultos a través de la etnometodología, la sociología fenomenológica del conocimiento y el interaccionismo simbólico de los años ´70. Pero fueron recién las teorías de la organización y de la gestión de los ´80 las que, con sus explicaciones sobre los “factores débiles” del éxito organizativo y empresario, colocaron el aspecto de la cultura cotidiana en el centro del análisis de las ciencias sociales. En este contexto recordemos, por ejemplo, el concepto de cultura empresaria de Holleis y otros (1987), quienes lo definieron como “la parte inferior del iceberg”, es decir, como la parte “auténticamente” de peso y fundamental de todo el acontecimiento. Esto significa que la cultura cotidiana describe el mundo de las plausibilidades, costumbres y certezas surgidas por la rutina. Pero también comprende las orientaciones, los modelos de roles y los modos de comportamiento básicos normativos con los que uno ha crecido o en los que uno ha sido “socializado”, que en cierto modo se han hecho carne en uno y posibilitan una orientación indudable “en las redes del mundo vital” (Waldenfels) y en el entorno social.

Si relacionamos esta mirada sobre la cultura cotidiana con el ámbito de la educación y el aprendizaje, también aquí se pueden identificar plausibilidades, costumbres y patrones de acción tradicionales que no consideramos en absoluto “cuestionables”, o solo lo hacemos en un análisis reflexivo. Estas familiaridades tácitas u “obviedades” constituyen la cultura de aprendizaje, y las siguientes son, en mi opinión, de una importancia fundamental:

- La *separación de enseñanza y aprendizaje*, que va acompañada de dos connotaciones de graves consecuencias: por una parte, que el que aprende

no enseña, y por otra, que la enseñanza es una condición forzosa del aprendizaje. Son estas diferenciaciones respecto de la interacción de enseñanza y aprendizaje a las que hay que remitir el hecho de que en los sistemas educativos de las sociedades modernas en realidad nos encontremos con más culturas de enseñanza que de aprendizaje.

- El *aprendizaje a compás (o la sincronidad del aprendizaje)*, es decir, la presunción de que el aprendizaje de adultos institucionalizado por regla general puede o “debe” acontecer en forma de una coordinación paralela de los procesos de aprendizaje individuales. Por eso también en todos los niveles se ha podido desarrollar el llamado diálogo de clase como un supuesto diálogo con el alumno. Pero por la investigación de la enseñanza-aprendizaje y de la clase, sabemos que en este diálogo la parte que aprende a menudo solo puede introducirse de una manera muy “monosilábica”, por lo cual en realidad se trata más de una clase frontal que de un diálogo.
- La *posesión unilateral del método* en el proceso de enseñanza-aprendizaje: con ello se designa el fenómeno de que, en general, son los docentes, profesores y coordinadores quienes deciden sobre la implementación del método de aprendizaje. Esta unilateralidad de la posesión del método, por lo demás, se vuelve un problema creciente en una situación social que “necesita” que sus ciudadanos dispongan de la capacidad de aprendizaje autodirigido y permanente, es decir, muestren competencias de autoaprendizaje.
- La *fijación en objetos o contenidos de aprendizaje*: todos los niveles de nuestro sistema educativo siguen estando más o menos marcados por la idea de que existiría un stock de “conquistas” de contenidos (por ej., contenidos culturales) que “merece” transmitirse a las generaciones posteriores. Vistas de ese modo, nuestras culturas de aprendizaje son culturas de transmisión. Solo paulatinamente se va reconociendo la “crisis de la formación técnica” (cf. Arnold, 1996b) y se comprende que en una sociedad con una cuota exasperante de obsolescencia de los conocimientos hay que fundamentar la formación de una manera distinta y novedosa.

Con el concepto de “cultura de aprendizaje” entra en consideración, en primer lugar, la relación integral con las particularidades del aprendizaje y su organización social. Eso nos permite tomar distancia. Al “tener en claro” que nuestro modo de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje es el resultado y la expresión del modo en que nos han marcado nuestras biografías de aprendizaje, y al tener en claro que nuestra intuición está contaminada por la idea de una separación de la enseñanza y el aprendizaje, de un aprendizaje a compás, de una

posesión unilateral del método, así como de una fijación en los contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, relativizamos estos modelos y nos abrimos la posibilidad de “imaginarnos” o “intuir” culturas alternativas de aprendizaje. Estas se perfilan, en principio, en los proyectos de la pedagogía reformista alternativos a los mencionados modelos tradicionales. Al “tomar conciencia” de las estructuras de lo que nos es familiar de nuestra cultura de aprendizaje, estamos en condiciones de trascenderlo, y el concepto de la cultura de aprendizaje efectivamente posibilita nuevas intuiciones, o nuevas perspectivas sobre el objeto.

La superación de las “cegueras” de la pedagogía de adultos

No todo lo que entra en consideración es espectacularmente nuevo, mucho surge directamente de la tradición de la pedagogía de adultos. Recordemos en este contexto en particular los enfoques de la pedagogía legada de la formación de adultos y la “Comunidad de trabajo” de los años ‘20 como una forma del aprendizaje dialógico de autoayuda, guiada por un escepticismo básico respecto de todas las formas de enseñanza bajo la tutela de expertos. Al mismo tiempo, ya entonces se creía vivamente que el aprendizaje de adultos en principio tiene algo que ver con una transformación del “punto de vista personal” (Mann), que es siempre un aprendizaje por experiencia, en el sentido de un “intercambio de experiencias guiado metodológicamente” (Gieseke/ Siebert, 1996: 208) y que, por ende, siempre requiere también una actividad fundamental propia del sujeto.

Pero fueron recién las indicaciones de la teoría constructivista del aprendizaje respecto de que la “enseñanza” no lleva automáticamente al aprendizaje, que por principio el aprendizaje puede lograrse como desarrollo perdurable de competencias o como “autorregulación de un sistema cognitivo” (Siebert, 1999: 21) solo si es autodirigido, y que la enseñanza también puede “obstaculizar” el aprendizaje, las que llevaron a cuestionar radicalmente *el pensamiento orientado preponderantemente a la enseñanza en la didáctica*. También en la formación de adultos, y precisamente en ella, se busca una *nueva cultura de aprendizaje* que, como su nombre lo indica, sea una cultura *de aprendizaje* y no *de enseñanza* (cf. Arnold/ Schüßler, 1998). En esta búsqueda se reconoce cada vez más el carácter dudoso de las *ideas exclusivas de transmisión* (transmitir conocimientos, transmitir calificaciones, etc.) y se pone al descubierto, sin ningún tipo de consideración, las ilusiones tecnocráticas sobre las que se basan tácitamente estas *ideas didácticas de generación* y de las cuales, seguramente, la de que la formación, la calificación o la competencia son *factibles y controlables* es la esencial. Se trabaja, en cambio, hacia una *integración del aprendizaje intencional y el orientado hacia la experiencia*, y el lema es: si el ser humano únicamente puede aprender por autoapropiación y no se le puede “dar” el conocimiento, sino que lo tiene que recrear en su propia

cognición –y la investigación constructivista de la enseñanza-aprendizaje no deja lugar a dudas al respecto-, entonces nuestros enfoques de formación y capacitación también deben permitirlo. Diseñar las culturas de aprendizaje resulta ser entonces la auténtica cuestión del futuro de nuestros sistemas educativos, tal como ya lo afirma, entre otros, la llamada “Comisión Rau” de Renania del Norte-Westfalia en 1985, en su memorándum “Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft”¹⁰. Allí se dice:

“La escuela debe concentrarse en el aprendizaje, pero no en el sentido de una escuela de aprendizaje superada históricamente. La escuela necesita más bien formar y moldear una cultura de aprendizaje que pueda ser el centro de las tareas educativas y sociales vinculadas con ella.

El concepto tradicional de aprendizaje parte de un canon de conocimientos fijo, cerrado, y de un plan de enseñanza organizado para transmitirlo. Está orientado hacia los resultados de aprendizaje en el sentido de la reproducción de conocimientos evaluables.

La noción de aprendizaje y cultura de aprendizaje que defiende la comisión, en cambio, parte de otros aspectos centrales. Apunta a posibilitar la búsqueda de la identidad y la experiencia social en los contextos de aprendizaje. Esto requiere situaciones de aprendizaje diseñadas de otra manera. Tienen que interconectar lo disciplinario y el aprendizaje interdisciplinario, las experiencias individuales y sociales, el vínculo con la práctica y la inclusión del entorno social” (Bildungskommission, 1995: XIV s.).

Estas reflexiones también son de una importancia fundamental para el diseño del aprendizaje de adultos. Ayudan a superar algunas “cegueras” didácticas, entre las cuales se cuenta el supuesto del éxito o efecto seguro de la acción didáctica. La acción didáctica no tiene “efecto seguro”. El mismo *input* puede desplegar efectos muy diferentes en distintos sujetos de aprendizaje en distintos contextos de aprendizaje, lo cual de todos modos no quiere decir que no haya también ciertos valores empíricos para la acción didáctica que promueve el aprendizaje, pero son solo valores empíricos, no leyes (cf. Arnold/ Krämer-Stürzl/ Siebert, 1999). Por eso, también en el caso del diseño del aprendizaje de adultos solo se puede tratar de proporcionar los presupuestos para un aprendizaje activo del sujeto en un sentido amplio. Y, al mismo tiempo, hay que prestar mayor atención al aprendizaje implícito, porque a menudo el *cómo* del proceso de aprendizaje conlleva un desarrollo o un impedimento más perdurable de las competencias que el aprendi-

| 23 [T.]: “El futuro de la formación . La escuela del futuro”.

zaje planificado explícitamente. En vista de la cuota de caducidad del conocimiento, que por supuesto no atañe al conocimiento en toda su amplitud pero sí a sus respectivas versiones actuales, a menudo es más relevante desde el punto de vista de la perdurabilidad *cómo* estuvo didactizado el proceso de aprendizaje, es decir qué actividades metodológicas y sociales requirió de parte del sujeto, que *aquello* que tuvo importancia como contenido. Es decir, desde el punto de vista de un desarrollo integral de las competencias (cf. Arnold/ Müller, 1999)

“(…) adquiere importancia el método, o mejor dicho, la puesta metodológica del proceso de aprendizaje, es decir el modo en que se ha diseñado la organización de la clase entre los docentes, el estudiante y el contenido. Este componente organizativo tiene una dimensión de efecto en gran medida independiente del resultado del aprendizaje de los contenidos. (...) Desde el aspecto de la cultura de aprendizaje, el aprendizaje implícito tiene una particular importancia. Este consiste en la adopción de actitudes, conocimientos, costumbres y competencias que se transmiten de un modo tácito, incidental y subliminal. Es en particular este aprendizaje implícito el que parece tener una importancia central para la adquisición o no adquisición de calificaciones clave, actitudes de aprendizaje, capacidad de solución de problemas y autonomía. En este ‘currículum oculto’, los alumnos y alumnas, los aprendices o los estudiantes aprenden, en el marco de las vallas de contención de un plan sobrecargado, justamente no solo los contenidos declarados, sino muchas veces también que el aprendizaje es un aprendizaje guiado y que con frecuencia no tiene nada que ver con sus propias cuestiones y objetos. Por otra parte, en los enfoques de la pedagogía reformista, enfoques de un aprendizaje alternativo y abierto en el que los que aprenden pueden elaborar con autonomía sus proyectos o pueden apropiarse ellos mismos de los contenidos, también se puede reunir experiencias que muestran que en esas culturas alternativas de aprendizaje también se puede desarrollar la iniciativa propia y una confianza en las propias facultades y competencias” (Arnold/ Schübler, 1998: 8 s.).

La discusión didáctica surgida en la actualidad en torno al diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, los entornos virtuales de aprendizaje y las infraestructuras multimediáticas para el aprendizaje, es expresión de este *giro hacia una didáctica de la facilitación* en la formación y en la capacitación (cf. Arnold, 1996d). En este giro no se trata, por otra parte, de convertir a la enseñanza en un tabú absoluto, su meta es más bien una utilización “más inteligente” de los recursos docentes. La función de la enseñanza ya no debe agotarse en una presentación (a menudo, además, puramente verbal) de los contenidos; su función se caracteriza más bien por la presentación de consignas, la puesta-a-disposición de “conocimientos enlatados” (obras de consulta, manuales, archivos). El “profesor”, “docente” o “formador” de la didáctica de la facilitación ya no administra contenidos, más bien “administra” o abre el acceso a ellos, gestiona la elabora-

ción de problemas o tareas, promueve en forma sistemática y continua la competencia metodológica y de autoaprendizaje de los alumnos, y está a disposición como asesor durante la apropiación individual y la incorporación cognitiva de lo nuevo. Solo si se logra devolverle así nuevamente al sujeto la *responsabilidad de aprendizaje*, se logrará también construir organizaciones que aprenden; estas son organizaciones de aprendizaje permanente, en las que las personas planifican sus trabajos y sus procesos de aprendizaje de manera independiente y los configuran –utilizando sistemas de apoyo solidarios– con considerable autonomía.

3. LA ORIENTACIÓN HACIA LOS MÉTODOS EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS

3.1. La fundamentación constructivista de la formación de adultos moderna

Bien miradas, las reflexiones constructivistas no son tan nuevas. Ya mucho antes que Kant, Jenófanos y posteriormente la Escuela de Pirrón y Sexto Empírico, y más tarde Giambattista Vico, tomaron como punto de partida de su filosofía la “apariencia” de todo conocimiento humano. “En el siglo III d.C. Sexto Empírico señalaba: ‘Solo podemos comparar siempre nuestras percepciones con nuestras percepciones, pero jamás con el objeto de nuestra percepción tal como era antes de nuestra percepción’” (Schmidt, 1990: 50). De manera similar, también los trabajos de Piaget, de Silvio Ceccato (cf. Gumin/ Meier, 1992: 29), y las dudas fundamentales respecto del conocimiento que surgen a partir de la física cuántica se pueden entender como “precursores” de una teoría constructivista del conocimiento, “y la pregunta no respondida de si la imagen que nos transmiten nuestros sentidos se corresponde, y en qué medida, con la realidad objetiva, sigue siendo todavía hoy el punto flaco de la teoría del conocimiento” (v. Glasersfeld, 1990: 25).

Ahora bien, el llamado “constructivismo radical” (Schmidt, 1987; 1992) agudiza la visión relativista de la realidad y nos señala que todo es interpretación. Y mucho más enérgicamente que sus precursores en la teoría del conocimiento, este constructivismo radical destaca “que nos debemos a nosotros mismos el mundo en el que creemos vivir” (v. Glasersfeld, 1990: 17). Es característica de la visión radicalmente constructivista de la realidad la separación absoluta del pensamiento representacionista, es decir, de la idea de que el conocimiento es la “búsqueda de la coincidencia icónica con la realidad ontológica” (Ibid.: 37). “No vemos el ‘espacio’ del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los ‘colores’ del mundo, sino que vivimos nuestro espacio cromático”, así describen Maturana y Varela la situación cognoscitiva del ser humano, y agregan: “No obstante, es indudable que estamos en un mundo” (Maturana/ Varela, 1987: 20). Con todo, ya no podemos partir, en un realismo ingenuo, de que nuestras impresiones senso-

riales y nuestro pensamiento puedan coincidir alguna vez con una realidad absoluta, óptica. Por ello el constructivismo radical postula una relación esencialmente distinta entre el observador (cf. Luhmann et al., 1990) y el mundo observado, y como Luhmann afirma en sus *Perspectivas constructivistas*: “Nada ha cambiado: un observador no puede ver lo que no puede ver. Se deja encandilar por la evidencia de la forma que lo convence” (Luhmann, 1990: 69). En consecuencia, el ser humano, como observador del mundo, no lo reproduce simplemente, sino que construye y crea aquello que cree reconocer en el acto de la observación misma, exactamente como Escher lo expresó artísticamente, por ejemplo, en el cuadro de las “manos que pintan manos pintan manos que pintan manos”.

¿Qué conclusiones se pueden extraer para la pedagogía como ciencia y como praxis de esta conciencia nuevamente aguzada de la relatividad y la subjetividad de todo conocimiento?

La consecuencia pedagógica: adios a la linealidad didáctica

La visión constructivista es al mismo tiempo productiva y restrictiva para la pedagogía y la didáctica.

La teoría de la enseñanza que sugiere el constructivismo es **productiva**, pues en vista de la constructividad y la dependencia del observador de todo conocimiento, la enseñanza ya no puede considerarse –como en casi todos los modelos didácticos– como directamente causativa del aprendizaje. Antes bien, debemos reconocer que ambos modos de comportamiento –enseñar y aprender– también son expresión de procesos evolutivos subjetivos (de quien enseña y del que aprende) autorreferenciales, es decir, “cerrados en sí mismos” y que remiten a sí mismos. En consecuencia, aprender es reinterpretar lo ya conocido, o por lo menos lo ya conocido afluye persistentemente en los procesos de aprendizaje; el aprendizaje no consiste en la adopción y apropiación de lo nuevo sino que sigue la lógica de una “sintetización biográfica” (Ziehe, 1982: 191). Por esta razón es que hay que concebir currículos “más abiertos” y orientados en mayor medida hacia la actividad y al que aprende (Mauri, 1990). Porque los contenidos de aprendizaje no se transmiten linealmente sino que se construyen. En este sentido, leemos en Isabel Solé:

“En este marco, la idea de aprendizaje va unida indisolublemente a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas –compañeros, padres, maestros... y agentes educativos en general–” (Solé, 1990: 58).

Y agrega que por eso la tarea de los docentes también es ayudar a construir los contenidos (Ibíd.: 76; cf. Coll et al., 1998: 14 ss.).

Es **restrictivo** este giro constructivista en la didáctica porque con él casi no se puede desarrollar modelos de guía y ayuda, que son justamente los que con frecuencia se espera en la práctica, puesto que también los modelos didácticos resultan ser construcciones, es decir, expresiones del proceso, igualmente autorreferencial, del conocimiento científico. Y para este vale la afirmación de Luhmann que “(...) ya para las diferenciaciones y denominaciones (es decir para las observaciones) en el entorno del sistema no hay correlatos” (Luhmann, 1990: 40).

Con todo, el interés por ver y destacar no solo lo disciplinario en el proceso de aprendizaje adquiere un renovado impulso a partir del constructivismo, precisamente en vista de la creciente cuota de obsolescencia de lo disciplinario y la importancia creciente de las dimensiones extradisciplinarias, mejor dicho interdisciplinarias, de ese conocimiento (“poder explorar uno mismo los conocimientos”, “poder adquirir conocimientos a partir de la división de tareas”, “poder resolver problemas en forma autónoma”, etc.). No obstante, con este tipo de manejo explorador y configurador del conocimiento, las docentes y los docentes tienen que disponer no solo de conocimientos didáctico-metodológicos, es decir de conocimientos ligados al aprendizaje, sino además de calificaciones para manejar con autonomía o construir y reinterpretar ese conocimiento. En mi opinión, no “basta” con que los docentes también adquieran, en cierto modo en forma complementaria o paralela a su competencia técnica, “conocimientos didácticos ligados al aprendizaje”; más bien tienen que adquirir *otra actitud con respecto a sus conocimientos técnicos*. Para ello tienen que desprenderse, también respecto de esos conocimientos, de la ilusión de lo fáctico, es decir, reconocer que esos conocimientos son construidos, incompletos y transitorios, y que lo importante es una actitud activa en el proceso de desarrollo, exploración y aplicación de los conocimientos técnicos. Holger Wyrwa describe esta actitud diferente frente al conocimiento técnico con las siguientes palabras:

“Para el docente como transmisor de conocimientos esto significa que el dominio del conocimiento ‘puro’ representa únicamente una calificación básica. Es mucho más importante para el docente reconocer primero que el conocimiento ‘correcto’ no existe, y segundo que sus posibilidades de influencia respecto de la transmisión ‘correcta’ del conocimiento son muy limitadas. Lo suyo es una oferta, no una transferencia de conocimiento. No tiene ninguna influencia sobre el procesamiento cognitivo de la oferta de conocimiento por parte del alumno. (...) Y también importa mucho ‘menos’ la pura transmisión de conocimientos que manejar el conocimiento y reconocer su carácter constructivo y relativo. El objetivo es ofrecer posibilidades de elección al alumno” (Wyrwa, 1995: 39).

Síntesis 1: Considerando los estímulos que ofrece el constructivismo, no basta con “ampliar” la óptica pedagógica profesional a las dimensiones disciplinaria y extradisciplinaria; se trata más bien de un modo fundamentalmente distinto de manejar los conocimientos (el modo de la constructividad).

“La meta es el camino”.

Competencia metodológica y profesionalismo didáctico

Dado que, como nos enseña la pedagogía constructivista, los seres humanos se apropian de nuevos conocimientos, perspectivas y experiencias sobre la base de los patrones interpretativos adquiridos en su biografía y en el contexto de sus propios proyectos de aprendizaje, resulta absolutamente necesario para los docentes profesionales crear las condiciones para la autoorganización de los que aprenden y facilitar los procesos de exploración activa y autónoma de los conocimientos (cf. Arnold/ Siebert, 1997: 91). Según la experiencia, el mejor modo de lograrlo es con métodos de activación (Arnold, 1996d). Pero lo decisivo es en qué contexto didáctico y con qué “tarea” se aplican los métodos correspondientes. No todo trabajo grupal o en pareja sirve para la apropiación autodirigida del conocimiento. Y también lo inverso es válido: no toda clase frontal impide la apropiación autónoma del conocimiento. Además, hay que acabar con un difundido folklore de la práctica: variar los métodos. La mera variación de los métodos no certifica el trabajo docente profesional; depende más bien de **quién** varía los métodos y qué métodos se varían: si aquellos que están “centrados en el coordinador” y no favorecen mucho la autonomía o los llamados métodos de los que aprenden.

Síntesis 2: Lo decisivo no es el método ni la variación de los métodos, sino el interés didáctico subyacente y la cuestión de preparar a los que aprenden para manejarse activamente con la constructividad del conocimiento.

El aprendizaje autodirigido y orientado a la acción

Otra consecuencia central de las teorías constructivistas del aprendizaje es la exigencia de una actividad propia del que aprende, una exigencia que últimamente ha adquirido una amplia popularidad bajo el rótulo de “aprendizaje autodirigido” (cf. Dohmen, 1997b; Moore, 1983; Nuissl von Rein, 1997;

Reischmann, 1997; Straka, 1997; Straka/ Nenninger, 1995). También en el debate de la didáctica constructivista se le asigna una importancia fundamental a la actividad del que aprende. Teresa Mauri escribe:

“La construcción del conocimiento por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si, entre otras cosas (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares.

El alumnado se muestra activo, por ejemplo, cuando pregunta u observa atentamente para conseguir representarse cómo contar, cómo leer una palabra o saltar mejor un obstáculo, cuando se dispone a ejecutar estos procesos prestando atención a todo lo que no se ajusta a la idea de partida, revisándola cuando interpreta que está en juego el éxito de la acción; el alumnado es activo cuando aborda los problemas que se le presentan preguntando a otros, pidiendo ayuda a alguien más experto para que les guíe o les sirva de modelo, cuando utiliza este proceso para abordar nuevas situaciones de características parecidas. El alumnado es activo si al observar una pelea entre compañeros se interroga sobre las razones, pide opinión al adulto u otros compañeros sobre lo que éstos consideran que está bien y mal hecho y relaciona esta respuesta contrastándola con lo que él piensa; es una persona en plena actividad cuando observa diferencias entre esta situación y otras que había vivido anteriormente que le permiten razonar sobre lo correcto o no de sus planteamientos. El alumnado es activo cuando establece relaciones entre objetos diversos, identifica parecidos y diferencias según criterios objetivos y puede nombrarlos” (Mauri, 1998: 73).

El debate de la pedagogía de adultos sobre el aprendizaje autodirigido recoge mucho de lo que los modelos sobre el aprendizaje orientado a la acción ya vienen defendiendo desde los años '80. **Orientado a la acción** es un término técnico que puede definirse del siguiente modo:

Síntesis 3: La **orientación a la acción** es una forma de aprendizaje en la que no solo se *mueven* y *reúnen* conocimientos con la cabeza, sino en la que los alumnos mismos *se mueven*, es decir, actúan. La acción puede – pero no necesariamente debe – tener un papel en el proceso de aprendizaje en forma de un hacer práctico, con las manos, los brazos, los pies, etc.

No obstante, mucho más decisivo es otro aspecto de la acción: el **ser responsable de**, el poder planificar y diseñar el propio proceso de aprendizaje: “Ya no

está en el centro la elaboración de material 'listo' de conocimientos, por hábil que sea desde el punto de vista didáctico, sino la organización de actividades –de acciones- transparentes, activas, con una finalidad, que harán que el pensamiento se convierta en la 'metaactividad' del hacer" (Gudjons, 1992: 58); es decir que el pensamiento acompaña al hacer, y los conocimientos surgen de las experiencias obtenidas por la propia acción.

Sigue tratándose como siempre de "aprendizaje", pero en una forma "diseñada" conscientemente como un curso de acción de la propia actividad: con el aprendizaje orientado a la acción los alumnos, los estudiantes o los adultos pueden *actuar ellos mismos* todas las veces que sea posible. Autodirigirse o autoorganizarse es una característica esencial del aprendizaje orientado a la acción.

"Los modelos didácticos orientados a la autodirección parten de que el aprendizaje autodirigido es necesario por las metas educativas globales de la autonomía, la autodeterminación y la emancipación, y posible por la peculiaridad de la capacidad de aprender y el procesamiento de información del ser humano. Puesto que la meta es el trato independiente con el entorno y el resto de la humanidad, se intenta constituir esta polaridad individuo-entorno como modelo básico del aprendizaje y renunciar a influir directamente sobre el alumno a través de la 'exposición' o 'asimilación' bajo la tutela del docente. No se supone –como en la pedagogía antiautoritaria- que el aprendizaje se produce sin ningún tipo de influencias. Se cree, antes bien, que diseñando el entorno de aprendizaje de tal modo que el sujeto pueda entrar autónomamente en interacción con él, se hace la máxima justicia a los objetivos de la educación y el aprendizaje y a los procesos de aprendizaje" (Einsiedler et al., 1978: 23).

Aquí quedan abordados la responsabilidad y el nuevo rol del docente en el aprendizaje autoorganizado, a los que me referiré en lo que sigue.

Las nuevas demandas al rol del docente: la serenidad pedagógica

La condición decisiva –tanto en sentido positivo como negativo- para que se logre ese aprendizaje diferente, más vivo o autoorganizado, es el docente o la docente. Ellos tienen que "aceptar" una redefinición de sus roles. Y aquí es la pretensión propia de dominio (a menudo condicionada por lo biográfico-psicológico) la que, con los "ropajes" de los conocidísimos argumentos de defensa y protección, y sobre la base de una imagen pesimista del ser humano que subyace en la concepción del "aprendizaje muerto", se aferra al rol de maestro, guía, adelantado, "ilustrador" y "guardián de la verdad". Pero ya Pestalozzi reconoció el

carácter dudoso de esta pretensión de dominio y en su conocido escrito de 1801, *Cómo instruye Gertrude a sus hijos*, afirma de manera autocrítica: “No encontré debilidad sino (...) en mí mismo, porque quería guiar donde no se debe guiar” (cit. en Litt, 1965: 26).

