



Hacia la formación para el futuro: algunas experiencias prácticas

Introducción

Ya en 1997, el Grupo de Estudios sobre enseñanza general y profesional de la Comunidad Europea reclamaba la “profesionalización y preparación para acceder a un mundo del trabajo complejo y en rápida mutación...en todas las etapas de un sistema educativo” como la tercera función esencial de la educación, junto al desarrollo de la personalidad y socialización del alumno (Comunidad Europea, 1997).

Según Opaschowski (1999), algunas “tendencias esenciales” inspirarán la evolución social en el mundo occidental (incluyendo en éste a Estados Unidos y Japón) durante el próximo decenio. Algunas de estas tendencias importantes para los sistemas educativos se enumeran y explican brevemente en la siguiente relación:

a) la globalización: el trabajo repartido por todo el mundo -en detrimento del trabajo en el sentido tradicional- requiere ampliar la noción de trabajo más allá de la de empleo remunerado, e incluir en ella a los servicios humanos y sociales;

b) los servicios: la transformación estructural desde la sociedad industrial a la de servicios, fundada en las tecnologías de la información -la expansión en los sectores de seguridad, atención personal y salud- y el desarrollo de una sociedad del ocio orientada a la vivencia (turismos, medios, etc.);

c) una mayor flexibilidad: cambios frecuentes de empleo y profesión;

d) envejecimiento: el aumento en la esperanza de vida en los países occidenta-

les industrializados puede hacernos llegar a los 90 años a mediados del próximo siglo, doblando la proporción de población de más de 60 años en Alemania;

e) la individualización: la figura clave de la época industrial era “el asalariado”: mientras que el objetivo del futuro es el “empresario individual permanente”;

f) la difusión de los medios: la irrupción mundial de internet como nuevo medio de masas.

Estas tendencias transformarán y ampliarán las ideas sobre los objetivos que debe tener la formación profesional. Durante las décadas del 80 y el 90, los cambios en la organización del trabajo dentro de las sociedades industriales¹ llevaron a promover deliberadamente competencias claves que trascendían las capacidades profesionales específicas.

Competencias o capacidades esenciales, como “flexibilidad, capacidad decisoria, espíritu empresarial, capacidad de abstracción, espíritu de equipo y capacidad formativa (autoformativa)” desempeñan ya “un papel esencial para la organización del trabajo actual y futuro” (Comisión Europea 1993). Estas capacidades siguen siendo premisas indispensables para llevar a cabo las tareas del empleo (Ott 1999). En una encuesta efectuada en 1998-99 en Alemania por el Instituto Federal de la Formación Profesional y el Instituto del Mercado de Trabajo y la Investigación Profesional sobre cambios estructurales en el mundo del trabajo confirman este extremo: desde 1991-92, se ha incrementado la autonomía en la organización del trabajo, se ha reducido el grado de monotonía laboral y la demanda de innovaciones y creatividad en el trabajo también ha aumentado (Dostal et



Klaus Halfpap

Director (honorario) encargado de los centros escolares ante el Gobierno Regional de Renania del Norte-Westfalia

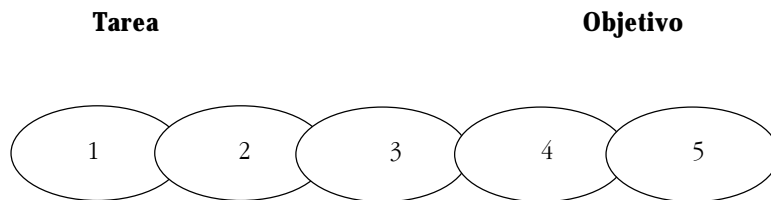
Algunas tendencias esenciales alimentan la evolución social que está ampliando las nociones sobre objetivos de la formación profesional. Este artículo examina tres proyectos piloto en Alemania cuyos resultados pueden ser de posible interés para países con sistemas formativos distintos. La experiencia obtenida en estos proyectos permite extraer algunas conclusiones sobre la futura evolución de las escuelas como “centros de aprendizaje”.

