



# La cualificación pedagógica del personal que forma en los oficios artesanales de la construcción

## Introducción

El elemento más característico del sistema de la formación profesional en Alemania -el sistema dual- es que la formación tiene lugar en dos centros formativos: la escuela y la empresa. Para garantizar el éxito de la formación en la empresa, la legislación vigente exige la cualificación pedagógica de al menos una persona en ella. Para el sector artesanal, ello significa que los futuros maestros artesanos deben aprobar también un examen teórico y práctico en pedagogía profesional. La pedagogía profesional constituye por ello la sección IV del examen de maestros, tal y como ilustra el siguiente esquema:

### Secciones del examen de maestros

Sección I: Examen técnico práctico

Sección II: Examen técnico teórico

Sección III: Examen de economía, administración y derecho de empresas

Sección IV: Examen de pedagogía profesional

Este puesto teóricamente importante que ocupa la pedagogía profesional dentro del examen de maestros artesanos contrasta con el hecho de que en numerosas empresas los maestros -como único personal presente cualificado pedagógicamente- apenas se ocupen de realizar labores formativas (Arnold, 1983, 82-3; Bausch, 1997, 22-5; Schmidt-Hackenberg

et al., 1999, 12). Es mucho más corriente que sean otros empleados de la empresa los que impartan la formación, si se les asigna un aprendiz como parte de sus competencias, y ello sin recibir en la práctica ningún apoyo que les permita prepararse como formadores. Esta contradicción entre la obligatoriedad en la cualificación de los futuros maestros artesanos y el hecho comprobado empíricamente de que no son los maestros sino sobre todo sus empleados quienes efectúan la labor formativa, junto a las propias de su trabajo, conduce a examinar la manera en que estos "formadores secundarios" se plantean la tarea formativa y las posibilidades de ayuda u orientación de que disponen para ello.

Para encontrar respuestas sustentadas empíricamente a esta cuestión, entre septiembre de 1996 y febrero de 1997 procedí a encuestar a 42 participantes en un curso preparatorio para el examen de maestro en el sector de la construcción (albañilería, encofrado, carpintería de obra, construcción de estufas cerámicas); a través de entrevistas de unos 20 minutos, intenté recoger en cada caso sus experiencias como oficiales formadores en pequeñas y medianas empresas (informaciones más detalladas en Leidner, 2001).

## Resultados

Los formadores "secundarios" en el sector de la construcción utilizan para caracterizar su acción formativa toda una serie de circunloquios, que podemos clasificar bajo cuatro acciones: la *instrucción*, esto es, el hecho de mostrar una opera-

## Michael Leidner

*Fachakademie für Sozialpädagogik der Landeshauptstadt München (Academia Técnica de Pedagogía Social de Munich, capital del Land de Baviera)*

**En las empresas artesanales de Alemania, no es el maestro -con su título formal y cualificado para ello- quien suele efectuar la formación en el puesto de trabajo de los aprendices, sino los oficiales y otros trabajadores. Aun cuando estos últimos no dispongan de cualificación pedagógica alguna, se les asignan aprendices según lo requiera la carga de trabajo. Este artículo ilustra inicialmente las premisas y bases de actuación a partir de las que estos formadores "secundarios" efectúan su labor formadora, y a continuación presenta algunas propuestas para mejorar las competencias de dicho personal. La idea básica consiste en renunciar a la obligación de que todo futuro maestro artesano adquiera conocimientos y capacidades pedagógicas, e implantar en su lugar una preparación pedagógica para el personal que realmente forma, de carácter más flexible y orientada a la demanda. Ello permitiría también eliminar un obstáculo de empleo para las personas que desean crear en Alemania una empresa sin título de maestro y formar en ésta a aprendices.**



ción y explicarla, la *influencia del superior* (dominio), el *retraining* o la *integración del aprendiz en el proceso de trabajo respectivo*. Es decir, estos formadores secundarios consideran que estas son las vías que permiten impartir capacidades y conocimientos a un aprendiz en formación. Se aproximan a su labor formativa con todo un plantel de ideas y asumen de manera flexible las oportunidades que surgen para impartir contenidos formativos. Pero, por lo general, no consiguen extraerse de la tarea de trabajo concreta que les corresponda en ese momento y orientan su actividad formativa de manera aislada y unidimensional, ya que ésta en la mayoría de los casos se limita a un único tipo de actuación. Así, no logran percibir las múltiples posibilidades existentes para impartir contenidos formativos, ni coordinan su actuación con los contenidos de la respectiva asignatura del aprendiz.

La gama de relaciones entre aprendices y formadores "secundarios" va desde la simpatía y la actitud positiva hasta los rechazos más o menos declarados. Las ideas de los encuestados sobre su relación con los aprendices demuestran una dependencia de la percepción de sus propias tareas formativas. Es decir, el formador que tiende más bien a instruir posee una concepción simétrica de la relación con el aprendiz. Cuando el formador secundario parte de la idea de dominio o de integración en el trabajo, ello implicará una relación tendente a imponer su propia categoría ante el alumno. La actuación formativa de carácter retraído implica a su vez una indiferencia en cuanto a la relación con el aprendiz. En conjunto, los formadores encuestados describen su relación con los aprendices como "comprensiva" y "simétrica". También recogí - en muy raras ocasiones- algunas respuestas reveladoras de que los aprendices son una molestia para el encuestado, y otras que indicaban cómo la demostración de la propia posición de fuerza aspira simplemente a someter al aprendiz.