Por lo tanto, el alegato por el aprendizaje vivo y autoorganizado está muy vinculado con la exigencia de una redefinición del rol profesional de los docentes (cf. Coll et al., 1998: 7 ss.). Pues la autoorganización solo puede desarrollarse “a expensas” de la organización externa. El aprendizaje vivo sigue las máximas: “Donde hay organización externa debe darse la autoorganización” y “El lugar de la enseñanza lo tiene que ocupar el aprendizaje”. No obstante, estas exigencias de ninguna manera contienen un rechazo absoluto de la organización externa en los procesos de aprendizaje. Una apreciación de ese tipo sería ilusoria y casi imposible de fundamentar sensatamente. Ya en 1965 Theodor Litt, en su libro *Führen oder Wachsenlassen*²⁴, advirtió sobre este “romanticismo sentimental” que parte de la ilusión de que “solo se necesita paciencia expectante y renunciar a intervenciones prematuras” (Litt, 1965: 64) para que pueda desarrollarse naturalmente aquello que “el ser humano trae ‘en sí’” (Ibíd.: 63). No es la “paciencia expectante” y la “renuncia” a las intervenciones lo que caracteriza el rol del docente en el aprendizaje orientado a la acción; el docente asume más bien otra función, no tan ubicada en el centro del acontecer, pero de todos modos central desde el punto de vista didáctico.

Síntesis 4: El docente sigue diseñando la situación de aprendizaje –por lo tanto sigue siendo “responsable” del proceso de aprendizaje; *pero lo planifica y diseña menos en forma de impulsos y exposición permanente –mejor dicho, dominio permanente-, y más en forma de preguntas, consignas, ayudas y asesoramiento, para poner a los alumnos y estudiantes en situación de explorar los nuevos conocimientos de modo autoorganizado, es decir vivo, y poder ampliar sus posibilidades de comportamiento profesional.*

De ese modo crea las condiciones para que los alumnos se autoorganicen. En otras palabras: el docente ya no “genera” el conocimiento que debe entrar “en la cabeza (de los alumnos)”, sino que “facilita” procesos de exploración y apropiación activa y autónoma del conocimiento.²⁵

24 [T.]: Guiar o dejar crecer.

25 En consecuencia, esta forma de aprendizaje autoorganizado de ninguna manera se produce “por sí sola”; requiere –paradójicamente– organización externa, pero en una forma más discreta, más relacionada con las condiciones que con los contenidos del aprendizaje.

La “serenidad” pedagógica resulta ser, con razón, el concepto rector de una actitud que se ha despedido de la ilusión de que los sistemas y procesos complejos son factibles, dominables y planificables. Mientras que los modelos tecnocráticos se caracterizan por la presunción, en última instancia ingenua, de poder “manejar” el aumento de complejidad e inseguridad con planificación de mayor precisión, el constructivismo y las teorías modernas de los sistemas apuestan a incrementar la capacidad de adaptación **en el proceso mismo** (ya no a la adaptación planificada por anticipado de los procesos). Si en vista de la interconexión, la contingencia y la multiplicidad de las relaciones de efecto en los procesos educativos ya no podemos distinguir entre causas, consecuencias y efectos secundarios, tampoco el modelo didáctico de optimizar por medio de la planificación es ya realista. Lo que se necesita es más bien una dirección interna en el sentido de acomodarse a lo vivo, es decir, un “comportamiento digno de la evolución” (Jantsch), que presupone una concentración serena y una imagen humanista del hombre, ambas expresión de biofilia (E. Fromm). E. Fromm marca una actitud como esa con las siguientes palabras:

“El cuidado, el sentimiento de responsabilidad, la atención y el conocimiento están íntimamente relacionados entre sí. Constituyen un síndrome de representaciones (...) en el ser humano maduro, que ha desarrollado productivamente sus propias fuerzas, que sólo quiere tener aquello que ha obtenido con su propio trabajo, que ha abandonado sus sueños narcisistas de omnisciencia y omnipotencia y ha adquirido la humildad que se basa en una fuerza interna que sólo puede dar la auténtica actividad productiva” (Fromm, 1981: 459).

No es la enseñanza, en el sentido de “dar” nuevos conocimientos, sino el ensamblaje de lo viejo con lo nuevo la quintaesencia didáctica de los estímulos que provienen del constructivismo. En este ensamblaje de perspectivas se trata, en primer lugar, de un cambio de mentalidad con respecto al manejo del contenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de tomar conciencia del carácter constructivo del contenido, y de la predisposición y la capacidad para diseñar el aprendizaje. En este contexto, Erhard Meueler aboga por la superación del *síndrome del maître* en la formación de adultos: “el maître sirve lo que tiene que servir”, y no llega a conocer los deseos y potenciales de quienes tiene enfrente (Meueler, 1993: 213).

“En la forma social clásica de enseñanza, la exposición del propio plan de contenidos y el sentimiento de superioridad por los contenidos asegurados científicamente hace que no se tome realmente en serio al que está enfrente y no se le llega a conocer. El otro, cuyo nombre no interesa en absoluto y por eso ni siquiera se le pregunta, tiene que aprender lo enseñado, nada más; si hace preguntas,

estas no deben perturbar el flujo de la transmisión, y mucho menos arañar la fachada de competencia del docente” (Ibíd.: 208).

Síntesis 5: La pedagogía tiene que desprenderse de estas simples ilusiones didácticas de transmisión y desarrollar una profesionalidad para “enseñar desde el otro”. Los componentes esenciales de esta didáctica de la facilitación son la franqueza y el diseño multifacético del aprendizaje, la preferencia por la aplicación de métodos de los que aprenden o de actividad, la promoción consciente y consecuente de las competencias de autoexploración de los alumnos y la reducción y la vitalidad de los –lamentable u oportunamente siempre necesarios- *inputs* de enseñanza.

En consecuencia, se trata de dos cosas: del “arte de dejar de enseñar” y del “arte de enseñar”. En relación con semejante cambio en la cultura de aprendizaje hay toda una serie de cuestiones abiertas, de las cuales la esencial podría ser aquí la de la profesionalización, es decir, cómo se logra que los futuros docentes superen el síndrome del maître y desarrollen una profesionalidad de la didáctica de la facilitación.

Sobre este “arte de dejar de enseñar” Berthold Brecht escribe:

“Me-ti dijo: todo maestro debe aprender a dejar de enseñar a su debido tiempo. Ese es un arte difícil. Son los menos los que están en condiciones de dejarse suplantar por la realidad en el momento adecuado. Son los menos los que saben cuándo terminaron de enseñar. Por supuesto que es difícil, después que uno ha intentado ahorrarle al alumno los errores que uno mismo ha cometido, verlo cometer ahora esos mismos errores. Es tan malo no recibir un consejo como no poder dar ninguno” (Brecht, 1965: 69).

3.2. Sobre la fundamentación didáctica de los métodos actológicos

En la discusión didáctica predomina una definición del término “método” que parte de la etimología de la palabra y designa el “camino de la investigación”, el “modo de exposición de una cosa” (Benseler/ Schenkel, 1900: 526). Según esta difundida perspectiva, los “métodos” son “instrumentos” o “medios” para alcanzar objetivos de aprendizaje o para transmitir contenidos, al tiempo que los objetivos y contenidos parecen *dados* por los conocimientos técnicos y los currículos; y la clara tarea del docente es ocuparse de “transportar”, con la menor cantidad de fricciones posible, conocimientos, capacidades y habilidades uti-

lizando los métodos adecuados. La escuela y los docentes cumplen así una función “tradicional”: **garantizan la transmisión de stocks prefabricados de conocimientos y de competencias adquiridas históricamente.**

En mi opinión, esta visión tradicional del problema metodológico se basa en un triple malentendido, que también es parte de las causas de que no podamos imaginarnos fácilmente otra cultura metodológica u otra cultura de aprendizaje en nuestras escuelas:

- Por una parte, la perspectiva de que los métodos son únicamente instrumentos o medios para transmitir la tradición se basa en una *ilusión mecanicista*, según la cual el aprendizaje puede funcionar según el modelo del embudo de Nuremberg: lo dado se le puede “introducir” o “traspasar” a un sujeto de aprendizaje, y acto seguido queda a su disposición. Pero el aprendizaje tiene, en cambio, una conexión con las estructuras cognitivas que ya están presentes en cada individuo, con su transformación y perfeccionamiento, y el resultado es siempre en definitiva una “mezcla” de lo propio y lo ajeno, de lo viejo y lo nuevo. De modo que aprender siempre es “apropiación” y no solo “adopción”. Y la “apropiación” tiene mucho que ver con las “razones subjetivas para el aprendizaje” (Holzkamp, 1993: 391), mientras que la “transmisión” y la “adopción” colocan en primer plano al docente y el currículum. El resultado fáctico de esta *ilusión mecanicista de enseñanza-aprendizaje* sería, como afirma Klaus Holzkamp “con una cierta angustia”:

“un ser humano tan ampliamente ‘educado por la escuela’ [que] (si fuera ‘factible’) no sería más que un mero producto de aquello que otros han maquinado como digno de conocer y saber para él, un monstruo educativo ‘fabricado’ por la disciplina escolar, cuya ‘educación’ se anula forzosamente a sí misma en virtud de no ser suya” (Holzkamp, 1993: 396).

- Otro malentendido se basa en la *ilusión concreticista* de que los contenidos, los conocimientos o los contenidos específicos están dados objetivamente “en sí” y codificados en los currículos, y “como tales” son cognoscibles y transmisibles sin demasiados problemas. Por el contrario, basta con observar con un poco más de atención para entender que no hay contenidos de enseñanza “en sí”: “En el proceso de la clase, los actores de este proceso ‘crean’ los contenidos de la clase” (Klingberg, 1983: 764). Por lo tanto, el punto de partida realista tiene que ser que no solo los contenidos no determinan los métodos, que no lo hacen en primer lugar y de ninguna manera lo hacen “en general”, sino que más bien ocurre que son los métodos los que *constituyen* los contenidos. De modo que hay una interdependencia de contenidos y método, pues: “pensar en los contenidos en términos de ‘enseñables’ implica lo metodológico” (Heimann, 1983: 764). Al respecto, Ewald Terhart escribe:

“Es sobre todo el elemento que promete seguridad, ‘la cosa’ misma, lo que se vuelve rápidamente el auténtico factor de inseguridad. Porque dependiendo de qué valor se le asigna en general a la cosa, al objeto de aprendizaje, al objeto de enseñanza y aprendizaje, y en función de su significado especial para la adquisición de conocimientos y las posibilidades de desarrollo de los alumnos, de los sujetos de aprendizaje, resultan distintas posiciones al definir las tareas, las posibilidades y limitaciones del método en el encuentro de las cosas y los alumnos. Porque en la noción de la cosa siempre se introduce también una idea del sujeto de aprendizaje, del alumno. Una noción determinada del objeto de aprendizaje siempre está conectada –implícita o explícitamente– con una noción determinada del sujeto de aprendizaje, y ambas a su vez con el docente y sus tareas metodológicas” (Terhart, 1989: 41).

Por lo tanto, para la elección y la aplicación del método que realiza el docente, es de fundamental importancia qué imagen del valor de la cosa sostiene él mismo y qué valor le concede a esta cosa frente al alumno. Si ve la cosa como dada “objetivamente”, reducirá el método a hacerle “accesible” la cosa al sujeto, es decir, “instrumentalizará” en general los métodos de enseñanza. Pero si parte de que el alumno puede aportar algo a la cosa, y de que en clase además de la cosa importan otros aspectos, va a “prever” sistemáticamente métodos que posibiliten una posición activa del individuo ante el contenido en el proceso de aprendizaje. Estos métodos se pueden ver entonces como vías por las que el contenido de aprendizaje se constituye en la clase. La tarea del docente no será entonces solo la de “transferir” el conocimiento dado del modo más motivador, asequible y hábil posible (Krüssel, 1993: 176); su tarea –formulada en términos constructivistas– será más bien la de seleccionar los métodos adecuados para “apoyar y guiar al alumno en la organización conceptual de determinadas áreas de experiencia” (v. Glasersfeld, 1987: 291). El contenido específico se convertirá entonces en un “medio portador” del desarrollo de competencias extradisciplinarias o interdisciplinarias. Esta tendencia a mediatizar los contenidos se puede comprobar en particular en la formación profesional moderna:

“Las calificaciones clave relativas a la personalidad no son transmisibles en sí, necesitan ‘medios portadores’, es decir, contenidos, motivos que ayuden a provocarlas. Estos son siempre situaciones de acción concretas, reales, que en el caso de la formación profesional forman parte del respectivo contexto de la disciplina, la profesión y la empresa.

Estas situaciones de acción se pueden seleccionar, producir y conformar conscientemente desde el punto de vista pedagógico. Siempre son complejas y contienen múltiples demandas a las competencias técnicas, personales y so-

ciales en un contexto natural, en el que siempre se puede experimentar al mismo tiempo su interacción y aplicación concreta en situaciones reales, sin aislarlas artificialmente y cosificarlas. El docente tiene que realizar una exploración metodológica consciente de esas demandas u oportunidades de aprendizaje. Los respectivos contenidos específicos también constituyen, naturalmente, un estrato de los desafíos de aprendizaje. Pero en función de aquellas calificaciones clave relativas a la personalidad, pasan de ser objetivo a instrumentos de aprendizaje. Es por eso que ni el diseño de la formación y la capacitación ni la formulación de un currículum general de formación pueden agotarse en la enumeración de los contenidos específicos requeridos” (Brater/ Bauer, 1990: 65).

Al seleccionar los métodos hay que “preguntar”, por lo tanto, qué valencias (valores) contienen potencialmente en función de la facilitación de oportunidades de aprendizaje y actividad propia.

- El tercer malentendido del concepto metodológico ligado al contenido es la *ilusión de la perdurabilidad*, es decir, la idea de que los alumnos efectivamente retendrían el conocimiento transmitido en la escuela y en la formación, y que por eso los métodos, elaborando y estructurando vías de aprendizaje, tendrían la función de posibilitarles y garantizarles ese aprendizaje duradero a los sujetos que aprenden. Dejando de lado la cuestión de cuánto del conocimiento que se transmite en la escuela se conserva efectivamente en nuestra sociedad, queda el problema de que hoy en día, en vista del aumento exponencial de la caducidad del conocimiento, hay cada vez menos conocimientos “dignos de retenerse”, y que por eso el modelo de la escuela de retención es cada vez más obsoleto y nos hallamos ante el interrogante de si no necesitaríamos mucho más “entrenar las facultades”. En este contexto, además, no podemos menos que reconocer que “retener” y “recordar” tampoco son meras actitudes pasivas de aprendizaje; presuponen una actividad del sujeto, o esta actividad las favorece (cf. Schmidt, 1991), como ya lo dice la sabiduría popular formulada en un proverbio (¿chino?): “*What I hear I forget, what I see I remember, what I do I understand*”.²⁶

| 26 Lo que escucho, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo entiendo.

Las dimensiones del problema metodológico

Frente a la visión tradicional de la cuestión metodológica, hay que desarrollar –en el camino de la escuela de retención a una de entrenamiento de las facultades- una perspectiva que evite los malentendidos antes mencionados. Para eso se necesita una perspectiva “reflexiva”, que indague la apropiación y exploración de los contenidos por parte del sujeto y complemente las dimensiones metodológicas del “encuentro con la cosa” (cf. Terhart, 1989: 40 ss.), así como de la “transmisión institucionalizada” con las dimensiones de las competencias personales, metodológicas y sociales. Se trata de poner en primer plano la cuestión de las valencias de los métodos, es decir, de preguntarse también qué oportunidades de aprendizaje, exploración y cooperación ofrecen u obturan determinados métodos. Ciertamente, se puede partir de una ambivalencia esencial de los métodos de enseñanza y aprendizaje y caracterizarlos globalmente, como hace Hilbert Meyer, como “chalecos de fuerza y liberación al mismo tiempo” (Meyer, 1988: 54), pero no se puede pasar por alto que, por debajo de esa caracterización global, los distintos métodos exhiben vínculos muy diferentes con rasgos como “guía docente”, “actividad del alumno”, “aprendizaje cognitivo”, “aprendizaje por acción”, etc.

Figura 6
LAS DIMENSIONES DEL PROBLEMA METODOLÓGICO

visión reflexiva	método	visión tradicional
competencia personal y metodológica		encuentro con la cosa
competencia social		transmisión institucionalizada

Figura 7
LA TABLA METODOLÓGICA

Tabla de las valencias metodológicas o criterios funcionales para seleccionar métodos vivos de enseñanza				
fase plano	I. Inicio	II. Elaboración	III. Presentación	IV. Cierre
A. Tema	apertura acompañamiento estructuración (previa)	entrega de la tarea diseño de la información presentación de la información	presentación de los resultados estructuración y visualización discusión corrección	aseguramiento de los resultados feedback transferencia
B. Persona	motivar (?) templar clarificación de las expectativas concentración y participación	apropiación de métodos de trabajo, aprendizaje o autoexploración actividad propia aprendizaje del aprendizaje	confianza en uno mismo identificación con el resultado y el proceso	examen del estado evolutivo de la competencia metodológica propia
C. Grupo	poner en claro el reglamento (división del trabajo) comunicación, distender el grupo conocerse mutuamente	promover la división cooperativa del trabajo aprendizaje social (capacidad de comunicación) manejar el conflicto	exposición, presentación y diseño de los resultados del trabajo en grupo formas de discusión y de decisión	feedback sobre la evolución cooperación del grupo metacomunicación

Alegato por más autoorganización en la política educativa

Para configurar y desarrollar las culturas de aprendizaje del futuro, es necesario que “copiemos” los trucos y mecanismos de funcionamiento a los sistemas de la naturaleza (cf. Arnold, 1993). Allí siempre se muestra con contundencia que las intervenciones aisladas en sistemas complejos que no toman en cuenta su interconexión y dinámica propia, en resumen, que pasan por alto su vitalidad y, tienen con mucha frecuencia efectos contraproducentes. Esto también vale para la política educativa: las pautas y los currículos muy detallados y elaborados, por ejemplo, no necesariamente ayudan al acontecer de la clase, también restringen la autoorganización y ahogan las “propias facultades”. Al manejarnos con sistemas complejos naturales y sociales, tuvimos que aprender a ser modestos y reconocer que hasta las mejores intenciones de reforma y regulación pueden tener malas consecuencias. Pues los sistemas vivos son hasta cierto punto autónomos, es decir, se autorregulan. Esto también vale para la escuela y los sistemas de interacción pedagógica. Por ello en la política educativa necesitamos en primerísimo lugar una ofensiva de desregulación, si es que efectivamente queremos un aprendizaje vivo. ¿Qué más puede hacer una política educativa centrada en la reforma y el profesorado sino fortalecer las facultades de autoorganización de todos los involucrados y promover su confianza en las facultades propias?

Una política educativa que aspire a crear los presupuestos y estructuras para un aprendizaje vivo solo puede ser creíble si ella misma obedece a los principios lógicos de la autoorganización. Aquí resulta instructivo seguir las ideas de las teorías modernas de gestión, que ya se han despedido hace mucho tiempo de la ilusión de que los sistemas complejos (empresas, organizaciones) se pueden dirigir y desarrollar desde el centro. En la teoría sistémico-evolutiva de la gestión se ha comenzado a comprender, antes bien, que las organizaciones vivas y que pueden evolucionar requieren otra filosofía de liderazgo: lo importante es trabajar con las fuerzas mismas del sistema, promover sistemáticamente su dinámica y la confianza de los involucrados en sus propias facultades. Al mismo tiempo, se empieza a tener en cuenta también en la práctica que liderar es más que “ocupar” una posición jerárquica. Liderar es más bien desarrollar equipos, hacer realidad visiones y concepciones, y asegurar la aceptación, el compromiso y la confianza (cf. Götz, 1994). ¿Sería completamente absurdo pensar si la siguiente reglamentación, puesta en práctica ya en algunas empresas, no puede “prender” para la ocupación de puestos jerárquicos en el sistema educativo? Los puestos jerárquicos se designan “desde arriba”, pero es el cuerpo docente el que decide –después de dos o tres años– sobre su ocupación *estable*, y allí será importante la cuestión de la aceptación y la confianza, es decir, si se vio o no al directivo como alguien capaz de impulsar, promover y desarrollar la cultura de la cooperación y

el aprendizaje. Pues en definitiva ¿qué puede seguir impulsando un directivo que (ya) no goza de aceptación y confianza?

En nuestro siglo ya ha habido numerosos alegatos por otra cultura de aprendizaje, por formas de enseñar y aprender más vivas y perdurables, pero con poco éxito, o al menos esa es la impresión que se tiene a juzgar por la práctica actual de enseñanza y aprendizaje en nuestras escuelas. De un tiempo a esta parte, incluso la prensa se ha ocupado del tema: “¡Escuela nunca más!”, proclamó *Focus* en su tapa del 24 de enero de 1994, y algunos meses más tarde también el *Spiegel*²⁷ le dedicó su nota central al tema. He aquí algunas muestras:

“La escuela alemana está en crisis: un ambiente cada vez más violento, caldeado por consignas de extrema derecha y un odio creciente a los extranjeros, ha vuelto obsoletos los métodos de educación heredados (...). Los padres reprochan a los establecimientos públicos de educación que sus clases solo reflejen la confusión general de una sociedad a la que la desocupación y la crisis de sentido han hecho perder la seguridad, en lugar de desarrollar el talento de sus descendientes (...) Ya hace mucho que la pedagogía escolar se ha rezagado con respecto al vertiginoso aumento del conocimiento. (...) En el futuro, aquellos que han sido entrenados para acatar órdenes tendrán más problemas para orientarse en una sociedad altamente tecnologizada y complicada que los niños que aprendieron a tomar decisiones. Ya en 1979 la unión internacional de científicos *Club de Roma* pedía una ‘revolución intelectual’ para dominar el futuro y reprochaba a las escuelas la ‘dilapidación del potencial de aprendizaje humano’. (...) Lo que se necesita no es el competidor individual poseído por su disciplina y mejor alumno, sino gente abierta que trabaje en equipos. (...) Pero la anticuada formación de profesores de la República Federal produce sobre todo científicos especializados; no se educa a los estudiantes para que sean educadores” (“Fit für die Zukunft“, *Spiegel*, 1994: 41 ss.).

¿Es radical, en vista de esta situación, llegar a pensar que no se puede seguir como hasta ahora y que los cambios que nos esperan sobrepasan en mucho las correcciones, con frecuencia puramente cosméticas, del pasado? ¿Y es temerario preguntar si realmente vale la pena el despliegue gigantesco de pautas, planificaciones y controles que “regula” el aprendizaje en nuestras escuelas, sobre todo cuando ese despliegue va acompañado del hecho de que solo podamos imaginarnos la escuela como “dependencia administrativa”, como un espacio reglamentado por el Estado? Si se indaga la perdurabilidad de los procesos escolares de aprendizaje, a menudo ya se llega a resultados realmente desoladores con el

27 [T.]: *Focus* y *Der Spiegel*, dos de los semanarios de actualidad más importantes de Alemania. La nota de *Der Spiegel* se titula: “En forma para el futuro”.

ejemplo de la propia biografía de aprendizaje. Años de varias horas semanales de griego se reducen al recuerdo del significado de una oración, y quien en el examen del bachillerato todavía podía hacer rotar parábolas, de adulto tiene dificultades para explicar la diferencia entre el álgebra y la aritmética.

¿Por qué –se atreve uno entretanto a preguntar, alentado por el malestar público con la escuela- dilapidamos el tiempo de vida de la próxima generación en un ritual gigantesco, en el que la introducimos en las extravagancias de una proliferación de datos específicos, siempre tejiendo un poco más los mitos de que todo lo que se enseña también se aprende, y de que todo lo que se aprende también se retiene? Nuestras escuelas siguen intentando de muchos modos ser “escuelas de retención”, aunque ya hace tiempo que hemos dejado atrás la época en que era posible transmitir y “retener” stocks de conocimientos. *No necesitamos escuelas de retención, sino entrenamiento de las facultades*, una idea que, si bien no es nueva, es absolutamente actual. Entrenar las facultades presupone forzosamente su ejercicio, y con ello la actividad propia. Una “escuela de la actividad propia” (cf. Gaudig, 1969) es una escuela del descubrimiento y la experiencia. En ella ya no está la enseñanza en primer plano, sino el aprendizaje. Su objetivo no es en primer lugar transmitir conocimientos de retención, sino fortalecer las facultades de descubrimiento y exploración del individuo que aprende. Es necesario “volver a pensar la escuela”, como reclama Hartmut von Hentig. Lo importante para él es que “se deje entrar la vida”, porque “la escuela es un espacio vital, junto con los espacios vitales familia-y-vivienda y calle-y-vecindario y naturaleza” (v. Hentig, 1993: 205).

Con esta nueva concepción de la escuela como escuela de la vida, o mejor dicho, escuela de la vivencia, empiezan a retroceder claramente las ideas tradicionales, en realidad diluidas, de lo que es la educación. Pero con ese retroceso y desmoronamiento de las estructuras fosilizadas, se vuelven a hacer visibles los auténticos cimientos del pensamiento educativo europeo, sepultados durante mucho tiempo por las ideologías de una educación material, y uno reconoce admirado que la escuela de la actividad propia puede erigirse sobre esos mismos cimientos. En una escuela de la actividad propia se puede transmitir el espíritu de la “autoliberación moderna-fáustica” (v. Hentig). En ella se puede estimular y fortalecer las facultades de descubrimiento y exploración del individuo que aprende, y los docentes mismos pueden desplegar sus facultades y liberarse de la “mentalidad de liquidar problemas” (Rumpf) de la escuela de la enseñanza, al liberarse, entre otras cosas, del imperativo de enseñar continuamente y poder experimentar en ellos mismos que la autoorganización puede ser muy productiva. En este contexto, Carl Rogers habla del docente como *facilitator*, facilitador del proceso de aprendizaje, y afirma con una claridad inimitable:

“A mi modo de ver, se ha dado instrucciones, guiado y dirigido a demasiados hombres. Así llego a la conclusión de que efectivamente pienso lo que digo. Para mí, la enseñanza es una actividad bastante insignificante y considerablemente sobrevalorada (...) En cuanto nos concentramos en la enseñanza, aparece la pregunta: ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué tiene que saber –visto desde nuestra atalaya- el otro? Yo me pregunto si en este mundo moderno está justificada la temeraria presunción de que nosotros, los mayores, sabemos sobre el futuro, mientras que la juventud no tiene idea. ¿Realmente estamos tan seguros de lo que deberían saber? Luego viene la ridícula cuestión del temario. ¿Qué hay que ofrecer en un curso? Esta idea de la cantidad de temas se funda en la presunción de que aquello que se enseña también se aprende, que aquello que se explica también se procesa”.

Carl Rogers llega a un resultado que yo comparto: “No conozco una presunción más evidentemente falsa que esa” (Rogers, 1979a: 104).

En los procesos vivos de aprendizaje se trata de algo más que de la mera “cosa”, es decir que los conocimientos técnicos, los contenidos curriculares o los objetos de aprendizaje. Se trata de promover simultáneamente competencias sociales y metodológicas (personales), y varias cosas hablan a favor de que estos dos planos de competencias extradisciplinarias constituyan los elementos que realmente permanezcan del aprendizaje escolar. Mientras que el conocimiento técnico cambia cada vez más rápido y –si no se lo aplica enseguida y continuamente- se desvanece y cae en el olvido, las competencias sociales y metodológicas son competencias reflexivas y que se autoafinan. Con ellas las personas se pueden adaptar por sí mismas al cambio y satisfacer las nuevas demandas. Aquí se muestra el esbozo del modelo de una nueva educación general, que requiere de los docentes y de las escuelas que se desprendan de un pensamiento fijado en el contenido y los temas. Necesitamos más bien una escuela en la que la gente aprenda a mantener su capacidad de cambio y su disposición a él. Y para eso las competencias metodológicas y sociales son presupuestos más duraderos que el disponer de conocimientos técnicos especiales que se vuelven obsoletos rápidamente.