(¹) De la cadena de montaje al montaje integral, y de las tareas aisladas a la responsabilidad completa



Modelo de una “actuación completa”

Cuadro 1



Etapas

- 1) Análisis, soluciones posibles y condiciones que afectan la actuación
- 2) Plan provisional de actuación (objetivos intermedios y fases de trabajo)
- 3) Evaluación y decisión sobre el plan de actuación
- 4) Ejecución del plan de actuación
- 5) Comprobación y evaluación de los resultados y del proceso de actuación

da en Alemania (Bundesministerium, 2000), según la cual el 34% de las personas de más de 14 años (aprox. 22 millones de ciudadanos) participan en trabajos voluntarios (el 37% de los jóvenes de 14 a 25 años). La disposición para aceptar funciones y trabajos voluntarios que supone una disposición general favorable a un comportamiento social, fomentado por el sentimiento de “pertenencia” a un amplio círculo de amigos y conocidos o a la iglesia, y favorecido entre otros factores por las cualificaciones altas.

El “nuevo” objetivo de la educación puede resumirse como la capacidad global para actuar dentro de la vida profesional, privada y social. Son importantes particularmente los siguientes factores:

a) capacidades profesionales y específicas (conocimientos, competencias);

b) capacidad de resolución de problemas, especialmente capacidad analítica, de planificación y decisión;

c) capacidad de interacción, especialmente competencias de colaboración y comunicación;

d) capacidad para adoptar responsabilidades, a escala individual o social.

Muchas de estas tendencias mencionadas ya se habían observado hace algún tiempo (véase por ejemplo, Comisión Europea, 1993). Numerosos proyectos pilotos alemanes han intentado ya desarrollar nuevos cursos formativos³ para integrarlas. A continuación informaremos sobre algunos de estos proyectos piloto y sus actividades correspondientes de seguimiento⁴. Todas las formaciones enumeradas consisten en cursos profesionales impartidos en escuelas. Los resultados pueden resultar de interés para países con sistemas formativos distintos al alemán. Los rasgos elegidos a continuación suponen, en mi opinión, contribuciones esenciales para el futuro de la FP en las escuelas:

a) la vinculación del trabajo y el aprendizaje dentro de la FP;

b) la formación de maestros y la creación de las condiciones necesarias en las escuelas;

al., 2000). Las competencias o capacidades mencionadas resultan también indispensables para que las personas puedan llevar a cabo autónomamente cualquier tarea en toda situación vital (véase el Cuadro 1).

De conformidad con el principio rector de una “educación para la formación permanente” la noción ampliada sobre los objetivos que ha de tener la formación profesional implica:

a) una formación ya no exclusiva para una única profesión, sino también para otros empleos en el campo social o humanitario, incluyendo trabajos no remunerados. Las denominadas actividades no lucrativas se están difundiendo cada vez más en Alemania;

b) el sistema de la FP tiene que afrontar el desafío de formar a las personas para que éstas gestionen sus vidas inteligentemente durante un período cada vez mayor tras la etapa del empleo remunerado, pues el trabajo desempeña una parte esencial de la existencia humana.

El denominado trabajo voluntario (no remunerado)² adquiere gran importancia, no solo después sino también durante la propia fase del empleo remunerado. Esto ha quedado demostrado en la primera encuesta de muestra representativa efectua-

(²) Por ejemplo deportes, ocio y actividades culturales, escuelas, trabajo social, iglesias, política, trabajo juvenil y asociaciones de primeros auxilios.

(³) Véanse las publicaciones del Instituto Federal de la Formación Profesional. Dirección postal: Bundesinstitut für Berufsbildung, Hermann-Ehlers Strasse 10, D-53113 Bonn.

(⁴) El autor de este artículo ha participado en ellos en calidad de director o asesor de proyecto.



c) el nuevo papel de maestros y alumnos.

Por último, se resumirán las tres experiencias prácticas descritas, complementándose con algunas consideraciones relevantes para el futuro desarrollo de las escuelas como “centros de aprendizaje”.

