

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 pautaada 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 instrumental 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)

“dornización 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.