En la práctica, esto significa que los procesos de aprendizaje tienen que poder desarrollarse de tal forma que quede claro que aprender tiene algo que ver con un objeto, con la persona misma que aprende y con un grupo en el que se aprende en conjunto. Nunca hay que perder de vista estos tres planos. Porque, en definitiva, el aprendizaje siempre se efectúa en un plano de contenidos y procesos, pero también en un plano reglamentario, en el que los alumnos clarifican los procedimientos y reflexionan sobre las normas y los valores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Por eso, en este tipo de aprendizaje reflexivo no solo se

tematiza y discute el “producto”, el resultado de la acción, sino además la vía de solución y el proceso de cooperación.

“Cambiar muchas cosas para que todo quede como era”. Así se podría sintetizar la quintaesencia de mis reflexiones didácticas y sobre política educativa. Lo que se necesita es otra cultura de aprendizaje, y esta solo puede crecer sobre la base de una visión realista de lo que importa. *Realista* es una visión que reflexiona sobre las adulteraciones que provienen del interés propio. “¿Qué harían los maestros si estallara la educación general?”, se pregunta Johannes Beck en su libro *Der Bildungswahn*²⁸. “También ellos tienen un interés en lo que llaman tontería, impedimento, déficit educativo o necesidad de promoción” (Beck, 1994: 17). Esto también vale para el aprendizaje vivo y la actividad propia de los alumnos: ¿qué interés tiene un docente que ha invertido tantos años de su vida en perfeccionar y perfilar su competencia en que los alumnos y las alumnas estén en condiciones de apropiarse de los contenidos sin su ayuda? ¿No es comprensible que los docentes se aferren, según el mecanismo de disminución de la disonancia, a los patrones de interpretación conocidos y probados? Eso posiblemente explique por qué en muchos planteles docentes la fórmula “sí, pero” se cuenta entre las formulaciones más frecuentes.

Este escepticismo es comprensible, pero no es defendible, pues ¿de dónde va a provenir un cambio en la cultura de aprendizaje si no es de las escuelas? ¿Quiénes son los agentes “natos” de ese cambio sino las maestras y los maestros? Ya el Consejo Alemán de Educación ha exigido en su plan estructural:

“Las instituciones educativas deben (...) poseer la capacidad de cambiar de acuerdo con las necesidades que resultan de las transformaciones en la sociedad. (...) En la educación no se pueden estipular con rigidez los objetos y métodos de enseñanza y los procedimientos de aprendizaje. Antes bien, importará crear el espacio para los procedimientos de aprendizaje que se modifican, para los métodos de enseñanza que se perfeccionan y para los objetos de enseñanza que cambian” (Deutscher Bildungsrat, 1972: 39).

En ese plan, el Consejo partía de una descripción de funciones docentes que, además de “enseñar”, “educar”, “evaluar” y “asesorar”, incluía “innovar” como quinta función:

“La recepción y el procesamiento críticos de todo lo que esté a su alcance en cuanto a enfoques de tipo metodológico, didáctico y curricular, son parte (...) de la responsabilidad del docente. Las innovaciones se han convertido en un aspec-

| 28 [T.]: El delirio educativo.

to especial de su profesión. (...) Con esta tarea se convierte en el primer y más importante agente de la reforma escolar y educativa continua” (Ibíd.: 220).

Quien tiene la tarea de innovar, tiene que haber sido alentado sistemáticamente en su formación a andar sus propios caminos. Quien tiene la tarea de innovar, no puede haber sido socializado en un clima del miedo al fracaso. Si exigimos de nuestros maestros y maestras innovaciones y coraje para implementar el aprendizaje vivo, también deberemos comenzar a reflexionar profundamente sobre el tipo y la función de los exámenes de habilitación para la docencia.

De la acción bajo presión a la ejercitación de la confianza en las propias facultades

Para finalizar, *no* me voy a ocupar de la cuestión, sumamente interesante e importante, de si los exámenes de habilitación con puntos no son –en el sentido del aprendizaje vivo- un contrasentido -mucho habla a favor de eso-, y *tampoco* voy a tratar la importante cuestión de en qué medida un profesorado no debe tener él mismo una forma viva si tiene por finalidad calificar para una acción didáctica innovadora (cf. Arnold, 1992a); antes bien, me voy a limitar a la siguiente pregunta: *¿Cómo se puede evaluar la enseñanza en procesos vivos de aprendizaje?* Pues la evaluación me parece el eje en el que se decide en definitiva si puede surgir algo nuevo o no en este campo.

Mientras que los criterios de evaluación que hay hasta el momento por lo general destacan demasiado la persona o la “personalidad” del docente y el objeto de enseñanza, lo importante en mi opinión es evaluar, sobre la base de las demandas reseñadas de una didáctica del aprendizaje vivo (learn-mapping, loop de aprendizaje, métodos de los alumnos), en el comportamiento del docente en la clase (por ejemplo, con ayuda de la grilla de la figura 8) si logra y en qué medida:

- facilitar el acceso a los contenidos,
- promover el aprendizaje social, y
- fortalecer la competencia metodológica de los alumnos y las alumnas.

Allí queda claro al mismo tiempo, que tal comportamiento docente no es más que la capacidad de dirigir productivamente con su estímulo sistemas complejos de enseñanza-aprendizaje. La base de esta capacidad sistémica (= capacidad de manejarse productivamente con sistemas autodirigidos) es, como ya se mencionó, la serenidad profesional, que por supuesto no puede desarrollarse en un clima de miedo al fracaso, intimidación y humillación.

Figura 8
GRILLA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA
EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS
 (Arnold/ Schüßler, 1998: 217)

Grilla de evaluación de la acción didáctica		1	2	3	4
Comportamiento docente	⇒ Facilitar el acceso a los contenidos				
	(1) generar transparencia sobre lo que “viene”				
	(2) cuando sea posible y tenga sentido, “atacar” con los métodos del alumno				
	(3) vincular el plan de clase con la actualidad y la vitalidad				
	(4) subdividir en partes asequibles (ayudar)				
	(5) conectar con lo que ya existe (conocimientos, experiencias, etc.)				
	⇒ Promover el aprendizaje social				
	(6) dejar resolver la tarea				
	(7) clarificar la reglamentación del trabajo grupal				
	(8) ayudar sin dominar				
	(9) dar preeminencia a las interferencias				
	(10) discutir el proceso de resolución de la tarea (reflexionar)				
	⇒ Fortalecer la competencia metodológica				
(11) dar espacio a la autoexploración					
(12) (hacer) ejercitar métodos de autoexploración					
(13) estimular la documentación de lo elaborado (medios de configuración abierta)					

Indicación:
 Para evaluar, partir de la siguiente definición de los valores de la escala

1	significa: “la característica no está expresada positivamente”
2	significa: “la característica comienza a expresarse positivamente”
3	significa: “la característica está expresada positivamente”
4	significa: “la característica está expresada muy positivamente”

Los docentes y las docentes que también quieran innovar y cambiar la cultura de aprendizaje en nuestras escuelas necesitan alegría, compromiso y serenidad si su tarea es estimular en una forma viva a las personas para que actúen por sí mismas. Seguramente, este pedagogo sereno también tiene más cosas en común –para decirlo con una imagen de Ed Nevis que uso frecuentemente- con el detective Columbo que con Sherlock Holmes:

“Muy al contrario que Sherlock Holmes, que es bien organizado, preciso, conocedor, de una percepción y una argumentación lógica superiores, racional y deductivo, Columbo es (en apariencia, R.A.) ingenuo, torpe, lento (...). No parece tener puntos precisos que quiera clarificar ni parece saber cuál será su próximo paso. Mientras recorre la escena del crimen, parece no saber dónde va a poner el pie en el próximo instante. Mientras que casi nunca vemos a Holmes dar un paso en falso, Columbo parece revolotear errático como una mariposa. De Columbo se puede decir que actúa como una esponja, sumergiéndose en su medio y esperando datos importantes, que otros le aportan como los fragmentos de metal atraídos por un imán. Holmes, por su parte, se asemeja a un perro de caza bien entrenado que ataca su entorno, y jamás se queda tranquilo hasta que no reunió en su mente todas las piezas del rompecabezas” (Nevis, 1983: 361).

3.3. El aprendizaje multimediático en la formación de adultos

con la colaboración de MARCUS LERMEN

En los últimos treinta años, las demandas a un aprendizaje adecuado a los adultos han cambiado radicalmente (cf. Arnold/ Lermen, en prensa). Se habla de la *sociedad de la capacitación* (cf. Arnold/ Gieseke, 1999) y de un *aprendizaje permanente* (cf. Dohmen, 1998). La falta de personal de capacitación calificado, los costos cada vez mayores y los elevados gastos organizativos ponen en grandes dificultades a las formas tradicionales de capacitación y formación. Las posibilidades que ofrecen los *nuevos medios* se vienen propagando intensamente en los últimos años como portadoras de la esperanza de una “nueva” formación de adultos. Las nuevas tecnologías de información y comunicación ya atraviesan casi todos los ámbitos de la vida, y se supone que abrirán nuevas perspectivas también para el aprendizaje al ofrecer un potencial de variantes completamente nuevas de formación, perfeccionamiento y capacitación. Se concede un valor cada vez mayor a las ofertas multimediáticas y de *e-learning*²⁹ y, en particular en el área educativa, parecen ser directamente la panacea.

29 El *e-learning* se puede entender “como concepto genérico de todas las variantes de ofertas de enseñanza-aprendizaje basadas en internet” (Kerres 2001: 14), es decir, el *aprendizaje en redes virtuales de información y comunicación*.

Las siguientes reflexiones indagan si estas ofertas son aptas automáticamente para un aprendizaje adecuado a los adultos y qué ventajas encierran en última instancia los nuevos medios.

El concepto de multimedia

No hay una definición única para el concepto de *multimedia*, pero sí las más variadas interpretaciones de lo que el término significa. La concepción que subyace a este artículo es que las aplicaciones multimediáticas o los *nuevos medios* se caracterizan por integrar distintos medios de almacenamiento y distintos sistemas de signos, y por incluir el aspecto de la interconexión (cf. Fischer/ Mandl, 2000). Por una parte, estos medios están basados en la red en el sentido de que para difundir datos se pueden utilizar las redes internas de empresas u organizaciones (*Intranet*) o la universal Internet. Pero, por otra parte, “basados en la red” significa que los nuevos medios electrónicos hacen posible interrelacionar informaciones y de ese modo conectar no solo sistemas técnicos sino, además, contenidos.

Por la posibilidad de integrar también funciones comunicativas con ayuda de *medios interactivos* y complementar de ese modo el contexto de contenidos con el contexto social, surge una nueva dimensión. El desarrollo y la difusión de tecnologías de red hacen posibles nuevas formas de cooperación, impensables en la formación y capacitación tradicionales, entre los que aprenden y los que enseñan por una parte, y entre los que aprenden por otra (Ibíd.).

Escenarios de uso de las aplicaciones multimediáticas

Con el correr del tiempo se han ido perfilando dentro de las ofertas de formación diversos escenarios de uso de los nuevos medios, que se pueden diferenciar por su grado de virtualización. A continuación se presentarán dos modelos que efectúan esa diferenciación en cada caso según distintas dimensiones: una categorización, relativa a distintas modalidades de clase, de diversas formas de usar los medios en las universidades en el contexto del *e-learning*, hecha por Bremer (2002) sobre la base de Bachmann et al. (2002), y el modelo centrado en la estrategia de Lehmann (2002).

Según Bremer (2002), se puede distinguir tres escenarios de uso de los medios en relación con la modalidad de clase. En el primer nivel pueden utilizarse los medios como apoyo de la clase presencial (tradicional) [modelo del enriquecimiento], donde las aplicaciones multimediáticas se presentan en la clase o se ofrecen para la preparación o el análisis posterior. En este modelo, los nuevos

medios se usan como medios de distribución o visualización, y como módulos de autoaprendizaje para la preparación o el análisis posterior. En el segundo nivel se ofrecen los componentes multimediáticos como complemento de la clase presencial [modelo integrador]. En este caso se hace un uso intenso de las posibilidades de comunicación basadas en la red. Esto incluye la utilización de modalidades híbridas, que combinan fases presenciales y fases *on line*. En el tercer nivel, las ofertas multimediáticas sustituyen a la clase presencial [modelo de la virtualización]. En este caso, las formas tradicionales de clase son suplantadas completamente por ofertas puras de *e-learning* (por ejemplo, por seminarios virtuales) que, no obstante, deberían reasegurarse con fases presenciales (la mayoría de las veces al principio y al final).

Lehmann (2002), en cambio, distingue cuatro modos opcionales que describen el uso ideal de los nuevos medios de formación en el marco del desarrollo de estrategias de una universidad u otras instituciones de formación de adultos:

Figura 9
OPCIONES DE DESARROLLO (cf. Lehmann, 2002: 231, modificado)

Modo aditivo	Modo mixto	Modo de virtualización parcial	Modo de virtualización completa
<i>Start-up</i>	Campo de experimentación de importancia estratégica	Carreras virtuales	Instituciones de formación virtuales
Ampliación de la oportunidad de interacción Distribución digital Oferta complementaria de formas de contacto virtuales	Virtualización de algunas modalidades de clase, componentes parciales o cursos, manteniendo al mismo tiempo componentes de clase presencial	Virtualización de una o varias <i>carreras</i> sin oferta alternativa presencial	Instituciones de formación virtuales completamente desarrolladas Todas las funciones de una institución están representadas en la red; se “disuelve” el campus.

El modo aditivo corresponde a una *declaración de intención digital*, una “primera aproximación a la era de la información” (Lehmann, 2002: 232). Con ello se logra, en primer lugar, simplificar la administración (por ejemplo, en forma de nuevas posibilidades, más simples, de distribución) y ampliar las oportunidades

de interacción (por ejemplo, mediante consultas por e-mail). El modo mixto describe un modelo de ampliación de las formas actuales de enseñar y aprender, combinando formas virtuales *on line* y formas presenciales tradicionales. Lo que importa es participar del cambio técnico de la cultura de aprendizaje, redondear los contenidos y mejorar la calidad (por ejemplo mediante tutorías). Con ayuda del modo de virtualización parcial se trata de alcanzar sobre todo a aquellos grupos de usuarios que, por diversas razones, no pueden o no quieren concurrir a instituciones de formación tradicionales. Se ofrecen algunas o varias carreras exclusivamente *on line*. Así no solo se reduce el problema de la falta de espacio, también se puede aprovechar mejor en asociación cooperativa las estructuras descentralizadas existentes. El modo de virtualización completa puede servir – considerado como perspectiva- como agencia de interconexión de los componentes del modo mixto. Esto comprende no solo la implementación de ofertas de enseñanza virtual, sino además la “transformación de todas las funciones administrativas” (Lehmann, 2002: 231).

De ese modo se puede lograr compartir los recursos (por ejemplo, con otras instituciones de formación).

La comparación de ambos modelos evidencia las posibilidades de utilización de las ofertas de enseñanza-aprendizaje multimediáticas desde una perspectiva estratégico-didáctica (cf. Fig. 10):

Figura 10
OPCIONES ESTRATÉGICO-DIDÁCTICAS
DE LAS OFERTAS DE ENSEÑANZA MULTIMEDIÁTICAS

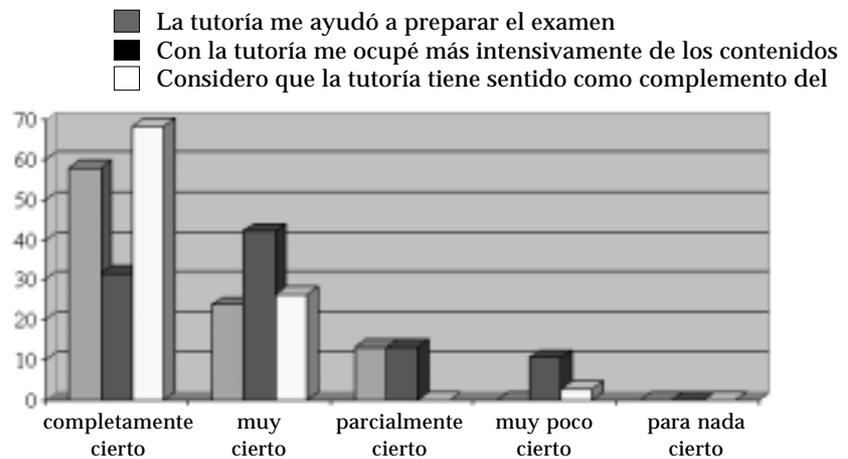
Virtualización según Bremer ↑	Modo aditivo	Modo mixto	Modo VP	Modo VC	
					Modelo de la virtualización
					Modelo integrador
					Modelo del enriquecimiento
	Virtualización según Lehmann →				

Actualmente, con el proyecto “Pedagogía *on line*” de la Universidad de Kaiserslautern se intenta llevar a la práctica una selección de modos (cf. Fig. 11).

Figura 11
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CON CUESTIONARIO
 (datos en porcentajes)

El proyecto “Pedagogía on line”

En abril de 2002 se lanzó el proyecto “Pedagogía on line” en la cátedra de Pedagogía de la Universidad de Kaiserslautern. El objetivo del proyecto, financiado con medios del Ministerio de Ciencia, Capacitación, Investigación y Cultura del Estado Federado de Renania-Palatinado, consiste en examinar, en los cursos básicos de la carrera pedagógica para el Magisterio, en qué medida los objetivos de aprendizaje propuestos en ellos se pueden alcanzar también con modalidades multimediáticas, basadas en la red. El proyecto está inserto en el contexto general del VCRP*, el portal educativo central para estudiantes y docentes de las universidades de Renania-Palatinado. El plan del VCRP consiste en “reunir”, a nivel del Estado Federado, las múltiples ofertas que actualmente están disponibles en la red en la docencia universitaria, hacerlas accesibles y utilizarlas sistemáticamente.



La primera implementación de un curso online tuvo lugar en el primer cuatrimestre de 2002 en forma de una tutoría que acompañaba y complementaba el teórico, que tenía lugar paralelamente, *Dirección e intervención en los procesos pedagógicos* (“Teoría de la Educación”), del Prof. Dr. Rolf Arnold. Más de dos tercios de los oyentes del teórico participaron de la tutoría, variando mucho, naturalmente, las participaciones individuales en la red (de un solo acceso hasta más de cien). En general, como lo muestra el gráfico, los participantes tuvieron una evaluación** muy positiva de la modalidad.

* Virtueller Campus Rheinland-Pfalz (Campo Virtual de Renania-Palatinado)
 (URL: <http://www.vcrp.de/>)

** Los pormenores de la evaluación con los análisis en detalle se pueden ver en las páginas de Internet del Departamento (URL: www.uni-kl.de/paedagogik).

Experiencias prácticas

En el curso de las experiencias de los últimos años con la utilización de multimedia en la enseñanza, se está abogando cada vez más por la aplicación del *blended learning* (cf. Sauter/ Sauter, 2002). Por *blended learning* –derivado del inglés *blend* (mezcla, mezclar)- se entiende la combinación de formas de aprendizaje basadas en la red con métodos de aprendizaje tradicionales o clases presenciales: se combinan distintas formas sociales y de aprendizaje y distintos medios en un portafolio mediático ajustado al grupo meta en cuestión, para aprovechar las ventajas de las formas de aprendizaje basadas en la red y las tradicionales y para crear efectos de sinergia (Ibid.). Se corresponde con el *modelo integrador* de Bremer.

En nuestra opinión, hay cuatro puntos que tienen especial relevancia en la implementación de ofertas multimediáticas:

- la necesidad de asesoramiento en el aprendizaje (cf. Pätzold, 2001);
- la necesidad de formas de intercambio social (cf. Döring, 1999);
- la ampliación paulatina de la competencia mediática como cuarta técnica cultural (cf. Baacke, 1999); y
- la modificación del rol del docente (cf. Arnold/ Schübler, 1998).

Experiencias con la implementación de los nuevos medios

Los nuevos medios ofrecen, en virtud de sus posibilidades, una variedad de oportunidades potenciales para aplicar el aprendizaje multimediático y telecomunicativo. Por otra parte, las investigaciones no han podido probar que estas aplicaciones tengan una eficiencia mayor que las ofertas tradicionales. Sobre todo en los Estados Unidos se han llevado a cabo numerosas investigaciones comparativas entre el aprendizaje *on line* y el presencial, preponderantemente en el sector universitario. En la mayoría de ellas no se comprobó una diferencia significativa en la eficacia, o solo ventajas mínimas en el aprendizaje *on line* (“*No Significant Difference Phenomenon*”, Saba, 2000³⁰). También los resultados de las investigaciones realizadas hasta ahora en sistemas hipermediáticos son más bien decepcionantes, lo cual a menudo se puede remitir a la competencia deficiente en el manejo de los nuevos medios (cf. Dillon/ Gabbard, 1998; Tergan, 2002). En este contexto, también Kerres (2001) relativiza los argumentos presentados frecuentemente en la discusión sobre las ventajas de los nuevos medios. En consecuencia, no hay evidencias empíricas claras de que la implementación de los nue-

| 30 Cf. también: <http://teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/>

vos medios lleve directamente a un aumento de la motivación, del éxito de aprendizaje o de la eficacia de las ofertas formativas (cf. Kerres/ Petschenka, 2002).

Como conclusión de estas investigaciones se puede decir que el potencial de los nuevos medios sigue dependiendo del diseño didáctico del entorno de aprendizaje más de lo que se ha supuesto muchas veces. Esto es lo que prueban también los resultados de un amplio estudio hecho en Australia.³¹ Según este estudio, la buena calidad de la enseñanza con los nuevos medios se basa en los mismos criterios de éxito que en las formas tradicionales de enseñanza: en la capacidad didáctica de los docentes (Alexander/ Mc Kenzie, 1998, cit. en Bremer, 2002).

En nuestra opinión, un aspecto problemático de la implementación de los nuevos medios resulta de que muchas de las ofertas multimediáticas reproducen las formas tradicionales de enseñanza o aprendizaje. Copian con instrumentos multimediáticos el aprendizaje con libros o la clase determinada por el docente. Pero los medios para un aprendizaje adecuado a los adultos deben tener un diseño completamente distinto. Un potencial esencial de los nuevos medios reside en la opción por “*otro* aprendizaje” (Kerres/ Petschenka, 2002: 241); la mera copia mediática de procesos tradicionales de aprendizaje no es suficiente.³²

Tesis: El aprendizaje multimediático no presenta ningún problema didáctico “propio”, o casi ninguno, sino problemas genuinos de la didáctica de adultos.

También aquí se puede comprobar que los cinco principios de un proceso de enseñanza-aprendizaje (activo, autodirigido, constructivo, situado y social) se pueden llevar a la práctica (o no) tanto en las puestas tradicionales como en las multimediáticas, al tiempo que el aprendizaje como proceso social es más fácil de alcanzar en entornos tradicionales de aprendizaje que con los nuevos medios.³³ Las ventajas didácticas de implementar nuevos medios no están dadas ya solamente por usar las posibilidades de una aplicación multimediática. Los gráficos bidimensionales o tridimensionales, las reproducciones a color, las secuencias de audio y video, etc., también son realizables en las puestas tradicionales con los “viejos” medios. También la individualización, la interactividad y otras

31 En el estudio “An evaluation of information technology projects in university learning” (Una evaluación de los proyectos de información tecnológica en el aprendizaje universitario) se investigaron más de cien proyectos de implementación de nuevos medios en la enseñanza.

32 Las reiteradas referencias al “déficit didáctico” en la planificación e implementación del *e-learning* están justificadas. No obstante, esto afecta tanto a las ofertas multimediáticas como a las de enseñanza presencial. Las ofertas con nuevos medios se miden a veces con pautas que se omiten tácitamente para las formas tradicionales de enseñanza (por ejemplo, eficacia del aprendizaje, eficiencia,...).

33 Sobre las dificultades de la Comunicación Mediatizada por Computadora (Computer Mediated Communication), véase Döring, 1999.

posibilidades de aprendizaje autodirigido se pueden hacer realidad en las puestas tradicionales.

Como ventaja esencial de la implementación de los nuevos medios respecto de las modalidades (presenciales) tradicionales se menciona con frecuencia las posibilidades de uso sin depender del tiempo y el espacio. Pero también estas están dadas en principio en una situación típica de estudio a distancia con medios “tradicionales”, aunque no con tanta velocidad y comodidad.

Si los nuevos medios se montan como adición sobre la estructura existente, es de temer que se le siga prestando mayor atención a esta (por ejemplo, a la infraestructura informativa). Lo que se requiere, por el contrario, es un cambio perdurable de las “culturas de aprendizaje” (cf. Arnold/ Schüßler, 1998): solo con una nueva cultura de aprendizaje la implementación de ofertas multimediáticas puede llevar a un *sûr-plus*.

Al mismo tiempo, habría que evitar dejarse influir demasiado por las tradiciones. El hecho de que determinadas tareas docentes estén muy ligadas a determinadas modalidades de clase (por ejemplo, introducción/ teórico) puede llevar fácilmente a que, al evaluar las alternativas, se investigue si estas rinden lo mismo que la forma de enseñanza tradicionalmente habitual en ese contexto, y no tanto si resuelven la tarea docente.

En consecuencia, sobre la base de las reflexiones teóricas y desde la experiencia hecha con nuestro proyecto “Pedagogía *on line*”, los siguientes puntos resultan ser lo propio de los nuevos medios:

- mayor comodidad,
- mejores posibilidades de estandarización,
- facilidad de reproducción, y
- potencial de activación.

La ventaja fundamental de los nuevos medios reside en la mayor comodidad que ofrece esta integración. Pero con ello solo no se logra una ventaja didáctica, sino una posibilidad de uso más cómoda y rápida. Las mejores posibilidades de estandarización facilitan el uso interinstitucional de los contenidos de aprendizaje, en el sentido de una cooperación entre distintas instituciones educativas. La facilidad de reproducción disminuye en particular el esfuerzo de actualización y “mantenimiento” de los contenidos de aprendizaje, aunque solo en una perspectiva a mediano plazo. Y por último, el potencial de activación encierra la oportunidad de alcanzar nuevos grupos de usuarios.

En la puesta en práctica hay que garantizar que los nuevos medios se implementen recurriendo a modelos *pedagógicos*. Es el único modo de que contribuyan a mejorar la cultura de aprendizaje. Una ventaja de la implementación de ofertas multimediáticas de aprendizaje reside en la posibilidad de separar la apropiación cognitiva de la ejercitación práctica: si los fundamentos teóricos se preparan en un curso *on line*, en las fases presenciales los docentes pueden concentrarse más en una formación ligada a la aplicación.

Aunque el proyecto “Pedagogía *on line*” tiene lugar en el contexto universitario (como muchos de los proyectos e investigaciones abordados), se puede extraer de él conclusiones aplicables al debate de la pedagogía de adultos. La ventaja de la universidad reside en poder integrar la investigación a la docencia y permitir así que los estudiantes participen activamente en la investigación. De la próxima fase del proyecto esperamos obtener conocimientos útiles para mejorar las ofertas multimediáticas. Los primeros resultados de los cursos actuales muestran, por ejemplo, dificultades y también déficits en el área de la competencia mediática, pero también una gran predisposición de los estudiantes a desarrollar esta área de competencia.