La vinculación de trabajo y aprendizaje dentro de la formación profesional

En Renania del Norte-Westfalia, los alumnos que se cualifican para acceder a la Fachoberschule (escuela secundaria de segundo ciclo, especializada) pueden asistir a un curso de dos años en la Berufsfachschule (escuela profesional básica de dedicación completa), que les proporciona una formación comercial básica y el elemento escolar de la cualificación para acceder posteriormente a la Fachhochschule (instituto técnico postsecundario)⁵. Este curso, impartido en la “Höhere Handelsschule” (Escuela comercial secundaria de segundo ciclo), consistía hasta mediados la década de 1980 casi exclusivamente en teoría. A partir de cierto momento se hizo crucial relacionar la formación más estrechamente con la práctica, y ofrecer a los alumnos experiencias directas de las operaciones de trabajo, a fin de hacer más efectiva la formación.

Entre 1985 y 1988 se llevó a cabo un programa piloto en cuatro escuelas con la intención de establecer si dicho objetivo podía lograrse a través de una formación práctica en una “oficina formativa” (Halfpap 1993⁶). Con este fin, se crearon simulacros realistas de oficinas en las escuelas, donde los alumnos podían planificar, llevar a cabo y evaluar actividades comerciales. Los alumnos pasaban un día a la semana trabajando y aprendiendo con actividades comerciales típicas en los departamentos de una compañía modelo: adquisiciones, ventas, distribución, y en ocasiones fabricación, contabilidad y administración de personal o general (véase el Cuadro 2). Las actividades comerciales eran reales, la única simulación consistía en el intercambio físico de mercancías⁶.

Vínculos entre la práctica y la teoría dentro de una Oficina Formativa

Cuadro 2

Puestos de trabajo de empleados comerciales en empresas reales

Orientación profesional

OFICINA FORMATIVA de una empresa modelo

con departamentos (p.e. adquisiciones, compras, etc.)

Orientación académica

Asignaturas: comercio, Inglés, política, Alemán, etc.
<materias académicas relevantes>

Una empresa modelo es una descripción idealizada de la realidad y ofrece un marco para aprender sobre el trabajo en la escuela (no sólo en la oficina formativa, de ahí la flecha de doble dirección entre la oficina y las asignaturas escolares, dentro del Cuadro 2).⁷

La formación sobre el trabajo en una oficina formativa puede describirse de esta manera:

a) la formación se organiza por grado creciente de dificultad, conforme a principios didácticos. En particular, conforme a la complejidad de los procesos de trabajo, al contenido temático de la información, y a la libertad de decisión del alumno durante la planificación autónoma o conjunta y la realización de los procesos de trabajo;

b) la formación se orienta a las competencias de actuación (“formación por actuación”) y resulta muy eficaz, porque se basa en cada alumno individual, se estructura en torno a actividades, es experimental, interactiva y global. Los alumnos dejan de ser consumidores de cono-

(⁵) Tras la formación posterior dentro de una empresa, esta cualificación capacita al titulado para estudiar ya en la Fachhochschule. La cualificación para acceder a una Fachoberschule es un certificado escolar medio obtenible tras 10 años de la enseñanza general.

(⁶) En aquellos momentos no se admitía a las escuelas que hicieran núcleos de actividad empresarial real entre sus alumnos, lo que hoy en día es cada vez más frecuente.

(⁷) La flecha que va de los temas o asignaturas de enseñanza a la oficina formativa indica que numerosos temas influyen sobre la actividad de ésta. La flecha que va de la oficina a los temas formativos muestra que los datos de la empresa modelo pueden y deben utilizarse también para estudiar dicha asignatura.



cimientos y pasan a desempeñar un papel activo en su propia formación;

c) la formación requiere nuevos comportamiento por parte de los maestros, lo que hace surgir un tipo de asociación interactiva: los maestros organizan la formación a través de una enseñanza en equipo, actuando en ella como asesores y asistentes, mientras que los alumnos trabajan y aprenden;

d) la formación vincula las diferentes temáticas entre sí y requiere una estrecha coordinación entre las asignaturas de los cursos.

Estas "oficinas formativas" se han implantado ya en todas las escuelas de Renania del Norte-Westfalia, y también en otros Länder alemanes ⁸.

