

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 empresaria 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 empresaria 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 empresaria se puede ver en que “presentan” sistemáticamente ofertas de moderación de la autoorganización empresaria, 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 “pertenecer” 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?