3.4. Otro modo de aprender en la formación de adultos

El aprendizaje preparatorio para la profesión siempre estuvo vinculado -tanto en la formación profesional como en la universidad- con transmitir algo más que “únicamente” conocimientos y saber disciplinarios (competencia técnica). Más allá del desarrollo de una competencia de acción profesional completa, siempre fue necesario desarrollar también, por lo menos en sus rudimentos, técnicas de estudio y de trabajo (competencia metodológica) y la capacidad de trabajo en equipo y de comunicación (competencia social y de liderazgo). Pero mientras que en el pasado la tríada de competencias (técnica, metodológica y social/ de liderazgo) estuvo claramente dominada por la importancia central de la competencia técnica, esta situación empieza a cambiar cada vez más en la formación profesional: “Más importante que el dominio de los respectivos contenidos específicos”, leemos en un informe para la comisión de investigación “*La futura política educativa-Educación 2000*” del Consejo Alemán de Educación, “es lo que se aprende y experimenta personalmente con ellos y al ocuparse de ellos, en lo que hace a calificaciones básicas interdisciplinarias y actitud interior” (Bojanowski et al., 1991).

Para poder desarrollar una competencia de acción profesional integral y considerar las nuevas demandas a las capacidades metodológicas, sociales y ligadas al liderazgo de los colaboradores, también las universidades deben ocuparse de que sus estudiantes tengan la oportunidad de poder desarrollar esas capacida-

des amplias y extradisciplinarias. Para ello se necesitan modificaciones curriculares que superen la estrecha orientación disciplinaria de la formación universitaria. En una recomendación hecha en julio de 1990 por el *Verband der Deutschen Ingenieure* (Asociación de Ingenieros Alemanes) de integrar contenidos interdisciplinarios a la carrera de Ingeniería, se lee: “En la actualidad, la mayoría de las universidades técnico-científicas siguen teniendo en sus formaciones una orientación muy fuerte por el trabajo técnico especializado, mientras que no tiene lugar la integración interdisciplinaria de aspectos intelectuales y de las ciencias sociales en la solución de problemas técnicos”. No obstante, para que puedan surgir, además del saber y los conocimientos disciplinarios requeridos, las competencias metodológicas y la capacidad de trabajo en equipo y comunicación, no basta con la integración de los contenidos interdisciplinarios a la formación universitaria. Antes bien, tiene que cambiar la cultura del aprendizaje universitario. Es necesario que se abandone la cultura del aprendizaje organizado externamente y se contemplen más y variadas formas de aprendizaje autoorganizado. Esta necesidad se presenta, cada vez más, como una necesidad didáctica primordial en todos los niveles de nuestro sistema educativo.

Por esa razón, tanto los docentes de las escuelas como los de las formaciones profesionales y los universitarios tienen que “cambiar su forma de pensar”, como lo expresó hace poco en una entrevista con el *Spiegel* el jefe de Recursos Humanos del Grupo Volkswagen de Wolfsburg: “(Los docentes, R.A.) están acostumbrados a manejar a los alumnos como si fueran marionetas. Nosotros tenemos que enseñarles después con mucho esfuerzo a los jóvenes que un grupo también puede trabajar sin coordinador. Es la única manera de eliminar en las empresas el obstáculo de las jerarquías. Y entonces la gente se da cuenta de pronto de que aprender y trabajar pueden dar mucho placer” (en: *Der Spiegel* 23/1992: 53).

¿Cómo se pueden desarrollar las calificaciones interdisciplinarias? Las competencias técnicas, metodológicas y sociales/de liderazgo no se pueden desarrollar por separado. Un curso acelerado para desarrollar calificaciones clave es tan absurdo como un curso de una semana para desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. Lo que se necesita es más bien un desarrollo integrado de los tres aspectos de una capacidad de acción profesional completa, es decir, de las competencias técnica, metodológica y social/de liderazgo. En ello, además de los contenidos del aprendizaje, adquiere una importancia prioritaria la forma del diseño didáctico. La formación orientada hacia la profesión ya no puede seguir definiéndose solo a partir de los contenidos, el saber y los conocimientos disciplinarios. La orientación por el proceso sustituye a la orientación por la disciplina, lo cual significa que el camino de la formación es al mismo tiempo la meta de la formación. Para lograrlo, se necesita ampliar la óptica de los docentes en su planificación didáctica de la enseñanza de la disciplina. Ya no pueden seguir limi-

tándose únicamente a elaborar y transmitir los contenidos específicos; antes bien, tienen que plantearse con mayor intensidad si el diseño didáctico elegido facilita o más bien impide movimientos autoorganizados de aprendizaje y de búsqueda para desarrollar en forma integrada las competencias técnica, metodológica y social/de liderazgo.

En este contexto, también hay que superar el currículum oculto de la clase frontal. El docente no está frente al interrogante de transmitir únicamente competencia técnica o competencia técnica **más** competencia metodológica y social/de liderazgo. Retomando una conocida frase de Paul Watzlawick se podría afirmar: ¡No se puede no formar con calificaciones clave! En otras palabras, el docente cuyo proceder solo se caracteriza por las clases frontales y la orientación por la disciplina, tiene que tomar conciencia de qué “calificaciones clave” está desarrollando realmente –en forma involuntaria-, cuando da exclusivamente una clase frontal centrada en la disciplina. La clase frontal promueve el pensamiento y la acción dentro de vallas de contención, es decir, limita la acción metodológica y social de quien aprende a funcionar dentro de los carriles pautados. En este sentido, la enseñanza puede convertirse en una traba al aprendizaje, pues una enseñanza centrada exclusivamente en lo disciplinario y en la clase frontal traba, en el más puro sentido de la palabra, el desarrollo de una competencia de acción profesional amplia de una calificación integral, formada por las competencias técnica, metodológica y social/de liderazgo. Para que también puedan desarrollarse, además de los conocimientos y el saber disciplinarios, la capacidad metodológica así como las competencias sociales y de liderazgo de los estudiantes, es imprescindible incluir procedimientos de aprendizaje vivos y orientados a la acción. Para poder desarrollar calificaciones clave, hay que dar energicamente el paso que nos permita abandonar la cultura de aprendizaje muerta de la clase frontal y la enseñanza orientada hacia la disciplina, que no le asigna al que aprende otro rol que el de oyente atento. El lugar de la cultura de aprendizaje muerta de la clase frontal debe ocuparlo una cultura viva del aprendizaje autoorganizado. Una condición imprescindible para ello es ampliar la monoestructura metodológica de la enseñanza universitaria. En otras palabras, hay que ampliar el espectro de los métodos universitarios de enseñanza-aprendizaje para que pueda surgir, además de la competencia técnica, una competencia metodológica, social y de liderazgo. Si se comparan los métodos del aprendizaje transmitido con los del aprendizaje orientado a la acción o a la experiencia, se comprueba que solo los métodos orientados a la acción garantizan una integración de las tres dimensiones necesarias de la competencia de acción profesional. Así, por ejemplo –para nombrar solo algunas formas vivas de aprendizaje- únicamente aprendiendo con proyectos o juegos planificados y utilizando el método del texto base o del trabajo individual o en equipo con cuestionarios guía, se puede desarrollar competencias que vayan más allá del mero saber y conocimiento disciplinarios.

Para poder garantizar también en las universidades la calificación ampliada que se necesita en la actualidad para una formación orientada a la profesión, es necesario que las culturas de aprendizaje de las universidades se vuelvan más vivas. Hay que superar el estado que no hace mucho Steven Muller, el presidente de la John Hopkins University de Baltimore, describió con respecto a las universidades alemanas con las siguientes palabras: “En la universidad (...) se instruye más que se enseña a los estudiantes. La educación universitaria se basa preponderantemente en la escucha pasiva de demasiados participantes en salas atiborradas, sofocantes. No se ve cuándo se acabará esta experiencia frustrante y desalentadora” (Die Zeit, 10/7/1992: 33).

Para poder poner en escena un aprendizaje vivo en las universidades hay que mejorar, indiscutiblemente, las condiciones generales del aprendizaje universitario. Pero, al mismo tiempo, también hay que examinar algunas de las premisas intelectuales de los involucrados. Estas premisas atañen, por una parte, a la imagen que la institución tiene de quien aprende como ser humano y, por otra, a la idea que tienen los docentes sobre el aprendizaje efectivo y su propio rol docente. Entre otras cosas, hay que superar la dudosa hipótesis de que la presentación de información lleva automáticamente al aprendizaje. Pero también hay que superar la intensificación de esa hipótesis: que la presentación de más información lleva a más aprendizaje. La concepción del aprendizaje vivo parte más bien de que el aprendizaje relevante siempre incluye la transformación de la propia persona del que aprende, y de que el verdadero aprendizaje a menudo es aprendizaje ejemplar. Hay que conceder a los que aprenden una responsabilidad por el proceso de aprendizaje, hay que reconocer que ellos –como todos los seres humanos– tienen un potencial natural para aprender, que se puede promover y desplegar si se organiza mejor la formación. Esta hipótesis de una psicología humanística suplanta, en cierto modo, a la antropología negativa del aprendizaje organizado externamente, que consideraba a los alumnos como objetos manipulables y no como personas, y que entre otras cosas llevó a apreciaciones tales como que los exámenes son un instrumento adecuado para averiguar qué calificaciones profesionales han adquirido los estudiantes. Por el contrario, hay que partir de que un aprendizaje que se basa en la propia iniciativa es la forma más eficaz de aprendizaje y, consecuentemente, su efecto de aprendizaje es más duradero. El aprendizaje duradero y significativo tiene lugar –eso lo sabemos por las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje– cuando el que aprende percibe el contenido de aprendizaje como relevante para sus propios fines. En consecuencia, también la enseñanza y el aprendizaje universitarios deben ocuparse de que quienes aprenden puedan percibir los contenidos como relevantes para sus propios fines. Esto no es solo una cuestión de selección y ejemplificación de los contenidos, sino también de un diseño didáctico más orientado a la acción.

Figura 12
DEL APRENDIZAJE MUERTO AL APRENDIZAJE VIVO (según C. Rogers)

Aprendizaje muerto		Aprendizaje vivo
La mera presentación de información por parte del docente lleva automáticamente al aprendizaje.		El aprendizaje relevante siempre incluye la transformación de la persona. El verdadero aprendizaje es, a menudo, el aprendizaje ejemplar.
No se le puede confiar al que aprende una responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje.		Los que aprenden -como todos los seres humanos- tienen un potencial natural para aprender, que se puede promover y desplegar si se organiza mejor la formación.
El mejor modo de considerar al alumno es como objeto manipulable y no como persona.		El aprendizaje que se basa en la propia iniciativa, con participación de toda la persona (sentimientos e intelecto), es el más eficaz y tiene como consecuencia el efecto de aprendizaje más duradero.
Los exámenes son un instrumento adecuado para averiguar qué calificaciones profesionales han adquirido los estudiantes.		El aprendizaje duradero y significativo tiene lugar cuando el que aprende percibe el contenido de aprendizaje como relevante para sus propios fines.

Pero para poder poner en escena un aprendizaje vivo en las universidades también debe cambiar el rol de los docentes. Antes, el docente era el instructor que estructuraba su enseñanza, entre otras cosas, según los principios de mostrar e imitar o predigerir. Hoy en día es más un asesor de aprendizaje, que le entrega al alumno consignas (las llamadas tareas) y lo motiva a pensar y trabajar esas consignas por su propia cuenta. Antes, el docente daba prácticamente toda la información y guiaba al alumno paso a paso, mientras que ahora deja que el alumno consiga mucha de la información necesaria, se mantiene a distancia y observa el proceso de aprendizaje, está a disposición para las consultas y aguarda hasta ver si tiene que intervenir y cuándo. Antes, el docente ayudaba a encontrar la solución correcta. Hoy en día admite experiencias y soluciones propias e intenta hacer que el propio alumno encuentre con sus preguntas el camino correcto (cf. Brater et al., 1988).

4. GESTIÓN, ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE ADULTOS

4.1. La acción subsidiaria en la gestión de formación

Para numerosas teorías de la gestión, las ideas interdisciplinarias que aparecieron con la física cuántica, la teoría de la autoorganización y la investigación del caos, trajeron consigo grandes desilusiones: *lo que se relativizó en especial fue la idea de la factibilidad, la configurabilidad y la posibilidad de dominio* de organizaciones, empresas y sistemas sociales, lo que condujo a la visión *más realista* que “(...) sólo las ‘máquinas’ triviales (pueden) ser configuradas y dirigidas por acciones aisladas. Los sistemas sociales (en cambio, R.A.) son ‘máquinas’ complejas que no pueden ser configuradas y dirigidas por acciones aisladas, por magníficamente bien concebidas que estén” (Probst, 1987: 13). En el *Kursbuch 98*, dedicado al tema del “caos”, Herbert Jaeger escribe al respecto: “El delirio de la posibilidad de describir, de dominar, de hacer” hace mucho tiempo que reventó “por el (los) pinchazo(s) de una visión (más) clara: nos espera una maravillosa lección de modestia” (Jaeger, 1989: 163).

Este imperativo de modestia también cuestiona radicalmente el modo en que se organiza y planifica el aprendizaje en nuestra sociedad. Y especialmente entre los gestores de orientación integral-sistémica de la capacitación en empresas se está difundiendo un malestar que ya Rudolf Mann, en su libro *Das ganzheitliche Unternehmen*,³⁴ expresó con toda precisión al afirmar:

“Con el concepto de ‘management’ se vincula implícitamente una imagen: el estar por encima, dominar, tener bajo control, la soberanía, el saber cómo es, el encontrar obediencia. Cuando pensamos en ‘manage’, pensamos en obligar, oprimir, domesticar, someter, sojuzgar, sujetar, dominar, tutelar, llevar con la correa,

| 34 [T.]: La empresa integral.

dirigir, guiar, ordenar, mandar, dictar, empuñar el cetro, y estar por encima de las cosas, calarlas y dominar el conjunto. Un *manager* es alguien que tiene todo bajo control. Pero las empresas ya no se pueden dominar en esa forma” (Mann, 1988: 63 s.).

Ahora bien, la pregunta es: ¿qué nuevas perspectivas, modelos e intervenciones deberían recoger y “poner en práctica” los ejecutivos y una gestión de la formación que pueda tomar en cuenta tanto una pretensión “más modesta” de dominar los procesos empresarios, como el punto de vista de una calificación ampliada y el ensamblaje del aprendizaje individual y el organizacional?

La base de una gestión sensible en ese sentido es, en principio, el “adiós a la ilusión didáctica de la factibilidad”. Este adiós no solo contiene una comprensión novedosa de la posibilidad de los procesos de aprendizaje individual y organizacional, también conduce a una noción nueva de organización. El desarrollo de la organización y el aprendizaje en la empresa se “conciben” de manera más realista: como procesos abiertos, que se desarrollan en forma más o menos autoorganizada. En vista de la dinámica evolutiva y de la interconexión de las complejas estructuras del acontecer empresarial, los capacitadores de las empresas y los gestores de formación ya no pueden seguir dedicándose meramente a algunos aspectos del sistema, por ejemplo a la capacitación o a procesos de aprendizaje aislados o incluso a algunos aspectos de los procesos de aprendizaje (por ej., los objetivos, los métodos o los medios). Ya no pueden seguir pensando solo en términos de cadenas lineales monocausales y buscar para cada fenómeno, para cada problema una causa única (que debe eliminarse), por ejemplo el déficit de calificación individual. Antes bien, es decisivo que desarrollen la capacidad de pensamiento reticular y estén en condiciones de reconocer los patrones de conexión. Hoy en día se demanda como capacidad profesional la *Gestalt-awareness*, es decir, la capacidad de percatarse de la “Gestalt”³⁵ de los sistemas (Nevis, 1983). Este pensamiento integral es un pensamiento que ensambla, que integra y que también toma en cuenta el hecho que los sistemas naturales y sociales –y el desarrollo cultural y la capacitación “ocurren” en sistemas sociales– sencillamente son demasiado complejos, tienen demasiadas variantes y son demasiado diferenciados en sí mismos como para que realmente se los pueda “reproducir” en modelos explicativos simples. Estos sistemas siguen en parte una lógica evolutiva propia –interna–, en resumen: son también, hasta cierto punto, imponderables. Por eso la gestión de esos sistemas imponderables presupone la capacidad de “manejarse con la inseguridad”.

35 La palabra Gestalt designa en alemán no solo la *forma* de un fenómeno, sino también la relación del sujeto con esa forma.

Esta configuración sistémica de los procesos de desarrollo y aprendizaje en empresas exige competencias distintas del “hacer” y “tener bajo control”; se trata más bien de capacidades socio-comunicativas y didácticas para el análisis dialógico de las necesidades de formación, para promover grupos y para acompañar y asistir procesos de cambio, y también se trata de una “sensibilidad” amplia para la dinámica social propia del cambio organizativo y organizacional (cf. Arnold, 1996a). De modo que en las empresas que aprenden o son capaces de aprender, el trabajo y la gestión de formación tienen cada vez más como tarea la responsabilidad de moderar la autoorganización.

Y Carl Rogers continúa esta idea en dirección a la redefinición profesional del rol de los responsables de la educación (docentes y otros):

“Cuanto más abierto estoy a las realidades en mí y en lo otro, menos me entrego al deseo de precipitarme y ‘poner las cosas en orden’. Mientras intento escucharme y escuchar los procesos de experiencia que acontecen en mí, y cuanto más intento extender la misma postura de escucha a otro ser humano, más respeto me inspiran los complejos procesos de la vida. Así tenderé cada vez menos a apresurarme para poner las cosas en orden, ‘fijar objetivos’, formar ser humanos, manipularlos y empujarlos en la dirección en que me gustaría verlos. (...) Sé muy bien” –dice Rogers– “que este punto de vista tiene que sonar extraño, casi oriental. ¿Para qué la vida si no nos proponemos hacer algo del ser humano? (...) ¿Para qué la vida si no nos proponemos enseñarle cosas que, según nosotros, debe aprender?” (Rogers, 1979b: 37).

También otras disciplinas sacan conclusiones del hecho de que “su” objeto se desarrolle en forma más autoorganizada de lo que se estaba dispuesto a reconocer hasta hace pocos años, y se “despiden” de sus modelos de diseño tecnocrático. En su lugar, tienen gran auge los modelos “profesionales” de la “serenidad”, la profesionalidad se equipara cada vez más con la calificación clave de la “serenidad” de orientación sistémico-evolutiva:

“El que es sereno (en lo evolutivo)”, leemos en un artículo moderno sobre administración de empresas, “no se impacienta por no poder modificar inmediatamente una situación en el sentido de sus propias ideas, ni se entrega a la resignación. Toma el mundo como es, sin que por eso renuncie a ser un actor creativo. No actúa en forma apresurada ni indecisa; más bien aguarda el momento adecuado y se limita a actuar en la medida justa” (zu Knyphausen, 1991: 57).

Posiblemente la síntesis de nuestras reflexiones sea que el aprendizaje autoorganizado y la promoción del aprendizaje organizacional centrada en el sistema requieren, en primerísimo lugar, responsables de la formación (más se-

renos, es decir, entrenadores y gestores que estén en condiciones de manejarse con la autoorganización y la vitalidad de los sistemas que aprenden (personas, grupos de trabajo, seminarios) de una forma que promueva la evolución y el aprendizaje.

En este sentido, también los gestores de formación centrados en el sistema deberían tener un pensamiento “reticular y en ciclos” (Probst, 1991), preocupándose no solo por el déficit de calificación de los distintos colaboradores, sino mucho más por las “causas” y las “consecuencias” formativas condicionadas por la organización. Asimismo, ya no “piensan” (solamente) en términos de ofertas de seminarios y programas, sino en categorías de acompañamiento amplio del proceso. Los gestores de formación también “tienen un marcado sentido de análisis y síntesis” (Ibíd.), y por eso ven que su tarea prioritaria consiste en organizar foros para el análisis y la síntesis de problemas en las unidades sistémicas de la empresa. Los gestores de formación centrados en el sistema también siguen, en suma, “una noción evolutiva de cómo surge el orden en los sistemas sociales” (Ibíd.), y por eso abordan con una actitud abierta los pasos de transformación y las demandas de aprendizaje de su empresa. Esto significa que ya no organizan ofertas formativas “a cualquier precio”, sino que se consideran “responsables” de moderar la autoorganización empresarial en un sentido amplio. Por eso ofrecen talleres y asesoramiento de procesos e intentan por esta vía darle una forma “más abierta al diálogo” a la cultura de discusión, cooperación y decisión en las secciones y los grupos de trabajo. Así contribuyen a desarrollar la cultura empresarial y también a promover la capacidad de aprendizaje y desarrollo de la empresa. La promoción de la capacidad de autoorganización y aprendizaje de la empresa –así se podría caracterizar sintéticamente la “nueva responsabilidad” de los gestores de formación centrados en el sistema– se alcanza justamente porque estos gestores en cierto modo “retrotraen” la formación en la empresa a la práctica de cooperación de las secciones y los proyectos en equipo. En consecuencia, el “objeto” de una gestión de formación centrada en el sistema ya no es “administrar” la oferta de programas y dirigir seminarios, sino aumentar y aprovechar el efecto de aprendizaje de la cooperación cotidiana en la empresa. En este sentido, los gestores promueven la cultura de la empresa justamente promoviendo la cultura de aprendizaje, es decir la capacidad de aprendizaje y desarrollo de “sus” sistemas. *Su aporte al desarrollo de la cultura empresarial se puede ver en que “presentan” sistemáticamente ofertas de moderación de la autoorganización empresarial, con lo que fortalecen paulatinamente la confianza en las propias facultades y ayudan a intensificar el efecto de aprendizaje y formación de la cooperación cotidiana en la empresa.*

El cambio en la concepción y en la práctica en el ámbito de la gestión formativa en empresas que hemos bosquejado se puede ilustrar, entre otras cosas, en el

área del control de éxito, o del llamado “*controlling* de formación”. A pesar de la atención mediática de que goza este tema en los últimos años, en la realidad se puede observar que la gestión de formación con creciente madurez profesional se considera cada vez menos responsable del “control de éxito”. Los estudios de casos llevados a cabo en la Universidad de Kaiserslautern (cf. Arnold/ Krämer-Stürzl, 1992; Arnold, 1996d) sustentan la impresión de que justamente *las* empresas que conciben y dirigen cada vez más estratégicamente su trabajo de formación ya *no* asignan una importancia dominante al control de éxito central y sistemático. El control de éxito es sustituido por una conciencia amplia de los resultados, que también integra a la capacitación, de todas las instancias involucradas (*Total-Quality-Management*³⁶). Un control de éxito particularizador, que registre y compute datos centrales, contradice manifiestamente la idea de un desarrollo integral de la organización, a la que apuntan las empresas que pretenden hacer que su capacitación también sea eficaz como aporte estratégico a la evolución de la empresa. Estas empresas “toman en cuenta” la paradoja, muchas veces vivida en carne propia, de que en el pasado los procedimientos de control del éxito cada vez más diferenciados no aumentaron en absoluto automáticamente el éxito de la capacitación empresarial. Antes bien, ponen en duda que las condiciones de éxito sean “producibles” y que una instancia central de evaluación tenga que ser “responsable” de ello. Sustituyen esta centralización y sobreestimación de sí mismos por el realismo de la autolimitación, la descentralización y el aprendizaje organizacional.

4.2. La calidad de la pedagogía de adultos

El tema “aseguramiento de la calidad en la capacitación” es un tema “caliente”; hay espacio para tantos neologismos conceptuales espectaculares (en su mayoría anglicismos), y muchos que hasta hace poco no entendían nada de formación de adultos y capacitación utilizan precisamente el tema de la calidad para entrar en la discusión como “*controller* de formación” o “especialistas en *TQM*”. Al mismo tiempo se ignora con demasiada frecuencia el estado de conocimiento de la pedagogía de adultos sobre las posibilidades, contingencias e inseguridades estructurales de éxito en el aprendizaje de los adultos (cf. Arnold, 1997a); predominan modelos tecnocráticos de factibilidad y posibilidad de controlar el efecto de la formación. El modelo del llamado “*controlling* de formación” (cf. Landsberg/ Weiß, 1992) es, no en último término, uno de ellos.

| 36 En inglés, gestión de la calidad total.

¿Qué significa buena calidad en la capacitación?

Si se parte del significado léxico de la palabra “calidad”, este concepto designa tanto como la “comprensión más inmediata de la constitución del objeto” (Aristóteles). Quien habla de “calidad”, por lo tanto, se refiere siempre a la “constitución” de algo, siendo típica una “comparación con”. En el presente trabajo la “calidad” no es entendida como una constitución solo *inherente* a “la cosa”, sino que la *perspectiva normativa* pone en el centro una noción de calidad que presupone estipulaciones, criterios, expectativas: un aspecto en el que el aseguramiento de la calidad se iguala a la evaluación (literalmente: “valoración”).

Si se contempla la práctica actual del aseguramiento de la calidad, se pueden distinguir tres modos de proceder al respecto:

- (1) La *certificación*: los agentes de formación tratan de optimizar su gestión de calidad tanto con ayuda del complejo de normas DIN EN ISO 9000 y siguientes, como con ayuda de las asociaciones que otorgan sellos de calidad. Así, por ejemplo, las asociaciones centrales de la economía (BDA, DIHT, ZDH³⁷) se unieron con el *Wuppertaler Kreis* (Círculo de Wuppertal) y fundaron la oficina de certificación CERTQUA. En esta institución se pueden “certificar” las empresas y las instituciones de formación profesional, lo cual significa que se controla si la institución dispone de un sistema de aseguramiento de la calidad sistemático.
- (2) La *inclusión de los involucrados*: otro enfoque parte de que todos los involucrados deben definir y asegurar la calidad de su “producto” en el área de su respectiva incumbencia. Este modelo de *Total-Quality-Management* es en definitiva un modelo dinámico, que sustituye el examen externo por la claridad de las relaciones internas proveedor-cliente. Estas tienen que redefinirse y optimizarse continuamente en un “Proceso Continuo de Perfeccionamiento” (PCP).
- (3) La *profesionalización del personal*: Este enfoque parte de que la calidad pedagógica de la capacitación profesional en última instancia solo puede asegurarse si el personal dispone de un grado suficiente profesionalidad pedagógica. Sin dudas, de esa profesionalidad también forman parte, además de la capacidad didáctico-metodológica de res-

37 [T.]: BDA: Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (Confederación de Asociaciones de Empleadores Alemanes); DIHT: Deutscher Industrie- und Handelstag (Asociación Alemana de Cámaras de Industria y Comercio); ZDH: Zentralverband des Deutschen Handwerks (Asociación Central de Artesanos Alemanes).

petar los criterios de un aprendizaje adecuado a los adultos, la capacidad de reflexionar sobre la propia praxis con ayuda de categorías pedagógicas y las competencias didáctico-metodológicas para el diseño activador, orientado a los participantes, de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la capacitación profesional.