Se han tomado medidas iniciales para aplicar el mismo programa en Hungría, y posteriormente en Rusia y Polonia. El Instituto Federal de la Formación Profesional alemán (BIBB) ha ofrecido su apoyo para la apertura de centros de FP por este modelo en numerosas ciudades de la Europa Central y del Este (BIBB, 1996). Todos estos centros incluyen oficinas formativas dentro de sus secciones comerciales. Bajo este proyecto, por ejemplo, un centro modelo en Moscú recibe apoyo de una escuela que participó en el programa piloto de "oficinas formativas" en Renania del Norte-Westfalia. En Polonia existen "oficinas formativas modelo" en Poznań y Koszalin. En las tres repúblicas bálticas, Estonia, Letonia y Lituania, se han desarrollado centros modelo de FP con el apoyo de los ministerios competentes alemanes y de los estados bálticos, el BIBB y algunos institutos de los *Länder* de Hessen y Renania del Norte-Westfalia ⁹.

La formación por experiencia de trabajo en oficinas formativas se ha difundido a otros cursos del *Land* de Renania del Norte-Westfalia, para formar a personal administrativo, por ejemplo. También las escuelas están utilizando empresas modelo con alojamiento e instalaciones adecuadas para formar en otras especialidades, como personal formativo para la práctica jurídica, médica y odontológica, compañías de transporte o de comercio minorista.

Formación de maestros y creación de condiciones previas en la escuela

En 1992-95 se difundió en el *Land* de Brandenburgo un programa piloto de "oficinas formativas" basado en la experiencia recogida en Renania del Norte-Westfalia. Los equipos de maestros se formaban inicialmente en seis escuelas para el trabajo dentro de las oficinas formativas. El programa piloto (Halfpap, Oppenberg y Richter 1996) se destinaba a cursos profesionales de dos años de duración, dedicación completa y escolares, para formar a auxiliares de comercio. Durante su primer año, escuelas asociadas del *Land* de Renania del Norte-Westfalia asesoraban a grupos de dos escuelas de Brandenburgo. Transcurrido un año, la demanda de formación por este curso se incrementó tanto ¹⁰ que éste tuvo que ofrecerse en escuelas adicionales. Al terminar el programa piloto, participaban en este proyecto 16 escuelas de Brandenburgo. Un año más tarde, todas las 20 escuelas correspondientes -con una excepción- poseían oficinas formativas, apoyadas por una formación posterior en el trabajo.

Este programa piloto, ampliado, confrontó a los cuatro equipos gestores (una cuarta escuela se unió al programa) con un desafío de inesperadas dimensiones: la única forma de llevar a cabo la actividad era a través de una formación de maestros en el trabajo orientada consecuentemente a la actuación¹¹. Los equipos de escuelas vecinas se reunieron varias veces por año en Brandenburgo para asistir a cursos formativos de una semana dirigidos por los equipos de maestros de Renania del Norte-Westfalia. El objetivo no era impartir a los maestros más conocimientos especializados sino formarlos en métodos didácticos y capacitarlos para formarse por sí solos para el trabajo en equipo.

Por tanto, tuvieron que aprender a planificar la formación integrada en la actuación, partiendo del modelo de una actuación concreta (Cuadro 1). Ello requiere una nueva capacidad planificatoria intensa por parte del maestro. Para estimular en todo lo posible a organizar su propia actuación, es decir, enseñar la capacidad

(⁸) Véase por ejemplo Achtenhagen y Schneider 1993.

(⁹) El autor de este artículo participó en 1996 en un seminario celebrado en Jurmala y en Riga (Letonia) con directores y docentes de centros modelo, para intercambiar experiencias sobre el desarrollo de la FP en estos países. El seminario resaltó la importancia de las oficinas formativas, si bien admitiendo que hay que complementarlas con estancias prácticas en empresas (Sociedad Carl Duisberg 1997).

(¹⁰) Debido a la carencia de plazas normales de formación en la empresa conforme al sistema dual alemán.

(¹¹) Este método de formación de adultos tuvo gran éxito. Por tanto, es posible responder a Blaschke (1997, p. 17) y afirmar que este tipo de "método de enseñanza y aprendizaje para adultos" existe y se practica masivamente.



para actuar en toda una gama de situaciones de la vida real, el maestro debe disponer el entorno y las condiciones didácticas de manera que posibilite a los alumnos planificar y configurar su propio aprendizaje¹².

La plena aplicación de este programa en Brandenburgo (y también en Renania del Norte-Westfalia) supuso un fuerte reto para maestros y direcciones escolares. El programa asume que este curso constituye el factor clave para la planificación de la enseñanza y la formación en todas las asignaturas. En las escuelas profesionales existen numerosísimos cursos que confieren distintas cualificaciones, en contraste con la situación en los *gymnasien* o institutos (escuelas secundarias académicas), por ejemplo, que conducen a un único nivel de examen. Para los alumnos que optan por un curso profesional no resulta eficaz, interesante ni relevante para su futuro aprender *per se* un idioma extranjero, matemáticas, o economía. Es necesario exponer claramente la relación entre estas asignaturas y la formación para empleos como el de auxiliar de comercio o empleado de transportes, por ejemplo. Si los contenidos y escala de tiempo asignados a las diferentes asignaturas de un curso se coordinasen, la formación se estimularía ya que la interdependencia resultaría evidente y se posibilitaría un aprendizaje interdisciplinar. Los maestros únicamente pueden lograr esto a través de su trabajo en equipo (incluyendo la enseñanza en equipo). La capacidad para trabajar en equipo únicamente puede desarrollarse con eficacia a través de la práctica, es decir, trabajando de hecho en un equipo. La formación en el servicio para maestros se organizó conforme a este principio.

La aplicación del concepto de una enseñanza orientada a la actuación, y por supuesto de los planes basados en ella, tiene repercusiones importantes para la dirección escolar¹³:

a) tienen que organizarse conferencias de curso con los maestros de todas las asignaturas incluidas en éste, a fin de elaborar un esquema general de la enseñanza durante el curso¹⁴. Los equipos de maestros deben preparar un plan anual didáctico y situaciones interdisciplinarias de actuación formativa;

b) los maestros precisan trabajar por equipos en el mismo curso durante períodos largos. Organizan en buena parte su propio trabajo (incluyendo el reparto de horas de enseñanza). Solo el número de horas por asignatura y profesor queda estipulado;

c) el espacio físico de la formación debe organizarse de tal manera que sea posible alternar la formación cooperativa en grupos pequeños con el trabajo con todos los alumnos, vinculando la teoría con la práctica (p.e. en una oficina formativa o un taller-laboratorio).

El nuevo papel de maestros y alumnos

En 1990-93, se llevó a cabo en Schleswig-Holstein un programa piloto de "taller-laboratorio"¹⁵, centrado en fomentar las competencias claves, con el ejemplo de la tecnología digital CNC para un curso técnico a operadores de moledoras (Halfpap y Marwede 1994)¹⁶. Este impulso a competencias profesionales claves (véase más arriba) dio lugar a una percepción diferenciada de los papeles de maestros y alumnos, como explicaremos a continuación.

Con el apoyo de un equipo de profesores, los alumnos tenían que llevar a cabo una tarea de producción compleja a lo largo de seis meses (una jornada de ocho horas por semana) en este taller o "laboratorio" de una empresa modelo creada dentro de la escuela¹⁷. La dotación disponible en el espacio de trabajo, que incluía una biblioteca amplia, facilitaba a los alumnos trabajar individualmente, en grupos pequeños o grandes. Las temáticas se centraban en tecnologías de la fabricación o el control, comunicación técnica, tecnología de materiales, tecnología de máquinas, comercio y estudios comunitarios. Estos temas se concretaban por ejemplo en tareas como cálculos preliminares y controles postproducción, preparación del trabajo, oficina de programación, y actividades de producción y control relacionadas con la creación de "centros itinerantes".

Los maestros elaboraban registros detallados de su trabajo. Algunos de los re-

(12) Onstenk (1995, p. 39) ha señalado la posibilidad de mejorar la formación reforzando el entorno didáctico en el puesto de trabajo

(13) Impartieron una serie de cursos formativos en el servicio para los miembros de direcciones de escuelas en Brandenburgo con el fin de facilitar la implantación del programa y de garantizar su éxito.