Lo que a menudo se pasa por alto: la naturaleza de la formación de adultos

No obstante, hay diferencias fundamentales entre los enfoques de aseguramiento de la calidad en la elaboración o puesta a disposición de productos o servicios por una parte y en la planificación y ejecución de la capacitación por otra, siendo especialmente destacables dos aspectos en particular:

- a) Una diferencia central es que en los procesos de aprendizaje no se puede distinguir claramente entre el “producto final” y el productor del trabajo. Mientras que la calidad de un automóvil debe ser producida y garantizada por otro, por el fabricante, en los procesos de formación es absolutamente dudoso si su “producto” *puede* ser producido y garantizado en un volumen considerable solo por otros, por ejemplo por los docentes. Pues la *peculiaridad* de los procesos de capacitación está fundada en que el sujeto que aprende y el “producto” son idénticos, y por eso la calidad del producto “formación” tampoco se puede definir sin más separada del proceso de apropiación. Antes bien, en el área de la formación, los “clientes” o “compradores” mismos –para utilizar estos inadecuados conceptos– están íntimamente implicados en la producción de la calidad, son parte del producto y con ello parte de su calidad. *Por eso la calidad del producto y del comprador coinciden* y quienes participan en la capacitación tampoco son “consumidores”, en todo caso son “prosumidores” (Stahl, 1995: 88).
- b) Otra diferencia se puede ver en que en la formación de adultos/ capacitación, la calidad comprende más que la “orientación hacia el cliente y su satisfacción”. Puesto que los participantes –a diferencia, por ejemplo, del mercado automotriz– están implicados con sus esfuerzos de aprendizaje en la calidad de lo que sucede en la formación de adultos, la capacitación tiene que posibilitar la actividad propia, “defender” la actividad propia incluso contra expectativas arraigadas de vivencias, de distracción y de consumo. A eso se añade que los conocimientos, las capacidades y habilidades no se pueden “transportar al interior de las cabezas”, como prevén los modelos didácticos simples de *input-output*. Para lograr el aprendizaje y la apropiación duradera tanto de conocimientos

como de calificaciones y competencias, se requiere de enfoques didácticos que ayuden a configurar la elaboración del contenido *solidariamente*, pero que al mismo tiempo concedan a los participantes la máxima soberanía para configurar sus propias vías específicas de apropiación. Para eso se necesita una *didáctica de la autoorganización*, que configure las ofertas de aprendizaje como diseños de aprendizaje que se elaboran pensando en la exploración y activan la actividad propia de los alumnos. *Esto significa que la calidad en la capacitación no se muestra solo en el “producto final” (los “participantes formados o capacitados”) sino ya en el diseño didáctico del proceso de apropiación.*

La calidad es cuadrangular

Por lo tanto, la calidad es más que “satisfacción del cliente”. Pero la calidad también es más que la pura “legitimación”, un aspecto que para muchas instituciones y secciones de formación sigue estando en el centro de sus esfuerzos por controlar el éxito y asegurar la calidad: se “evalúa” para poder documentar el éxito de la capacitación ante los que aportan dinero, la demanda y “la opinión pública”. Una noción amplia de calidad puede, en mi opinión, partir de que *la calidad es “cuadrangular”*, es decir que abarca cuatro “tipos de éxito” que se pueden relevar y documentar por separado y en distintos contextos: *además de la satisfacción y la legitimación*, cuentan también *el aprendizaje o apropiación y la transferencia*. Los cuatro tipos de éxito constituyen un *modelo completo*, es decir que la “buena calidad” está dada *si* en los cuatro tipos de éxito mencionados se pudieron relevar estimaciones o resultados “positivos” con respecto a algunos criterios, al tiempo que los criterios deben definirse en cada caso concreto en términos dialógicos (“diálogo con los agentes y también con los participantes”).

Naturalmente, los cuatro tipos de éxito no son fáciles de “medir”, porque además de los *criterios* hay *distorsiones*. Así, por todo lo que sabemos de la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la satisfacción de los participantes también facilita su aprendizaje efectivo y duradero, pero también se puede estar satisfecho sin haber aprendido nada (Gieseke, 1997). Y también es válido lo inverso: los procesos de la dinámica del grupo o las proyecciones individuales (sobreestimación, miedo al fracaso, etc.) pueden “disparar” la insatisfacción, y eso de ningún modo evidencia automáticamente “mala calidad”. En los otros tipos de éxito también se pueden comprobar distorsiones similares. Así, por ejemplo, en la capacitación de empresas se ha hecho cada vez menos usual enviar a los participantes a seminarios externos, sin antes haberse cerciorado de que luego podrán y estarán “autorizados” a aplicar en su entorno profesional lo que allí aprendieron. Y también en el área del éxito de legitimación, la falta de criterios que orienten la estrategia para

asegurar la calidad (AC) puede significar que los datos relevados resulten casuales y poco “pertinentes” (por ejemplo, juicios de satisfacción) en términos de política comercial y que tampoco se los pueda evaluar correctamente. En mi opinión, una estrategia pulida para asegurar la calidad tiene que decidir: *qué* tipos de éxito analiza sobre la base de *qué* criterios (u objetivos) y con *qué* metodología de evaluación, y ante *quién* documenta los resultados.

Figura 13
LA CALIDAD ES “CUADRANGULAR”

	Distorsiones <ul style="list-style-type: none"> • Juicio sin criterios • Reacción puntual • Una estrategia de AC (“<i>learning by crisis</i>”) 	Criterios <ul style="list-style-type: none"> • Aprobación • Aceptación • Manifestaciones de bienestar (“<i>hapiness-sheets</i>”) 	
Criterios <ul style="list-style-type: none"> • Cuota de <i>drop-out</i> • Costos • Efecto de imagen 	Éxito de legitimación CALIDAD	Exito de satisfacción CALIDAD	Distorsiones <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo • Insatisfacción con el rendimiento propio • Proyecciones
Criterios <ul style="list-style-type: none"> • Retención, conciencia de los problemas, etc. • Evaluaciones de rendimiento válidas • Mediciones confiables 	Éxito de aprendizaje CALIDAD	Éxito de transferencia CALIDAD	Distorsiones <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones generales no apropiadas para la aplicación • No aceptación por parte de los colegas, etc. • Vínculo deficiente con la praxis
	Distorsiones <ul style="list-style-type: none"> • Falta de validez • Falta de confiabilidad • Limitación a conocimientos de acumulación 	Criterios <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de lo aprendido • Largo plazo • Durabilidad 	

¿Cómo se puede asegurar, proteger y controlar la calidad en forma perdurable y sin burocracia?

Crear y asegurar la calidad no solamente requiere la claridad y optimización del proceso, sino además, y obligatoriamente, criterios de contenido sobre cuya base resulte posible evaluar ofertas, exigencias y procesos de aprendizaje. Estos criterios de contenido han sido destacados claramente en el debate de la pedagogía de adultos sobre la teoría de la profesionalidad. El resultado de este debate no se puede “precisar” en un esquema asequible de diez puntos. Y tampoco se puede definir un mecanismo que permita “fabricar” calidad. Con todo, es posible definir algunas preguntas guía que podrían otorgar el marco para un “autocercioramiento” didáctico continuo y colegiado de los profesionales. Esta indicación evidencia que la calidad de la capacitación no se puede “garantizar” externamente, mediante sistemas de vigilancia de malla fina y listas de chequeo, sino que solo pueden garantizarla los planificadores de programas con incumbencia profesional y los capacitadores y capacitadoras “en el puesto de la responsabilidad”, en el sentido de un “proceso continuo de perfeccionamiento” (PCP). *Por eso hay que preferir siempre este tipo de “aseguramiento de la calidad autoorganizado”, ligado al proceso de organización* (Arnold, 1995), a los enfoques *expertocráticos de controlling de formación* (cf. Landsberg/ Weiß, 1992). Por eso un objetivo rector de la formación y capacitación de docentes y personal de planificación es la “sensibilización respecto del éxito y la calidad”, que es un presupuesto para iniciar y configurar procesos continuos de perfeccionamiento.

Las preguntas guía para la correspondiente *autoevaluación didáctica continua* (ADICO)³⁸ (cf. Arnold, 1994; Severing, 1995) podrían ser:

- **Calidad del input**

¿Qué pretendemos? ¿Cuáles son los ideales de nuestra acción? ¿Qué objetivos pretendemos haber alcanzado dentro de cinco años? (= *Concepción*).

¿Cómo planificamos? ¿Cómo nos cercioramos de la necesidad y la científicidad de nuestras medidas? ¿Alcanzamos todos los grupos meta que pretendemos alcanzar? ¿Qué tres actividades podemos introducir (anualmente) para obtener un feedback de estas preguntas? etc. (= *Planificación*).

¿Se entiende nuestra oferta? ¿Somos monótonos o creativos en nuestras formas? ¿Cómo podemos obtener un feedback externo de estas preguntas? (= *Oferta*).

38 Este modelo es expresión de una consideración del aseguramiento de la calidad más centrada en el proceso, aunque también contiene preguntas centradas en el resultado. En líneas generales, este modelo focaliza intensamente la calidad técnica y didáctica de los colaboradores, según el principio KAIZEN: “Llevar a los colaboradores a la calidad significa ayudarlos a tomar conciencia de la calidad” (Imai, 1994: 67).

- **Calidad de la ejecución**

¿Cómo se sienten los participantes en nuestra casa (o en los espacios en los que llevamos a cabo nuestras acciones)? ¿El “entorno” respalda y facilita el aprendizaje? etc. (= *Infraestructura*).

¿Trabajamos con docentes, coordinadores, etc. profesionales? ¿Se dedican intensamente a los participantes y los asesoran? (= *Profesionalidad*).

¿El aprendizaje es vivo y reflexivo en nuestras acciones? ¿Qué papel tienen las experiencias y la actividad de los participantes en nuestras acciones? (= *Didáctica*).

- **Calidad del *output***

¿Qué cuotas de *drop-out*³⁹ y reprobación tienen nuestras acciones? ¿Nuestros egresados pueden utilizar lo que aprendieron con nuestras acciones en su mundo vital o laboral? ¿Reconocen la economía, la sociedad, etc., nuestro diploma? (= *Diploma*)

¿Están satisfechos nuestros participantes con la planificación y ejecución de nuestras acciones? ¿Cómo relevamos en forma continua esa satisfacción? ¿Qué factores son especialmente de peso para la satisfacción de los participantes? (= *Satisfacción*)

¿En nuestras acciones se aprende también lo extradisciplinario? ¿Pueden nuestros participantes apropiarse de calificaciones clave y desarrollar su personalidad? ¿Qué “esfuerzos” sistemáticos emprendemos para intensificar el aprendizaje extradisciplinario? (= *Desarrollo de la personalidad*).

Con la *autoevaluación didáctica continua* (ADICO) se suplanta la perspectiva de espejo retrovisor de la gestión centrada en los resultados (slogan: “¿fuimos exitosos?”) por una perspectiva de la previsión (slogan: “¿qué puedo hacer para no perjudicar el éxito completo?”).

| 39 En inglés, deserción.

Resumen en cinco tesis

(1) La peculiaridad del aseguramiento de la calidad en los procesos de formación y capacitación se funda en que el sujeto que aprende y el “producto” son idénticos. A eso se añade que la “calidad de la capacitación” comprende más que la satisfacción del cliente. Desde la perspectiva de la pedagogía de adultos, siempre se trata más bien de la *acción* y la *actividad* propia del que aprende. Deben facilitar los diseños de aprendizaje adecuados en el marco de una didáctica de la autoorganización (“didáctica de la facilitación”).

Referencia prospectiva a una posible “aplicación” en agentes de capacitación:

- Desarrollo de una concepción del aseguramiento de la calidad que tome en cuenta tanto la peculiaridad del “producto” capacitación, como la acción y actividad propia del que aprende.

(2) La “buena calidad” solo se puede determinar desde una perspectiva múltiple. En este sentido, la calidad es “cuadrangular”: El control del éxito y el aseguramiento de la calidad se relacionan por regla general con uno, varios o todos los aspectos de los cuatro tipos de éxito: de legitimación, de satisfacción, de aprendizaje o de transferencia. Solo se puede presumir “buena calidad” si se pueden documentar estimaciones o resultados “positivos” respecto de los cuatro tipos de éxito.

Referencia prospectiva a una posible “aplicación” en agentes de capacitación:

- Diferenciación de un enfoque de cuatro dimensiones del aseguramiento de la calidad, que permita evaluar el éxito de legitimación, de satisfacción, de aprendizaje y de transferencia.

(3) Una estrategia no burocrática para asegurar la calidad comprende dos dimensiones:

- a) el aseguramiento y la optimización de los procesos, y
- b) la promoción de la sensibilidad con respecto al éxito y de la conciencia de calidad de los responsables.

Referencia prospectiva a una posible “aplicación” en agentes de capacitación:

- Desarrollar un enfoque *bidimensional* en este sentido del aseguramiento de la calidad, que tenga como objetivo optimizar los procesos y sensibilizar con respecto al éxito.

(4) Para *optimizar los procesos* es útil fijar claramente los objetivos, identificar los procesos, definir las intersecciones y determinar con claridad tanto las relaciones cliente-proveedor, como las magnitudes a medir (ver ejemplo: desarrollo de estudios a distancia).

Referencia prospectiva a una posible “aplicación” en agentes de capacitación:

- Desarrollar una sistematización de los procesos normales (con intersecciones, relaciones cliente-proveedor, etc.).

(5) El aseguramiento de la calidad se basa en la calidad y en la conciencia de la calidad del personal pedagógico de planificación y docencia. Para promover la sensibilidad con respecto al éxito de estos colaboradores es útil iniciar una *autoevaluación didáctica continua* (ADICO), que siempre vuelva a “colocar” como tema de la discusión colegiada y de la autorreflexión sistemática tanto los “aspectos que deben estar asegurados en el campo previo a la ‘auténtica’ acción” (*input*), como los “aspectos que deben estar asegurados *durante* (ejecución) o *después de* la ‘auténtica’ acción” (*output*).

Referencia prospectiva a una posible “aplicación” en agentes de capacitación:

- Despliegue, precisión y aplicación del modelo tridimensional de aseguramiento de la calidad a la situación específica de los agentes (tipos de programas, grupos objeto, condiciones de realización, etc.).

La calidad y la profesionalidad están aquí en una relación recíproca: la calidad es impensable sin profesionalidad, y sin aseguramiento de la calidad la profesionalidad no puede mantener su credibilidad a largo plazo.

4.3. Reflexiones teóricas y meditaciones autobiográficas sobre la gestión de formación

Las siguientes reflexiones entrecruzan dos planos de argumentación: por un lado intentaremos esbozar en líneas generales la problemática y el estado de conocimiento de una teoría de la gestión de formación; por otra parte, esta línea de argumentación se ilustrará, se contrastará y se refractará recurriendo a experiencias propias en la práctica de la gestión que el autor pudo reunir en diversos contextos de formación de adultos.⁴⁰ De ese modo se puede garantizar –eso esperamos–, por lo menos de manera incipiente, que los temas de la gestión de formación que la teoría focaliza (cf. Arnold/ Siebert/ Krämer-Stürzl, 1999) sean también temas de la praxis y, a la inversa, que muchas de las transformaciones que se producen en la praxis vivida también encuentren su expresión en los modelos y teorías sobre la gestión de formación. En el centro de este ensamblaje de perspectivas están los aspectos ligados a la profesionalidad, porque una de las experiencias determinantes de la práctica es la de la paradoja del 80 a 20, es decir, la contradicción entre una formación muy microdidáctica y una praxis profesional predominantemente macrodidáctica. Esto significa que los formadores y formadoras que han egresado de una carrera de pedagogía de adultos por lo general han sido familiarizados en más de un 80% con problemáticas de la teoría de la educación, la psicología del aprendizaje, la didáctica y otras problemáticas relativas en primer lugar a los acontecimientos inmediatos de los cursos y del aprendizaje. Las problemáticas relacionadas con la práctica profesional posterior, de toma de decisiones y planificación, siguen ocupando en cambio un lugar subalterno en los planes de estudios.

Este fenómeno también tiene como consecuencia en la formación de adultos que “se convierta a los docentes en directores de escuela”, una norma que también es demasiado conocida por sus consecuencias negativas para la práctica de la gestión y de la dirección en nuestras escuelas. Pues un “maestro” o, en el caso de la formación de adultos, un pedagogo o una pedagoga muy centrados en el proceso de aprendizaje y en el sujeto, ven el mundo “con sus propios ojos”, y en las cuestiones de dirección, coordinación y decisión siguen dependiendo de los conocimientos y estrategias que pudieron adquirir durante su formación. Por supuesto que siempre existe el fenómeno de que algunos se “revelan” como verdaderos talentos organizativos y se entregan completamente a su función de gestión. Pero no es la norma. La mayoría de las veces, los profesionales de la peda-

40 Las áreas de experiencia son una actividad de cinco años en una institución internacional de formación de adultos (gestión de programas internacionales de capacitación) y la organización y dirección de una institución universitaria de capacitación durante los últimos diez años (desarrollo y puesta en práctica de varias carreras a distancia). Además, la asistencia y el asesoramiento realizados durante años de institucionales de formación en el país y en el exterior constituyen un área importante de experiencias.

gogía que no son profesionales de la gestión recurren a estrategias de *muddling-through*⁴¹, que en general tienen mucho de estrategias de supervivencia. Mientras que en el debate sobre la dirección o la gestión escolar de vez en cuando se discute si tal vez no sería mejor que los directores o directoras de escuela no fueran pedagogos, una práctica absolutamente usual en los Estados Unidos, esta cuestión –hasta donde yo sé– no ha llegado en absoluto a la formación de adultos. Aquí sigue predominando el enfoque de formar profesionales para la acción microdidáctica, a sabiendas que su práctica será la de la gestión.

Esta paradoja también lleva a patrones de interpretación y racionalizaciones que pueden explicar con mucha elocuencia que la educación no tiene nada que ver con los productos comunes y que la formación de adultos, en consecuencia, tampoco se dirige a “clientes”, sino a participantes, una forma de pensar distante del mercado sobre la que volveré más adelante. Por otra parte, es insoslayable que en la pedagogía de adultos se han formado dos bandos: la pedagogía y la gestión, respecto de lo cual tampoco nos puede engañar que “(...) las tradiciones de las ciencias de la educación tienen una recepción cada vez menor, (mientras que) los conjuntos conceptuales de las ciencias de la organización y la planificación (ocupan) un espacio cada vez mayor en las investigaciones sobre formación de adultos/ capacitación” (Dieckmann, 2001: 94). En la introducción a su libro *Systemisches Wissensmanagement*,⁴² Helmut Willke escribe:

“Los conocimientos y la gestión –se imaginan tanto los gestores como los científicos– no combinan muy bien que digamos. Podríamos llenar novelas con los detalles de los prejuicios mutuos. En el caso extremo, los gestores consideran que los científicos viven cavilando y son incapaces de tomar decisiones y, a la inversa, los científicos ven a los gestores como pragmáticos irreflexivos” (Willke, 1998: 1).

Una contraposición similar se podría constatar también respecto de la relación entre la pedagogía y la gestión en la formación de adultos. Los profesionales de la “pedagogía” fundamentan su identidad profesional a partir de un ímpetu ilustrador o de una reivindicación idealista de la educación, o por lo menos considerando las leyes propias de un desarrollo del sujeto que hay que promover mediante el aprendizaje de adultos, y a menudo resulta bastante difícil convencerlos de que simpaticen con demandas modernas como el aseguramiento de la calidad, el *marketing* o el *controlling*. Como descubrimos en un “relevamiento” sobre el tema del aseguramiento de la calidad en el caso de agentes religiosos de la formación de adultos (cf. Arnold, 2000b), su propia fundamentación de la praxis todavía está bastante atrapada por la especificidad de la pedagogía de adultos, y

41 [T.]: Improvisación, mezcla confusa.

42 [T.]: La gestión sistémica de los conocimientos.

en su mayoría miran con profunda aversión muchas de las demandas ligadas al mercado y a la gestión que recaen sobre las instituciones de formación de adultos y sobre los que trabajan en ellas. Sus parámetros rectores son las condiciones internas del proceso de la pedagogía de adultos, y no tanto las condiciones generales externas (de organización, de financiamiento, de personal). La mayoría de las veces, para muchos es central la cuestión de:

“(...) cómo se puede dar apoyo pedagógico al intento que hacen los alumnos adultos, con biografías, condiciones actuales de vida y presupuestos de aprendizaje completamente distintos, de afirmar su mundo vital como sujetos activos y por medio de su acción” (Meueler, 2001: 293).

Si bien este parámetro es el núcleo de la profesionalidad de la pedagogía de adultos, él solo no es suficiente para fundamentar criterios y estrategias de acción para la seguridad de los procesos, la calidad de los servicios, etc. Así, los profesionales centrados en el sujeto se quedan “mudos” cuando se trata de cuestiones como el desarrollo del ideal, el marketing de programas o el aseguramiento de la calidad; y también los conocimientos que durante mucho tiempo les proporcionó “su” ciencia de referencia, la pedagogía de adultos, con frecuencia han servido más para distanciar que para conectar o integrar que en sus descripciones de la praxis y programas de acción puedan vincular en forma convincente los criterios de éxito de una “formación lograda” (Siebert) y los criterios de una gestión lograda, a lo que debería aspirar una teoría de la pedagogía de adultos sobre la gestión de formación que tenga verdadero poder explicativo y guíe la praxis.

Además, los numerosos juegos lingüísticos e incluso mistificaciones, de los que no está totalmente “libre” el discurso educativo tampoco en la pedagogía de adultos, dificultan por añadidura este vínculo de pedagogía y gestión y las contraponen. La teoría y la práctica trabajan con distintos sistemas de relevancia, utilizan distintas formas de expresión y ponderaciones, aunque tampoco se puede pasar por alto que, por otra parte, la pedagogía de adultos, con sus complejos conceptuales y teorías, también se utiliza como cantera de la que “se sirve” la práctica para seguir describiendo sus interpretaciones de sí misma, para observarse a sí misma y para “legitimar” su trabajo ante la opinión pública, ante quienes la financian, etc. Bien mirada, la pedagogía de adultos solo es parcialmente adecuada para algo así, pues es ambas cosas: “proveedora de palabras clave para los sistemas de la praxis” y al mismo tiempo una especie de “sistema autorreferencial”, que se refiere a sí mismo, a sus propias descripciones de la realidad y no solo a la realidad misma. A su vez, durante mucho tiempo la pedagogía de adultos solo “proveyó” interpretaciones de la práctica con acento pedagógico, de las que se sirven aquellos que tienen la responsabilidad principal de la gestión de instituciones educativas y de la coordinación de programas; su reali-

dad, preponderantemente de gestión, se quedó sin pautas conceptuales, si prescindimos de algunas publicaciones relativamente tempranas sobre la planificación de programas en la capacitación (Arnold/ Wiegerling, 1983) y de los esfuerzos, que recién comenzaron realmente en los '90, por desarrollar una teoría de gestión de la capacitación (Merk, 1992; Nuissl, 1998). Por otra parte, el doble vínculo contextual de la pedagogía de adultos confunde a la práctica con frecuencia, y esta confusión contribuye también a que no se pueda superar realmente en la teoría la brecha entre las aspiraciones pedagógicas y las obligaciones y expectativas concretas de la práctica y de la gestión. A continuación, estudiaremos algunas experiencias vividas en mi propia praxis.

Episodio 1: Problemas de comunicación entre la teoría pedagógica y la práctica de la gestión

En el marco de mi actividad, desarrollada entre 1984 y 1989, en una institución internacional de formación de adultos y recursos humanos, también era responsable del perfeccionamiento de las personas dedicadas al “trabajo de programas”. En este contexto, planificaba también seminarios sobre “evaluación en la formación de adultos”, “didáctica de la formación de adultos”, etc., y convocaba como docentes a reconocidos representantes de la pedagogía de adultos en Alemania. Jamás olvidaré una charla preliminar entre uno de los teóricos más estimulantes de la formación de adultos y mis gestores en el histórico edificio de la vieja embajada sueca. Mientras que la institución que yo representaba tenía la simple expectativa, que también sonaba, por supuesto, un tanto a búsqueda de recetas, de optimizar la calidad y efectividad del trabajo de programa de su personal y sus funciones de evaluación, el pedagogo invitado estaba empeñado, en principio, en clarificar de raíz la lógica de acción y conocimientos de lo que se transmitía en los programas. Además, recurría también al arco de acción didáctica profesional que va del saber científico al empírico, haciendo referencia –para mi satisfacción– al enfoque de los patrones de interpretación y al análisis allí elaborado de las dificultades que presenta un aprendizaje que transforme la acción y la realidad, temas sobre los que jamás habían oído hablar ni los gestores ni el grupo objeto al que se apuntaba. Lo importante para ellos era armarse de recetas, reducir la complejidad y la inseguridad de acción, mientras que la discusión con el experto invitado planteó nuevos interrogantes, que en su gran mayoría aún no habían “asomado” hasta el momento en el horizonte de problemas de los responsables, y una cantidad de confusión.

¿Qué sucedió aquí? A primera vista, este encuentro tiene rasgos de shock cultural: dos culturas no pudieron entenderse realmente. Evidentemente, se estaba hablando de lo mismo (las posibilidades de mejorar la didáctica y la gestión

de los programas de formación), pero se lo hacía sobre la base de distintos sistemas de relevancia, con distintos complejos conceptuales y modos de aproximación. Las problematizaciones del teórico, que apuntaban a la contingencia del logro de la formación y al necesario trabajo de entendimiento entre la oferta y la apropiación, no acertaron del todo con las expectativas de los gestores, dirigidas más bien a la factibilidad, la aplicabilidad y la efectividad mostrable. Su pensamiento estaba marcado por reflexiones del tipo *input-output*, mientras que las interrogaciones del teórico problematizaban la cuestión de los criterios del logro real del proceso de formación, con la absoluta intención de derivar de allí, en un segundo o tercer paso, indicaciones sólidas para el diseño didáctico y la gestión del trabajo de programa. Pero lo que obstaculizó la comunicación fue la diferencia en la decisión del acceso y la diferencia en la reflexión sobre la “factibilidad” de un aprendizaje realmente perdurable. Este ejemplo me mostró que la mirada que tiene la gestión sobre la capacitación es una “mirada de primer paso”, mientras que los accesos formados en la teoría pueden abrir más bien “miradas de segundo o tercer paso”, pero con ello tienen como consecuencia la impaciencia y el bloqueo de aquellos que están supuesta o realmente bajo presión de acción y de decisión.

Síntesis 1: La relación entre la pedagogía y la gestión se caracteriza por un doble rechazo. Por una parte, la pedagogía de adultos está marcada en la teoría y en la práctica de formación universitaria por un foco preponderantemente microdidáctico, mientras que la práctica profesional posterior de sus egresados es la mayoría de las veces una práctica de gestión macrodidáctica. Por otra parte, la relación de tensión entre la teoría y la práctica es la mayoría de las veces una relación entre la mirada pedagógica (“mirada de segundo o tercer paso”) y la mirada de la gestión (“mirada de primer paso”). Una teoría de la gestión de formación que guíe la práctica debe superar los obstáculos de comunicación y profesionalización que surgen de este doble rechazo. Para eso, en sus propias descripciones de la praxis y en los programas de acción tiene que vincular convincentemente los criterios de éxito de una “formación lograda” (Siebert) y los criterios de una gestión lograda.

Episodio 2: ¿Evaluar para quién?

Otra experiencia de mi actividad práctica en la formación internacional de adultos se relaciona con la evaluación. En el marco de mis incumbencias, había comenzado a relevar sistemáticamente la satisfacción de los usuarios de los programas estándar, de cuya ejecución participaban regularmente varias institucio-

nes alemanas (cf. Arnold/ Friedrich, 1988). Dado que se trataba de programas estándar recurrentes, se podía relevar en forma acumulativa las apreciaciones de varias “generaciones” de participantes y reconocer con relativa confiabilidad las tendencias que se iban estabilizando con el tiempo. Lo que salió a la luz fue que siempre eran los programas de las mismas instituciones los que salían “mal parados” en la mirada retrospectiva de los participantes. No obstante, no se extrajo la consecuencia de gestión obvia: desprenderse de esas instituciones ejecutoras. En lugar de eso, se trajeron a colación explicaciones protectoras que, por ejemplo, denegaban a los usuarios la competencia para juzgar realmente lo que “necesitaban” y lo que les era realmente útil para su posterior actividad en su país de origen. Al mismo tiempo se ejerció presión política para torpedear la “molesta” práctica de evaluación en la forma realizada, lo que finalmente también se logró. De modo que la evaluación negativa no fue para la gestión de formación un motivo para tomar “en serio” las apreciaciones de los participantes y persuadir a las instituciones ejecutoras de que mejoraran sus programas, o incluso para cambiarlas por otros agentes de ejecución. Se prefirió “renunciar” a esta forma de evaluación para que el trabajo de los programas no diera una mala impresión.