(14) También debe invitarse a los representantes y alumnos del curso a actuar como miembros asesores junto a los representantes, en las escuelas profesionales de sistema dual, de los alumnos que trabajan en empresas.

(15) Este programa piloto tiene consecuencias sobre la organización y dirección de escuelas similares a las del programa piloto efectuado en Brandenburgo.

(16) Estas experiencias también se llevaron al programa piloto realizado en Brandenburgo.

(17) Es evidente por tanto la influencia de las experiencias obtenidas por el programa piloto de "oficinas formativas" desarrollado en Renania del Norte-Westfalia.



sultados más importantes en la evaluación de la formación de maestros a través del trabajo son éstos:

a) la formación a través del trabajo plantea fuertes exigencias a la capacidad planificatoria del maestro (véase más arriba) y a su flexibilidad metodológica:

b) los maestros deben aprender a observar el comportamiento de los alumnos y a valorarlo con baremos establecidos, y a estimular deliberadamente determinadas actitudes del comportamiento¹⁸;

c) los maestros deben actuar ellos mismos más o menos como modelos, y demostrar su capacidad para actuar en una amplia gama de situaciones, recurriendo a las competencias claves antes mencionadas.

Para evaluar el “nuevo” papel de los maestros, es necesario preguntarse por ejemplo si éstos logran estimular la capacidad de actuación del alumnado en una amplia gama de situaciones: ¿consigue crear el maestro situaciones de formación en actuación - a veces como parte de un equipo -, facilita que la formación tenga carácter integral?

El “nuevo” papel de los alumnos consiste, por ejemplo, en la capacidad de documentar su propio trabajo, de manejar programas informáticos y máquinas, de trabajar en parte como equipo para encontrar informaciones, utilizar los conocimientos obtenidos o hablar en público (sea en discurso o con intervenciones a fondo en la clase).

Allí donde sea posible, debe juzgarse y evaluarse por ello el complejo rendimiento de los alumnos con este método y con el criterio de su desarrollo formativo en todas las competencias relacionadas con la capacidad de actuación, de acuerdo con criterios claros y conocidos por los propios alumnos.

El proceso de transformar las escuelas en “centros de aprendizaje”

El 1992, el Primer Ministro del *Land* Renania del Norte-Westfalia¹⁹ creó una comisión educativa internacional que pre-

sentó los resultados de su investigación y sus propuestas y recomendaciones principales en un informe titulado “El futuro de la educación - la escuela del futuro” (Bildungskommission 1995). La escuela del futuro se describe en él como “centro de aprendizaje”. Sólo será capaz de resistir la presión de las exigencias que el futuro le planteará “si se considera asimismo una organización autoformativa” (ídem). Esta visión es compartida también por los autores del estudio “La organización autoformativa”, cuando se refieren al desarrollo de recursos humanos para la formación inicial y continua en empresa de la Comunidad Europea: la autoformación en el puesto de trabajo constituirá el modelo didáctico en una empresa transformada en organización autoformativa, que combina el trabajo con la formación en una “cultura formativa omnipresente” (Comisión Europea 1993).

Como centro de aprendizaje, una escuela debe desarrollar su propio perfil pedagógico, de forma que todos los que trabajan en su seno lleguen a un consenso sobre las siguientes tareas, colocándolas en orden de prioridad dentro de su “cultura de la escuela”:

a) enseñar conocimientos y desarrollar la personalidad;

b) aprendizaje de asignaturas e interdisciplinar;

c) aprendizaje social y aplicado;

d) encontrar la propia identidad y respetar la integridad de los demás (Bildungskommission 1995).

Uno de los principios esenciales de la comisión educativa para la formación profesional es que “el objetivo educativo de la formación profesional trasciende la enseñanza meramente ocupacional. La formación profesional constituye también una educación general” (ídem).