También esta experiencia fue para mí una prueba del cisma entre la pedagogía y la gestión. Pues quedó claro que la gestión de formación muchas veces sigue una lógica propia, a veces difícil de conciliar con una visión del aprendizaje de adultos centrada en el participante o en el sujeto, y especialmente irreconciliable cuando el contexto sistémico imperante es tributario de una funcionalidad empresarial, burocrática o política. En estos casos, los sistemas de relevancia de la praxis de gestión y de las aspiraciones pedagógicas están particularmente distanciados. Pero incluso en las instituciones “más cercanas a la pedagogía”, la seguridad de los procesos, la continuidad y la aceptación externa son, por lo general, los parámetros rectores que lo definen todo para la praxis de la gestión de formación; rara vez se agregan aspiraciones que guarden relación con las concepciones, en el sentido de un ideal fundado en la pedagogía de adultos o centrado en el sujeto, como pautas que orienten la acción. Como pedagogo entre los técnicos, economistas, ingenieros, etc. que “organizan” los programas de capacitación en sus respectivas disciplinas, se tiene con frecuencia la sensación de no poder en principio aclarar bien en qué consiste efectivamente el aporte específico de un profesional formado en la pedagogía de adultos, sobre todo cuando –precisamente en virtud de tener otra formación– no se tiene el privilegio de “pertenececer” y se choca con vehemencia con las estrategias de inmunización de una praxis de capacitación no pedagógica o lega.

Son estas estrategias de inmunización las que muchos egresados de las carreras de pedagogía de adultos sienten como “estrechez de miras” de la práctica cuando se inician en la profesión, y no pocas veces se los confronta con el “saludo

de bienvenida” del “ahora-olvídense-de-todo-lo-que-aprendió-en-la-universidad”. Por otra parte, si se las analiza mejor, la mayoría de las veces sale claramente a la luz el carácter dudoso de estas actualizaciones seguras de sí de una práctica de años. Ya tras pocos meses como “pedagogo en el extranjero” se reconoce que una gestión de formación que se centra en la seguridad de los procesos y la continuidad, indaga muy poco en lo que “sucede” efectivamente en el plano del sujeto en los programas administrados. A este tipo de gestión también le “falta”, la mayoría de las veces, los conceptos para poder focalizar realmente esas dimensiones internas del aprendizaje de los adultos. Por una parte, el efecto de formación de competencias del aprendizaje, y por otra la percepción de los que aprenden como sujetos autónomos, que persiguen proyectos de aprendizaje propios (Holzkamp, 1993) e invierten tiempo en ellos, razón por la cual su “visión de las cosas” es de fundamental relevancia para que se “logre” el aprendizaje, son aspectos que amenazan escaparse a una mirada centrada en la gestión. La gestión de formación tiende muchas veces, en cambio, a considerar a los participantes de los programas como “casos” y a focalizar la cuestión del éxito o el fracaso exclusivamente en su dimensión legitimadora (ante la opinión pública, ante quienes los financian, etc.). Solo así se puede explicar que la insatisfacción evidente de los participantes no lleve automáticamente a la corrección de los programas, pero sí la amenaza de pérdida de aceptación entre quienes los financian.

Síntesis 2: Una gestión de formación que no sea tributaria de ningún modelo rector fundado en la pedagogía de adultos, corre peligro de definir sus pautas de éxito unilateralmente según los criterios de la seguridad de los procesos, la continuidad y la aceptación externa. Esta visión resulta bastante “ciega” respecto de las dimensiones internas de la formación, que son de importancia fundamental para la perdurabilidad y el efecto de formación de competencias del proceso de aprendizaje. De modo que una gestión de formación que no siga criterios rectores pedagógicos, puede que se presente hacia fuera, por ejemplo, como exitosa, mientras que la perdurabilidad del aprendizaje y la satisfacción de los participantes en sus programas pueden ser sumamente bajas, porque directamente no se las focaliza o solo se lo hace en forma marginal. Esta es una situación que, según mi impresión, caracteriza a muchas ofertas de seminarios, pero también a partes de la capacitación en empresas.

Para una teoría de la gestión de formación se desprende de ello la necesidad de una visión integradora. En consecuencia, la unilateralidad de la praxis actual de “hacer de los pedagogos gestores” es tan insatisfactoria como la idea que para dirigir las instituciones de formación de adultos basta con ser tan “versado” en las teorías de gestión como se puede observar en los contextos empresariales

modernos. En realidad, hay que ensamblar ambas perspectivas. Solo el personal directivo que “sabe” de la contingencia, dependencia del sujeto e indisponibilidad de los procesos individuales de aprendizaje, también está en condiciones de definir estrategias, índices y parámetros de control adecuados para el desarrollo de una institución formativa. Pero para que este aspecto pedagógico de la profesionalidad no “se quede” en una idealización de la formación distante del mercado, es igualmente necesario poder configurar las instituciones como sistemas complejos, marcados por múltiples intersecciones internas y externas. Aquí adquiere una importancia central el modelo, reseñado en 4.2., de la “autoevaluación didáctica continua” (ADICO).⁴³ En la medida en que los gestores de formación dispongan tanto de una competencia en teoría de la formación como en teoría de la gestión, estarán en condiciones de dirigir las instituciones de formación de adultos orientándose por el mercado y por los clientes o usuarios, recordando siempre que la educación es un “producto” especial. A diferencia de otros mercados, la oferta y la ejecución de procesos de formación o de aprendizaje se relacionan con un mercado en el que los oferentes y los usuarios producen en conjunto el “producto” (por ejemplo, formación, competencia), por lo cual ya en varias oportunidades se ha propuesto no hablar en el área de la educación de consumidores, sino mejor de prosumidores. Como fuere, la gestión de formación se relaciona con un mercado de servicios de características especiales. Dado que los usuarios de las ofertas que se realizan y compiten en este mercado en cierto modo son ellos mismos el “producto” o el plano de realización de los servicios a los que se recurre, los oferentes de formación no pueden en verdad diseñar una gestión de producto, sino solamente una gestión de *facility*.

Con ello abordamos una particularidad esencial de la gestión de formación: *la imposibilidad de una gestión directa del producto*. Si bien muchos oferentes de formación –en especial los privados– hablan de gestión de producto, se refieren en realidad a su oferta, su presentismo y su volumen de horas, en síntesis: los factores de *input* manejables y “controlables” de los procesos de aprendizaje. Pero para que se logre la formación en el sentido de un desarrollo perdurable de las competencias, también hay que observar el proceso de aprendizaje de los sujetos mismos y sus condiciones. Por ello la gestión profesional de formación debe abarcar más que la mera gestión de factores de *input*. Antes bien, tiene que garantizar las condiciones de ejecución, de las que forma parte el diseño didáctico, un aspecto que hasta ahora queda demasiado al arbitrio del personal docente contra-

43 ADICO [KODIS: kontinuierliche didaktische Selbstevaluierung] es la denominación de un sistema de aseguramiento de la calidad para instituciones de formación de adultos, desarrollado en la Universidad de Kaiserslautern, que se caracteriza por reconstruir en principio la noción de calidad “tradicional” de los actores mismos y servir como base de un sistema de aseguramiento de la calidad (ideal, criterios, tools), a desarrollar en conjunto con los profesionales del área.

tado. Aquí, en mi opinión, tiene un lugar clave el desarrollo del perfil de formación. Las instituciones de formación de adultos tienen que basar el desarrollo de la organización en un ideal fundado en la pedagogía de adultos y garantizar su implementación con estrategias consecuentes y sistemáticas. Al mismo tiempo, deben tomar en cuenta tanto los conocimientos de la pedagogía de adultos relativos a la “formación lograda” o al desarrollo de competencias, como las demandas actuales de una gestión acorde con la época. En este contexto, las tendencias esenciales son (según Arnold/ Krämer-Stürzl/ Siebert, 1999: 129 ss.):

- Sistematización e institucionalización de los procesos
- Nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje (aprendizaje permanente, orientación hacia el potencial, aprendizaje reflexivo, etc.)
- Contextos reales de trabajo u orientación hacia el problema (aprendizaje situado y que facilite la transferencia)
- Descentralización de las responsabilidades
- Capacitación como servicio
- Nueva noción de liderazgo
- Interacción de la gestión estratégica, operativa y funcional de la capacitación.

Según mi experiencia, además de la clarificación del perfil de formación, en especial los aspectos de la “descentralización de responsabilidades” y “nueva noción de liderazgo” son los que tienen una importancia fundamental en las instituciones de formación de adultos. Las estructuras de gestión que surjan requerirán, además, un proceso de aprendizaje de la gestión por parte de los directivos, proceso que alcanza dimensiones muy personales de control, miedo e identidad y que, a su vez, se puede describir como un proyecto de la pedagogía de adultos, como lo mostrará la siguiente experiencia.

Episodio 3: la gestión de la capacitación científica

En los últimos diez años me ocupé junto con colegas de la Universidad de Kaiserslautern de organizar una institución de capacitación científica, el Centro para Estudios a Distancia y Capacitación Universitaria (ZFUW⁴⁴), que entretanto se ha convertido en el mayor oferente universitario de carreras de posgrado a distancia de Alemania. La génesis de esta institución se puede describir, por una parte, como el proceso, transcurrido en diversas fases, de desarrollo de la organi-

| 44 [T.]: Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.

zación; pero por otra parte, también fue un proceso de aprendizaje de todos los involucrados en lo que se refiere a gestión de formación. Ambos procesos se verificaron, además, “en un terreno difícil” del “mercado” interno y externo.

Por lo que toca a las fases del desarrollo de esta institución, estas se caracterizaron –dada su dimensión– por la continua diferenciación de las áreas de tareas y las funciones, así como por un cambio continuo de las funciones de la gestión de la formación. La fase de organización –con un gerente, una asistente científica y una administrativa– se caracterizó por un predominio de la organización de las estructuras operativas, rutinas, modalidades de control de las finanzas, estructuración y control de *facilities* de hardware y software, desarrollo de estrategias de exploración del mercado y de las actividades internas y externas de marketing durante la organización de las primeras ofertas, dominando en esa etapa el patrón de gestión *All-in-one-hand*⁴⁵; pero este patrón se fue transformando con el crecimiento de la institución y con el aumento de sus actividades y ofertas.

Hoy en día la institución “funciona” con un gerente, diez colaboradores científicos, numerosas secretarías, asistentes científicos, correctores, tutores, docentes y autores de los módulos, con una gran cuota de descentralización y autoorganización. Los diferentes gestores de programas tienen una amplísima responsabilidad sobre el perfeccionamiento y la actualización (incluyendo el desarrollo de formas multimediáticas de ofertas), mientras que la dirección y la gerencia se “ocupan” de la gestión de innovación (sondeos discursivos de nuevos contenidos y ofertas), los recursos humanos, la financiación, y de la necesaria política ante los departamentos y el gobierno de la Universidad y el ministerio. Al mismo tiempo se desarrollan sistemáticamente responsabilidades especializadas, como lo muestra claramente, por ejemplo, la profesionalización de una colaboradora para cuestiones de marketing de formación.

Este proceso de desarrollo, desde el estadio inicial de una gestión de formación del *All-in-one-hand* hasta una gestión reticular, de división cooperativa del trabajo y descentralizada, que “funciona” con una gran cuota de autoorganización, está vinculado con un cambio fundamental de roles en el nivel directivo de la institución. La dirección y la gerencia tienen que “querer” cambiar conscientemente sus incumbencias, empeñarse permanentemente en delegar responsabilidades siempre que tenga sentido y sea posible, para poder crear, con este “sol-tar” permanente, condiciones reales para el aprendizaje de la organización: un proceso que justamente en un entorno universitario-jerárquico es cualquier cosa

| 45 T: Todo en una mano, expresión referida a una gestión centralizada.

menos obvio. Esta disposición va acompañada de un proceso personal de aprendizaje de los responsables, pues hay que “poner en observación” el modo tradicional de entenderse a sí mismo como directivo con todos sus lastres narcisistas más o menos inconscientes o no pensados: un paso necesario y en última instancia también ineludible para la maduración personal de los responsables. En el curso del desarrollo y la diferenciación de la institución, tomé cada vez más conciencia de que la “dirección” de una organización que está aprendiendo se caracteriza por la confianza ilimitada en el potencial de las colegas y los colegas, y que la “gestión” en instituciones que se están diferenciando tiene que centrarse necesariamente en el potencial y en el personal. Esto significa que la gestión central de formación en instituciones complejas tiene que realizarse desde una metaperspectiva: la pregunta principal ya no es solo: “¿Qué debo hacer para garantizar el funcionamiento de la institución en todos sus detalles?” –una sobreexigencia de uno mismo que en verdad siempre fue poco realista–, sino “¿Qué condiciones puedo crear para que las colegas y los colegas puedan hacer valer absolutamente sus ideas y potenciales?”. Mi experiencia es que en las instituciones complejas que trabajan profesionalmente, la gestión de formación se reparte así entre varias espaldas, y los directivos son cada vez más “responsables” de una metagestión o de una gestión de la facilitación (cf. Arnold, 2000a), cuyas tareas centrales son formar los recursos humanos, promover el potencial e involucrar continuamente a todos en el desarrollo de estrategias.⁴⁶

Con vistas al desarrollo de una teoría de la gestión de formación, el “episodio” reseñado es en principio “instructivo” porque queda claro que no existe la gestión de formación, un punto de vista que, hasta donde yo sé, todavía no ha sido considerado en absoluto en el debate entablado hasta ahora en torno a este concepto. Por eso parece necesario diferenciar modelos de gestión de diferente “alcance” y “complejidad”, y además investigar cómo van cambiando o –mejor dicho– se “revelan” en el contexto del crecimiento o la transformación de las organizaciones. Con vistas a la profesionalización de la capacitación, preparar más intensamente para las funciones de gestión parece ser tan importante como abrir camino a la capacidad de delegar responsabilidades y configurar una dirección que dependa de la aceptación. Así queda trazado un rol directivo cuyo reconocimiento no se puede derivar de atribuciones de posición sino únicamente de que también el entorno organizacional interno y externo vea su acción como una acción de respaldo, de promoción de los procesos y de ligazón de los potenciales. Considero que mucho habla a favor de que deba “aprenderse” este tipo de rol

46 Así, por ejemplo, el ZFUW realizó en la primavera de 2001 un taller de estrategias durante el cual el personal científico definió, con ayuda de un moderador externo, la planificación de estrategias de los próximos años, un proceso que se repetirá cada dos años en el sentido de una actualización continua de las estrategias.

subsidiario de dirección (cf. *Ibíd.*). Al mismo tiempo, “subsidiariedad” no significa retirarse en tanto directivo de todas las áreas centrales de responsabilidad, lo cual en muchas organizaciones tampoco es posible por cómo está reglamentada la responsabilidad, a veces incluso la responsabilidad jurídica. Se trata que los directivos cumplan ciertamente con su responsabilidad central, pero que dejen que los componentes del sistema diseñen su organización en la medida de lo posible. En concreto, esto significa que las ideas, los estímulos, las propuestas, etc. de las expertas y los expertos *in situ* – como se podría caracterizar sintéticamente a las colaboradoras y los colaboradores en las distintas áreas del programa– se articulen en un clima favorable y cuenten con su examen y realización. Si bien incluso en un clima así los directivos subsidiarios de vez en cuando deben rechazar propuestas o tomar decisiones “duras”, deben “dar una explicación” (por ejemplo, revelando las limitaciones universitarias o de política educativa). Solo en el marco de una subsidiariedad de este tipo, centrada en la aceptación y los potenciales, puede surgir una cultura de organización que se “ajuste” a la pedagogía de adultos y que despliegue una dinámica de desarrollo con estrategias de innovación.

Síntesis 3: Una teoría de la gestión con poder explicativo tiene que desprenderse de la idea de una responsabilidad central. En las instituciones de formación de adultos que están aprendiendo no existe el gestor o la gestora de formación, la gestión de formación es una función integrada y que debe organizarse a partir de la división del trabajo. En el proceso de desarrollo de instituciones formativas caracterizadas por la descentralización de la responsabilidad y la dirección participativa y centrada en los potenciales, las funciones de gestión de formación se expresan de diferentes maneras según las fases. Mientras que la mayoría de los enfoques de gestión de formación siguen siendo implícitamente muy tributarios de la concepción *All-in-one-hand*, faltan todavía concepciones de una gestión de formación subsidiaria para contextos sistémicos relativamente complejos y flexibles. En el debate actual sobre gestión en el área educativa queda velado, en buena medida, el aspecto del aprendizaje de gestión, es decir, cómo pueden los directivos desarrollar en, términos de competencias, los recursos personales para un rol subsidiario que se relacione más con la metagestión. Es probable que esto no se logre con la mera inclusión curricular de las cuestiones de gestión (en el sentido de “ampliar” adecuadamente el espectro de temas de los reglamentos de estudios), porque para un manejo de la autoridad que asegure la aceptación se necesita la apropiación reflexiva de experiencias internas y externas.

4.4. El estado de la investigación y los problemas en la investigación de la formación de adultos

Evolución y temas centrales del debate actual

Desde la perspectiva de la formación de adultos, una doble focalización subyace al concepto de “aprendizaje de por vida” (AV), o mejor: del aprendizaje que acompaña toda la vida: por una parte es una categoría de *la política de capacitación* (foco institucional), y por otra es una *categoría didáctica* (foco subjetivo). Mientras que el concepto de AV empleado en la bibliografía en lengua inglesa era ya hacia fines de los años ‘20 (cf. Copley, 1989) clara expresión de una orientación didáctica, no pasó lo mismo en la discusión, iniciada mucho tiempo después, de la República Federal de Alemania: aquí predominó en los años ‘60 y ‘70 en principio una orientación de política de capacitación que “(apuntaba) a las formas de institucionalización y a la reforma organizativa del trabajo de aprendizaje de los adultos” (Dewe, 1997: 96). Recién desde mediados de los ‘80 se manifiesta más claramente una orientación de *didáctica* de adultos (cf. Tietgens, 1992), que finalmente lleva, en los ‘90, a intentos de discutir cuestiones de estrategias de aprendizaje para un desarrollo permanente de las competencias (cf. Dohmen, 1997a). La *orientación de política de capacitación* predominante se expresó en la exigencia del Consejo Alemán de Educación de elevar a la categoría de “principio” la “capacitación permanente” del individuo:

“Cada vez más personas tienen que adquirir nuevos conocimientos, capacidades y habilidades mediante una capacitación organizada (!) para responder a las crecientes y cambiantes demandas profesionales y sociales” (Deutscher Bildungsrat, 1970: 51; destacado: R.A.).

Esta perspectiva fijada en lo institucional, que en última instancia disparó y favoreció desde los años ‘70 una institucionalización social antes insospechada de la capacitación (Jagenlauf, 1995), sufrió críticas radicales desde el principio: entre otros se pueden mencionar los temores expuestos en especial por Dauber/Verne en el sentido de que una política de capacitación del AV lleva a una escolarización y a un tutelaje de por vida de los adultos (Dauber/Verne, 1976), y las advertencias que últimamente han reiterado Geißler o Geißler/Orthey sobre la “capacitación eterna” y sobre las “fantasías” no probadas “de una sociedad del aprendizaje”, entre las que ellos cuentan las cuatro “ilusiones” de que uno: 1) “aprendiendo se vuelve inteligente”, 2) “concurriendo a clases de capacitación se volvería más independiente”, 3) “con la formación de adultos/ capacitación puede ascender socialmente” y 4) “con más formación encuentra trabajo” (Geißler/Orthey, 1998: 35). Estas aseveraciones –a primera vista bastante básicas y que no parecen muy relevantes para la praxis– remiten, no obstante, a los

contextos sistémicos en los que ha “entrado” el AV en las sociedades modernizadas (cf. Lenzen/ Luhmann, 1997; Harney, 1990), contextos que el debate internacional sobre la formación de adultos pasó por alto durante bastante tiempo. Así se empaña un poco la mirada ingenua sobre las posibilidades y factibilidades –a menudo solo afirmadas– del AV, que guía con frecuencia el debate actual sobre política de capacitación, y se hace notar que justamente la capacitación, por ser el ámbito del aprendizaje de crisis y de adaptación que acompaña la vida, está expuesta a múltiples *instrumentalizaciones* (sociales, empresarias, subjetivas), que *de ninguna manera tienen todas ellas como norma el aprendizaje duradero, relevante para la historia personal y promotor de autonomía del individuo*. Una teoría crítica de la capacitación tiene que destacar claramente estas funcionalizaciones en un examen vinculado con el sistema si pretende evitar que también su mirada analítica sobre los fenómenos empíricos del AV resulte superficial y se empañe.

Si se contempla el debate alemán de las últimas dos décadas sobre la formación de adultos en función de sus temas centrales y de dónde pone genuinamente el acento, se pueden identificar, en mi opinión, tres *reflexiones centrales*:

- a) la formación de adultos como “proceso de conocimiento ligado al mundo vital” (Schmitz, 1984),
- b) la formación de adultos como trabajo de apropiación (entre otros Kade, 1989; Kade/ Seitter, 1996), y
- c) La formación de adultos como desarrollo autodirigido de competencias (entre otros Dohmen, 1996; 1997).

La formación de adultos como “proceso de conocimiento ligado al mundo vital”

La ciencia alemana de la formación de adultos desarrolló recién en el transcurso de los años ‘80 un perfil propio que superó la “intersección de conjuntos”, típica de la fase inicial de la ciencia de la educación, de modelos de la pedagogía general, la psicología del aprendizaje, la sociología y la didáctica. Para constituir la disciplina fueron fundamentales los aportes que las teorías de la socialización, la fenomenología y la sociología de lo cotidiano hicieron a la perspectiva interna de los destinatarios y usuarios de las ofertas de formación de adultos. Estos aportes ayudaron a constituir un concepto de formación basado en las ciencias sociales (cf. Siebert, 1983), que identificó los patrones de interpretación (Arnold, 1985; Tietgens, 1989) como el núcleo temático-cognitivo de todo movimiento de aprendizaje o búsqueda (cf. Tietgens, 1986) de los adultos que están aprendiendo. Los adultos –y esa fue la perspectiva decisiva de numerosas investigaciones empíri-

cas⁴⁷ viven y aprenden “en el modo de la interpretación” (Arnold/ Kade/ Nolda/ Schübler, 1998), razón por la cual también la investigación de la formación de adultos tiene que encontrar su auténtico punto de partida en la reconstrucción e interpretación de estos patrones interpretativos. En este sentido, Tietgens afirma:

“Por lo tanto, no son solo premisas antropológicas las que llevan a abogar por un paradigma interpretativo en la investigación de la formación de adultos. Es su propia estructura de realidad. La dependencia de la situación, del participante y de las instituciones llevan, cada una a su modo, a la vía del acceso interpretativo. Donde quiera que surja la formación de adultos, es un fragmento de procesamiento interpretativo” (Tietgens, 1981: 134 s.).

Esta orientación interpretativa fundó en la República Federal una investigación cualitativa de la pedagogía de adultos relativamente amplia (cf. Kade, 1994); en comparación, hay una investigación de adultos empírico-cuantitativa ciertamente respetable, pero mucho menos marcada. En tanto investigación de los destinatarios, con sus análisis de estadísticas oficiales y de los agentes particulares, observaciones de clases de formación de adultos y entrevistas a los participantes, y también con estudios longitudinales aislados, esta investigación ha elaborado indicaciones importantes sobre los factores que condicionan el desarrollo de la oferta y la utilización de la capacitación (cf. Eckert, 1994).⁴⁸

La formación de adultos como trabajo de apropiación

En el marco de la dependencia, esclarecida en diferentes contextos, que el aprendizaje de adultos presenta respecto de la interpretación, y por ende de la biografía, se desarrollaron bastante temprano en la pedagogía de adultos los lineamientos básicos de una teoría del aprendizaje que se diferenció claramente del “cortocircuito enseñanza-aprendizaje” (Holzkamp, 1993) de las teorías de corte conductista. El aprendizaje de adultos se interpretó –en una clara anticipación de las teorías constructivistas modernas (cf. entre otros Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 1996)- como una apropiación situada y subjetiva de experiencias mediante una “acción de aprendizaje” compleja (Achtenhagen, 1992).

47 En particular se pueden mencionar las investigaciones BUVEP (Bildungs-Urlaubs-Versuchs-und Entwicklungsplanung, Planificación de ensayos y desarrollo de licencias por capacitación) de los años ochenta y algunos estudios de la investigación cualitativa de formación de adultos (por ej., Nolda, 1996; cf. Gieseke et al., 1992).

48 En este contexto, tienen un valor especial los relevamientos trienales llevados a cabo desde 1979 por encargo del BMBFT (Ministerio Federal de Educación, Investigación y Tecnología), sobre la evolución de la participación en las capacitaciones, los factores que influyen sobre la participación y las estructuras del panorama de la capacitación, cuyos resultados ya se han presentado por sexta vez con el título de “Berichtssystem Weiterbildung” (Sistema de informe: capacitación) (BMBFT, 1996).

Esta perspectiva del aprendizaje de los adultos como apropiación indaga las formas, patrones y leyes de la apropiación de conocimientos, interpretaciones y experiencias en procesos de aprendizaje en los que los adultos, sobre la base de su experiencia biográfica y de su mundo vital, se esfuerzan por transformar sus patrones de interpretación y constructos, sabiendo que esto no se puede generar tecnocráticamente pero se puede promover con un diseño adecuado y un acompañamiento apropiado del aprendizaje. También en la discusión norteamericana tiene un papel esencial este concentrarse en las actividades de apropiación o en la “construcción” o transformación, es decir, en el cambio, la diferenciación, la objetivación y el perfeccionamiento de los conocimientos y las competencias (cf. entre otros Cranton, 1994). En este sentido, el norteamericano Mezirow define el “aprendizaje” como la “creación” de y “reflexión” sobre el significado (Mezirow, 1997: 9), y destaca en particular la reflexión sobre las premisas, pues es esta “la que nos abre la posibilidad de transformar las perspectivas” (Ibíd.: 91):

“La reflexión sobre las premisas lleva a perspectivas de significado con un desarrollo más completo. Nos referimos a perspectivas de significado más amplias, que diferencian más claramente, que son más permeables (más abiertas) y están más dispuestas a integrar experiencias nuevas” (Ibíd.: 92).

Con esta concentración en las actividades de apropiación, la investigación de formación de adultos adoptó bastante temprano una perspectiva teórica que en la actualidad determina cada vez más la discusión en torno al aprendizaje organizacional. Pues también este último se remite fundamentalmente a la cuestión que plantea la pedagogía de adultos de la posibilidad de transformar interpretaciones, experiencias y competencias, aun cuando el aprendizaje de sistemas y organizaciones abarque más que la suma de las evoluciones individuales, como se afirma con frecuencia. La experiencia enseña que el aprendizaje organizacional es absolutamente impensable sin un cambio consciente de los “modelos mentales” –este cambio “brinda la acción de palanca más fuerte para las transformaciones”, como dice Peter M. Senge (Senge et al., 1997: 276)–, y a la inversa, la evolución mental solo se convierte en un conocimiento “activo”, es decir transformador (cf. Argyris, 1997), cuando incluye las condiciones generales de la praxis, es decir, de la organización y del sistema (cf. Arnold, 1998a).