En mi opinión, pueden resumirse las principales consecuencias de la labor de estos programas piloto para el desarrollo escolar en los elementos siguientes:

a) los perfiles escolares contienen las orientaciones pedagógicas básicas y esenciales para una escuela. La creación de estos perfiles requiere un alto nivel de autonomía por parte de cada escuela, que

(¹⁸) También el comportamiento social es algo que únicamente puede enseñarse a un alumno a través de la actuación reflexiva, trabajando cognitivamente junto con el alumnado dicho comportamiento, por ejemplo.

(¹⁹) se trataba de Johannes Rau, actual Presidente de la República Federal de Alemania.



debe poner por escrito sus objetivos, sus estrategias para conseguirlos y procedimientos de evaluación.

b) El estilo de enseñanza utilizado en el curso vincula el material objetivo de los cursos²⁰ con el aprendizaje subjetivo por parte del alumno. Las situaciones de aprendizaje por actuación interdisciplinar dentro de una empresa modelo constituyen un elemento clave en la enseñanza de los cursos, y trascienden la didáctica tradicional de conocimientos temáticos aislados.

c) Los campos de actuación extraídos del entorno laboral como la vida y la sociedad determinan el método didáctico utilizado para el desarrollo del currículo. Sus contenidos se describirán detalladamente bajo la forma de las capacidades ambicionadas (específicas, metodológicas y sociales) y de las capacidades requeridas para afrontar situaciones de actuación. Estos currículos confluirán en un currículo para cada escuela, elaborado por equipos de profesores en las reuniones de los cursos.

d) La formación de maestros (inicial o en el servicio) debe guiarse por la imagen de “convertirse en maestro”, imagen que contiene el paradigma de “posibilitar el aprendizaje” en lugar de la instrucción en el sentido de simple transmisión de conocimientos. Deberá dar a los maestros las capacidades necesarias para educar, asesorar, innovar y trabajar en equipo, y para cumplir un papel en la elaboración del perfil de una escuela y el desarrollo curricular como parte de la metodología docente.

e) La organización escolar y la dirección de la escuela deben facilitar y apoyar el plan formativo descrito. Ello implica:

– un modelo de dirección participativa, en el cual los maestros desempeñan una función principal como organizadores de su propio trabajo (colectivamente).

– una estructura organizativa basada en cursos o grupos de cursos, y maestros que trabajen en los menos cursos posibles;

– horarios e instalaciones flexibles que fomenten el aprendizaje y la enseñanza por la actuación.

El estudio mencionado concluye con once “requisitos para funciones con responsabilidad”, como puntos de referencia para fomentar el trabajo voluntario (Bundesministerium 2000)²¹. Dichos puntos también resultaron ser especialmente relevantes para los programas pilotos descritos. Constituyen asimismo competencias claves dentro del empleo remunerado, válidas como se ha mostrado tanto para actividades económicas como formativas. Si opera conforme a ellos, la formación profesional propiciará una preparación también para el trabajo voluntario:

1) margen de actuación independiente bajo la propia responsabilidad;

2) oportunidad para hacer uso de las propias tendencias y facultades;

3) oportunidad para hacer algo “positivo”

4) oportunidad para hacer algo que genere resultados;

5) reconocimiento de la responsabilidad;

6) oportunidad para trabajar en equipos autoorganizados;

7) oportunidad para controlarse a sí mismo;

8) garantía de obtener el conocimiento y las capacidades adecuadas;

9) amplia flexibilidad de planificación;

10) oportunidad de participar en la fijación de objetivos;

11) garantía de “activar” facultades de liderazgo.

Una conferencia ha podido demostrar a partir de 26 ejemplos diversos, que esta idea puede aplicarse a determinadas asignaturas de la escuela del futuro (Landesinstitut 1997). La sección de un informe elaborado por un equipo de maestros que trabajan sobre el tema “Formación para Europa”, centrado en esta idea en general, afirma lo siguiente:

“La formación para Europa no puede ni debe ceñirse a una asignatura separada. Si se trata de ampliar las competencias de actuación de los jóvenes para adap-

(²⁰) Prescrito por el currículo (véase Halfpap 2000).

(²¹) El decimosegundo requisito - “oportunidad de cambiar sin necesidad de justificar la propia actuación”- sólo es aplicable al trabajo voluntario.



tarles al entorno de actuación más amplio y complejo en que se convertirá Europa, es necesario desarrollar los objetivos de los cursos más allá de las asignaturas individuales, y expresarlos en términos reales, armonizados y fijados por escrito de forma vinculante. Será necesario para ello establecer la contribución que las asignaturas individuales de cada curso puedan y deban hacer para la consecución de los objetivos comunes, y la forma en que dichas asignaturas deben confluir hacia la meta común... la "Formación para Europa" tendrá sin duda su

mejor expresión cuando dicha formación se realice en el entorno adecuado, es decir, en otros países europeos o en estrecha colaboración con asociados extranjeros. Dentro de este programa comunitario, algunas escuelas "Sócrates" de Dinamarca, Alemania, Hungría, Países Bajos, Portugal y el UK están participando en el desarrollo profesional a través de intercambios de experiencias."

Los ejemplos prácticos muestran que nos encontramos ya de camino hacia la formación para el futuro.

Referencias bibliográficas

Achtenhagen, Frank and Schneider, Dagmar: *Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien*, 2 vols., Göttingen 1993

Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, informe de la Comisión Educativa al Primer Ministro de Renania del Norte-Westfalia, Neuwied/Kriftel/Berlín 1995

Blaschke, Dieter: Current situation, experiences and strategies in the evaluation of training programmes. En: CEDEFOP (ed.): *Evaluation of European training, employment and human resource programmes*, Salónica 1997, pp. 15 y sig.

Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): *Geförderte Modellzentren und Lernbüros in Mittel- und Osteuropa*, Berlín 1996

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (ed.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt. Freiwilligenarbeit und bürgerlichem Engagement*, 3 vols. (el texto cita únicamente el volumen 1 o informe general), Stuttgart/Berlín/Colonia 2000

Carl Duisberg Gesellschaft e.V. (ed., con el Centro Letón de Formación Profesional): *Modellzentren der beruflichen Bildung in Estland, Lettland und Litauen*, Colonia 1997

Comisión de las Comunidades Europeas (ed.): *The Learning Organisation – A Vision for the Development of Human Resources* por Thomas Stahl, Barry Nyhan and Piera C. Aloj, Bruselas 1993

Dostal, Werner, Jansen, Rolf and Parmentier, Klaus (eds.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung*, Nuremberg 2000

Comunidad Europea (ed.): Informe del Grupo de Estudio sobre enseñanza general y profesional - "Haciendo Europa con la enseñanza general y profesional" Luxemburgo 1997

Halfpap, Klaus: *Lernen lassen – Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln*, Darmstadt 1996

Halfpap, Klaus: *Curriculumentwicklung im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Deutschland*. En: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nº 21/2000, pp. 37 y sig.

Halfpap, Klaus: *Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren*. En: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Nº 2/1998, pp. 166 y sig.

Halfpap, Klaus et al.: *Arbeitslernen im Lernbüro*, 3ª. ed., Schwerte 1993

Halfpap, Klaus and Marwede, Manfred: *Werkstattlabor, Vol. 2: Abschlußbericht des Modellversuchs Lernbüro*, Schwerte 1994 (Versión resumida en Internet: <http://www.ipts.de/ipts23/wela/wela-ind.htm>)

Halfpap, Klaus, Oppenberg, Heinbernd and Richter, Dirk: *Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg, Vol. 3: Abschlußbericht des Modellversuchs Lernbüro*, Schwerte 1996

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): *Profilbildung in Kollegsulen und berufsbildenden Schulen*, Soest 1997

Onstenk, Jeroen: *Formación en el trabajo y transformaciones organizativas en la industria de procesos*. En: *Revista Europea Formación Profesional*, Nº 5/1995, pp. 37 y sig.

Opaschowski, Horst W.: *Blick in die Zukunft – Wie wir morgen arbeiten und leben*, conferencia no publicada, Schwerte 1999

Ott, Bernd: *Structural characteristics and target categories of holistic vocational training*. En: *Revista Europea de Formación Profesional*, Nº 17/1999, pp. 55 y sig.