La formación de adultos como desarrollo autodirigido de competencias

El debate internacional que se viene desarrollando desde hace décadas sobre el tema del “*life-long-learning*”⁴⁹(cf. Dohmen, 1996; Francis, 1997; Fryer, 1997;

| 49 En inglés, aprendizaje a lo largo (de toda) la vida.

Boswell, 1995; Jarvis, 1995; Lovett, 1997; Tippelt, 1997) alcanzó un punto máximo transitorio en 1996, con el “Año europeo del aprendizaje de por vida” y las actividades y los comunicados, surgidos en ese contexto, de la OECD, la UNESCO, la Comisión Europea, el Consejo del Norte y ELLI (*European Lifelong-Learning-Initiative*⁵⁰). Es de destacar especialmente el *Informe de la UNESCO para el Siglo XXI*, presentado por Jacques Delors y otros bajo el título “La educación encierra un tesoro” (cf. Delors et al., 1997). En ese informe se superó claramente la fijación en las instituciones y se abogó por una promoción más intensa del aprendizaje informal que desarrolle competencias. Si ya en el Informe Faure de 1972 se argumentaba, entre otras cosas, que el aprendizaje extrainstitucional por experiencia constituye alrededor del 70% de los procesos de aprendizaje de los adultos, por lo cual los entornos de aprendizaje de la llamada “sociedad del aprendizaje” deberían iniciar y optimizar este tipo de aprendizaje, también en el Informe Delors se argumenta con valores porcentuales. Como ya lo dice el título, *Learning: The treasure within*⁵¹, la Comisión Delors pone mucho énfasis a las posibilidades de utilizar mejor los potenciales de competencias desaprovechados e improductivos del individuo, partiendo de que hasta ahora estos potenciales se aprovechan hasta un 50% (cit. en Dohmen, 1997a: 11), una estimación que también en el debate alemán en torno al giro de la capacitación hacia las competencias se recoge (y se modifica) de diversas formas.⁵² En líneas generales, la Comisión Delors esboza una imagen del AV que acentúa tanto lo relativo a la política de capacitación como lo didáctico. Aboga por un cambio del aprendizaje de adultos hacia el aprendizaje autodirigido, que deberá caracterizarse, como resume Dohmen, por las siguientes tendencias:

- “del aprendizaje de transmisión de conocimientos al aprendizaje de desarrollo de competencias;
- de acentuar el derecho a ser educado a asumir el compromiso de aprender de por vida;
- del aprendizaje receptivo como reacción a ser instruido al aprendizaje autodirigido por propia iniciativa;
- de la orientación por la oferta a la orientación por la demanda del trabajo de formación;
- de examinar y seleccionar a motivar y promover;
- del monopolio de la promoción del aprendizaje por parte de las instituciones de formación a la sociedad del aprendizaje;

50 Iniciativa Europea para el Aprendizaje de por Vida.

51 Aprendiendo: el tesoro interior.

52 Así, por ejemplo, Staudt/ Meier están en condiciones de afirmar que los adultos adquieren aproximadamente el 80% de sus competencias “por afuera de la formación institucional de adultos” (Staudt/ Meier, 1996: 290).

- de la apropiación de capacidades y habilidades especiales al desarrollo de competencias clave generales (“*from skill to competence*”⁵³);
- de la dirección única del ascenso educativo y las habilitaciones a la apertura de múltiples vías de aprendizaje equiparadas” (Dohmen, 1997a: 13).

Estos reclamos de colocar el AV en la perspectiva del desarrollo de las competencias se corresponden claramente con las tendencias, identificadas en la investigación sobre la formación de adultos, a la “desaparición de los límites” (Kade, 1996) o con la “diseminación” que se observa de la formación de adultos hacia el interior de la sociedad (cf. Axmacher, 1987). La capacitación, ese es el diagnóstico, “ha abandonado sus reservas institucionales” (Wittpoth, 1997: 29 ss.) y se nos presenta en la actualidad como “aprendizaje de por vida” en formas no institucionalizadas y más marcadas por lo autodidáctico (“aprendizaje en el puesto de trabajo”, “aprendizaje autodirigido”, “telelearning”⁵⁴, etc.) (cf. Albrecht et al., 1997; Faulstich-Wieland et al., 1997), formas a las que la investigación norteamericana sobre la formación de adultos les prestó hasta ahora mucha más atención (cf. Reischmann, 1997) que la alemana, concentrada en la formación de adultos institucionalizada.

Condiciones que favorecen y condiciones que obstaculizan el aprendizaje de por vida

Ya desde los años ´70 la psicología del aprendizaje en la edad adulta (cf. Löwe, 1970; Sarges/ Fricke, 1986; Weinert/ Mandl, 1997) se desprendió de la hipótesis del máximo de la adolescencia en relación con la evolución de la capacidad de aprender de los adultos, y en los últimos años fortaleció una hipótesis de la diferenciación que también muestra qué condiciones favorecen el aprendizaje de por vida y cuáles no. Muy pronto se evidenció que la edad y la capacidad de aprender de ninguna manera están interrelacionadas solamente en forma decreciente, las diferencias individuales de aprendizaje dentro de un mismo grupo etario resultaron ser mayores que las diferencias entre miembros de distintas generaciones. Si se indaga cuáles son las condiciones que mantienen la capacidad de aprender en la edad adulta y favorecen el éxito en el aprendizaje, se puede constatar:

- que la actividad continua en el transcurso de la vida o las posibilidades de actividad y configuración en la profesión constituyen una condición que favorece el AV (Teoría de la actividad) (cf. ya Löwe, 1970: 170);

53 En inglés, de la calificación a la competencia.

54 En inglés, neologismo para “aprendizaje a distancia”.

- que la capacidad de aprender varía según el contexto (Skowronek, 1997: 359), mostrando los adultos mayores éxitos en el aprendizaje cuando resuelven tareas centradas en una situación (ligadas a su situación vital y laboral) (Teoría del aprendizaje situado) y que requieren el uso constructivo del propio bagaje de conocimientos y experiencias (cf. Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 1996); y, por último,
- que se da un “clima favorable para el aprendizaje en la edad adulta” (Skowronek, 1997: 359) cuando es posible un aprendizaje individualizado y autodirigido.

Figura 14
EL APRENDIZAJE Y LA CAPACIDAD DE APRENDER DE LOS ADULTOS
SOBRE LA BASE DEL CONSTRUCTIVISMO
 (según: Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 1996).

Criterios para un Aprendizaje de por Vida perdurable	
activo	El aprendizaje solo es posible con la participación activa del sujeto. Esto implica que el sujeto esté motivado para aprender y que tenga o desarrolle un interés por lo que hace y cómo lo hace.
autodirigido	En todo aprendizaje, el sujeto asume los procesos de dirección y control. Aunque el grado de dirección y control propios varía según la situación de aprendizaje, es impensable un aprendizaje sin ninguna autodirección.
constructivo	El aprendizaje es siempre constructivo: sin el bagaje individual de experiencias y conocimientos y sin interpretaciones propias, no tienen lugar, en principio, los procesos cognitivos.
situado	El aprendizaje se produce siempre en contextos específicos, de modo que todo proceso de aprendizaje también se puede considerar como situado.
social	El aprendizaje, por último, es también siempre un proceso social: por una parte, el que aprende y todas sus actividades están expuestos siempre a influencias socioculturales; por otra, todo aprendizaje es un acontecimiento interactivo.

La afirmación de que la capacidad de aprender de los adultos no se puede considerar fuera de contexto, sino que requiere un análisis diferenciado del grado de expresión de cada uno de los criterios mencionados en una situación de aprendizaje concreta, es por lo demás solo una de las caras de una evaluación más realista del aprendizaje y la capacidad de aprender de los adultos. A ello se debe añadir un análisis igualmente diferenciado del comportamiento y las estrategias de aprendizaje de los distintos tipos de aprendizaje entre los adultos. En última instancia, solo se puede estimar adecuadamente la capacidad de AV si se logra analizar en forma diferenciada, en el sentido de un “paradigma dialéctico-contextual” (Skowronek, 1997: 359), cómo se ensamblan las características de las tareas y las características del respectivo tipo de aprendizaje. Ya existen los primeros trabajos preliminares para un examen multidimensional de este tipo.⁵⁵ Pero también la investigación moderna de ambientes (Tippelt et al., 1996) en la pedagogía de adultos proporciona indicaciones e impulsos para un examen más diferenciado de la estructura previa de los participantes en lo que se refiere a la capacidad de aprender o a las condiciones que favorecen u obstaculizan el AV.

El “aprendizaje autónomo” y el “aprendizaje de la autonomía” en la investigación de la formación de adultos

Ya hace mucho tiempo que el “aprendizaje autónomo” es una concepción central principalmente en el debate norteamericano sobre la formación de adultos (cf. Moore, 1972). En este contexto merece especial mención el clásico presentado por Malcolm Knowles sobre el *Self-directed learning*⁵⁶ (Knowles, 1975), que él define como:

“(...) un proceso en el cual el individuo, con o sin ayuda de otros, toma la iniciativa para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas, identificar los recursos humanos o materiales de aprendizaje, eligiendo e implementando estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluando los resultados” (Ibíd.: 18).

Si se observa el debate alemán sobre la formación de adultos, se puede constatar que el concepto de “autonomía” prácticamente no tiene relevancia, excepto en el área de la didáctica de estudios a distancia, que siempre centró más sus modelos en los enfoques del ámbito angloamericano. Donde se trata de modelos

55 Cf. los cinco tipos de aprendizaje de Schrader en el cap. 2.2. En la Universidad de Kaiserslautern se diferenciaron, en el marco de un análisis que acompaña los estudios a distancia, los siguientes tipos: el que aprende “aplicando”, el que aprende “a distancia”, el que aprende “y olvida”, el que aprende “enseñando”, el que “aprende solo” y el que aprende “ocasionalmente” (Arnold/ Lehmann, 1997).

56 En inglés, aprendizaje autodirigido.

similares, se encuentran los conceptos ya mencionados del aprendizaje autodirigido, autoorganizado o autodefinido o (en enfoques anteriores) el concepto de la “autoelección didáctica” (Raapke) o de la “orientación hacia el participante” (cf. Breloer et al., 1980); en cambio, hasta hoy sigue siendo inútil buscar en las obras de consulta sobre pedagogía de adultos conceptos como “autodidaxia” o “aprendizaje autónomo”⁵⁷. Este diagnóstico es una prueba más de la ya mencionada fijación de la investigación sobre la formación de adultos alemana, y también de la europea, en el aprendizaje de adultos institucionalizado y “organizado”.

El “aprendizaje autónomo” es más que un aprendizaje autodirigido, sirve también al desarrollo de una autonomía más amplia del individuo. Este contexto siempre se vio en el desarrollo de estudios a distancia, porque sus modelos se basan en el “logro” de la autonomía del que aprende. Esta autonomía se da si –como lo expresó Otto Peters– los que aprenden

“(...) asumen y ejercen personalmente las funciones del docente, formulan objetivos, seleccionan contenidos, diseñan estrategias, se procuran materiales y medios didácticos, identifican recursos humanos y materiales adicionales y los utilizan, y organizan, dirigen, controlan y evalúan ellos mismos el aprendizaje” (Peters, 1997: 76).

Esta autonomía amplia del que aprende no solo abarca la competencia de disponer de técnicas y métodos de estudio, un aspecto que en la formación y capacitación profesional últimamente se denomina “competencia metodológica”. La “autonomía del sujeto que aprende” también abarca la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y de reorganizarlo continuamente. Esto presupone que los que aprenden sean sujetos de sus propios procesos de aprendizaje, pero que también puedan ir hacia ellos desde una metaperspectiva, para poder observarlos y evaluarlos en cierto modo “desde afuera”.

57 Esto vale, por ejemplo, para el manual de conceptos básicos de Sarges/ Fricke (1986), pero también para el *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* [Manual de formación de adultos/ capacitación], editado por Tippelt (Tippelt, 1994).

Propuestas para proyectos concretos de desarrollo o de investigación

En las sociedades de la modernización acelerada o “reflexiva” (Beck, 1996),⁵⁸ el desarrollo del AV va acompañado de una necesidad de clarificación amplia, relacionada tanto con problemáticas teóricas básicas como prácticas. Hay que acentuar también esta doble perspectiva porque solo un posicionamiento teórico respecto de los procesos de modernización de la capacitación y del AV puede preservar al análisis detallado de convertirse en un reflejo, y con ello en una legitimación (cf. Arnold 1996d, 55 ss.), de las mencionadas instrumentalizaciones impropias del AV (cf. Lenzen/ Luhmann, 1997).

En este sentido, en una síntesis que destaca algunos aspectos y resulta forzosamente incompleta, se pueden identificar las siguientes áreas y problemáticas para proyectos de investigación y desarrollo orientados hacia el futuro:

1. Posicionamiento teórico sistémico del AV

En este contexto, en mi opinión, se deberían trabajar entre otras las siguientes cuestiones:

- ¿Qué expectativas (manifiestas y latentes) “abrigan” los actores del mercado de la capacitación respecto del AV?
- ¿Qué intereses, demandas y necesidades subyacen a estas expectativas?
- ¿Qué funciones (manifiestas y latentes) “promete” el AV al individuo, la empresa y la sociedad?
- ¿Qué pasa con la realización de estas funciones “prometidas” y con los efectos “reales” del AV?
- ¿Cómo se pueden definir y establecer estándares y sistemas de aseguramiento de la calidad de validez general en el marco de la inserción “de simbiosis funcional” (Luhmann) de la capacitación?

| 58 Cf. Cap. 1.2.

2. Superación de la perspectiva de fijación en la institución

En este contexto, en mi opinión, se debería trabajar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Qué modos “al pasar” y estrategias informales del aprendizaje que desarrolla competencias ya practican los adultos en procesos extrainstitucionales de AV y con qué resultados?
- ¿Qué correlación hay entre estos modos informales del AV y la formación previa, las experiencias previas de aprendizaje, el trasfondo de demandas y experiencias profesionales, el sexo y la edad?
- ¿Con qué “medidas”, “estructuras de apoyo” y formas de acompañamiento se pueden optimizar de manera perdurable estos modos informales del AV?
- ¿Qué consecuencias tiene para las instituciones y los profesionales de las organizaciones de capacitación el fenómeno de la facticidad, la visible efectividad y la expansión del aprendizaje informal de los adultos (modelos de *coaching, facilitating*)?

3. Investigación de la apropiación y la aplicación sobre la base de las teorías constructivistas del aprendizaje

En este contexto, en mi opinión, se debería trabajar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Qué tipos, estrategias y actitudes de aprendizaje son características del aprendizaje “autónomo” (autodidáctico)?
- ¿Cómo “interactúan” en el aprendizaje de adultos las actividades y los tipos de aprendizaje?
- ¿Qué diseños didácticos se corresponden en qué escala con los criterios de un aprendizaje de adultos perdurable?
- ¿Cómo se pueden integrar eficazmente estos criterios a diferentes formas de oferta y de uso de la capacitación?
- ¿Cuán perdurable es el aprendizaje de diferentes grupos de participantes con diseños didácticos para un aprendizaje autodirigido (apartarse del modelo *one-best-mode*⁵⁹)?

| ⁵⁹ En inglés, un único mejor modo (de hacer las cosas).

4. Investigaciones sobre la transformación de modelos mentales (aprender a interpretar) y de estructuras organizacionales (aprendizaje de organizaciones)

En este contexto, en mi opinión, se debería trabajar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué diseños didácticos se pueden iniciar y acompañar procesos de aprendizaje reflexivos y transformadores (de premisas)?
- ¿Cómo se pueden poner en escena o diseñar las correspondientes oportunidades para el aprendizaje en el puesto de trabajo?
- ¿Cómo se puede llevar a cabo un diseño virtual (multimediativo) de procesos de aprendizaje reflexivos y transformadores?
- ¿Qué demandas profesionales resultan para la formación y capacitación en las empresas y para la dirección del personal o los directivos *in situ* (en las distintas secciones)?

5. Investigación empírico-analítica de la motivación, la demanda y los efectos

En este contexto, en mi opinión, se debería trabajar, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Qué factores de condicionamiento constituyen motivos de capacitación y “deciden” sobre la participación en la capacitación?
- ¿Cómo utilizan los miembros de distintos ambientes sociales las oportunidades de aprendizaje autodirigido de desarrollo de competencias?
- ¿En qué áreas temáticas y de competencias hay una demanda muy marcada o incluso en escala de AV?
- ¿Cómo llegan los oferentes de capacitación a fijar las demandas como base de su planificación de ofertas y programas?
- ¿Cómo “aseguran” los oferentes de capacitación la calidad, la eficacia y la perdurabilidad de sus ofertas?

5. FUENTES

Todas las fuentes se refieren a publicaciones del autor

- 1.1. "Erwachsenenpädagogik". En: Arnold, R. et al. (Ed.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/OBB, pp. 96-98.
- 1.2. "Globalisierung – Folgen für ein zeitgemäßes Bildungskonzept in der reflexiven Moderne". En: *PÄDForum*, 27 (1999), 12, pp. 373-375.
- 1.3. "Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik". En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94 (1998), 4, pp. 496-504.
- 1.4. "Die Reflexivität der Kompetenzentwicklung". En: Götz, K. (Ed.): *Bildungsarbeit der Zukunft*. München, 2002, pp. 239-251.
"Veränderungskompetenz – Wandel gestalten und Krisen überwinden". En: *Berufsbildung*, 55 (2002), 72, p. 2.
- 2.1. Aparece en 2003 en: *Handbuch Personalentwicklung*. Wiesbaden, 2003.
- 2.2. "Erwachsenengemäßes Lernen in der beruflichen Bildung". En: *Die berufsbildende Schule*, 48 (1996), 1, pp. 22-27. Impreso también en: *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München, 1996, pp. 191-200.
- 2.3. "Erwachsenenpädagogik". En: Arnold, R. et al. (Ed.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/OBB, pp. 72-75.
- 2.4. "Lernkulturwandel. Begriffstheoretische Klärungen und erwachsenenpädagogische Illustrationen". En: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 44 (1999), pp. 31-37.
- 3.1. "Konstruktivismus und handlungsorientiertes Erwachsenenlernen". En: Schulungszentrum Fohnsdorf/ Puhl, B. (Ed.): *Ganzheitliche*

Kompetenzentwicklung – Lernen von Menschen und Systemen. München, etc., 2001, pp. 123-133.

- 3.2. Prólogo en: Arnold, R./ Schüßler, I.: *Methoden des Lebendigen Lernens*. Heft 1 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. Veröffentlicht durch Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz. Kaiserslautern, 1996; “Lebendiges Lernen- Folge 3: Mehr Selbstorganisation in Bildungspolitik und Lehrerbildung”. En: *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*, 103 (1994), suplemento.
- 3.3. “Multimediales Lernen in der Erwachsenenbildung”. En: *PädForum*, 30 (2002), 6, pp. 456-459.
- 4.1. según: *Natur als Vorbild*, Frankfurt, 1993.
- 4.2. “Theoretische Überlegungen und autobiographische Reflexionen zum Bildungsmanagement”. En: Gieseke, W. (Ed.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld, 2003, pp. 85-97.
- 4.3. “Qualität ist viereckig- Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung”. En: *PädForum*, 27/12 (1999), 1, pp. 35-38.
- 4.4. “Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung”. En: Achtenhagen, F./ Lempert, W. (Ed.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. T. V: *Erziehungstheorie und Bildungsforschung*. Opladen, 2000, pp. 151-166.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Achtenhagen, F. et al. *Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden, 1992.
- Aebli, H. *Denken: Das Ordnen des Tuns*. T. I: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart, 1980.
- Alaluf, M.; Stroobants, M. Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. n. 1, 1994. p. 49-60.
- Albrecht, G.; Arnold, R. et al. *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. München, Berlin, 1997.
- Alexander, S.; Mc Kenzie, J. *An Evaluation of Information Technology Projects in University Learning*. Canberra, 1998.
- Alheit, P. *Biographizität als Projekt. Der "biographische Ansatz" in der Erwachsenenbildung*. Bremen, 1990.
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Ed.) *Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. Memorandum, beschlossen vom uratorium der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Heft 40 der Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Ländern, Analysen- Diskussionen- Empfehlungen*. Berlin, 1995.
- Argyris, C. *Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation*. Stuttgart, 1997.
- Argyris, C.; Schön, D.A. *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Mass.: Reading, 1978.
- Arnold, R. *Formación profesional: nuevas tendencias y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- . Teilnehmerorientierung. En: Weidenmann, B. (Ed.) *A bis Z für Kursleiterinnen und Kursleiter. Von Ankündigung bis Zertifikat*. München, 1986. p. 121-122.
- . Die Krisen der Fachbildung. En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. v.25, n.1. 1996. p. 9-15.
- . *Das Santiagoprinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Köln, 2000.
- . *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: OBB, 1985.
- . Reflexive Lehrerbildung. En: *Die Berufsbildende Schule*. 44, 1, 1992. p. 22-33.

- . Vom 'autodidactic, zum 'facilitativ turn, – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. En: Arnold, R.; Gieseke, W. (Ed.) *Die Weiterbildungsgesellschaft*. T. 1. *Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen*. Neuwied, 1999. p. 3-14.
- . Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Grundsatzartikel. En: *Grundlagen der Weiterbildung*. 5, 1994. p. 4-8.
- . (Ed.) *Lebendiges Lernen. Schriftenreihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“*. Baltmannsweiler, 1996. T.5.
- . Weiterbildung – notwendige Utopie oder Stiefkind der Gesellschaft. En: Dieckmann, H.; Schachtsiek, B. (Ed.) *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart, 1998. p. 208-234.
- . Qualität selbst organisieren. Evaluation in der Weiterbildung. En: *ManagerSeminare*. 18, 1995. p. 96-102.
- . *Natur als Vorbild*. Frankfurt a.M., 1993.
- . Bildende Qualifizierung. Divergenzen und Konvergenzen zum Verhältnis von Bildung und Qualifikation. En: *Neue Sammlung*. v. 36, n.1. 1996. p. 19-34.
- . Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. En: Vogel, N. (Ed.) *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: OBB. 1998. p. 86-110.
- . Zum Verhältnis von Berufsbildung und Erwachsenenbildung. Systematische, bildungspolitische und didaktische Überlegungen. En: *Pädagogische Rundschau*. 44, 1990. p. 333-348.
- . Emotionale Gewandtheit – Neues Leitprinzip moderner Personalentwicklung? En: Arnold, R.; Bloh, E. (Ed.) *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler, 2001. p. 41-51.
- . (Ed.) *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Opladen, 1997.
- . *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München, 1996.
- Arnold, R. (con la colaboración de A. Krämer-Stürzl) *Explorative Studie zur Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung*. Informe a pedido de la Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e. V. (Bochum). Kaiserslautern, 1992.
- Arnold, R. (con la colaboración de Ingeborg Schüßler) Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. En: Albrecht; Arnold. 1997. p. 253-300.
- Arnold, R. (con la colaboración de Uwe Wieckenberg) *Qualitätssicherung in der kirchlichen Erwachsenenbildung*. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern, 2000.
- Arnold, R.; Friedrich, E. *Weiterbildung von Stipendiaten*. Mannheim, 1988.
- Arnold, R.; Gieseke, W. (Ed.) *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Neuwied, 1999. 2v.
- Arnold, R.; Lehmann, B. Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium? En: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P.; Wittpoth, J.; Tippelt, R. (Ed.) *Selbstorganisiertes*

- Lernen als Problem der Erwachsenenbildung.* Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Anexo al informe. Frankfurt, 1998. p. 89-100.
- Arnold, R.; Lermen, M. Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. En: *QUEM-report Weiterlernen – neu gedacht.* (en prensa)
- Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Ed.) *Handbuch Berufsbildung.* Opladen, 1995.
- Arnold, R.; Müller, H. J. (Ed.) *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung.* Baltmannsweiler, 1999.
- Arnold, R.; Schüßler, I. *Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen.* Darmstadt, 1998.
- Arnold, R.; Siebert, H. *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.* 2a. ed. Baltmannsweiler, 1997. T.4
- Arnold, R.; Weber, H. (Ed.) *Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen.* Berlin, 1995.
- Arnold, R.; Wieglering, H.-J. *Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung – institutionelle Einflüsse – ausgewählte Planungsstrategien.* Frankfurt, 1983.
- Arnold, R.; Dobischat, R.; Ott, B. (Ed.) *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung.* Wiesbaden, 1997.
- Arnold, R.; Kade, J.; Nolda, S.; Schüßler, I. (Ed.) *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler, 1998. T.7
- Arnold, R.; Krämer-Stürzl, A.; Siebert, H. *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung.* Düsseldorf, 1999.
- Arnold, R.; Siebert, H.; Krämer-Stürzl, A. Organisation und Management in der Weiterbildung. En: *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung.* Berlin, 1999. p. 127-193.
- Axmacher, D. Grenzenlos. Über die wachsende Schwierigkeit, von Erwachsenenbildung, zu sprechen. En: *PädExtra.* 1987. p. 19-23.
- Baacke, D. Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. En: *medien + erziehung.* v. 43, n.1. 1999. p. 7-12.
- Bachmann, G.; Dittler, M.; Lehmann, T.; Glatz, D.; Roesel, F. Das Internet-portal LearnTechNet der Universität Basel. En: Bachmann, G.; Haefeli, O.; Kindt, M. (Ed.) *Campus 2002- Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase.* Münster, 2002. p.87-97.
- Baethge, M. Empirische Qualifikationsforschung und Weiterbildung. En: Siebert, H. (Ed.) *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung.* Baltmannsweiler, 1979. p. 459-481.

- . Qualifikation – Qualifikationsstruktur. En: Wulf, C. (Ed.) *Wörterbuch der Erziehung*. 5^a ed. München, 1980. p. 478-483.
- Baethge, M. Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. En: *Soziale Welt*. n. 42, 1991. p. 6-20.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativen Arbeitsvermögen. En: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Ed.) *Handbuch Berufsbildung*. Opladen, 1995. p. 142-156.
- Baitsch, C. Lernen im Prozess der Arbeit – ein psychologischer Blick. En: *QUEM-Bulletin*. n.1. 1996. p. 6-8.
- Bauerdick, J. et al. Qualifikationsanforderungen beim Einsatz von CIM. En: Staudt, E. (Ed.) *Personalentwicklung für die neue Fabrik*. Opladen, 1993. p. 97-127.
- Baumgärtel, F. Richtungen der Psychologie. En: Sarges, W.; Fricke, R. (Ed.) *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Göttingen, 1986. p. 464-477.
- Beck, J. *Der Bildungswahn*. Reinbek bei Hamburg, 1994.
- Beck, U. *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a.M., 1993.
- . Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. En: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (Ed.) *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M., 1996. p. 19-112.
- . *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt, 1986.
- . *Schöne neue Arbeitswelt. Vision Weltbürgergesellschaft*. Frankfurt, 1999.
- . Nicht Autonomie sondern Bastelbiographie. En: *Zeitschrift für Soziologie*, 3. 1993. p. 178-187.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (Ed.) *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M., 1996.
- Benner, D. *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. München, 1990.
- Benseler, G.E.; Schenkl, K. *Griechisch-deutsches und deutsch-griechisches Schulwörterbuch*. Leipzig, 1900.
- Bergmann, B. Lernen im Prozess der Arbeit. En: Bergmann, B. et al. *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996. p. 153-262.
- Bergmann, B. et al. *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996.
- Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrheinwestfalen. Neuwied, 1995.
- BMBFT (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Ed.) *Berichtssystem Weiterbildung VI*. Bonn, 1996.

- Bojanowski, A.; Brater, M.; Dederling, H. *Qualifizierung als Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt a.M., 1991.
- Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. *Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Montevideo, Cinterfor/OIT. n.152, 2002.
- Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. *Competencias laborales en la formación profesional*. Montevideo, Cinterfor/OIT. n. 149, may.-ago. 2000.
- Boswell, T. Longlife learning. A Framework for discussion. En: *Adults learning*. n.5. 1995. p. 258-276.
- Brater, M. Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. En: Beck, U. (Ed.) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M., 1997. p. 149-174.
- Brater, M.; Bauer, H.G. Schlüsselqualifikationen - Der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung?. En: Herzer, H. et al. (Ed.) *Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung*. Eschborn, 1990. p. 51-69.
- Brater, M.; Büchele, U.; Fucke, E.; Herz, G. *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart, 1988.
- Brecht, B. *Me-ti. Buch der Wendungen. Fragment*. Prosa V. Frankfurt, 1965.
- Breloer, G.; Dauber, H.; Tietgens, H. *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung*. Braunschweig, 1980.
- Bremer, C. Qualifizierung zum e-Prof? Medienkompetenz und Qualifizierungsstrategien für Hochschullehrende. En: G. Bachmann; O. Haefeli; M. Kindt (Ed.) *Campus 2002- Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Münster, 2002. p. 123-136.
- Brooks, J.G.; Brooks, M.G. *The Case for Constructivists*. Alexandria, 1994.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: *Berufsbildungsbericht 1994*. Bonn, 1994.
- Bunk, G.P. Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. n.1. 1994. p. 9-15.
- Clancy, W.J. *Review of Winograd an Flores understanding computers and cognition: A favorable interpretation*. Palo Alto, C., A.: Dept. of Computer Science. Stanford University (STAN-CS-87-1173), 1986.
- Coll, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, 1998. Serie pedagogía.
- Covey, S.R. *The courage to change. Living the 7 Habits*. New York, 2000.
- Cranton, P. *Transformative learning. A guide for educators of adults*. San Francisco, 1994.
- Cropley, A.J. Lifelong education: research strategies. En: Timus, C. (Ed.) *Lifelong education for adults. An international handbook*. Oxford, 1989. p. 525-528.
- Dauber, H. Konkurrenz oder Komplementarität – zur Struktur von Lernprozessen in der institutionalisierten Weiterbildung und in freien Initiativen. En: *Hessische Blätter für Volksbildung*. v. 36, n.4. 1986. p. 317-321.

- Dauber, H.; Verne, E. (Ed.) *Freizeit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten*. Reinbeck, 1976.
- Dauenhauer, E.; Kluge, N. (Ed.) *Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Theorie- und Praxisprobleme*. Bad Heilbrunn: OBB, 1977.
- Delors, J. et al. *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, 1997. Versión en español: Delors, J. *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO; Santillana, 1996.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. 4a. ed. Stuttgart, 1970.
- . *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. 4a. ed. Stuttgart, 1972.
- Dewe, B. Bildung in der Lerngesellschaft: Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? En: Olbertz, J.H. (Ed.) *Erziehungswissenschaft. Traditionen. Themen. Perspektiven*. Opladen, 1997. p. 87-102.
- Diekmann, B. Erwachsenenbildungs-, Weiterbildungsforschung. En: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Ed.) *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: OBB. 2001. p. 92-95.
- Dillon, A.; Gabbard, R. Hypermedia as an Educational Technology: A Review of the Quantitativ Research Literature on Learner Comprehension, Control, and Style. En: *Review of Educational Research*. v, 68, n.3. 1998. p. 322-349.
- Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung*. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag. Bielefeld, 1994. p. 305-313.
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (Ed.) 1994: *Europäische Norm – DIN EN ISO 9000-1 bis 9000-4. Qualitätssicherungssysteme*. Berlin.
- Dohmen, G. *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2001.
- . *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn, 1996.
- . *Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht?*. En: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. Frankfurt, 1997. n.39. p. 10-26.
- . (Ed.) *Selbstgesteuertes Lebenslanges Lernen*. Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6.-7. 12. 1996, Bonn, 1997.
- . *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa – Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn, 1998.
- Döring, N. *Sozialpsychologie des Internets (Internet und Psychologie, T. 2)*, Göttingen Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1999.
- Duffy, T.M.; Jonassen, D.H. Constructivism. New implications for instructional technology. En: Duffy, T.M.; Jonassen, D.H. (Ed.) *Constructivism and the technology of instruction: A Conversation*. Hillsdale, 1992. p. 1-15.
- Eckert, T. Quantitativ orientierte Erwachsenenbildungsforschung. En: Tippelt,

- R. (Ed.) *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Opladen, 1994. p. 328-340.
- Educación de adultos en las Américas. Planes fracasados, sueños cumplidos. En: Castro, C. de Moura; Schaack, K.; Tipplet, R. Eds. *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002.
- Einsiedler, W. et al. Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht. Einleitung und Überblick. En: Neber et al. (Ed.) *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim, 1978. p. 13-32.
- Erpenbeck, J. Kompetenz und kein Ende? En: *QUEM-Bulletin*. n. 1, 1996. p. 9-13.
- . Die Nützlichkeit der Bürde. Die moderne Technikentwicklung zwingt zu Selbstorganisation, Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Unternehmenskultur. En: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. 38, 1996. p. 17-23.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. En: Bergmann, B. et al. *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster. 1996. p. 15-152.
- Europäische Kommission: *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel, 1995.
- Faulstich, P. Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. v. 92, n.4, 1996. p. 366-379.
- Faulstich-Wieland, H.; Nuissl, E.; Siebert, H.; Weinberg, J. (Ed.) *Lebenslanges Lernen-selbstorganisiert?* Frankfurt, 1997. Report 39.
- Faure, E. et al. *Apprendre a être*. Paris, 1972. En Al.: Faure, E. et al. *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Hamburg, 1973. En español: Faure, E. et al. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: UNESCO;Alianza, 1973.
- Feuchthofen, J.E.; Severing, E. (Ed.) *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand, 1995.
- Feuerstein, T. Kompetenzentwicklung und berufliche Sozialisation. En: Griese, H. (Ed.) *Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen*. Weinheim: Basel, 1979. p. 165-178.
- Fischer, F. ; Mandl, H. *Lehren und Lernen mit neuen Medien* (Forschungsberichte Nr. 125). München, 2000.
- Fit für die Zukunft. Spiegel-Titel. En: *Der Spiegel*. n., 35. 1994. p. 40-54.
- Francis, H. Resourcing our hopes for a new learning country. En: *Adults learning*. n.6. 1997. p. 282-283.
- Frank, G.P. Funktionen und Aufgaben des Weiterbildungspersonals. En: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Ed.) *Kompetenzentwicklung '96*. Berlin, 1996. p. 53-70.

- Franke, H.; Buttler, F. *Arbeitswelt 2000: Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf*. Frankfurt a.M., 1991.
- Fromm, E. *Analytische Charaktertheorie. Gesamtausgabe*. Stuttgart, 1980. T.2.
- . *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* (1976). München, 2000.
- . *Sozialistischer Humanismus und Humanistische Ethik. Gesamtausgabe*. Stuttgart, 1981. T.9.
- Fryer, B. Lifelong learning, exclusion and residence. En: *Adults learning*. n.2, 1997. p. 144-145.
- Gagné, R. *Die Bedingungen menschlichen Lernens*. Hannover, 1969. Esp.: Gagné, R. *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana, 1979.
- Gaudig, H. *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Bad Heilbrunn: OBB, 1969.
- Geißler, H. *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim, 1994.
- . (Ed.) *Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft*. Neuwied, 1995.
- Geißler, K.; Orthey, F.M. *Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess*. Stuttgart, 1998.
- Gieseke, W. Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. En: Arnold, R. (Ed.) *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung*. Opladen, 1997. p. 51-62.
- Gieseke, W.; Meueler, E.; Nuissl, E. (Ed.) *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener*. Beiheft zum Report. Frankfurt, 1992.
- Gieseke, W.; Siebert, R. Zur Relativität von Methoden in erfahrungsverarbeitenden Lernkontexten. En: Arnold, R. (Ed.) *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, 1996. p. 207-215.
- Georg, W.; Sattel, U. Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. En: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Ed.) *Handbuch Berufsbildung*. Opladen, 1995. p. 123-141.
- Gonon, P. (Ed.) *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau, 1996.
- Götz, K. (Ed.) *Theoretische Zumutungen. Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis*. Heidelberg, 1994.
- Grootings, P. Von Qualifikation zu Kompetenz: Wovon reden wir eigentlich? En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. n. 1. 1994. p. 5-8.
- Gudjons, H. *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 3^a ed. corregida y ampliada. Bad Heilbrunn: OBB, 1992.
- Gumin, H.; Meier, H. (Ed.) *Einführung in den Konstruktivismus*. 2^a ed. München, Zürich, 1992.
- Harney, K. *Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle*. Frankfurt, 1990.
- . Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. En: *Hessische Blätter für Volksbildung*. v. 42, n.4. 1992. p. 318-325.

- Heimann, P. *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover, 1983.
- Heinze, B. Lernen und Lerntheorien. En: Sarges, W.; Fricke, R. (Ed.) *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Göttingen, 1986. p. 350-354.
- Hendrich, W. Von den Höhen der Selbstorganisation und den Niederungen des betrieblichen Alltags. En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. v. 92, n.5. 1996. p. 451-466.
- Herzer, Hans; Dywobsky, Gisela; Bauer, Hans G. (Ed.) *Methoden betrieblicher Weiterbildung. Ansätze zur Integration fachlicher und fachübergreifender beruflicher Bildung*. Eschborn, 1990.
- Holleis, W. *Unternehmenskultur und moderne Psyche*. Frankfurt a.M., 1987.
- Holzkamp, K. Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema 'Lernen'. En: Arnold, R. (Ed.) *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, 1996. p 21-30.
- . *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt, 1993.
- Imai, M. *Kaizen. Der Schlüssel zum Erfolg der Japaner im Wettbewerb*. Frankfurt, 1994.
- Jaeger, H. Komplexe Systeme. Eine Schule der Bescheidenheit. En: *Kursbuch 98: Chaos*. Berlin, 1989. p. 149-163.
- Jagenlauf, M. et al. (Ed.) *Weiterbildung als quartärer Bereich*. Neuwied, 1995.
- Jarvis, P. *Adult and continuing education. Theory and practice*. 2ª ed. London, 1995.
- Kade, J. *Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne*. Vortrag im Rahmen der Kommissionstagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erwachsenenbildung (DGfE) in Recklinghausen. Manuscrito inédito. Frankfurt, 1996.
- . Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. En: *Zeitschrift für Pädagogik*. v.35, n.6. 1989. p. 789-808.
- Kade, J.; Lüders, Ch.; Hornstein, W. Die Gegenwart des Pädagogischen - Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. En: Oelkers, J.; Tenorth, H.-E. (Ed.) *Pädagogisches Wissen. Beiheft 27 der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Basel, 1991. p. 37-66.
- Kade, J.; Seitter, W. *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Opladen, 1996.
- Kade, S. Methoden und Ergebnisse der qualitativ-hermeneutisch orientierten Erwachsenenbildungsforschung. En: Tippelt, R. (Ed.) *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Opladen, 1994. p. 296-311.
- Kaiser, A. *Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung*. Neuwied, 1992.
- Kast, V. *Zäsuren und Krisen im Lebenslauf*. Wien, 1998.
- Kern, H.; Sabel, Ch.S. Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. En: Beckenbach, N.; Van Treeck, W. (Ed.) *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. En: *Soziale Welt*. Sonderband 9. Göttingen, 1994. p. 605-624.
- Kern, H.; Schumann, M. *Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München, 1984.

- Kerres, M. *Multimediale und telemediale Lernumgebungen – Konzeption und Entwicklung*. 2^a ed. completamente reelaborada. München:Wien, 2001.
- Kerres, M.; Petschenka, A. Didaktische Konzeption des Online-Lernens für die Weiterbildung. En: B. Lehmann; E. Bloh (Ed.) *Online Pädagogik*. Baltmannsweiler, 2002. p. 240-256.
- Klauder, W. Längerfristige Arbeitsmarktperspektiven. En: *Personal*. n.2. 1993. p. 74-77.
- Klingberg, L. Zur didaktischen Inhalt-Methoden-Relation. En: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht"*. Potsdam. n.27. 1983. p. 759-769.
- Knöchel, W. *Qualifikation, Kompetenz und Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Schwerin, 1996. T. 21.
- Knowles, M.S. *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. London, 1975.
- Kösel, E. *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau, 1993.
- Krüger, H.-H.; Helsper, W. (Ed.) *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 1995.
- Krüssel, H. *Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des Wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung*. Frankfurt a.M., 1993.
- Kuhl, A.M. Soll die Didaktik konstruktivistisch werden?. En: *Pädagogische Korrespondenz*, n.12, 1993. p. 36-55.
- Kutscha, G. Entberuflichung, und 'Neue Beruflichkeit, – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. v. 88, n. 7. 1992. p. 535-548.
- Lash, S. Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. En: Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (Ed.) *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M., 1996. p. 195-288.
- Laur-Ernst, U. Informelles Lernen in der Arbeitswelt. Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops. En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. v.17, n.4. 1988. p. 44-47.
- Legnaro, A. Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger. Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. En: *Frankfurter Rundschau*, 22/8/1992. p. 14.
- Lehmann, B. Vom E-Mail zum Online-Kurs: Vorüberlegungen zur strategischen Planung des Einsatzes 'neuer Bildungsmedien,. En: B. Lehmann; E. Bloh (Ed.) *Online Pädagogik*. Baltmannsweiler, 2002. p. 221-239.
- Lenzen, D.; Luhmann, N. (Ed.) *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt, 1997.
- Lipsmeier, A. Selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren – Zielgrößen mit langer berufspädagogischer Tradition. En: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. v. 88, n.5. 1992. p. 355-357.

- Litt, T. *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems.* Stuttgart, 1965.
- Lovett, T. Lifelong learning as a continuum. En: *Adults Learning.* n.4, 1997. p. 214-216.
- Löwe, H. *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters.* Berlin, 1970.
- Lüders, C.; Kade, J.; Hornstein, W. Entgrenzung des Pädagogischen. En: Krüger; Helsper, 1995. p. 207-216.
- Luhmann, N. Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. En: Oelkers, J.; Tenorth, H.-E. (Ed.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie.* Weinheim und Basel, 1987. p. 57-75.
- Luhmann, N. et al. *Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?* München, 1990.
- Lutz, B. *Die Rückkehr des Facharbeiters?* 1990. Manuscrito inédito.
- Mann, R. *Das ganzheitliche Unternehmen.* Bern, 1988.
- Mardsen, D. Industrieller Wandel, Kompetenzen, und Arbeitsmärkte. En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung.* n.1, 1994. p. 16-24.
- Maturana, H.; Varela, F. *Der Baum der Erkenntnis.* Bern, 1987. Esp. Maturana, H.; Varela, F. *El árbol del conocimiento.* Santiago de Chile: Universitaria, 1984.
- Mauri, T. Curriculum y enseñanza. En: Mauri, T.; Solé, I.; Del Carmen, L.; Zabala, A. *El curriculum en el Centro Educativo.* Barcelona, 1990. p. 9-50.
- . *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento.* En: Coll, C. et al. 1998. p. 65-100.
- Merk, R. *Weiterbildungsmanagement.* Neuwied, 1992.
- Meueler, E. *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung.* Stuttgart, 1993.
- . Didaktik der Erwachsenenbildung. En: Tippelt, R. (Ed.) *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.* Opladen, 1994. p. 615-628.
- . Subjektorientierung. En: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Ed.) *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik.* Bad Heilbrunn: OBB, 2001. p. 292-293.
- Meyer, H. *Unterrichtsmethoden. Theorieband.* 2ª ed. revisada. Frankfurt a.M., 1988. T.1.
- Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Oxford, 1991.
- . *Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.* Baltmannsweiler, 1997. T.10.
- Moore, M. *On a theory of independent study.* En: Keegan, 1983. p. 68-94.
- Moore, M.G. Learner autonomy: The second dimension of independent learning. En: *Convergence.* n.5, 1972. p. 2-76.
- Moore, A.; Theunissen, A.F. Qualifikation versus Kompetenz: eine Diskussion um Begriffe, die Entwicklung neuer Modelle oder eine Frage von politischem Rang?. En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung.* n.1. 1994. p. 74-80.

- Mühlhausen, U. *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*. Weinheim: Basel, 1994.
- Müller, H.-J. Die Förderung von Selbsterschließungskompetenz durch handlungs- und erfahrungsorientierte Modelle in der betrieblichen Bildungsarbeit. En: Arnold, R. (Ed.) *Lebendiges Lernen*. Hohengehren, 1996. T. 5. Serie Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung.
- . Didaktische Strukturierung als Selbsterschließungsstrukturierung. En: Derichs-Kunstmann, K. et al. (Ed.) *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1994 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt, 1995. p. 153-160.
- Müller, K. Lernen in der Weiterbildung. En: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Ed.) *Handbuch Berufsbildung*. Opladen, 1995. p. 305-315.
- Negt, O. Veränderung und das Element Hoffnung. En: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. n. 3. 1994. p. 12-17.
- Nevis, E. Gestalt-Awareness-Prozess in der Organisationsdiagnose. En: *Gruppendynamik*. v.14, n.4. 1983. p. 359-368.
- Nolda, S. *Interaktion und Wissen*. Frankfurt a.M., 1996.
- Nuissl von Rein, E. Weiterbildungsinstitutionen und selbstgesteuertes Lernen. En: Dohmen, G. (Ed.) *Selbstgesteuertes Lebenslanges Lernen*. Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 6.-7. 12. 1996. Bonn, 1997. p. 75-83.
- . *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt, 1998.
- OECD. *Learning opportunities for adults*. Paris, 1977.
- Ott, B. *Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb*. Stuttgart, 1995.
- Parkes, D. Kompetenz und Umfeld. Ein kurzer Blick auf die Situation in Großbritannien. En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. n.1. 1994. p. 25-32.
- Pätzold, H. Lernberatung und Selbstgesteuertes Lernen. En: *PÄD-Forum*. v.29, n.2. 2001. p. 145-148.
- Peters, O. *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied, 1997.
- . Was heißt ´erwachsenengerechtes Studium,? En: Otto, V. z.a. (Ed.) *Realismus und Reflexion. Beiträge zur Erwachsenenbildung*. München, 1982. p. 141-144.
- Pieck Gochicoa, E. Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza. En: Jacinto, C.; Gallart, M.A. (Coord). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1998.
- Probst, G.J.B. *Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Hamburg, 1987.
- . Was also macht eine systemorientierte Führungskraft als Vertreter des

- ´vernetzten Denkens,? En: Probst, G.J.B.; Gomez, P. (Ed.) *Vernetztes Denken. Ganzheitliches Führen in der Praxis*. 2ª ed. ampliada. Wiesbaden, 1991. p. 332-340.
- Probst, G.J.B.; Büchel, B.S.T. *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil für die Zukunft*. Wiesbaden, 1994.
- Raapke, H.-D.; Schulenberg, W. (Ed.) *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart, 1985.
- T. 7 del *Handbuch der Erwachsenenbildung*.
- Rauner, F. Gestaltungsorientierte Berufsbildung. En: Dederling, H. (Ed.) *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München: Wien, 1996. p. 411-430.
- . Anmerkungen zu einer prospektiven Berufsbildung für die ´neue, Fabrik. En: Laur-Ernst, U. (Ed.) *Neue Fabrikstrukturen – Veränderte Qualifikationen*. Berlin, 1990. p. 51-59.
- Reetz, L. Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. En: Reetz, L.; Reitmann, Th. (Ed.) *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg ´Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?* Hamburg, 1990. p. 16-35.
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H. Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. En: *Computer und Unterricht*. n.23. 1996. p. 41-44.
- . Lernen neu denken: Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. En: *Schulverwaltung*. v.8, n.3. 1997. p. 74-76.
- Reischmann, J. Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Lernen ´en passant, - die vergessene Dimension. En: *Grundlagen der Weiterbildung*. n.4. 1995. p. 200-204.
- . Self-directed Learning – die amerikanische Diskussion. En: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. n. 38., jun. 1997. p. 125-137.
- Rogers, C. *Die Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart, 1979a.
- . *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München, 1979.
- Saba, F. Research in Distance Education: A Status Report. En: *International Review of Research in Open and Distance Learning*. n. 1. 2000. <http://www.irrodl.org/>
- Sarges, W.; Fricke, R. (Ed.) *Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Göttingen, 1986.
- Sattelberger, T. *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden, 1991.
- . (Ed.) *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*. Wiesbaden, 2001.
- Sauer, J. Arbeitspapiere für das Wochenend-Werkstattgespräch vom 12.-13.10.1996 in Billerbeck. Neuorientierung der Weiterbildungspolitik. *Lernen für die Zukunft*. Strukturen-Wandel in der Weiterbildung. Manuscripto inédito, del 25/9/1996. Berlin, 1996.

- . Kompetenzentwicklung zwischen Wirtschaftsstruktur- und Sozialpolitik. En: *QUEM-Bulletin*. n.5. 1996. p. 1-2.
- Sauter, W.; Sauter, A.M. *Blended Learning: effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied, 2002.
- Schäffter, O. Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. En: *Hessische Blätter für Volksbildung*. v. 44, n.1, 1994. p. 4-15.
- Schmidt, S.J. Wir verstehen und doch? Von der Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation. En: *Fnk-Kolleg "Medien und Kommunikation"*. Studienbrief 1. Tübingen, 1990. p. 50-78.
- Schmidt, S.J. (Ed.) *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a.M., 1987.
- . *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven*. Frankfurt, 1991.
- . *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a.M., 1992.
- Schmitz, E. Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess. En: Schmitz, E.; Tietgens, H. (Ed.) *Erwachsenenbildung*. T. 11 de la *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, 1984. p. 95-123.
- Schrader, J. *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Weinheim, 1994.
- Schreyögg, G.; Sydow, J. (Ed.) *Emotionen und Management*. Wiesbaden, 2001.
- Schürch, D. Schlüsselqualifikationen im frankophonen und im italienischsprachigen Bereich: das virtuelle Objekt einer endlosen Debatte? En: Gonon, 1996. p. 31-40.
- Senge, P. et al. *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart, 1997.
- Sennet, R. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. 8^a ed. Berlin, 1998.
- Severing, E. Qualitätssicherung arbeitsplatznaher Weiterbildung. En: Feuchthofen, J.E.; Severing, E. (Ed.) *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand, 1995. p. 74-87.
- Siebert, H. *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied, 1996.
- . *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*. Bad Heilbrunn:OBB, 1983.
- . *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*. Bad Heilbrunn:OBB, 1986.
- . Wissenserwerb aus konstruktivistischer Sicht. En: *Grundlagen der Weiterbildung*. v.8, n.6. 1997. p. 255-257.
- . *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied, 1999.
- . Programmplanung als didaktisches Handeln. En: *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler, 1982. p. 100-121.
- Siebert, H.; Seidel, E. *Lernen im Lebenslauf. Studienmaterial 0052 des Fernstudiums Erwachsenenbildung*. Kaiserslautern, 1995.
- Siebert, H. Lernen. En: Arnold, R. et al. (Ed.) *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: OBB, 2001.

- Silveira, S; Matosas, A. Género y economía informal en América Latina. Nuevos retos y respuestas posibles desde las políticas de formación para el trabajo. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. *Formación en la economía informal*. Montevideo, Cinterfor/OIT. n.155, 2003.
- Skowronek, H. Lernfähigkeit. En: Weinert/ Mandl. 1997. p. 354-360.
- Solé, I. Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En: Mauri, T.; Solé, I.; Del Carmen, L.; Zabala, A. *El Currículum en el Centro Educativo*. Barcelona, 1990. p. 51-88.
- Stahl, T. Selbstevaluation- Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung?. En: Feuchthofen, J.E.; Severing, E. (Ed.) *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand, 1995. p. 88-100.
- Staudt, E.; Meier, A.J. Reorganisation betrieblicher Weiterbildung. En: Bergmann, B. et al. *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996. p. 263-336.
- Steedmann, H. Bewertung, Zertifizierung und Anerkennung von beruflichen Fertigkeiten und Kompetenzen. En: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, n.1. 1994. p. 40-48.
- Straka, G.A. Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. En: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. v.38, n.6. 1997. p. 146-154.
- Straka, G.A.; Nenninger, P. A Conceptual Framework for Self-Directed-Learning Readiness. En: Long, H.B. et al. (Ed.) *New Dimensions in Self-Directed-Learning*. Oklahoma, 1995. p. 243-255.
- Tergan, S.O. Hypertext und hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. En: L. J. Issing; P. Klimsa (Ed.) *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3ª ed. completamente reelaborada. Weinheim, 2002. p. 99-112.
- Terhart, E. *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: München, 1989.
- Tietgens, H. *Die Erwachsenenbildung*. München, 1981.
- . Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. En: Hoerning E.; Tietgens, H. (Ed.) *Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn:OBB, 1989. p. 76-83.
- . *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn:OBB, 1986.
- . *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn:OBB, 1992.
- Tippelt, R. Lebenslanges Lernen. Leitlinien für die Zukunft der Erwachsenenbildung. En: *PAE-Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*, n.1/2. 1997. p. 37-47.
- Tippelt, R.; Eckert, T.; Barz, H. *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressenten*. Bad Heilbrunn: OBB, 1996.

- Tippelt, R. (Ed.) *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Opladen, 1994.
- Vaill, P.B. *Lernen als Lebensform. Ein Manifest wider die Hüter der richtigen Antworten*. Stuttgart, 1998.
- Vargas Zúñiga, F. *La gestión de la calidad en la formación profesional: el uso de estándares y sus diferentes aplicaciones*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2003.
- v. Glasersfeld, E. Einführung in den radikalen Konstruktivismus. En: Watzlawick, P. (Ed.) *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 6^a ed. München, 1990. p. 16-38.
- . *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München, 1993.
- . *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Wiesbaden, 1987.
- v. Landsberg, G.; Weiß, R. (Ed.) *Bildungscontrolling*. Stuttgart, 1992.
- Wandenfels, Bernhard. *In den Netzen der Lebenswelt*. 2^a ed. Frankfurt a.M., 1994.
- Weinberg, J. Kompetenzlernen in der Erwachsenenbildung. En: *Hessische Blätter für Volksbildung*. v.46, n.3. 1996. p. 209-216.
- . Die Bürde der Nützlichkeit. Anmerkungen zu einem alten Dilemma der Pädagogik. En: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. n.38. 1996. p. 10-16.
- . Kompetenzlernen. En: *QUEM-Bulletin*. n.1. 1996. p. 3-6.
- Weinert F.E.; Mandl, H. (Ed.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, 1997.
- Willke, H. *Systemisches Wissensmanagement*. München, 1998.
- Wittpoth, J. *Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung*. Baltmannsweiler, 1997. T.11 de la serie *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*.
- Wittwer, W. Als Wanderarbeiter im Cyberspace. Berufliche Bildung auf der Suche nach einer neuen Identität. En: Wittwer, W. (Ed.) *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000*. Bielefeld, 1996. p. 11-40 y Einleitung. Wandern in einer sich verändernden Gesellschaft. p. 9-10.
- Wyrwa, H. Konstruktivismus und Schulpädagogik. Eine Allianz für die Zukunft? En: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ed.) *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts*. Soest, 1995. p. 15-45.
- Ziehe, T.; Stubenrauch, H. *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Reinbek, 1982.
- Zimbardo, P.G.; Gerring, R.J. *Psychologie*. 7^a ed. Berlin, 1996.
- zu Knyphausen, D. Selbstorganisation und Führung. Systemtheoretische Beiträge zu einer evolutionären Führungskonzeption. En: *Die Unternehmung*. v.45, n.1. 1991. p. 47-63.