Los formadores secundarios no perciben la función de los aprendices como alumnos, y los consideran más bien como una mano de obra más o menos madura. A esta idea acompaña una concepción personal casi siempre deficitaria de la propia actividad formadora.

El objetivo de los oficiales que forman a aprendices en su trabajo es, por un lado, la autonomía de éstos y por otro, la ejecución de las tareas de trabajo correspondientes. El hecho de que resalten una y otra vez la necesidad de autonomía para los aprendices también en otros contextos puede interpretarse de dos maneras: por una parte, el aprendiz que trabaja independientemente y puede prever operaciones de trabajo contribuye a descargar considerablemente de trabajo al formador. Por otro, la capacidad de actuar autónomamente puede también considerarse un objetivo formativo superior para la competencia profesional que debe lograr un aprendiz. Los objetivos claros de instrucción o de transmisión de contenidos formativos profesionales, o la preparación para un examen concreto, se encuentran subordinados al objetivo principal del trabajo autónomo. Las experiencias vividas por los encuestados durante su propio periodo formativo -el principio básico suele recibir el nombre de "regla de oro": el principio ético de tratar a un aprendiz como uno desearía ser tratado- son una fuente importante de orientación de su actividad formativa. Por el contrario, las normas que incluyen los reglamentos de formación sobre la sistemática de contenidos transmitidos no tienen entre los encuestados relevancia alguna como base orientativa. Otro principio de actuación formativa -por ejemplo, en la construcción- consiste en enseñar al aprendiz el contexto general de un proyecto concreto de construcción, a fin de capacitarle de esta manera para llevar a cabo su labor de manera autónoma. Los instrumentos de apoyo mental no derivados directamente del proceso de trabajo pasan desapercibidos para los formadores secundarios, al igual que las necesidades del aprendiz. Así, la impartición de contenidos formativos que establecen los reglamentos legales sólo suele llevarse a la práctica según y cómo corresponda a la tradición formativa, lo que en la mayor parte de los casos quiere decir, según y cómo corresponda a las posibilidades momentáneas.

Los encuestados apenas veían posibilidades de mejora para su labor formativa. Esperaban más bien recibir apoyo de otros empleados en la empresa, antes que mejorar sus competencias pedagógicas mediante cursos o formaciones correspondientes.



Con todo, los formadores secundarios declaran que algunos cambios estructurales en la empresa, y en particular una reducción en las urgencias permitirían ampliar sus posibilidades formativas.

La encuesta efectuada no planteaba concretamente preguntas sobre la necesidad de una formación continua, pero de las respuestas a la cuestión sobre ayudas potenciales a la actividad formativa puede extraerse que los formadores secundarios ven posibilidades de mejora ante todo mediante la comunicación con otras personas (sobre todo con sus superiores) y las modificaciones en la estructura formativa, y no mediante la obtención de nuevos conocimientos o capacidades pedagógicas o técnicas. Las respuestas de uno de los encuestados, con experiencia pedagógica en un taller para discapacitados psíquicos, resaltan particularmente este resultado: consideraba útiles no tanto los conocimientos teóricos impartidos en cursos sino una asistencia personal, sobre cuyo carácter y profundidad de todas formas apenas se extendió. La asistencia directa por el maestro es un simple ideal que sólo existe en las obras sobre pedagogía teórica en la empresa artesanal, y en la práctica formativa de la empresa constituye una pura ficción.

## Consecuencias

Para idear medidas destinadas a la cualificación de formadores, puede aceptarse por tanto que no existe en la práctica actual de las empresas un responsable único de la formación, y que, por ello, no puede existir un currículo unitario para la cualificación del mismo. En su lugar debieran crearse -para todas las personas que puedan ejercer responsabilidades formativas- condiciones de cualificación no concebidas como cursos fijos y obligatorios que impartan competencias pedagógicas sistemáticas para todas las profesiones artesanales, sino más bien como posibilidades de asistencia al formador respectivo en función de su propia y libre decisión para afrontar problemas concretos y obtener informaciones orientadas al caso correspondiente. Esta cualificación de formadores podría ampliarse posteriormente para dar lugar a una formación de mayor duración, y ofrecer en fun-

ción de las necesidades personales la posibilidad de estudiar temas concretos de interés actual, adquiriendo así progresivamente competencias formativas.

Este tipo de cualificación de formadores podría hacerse realidad bajo forma de una "supervisión colectiva" paralela al ejercicio profesional, desarrollada a ser posible como actividad dentro de la empresa o bien como foro abierto de debate sobre problemas formativos -por ejemplo en internet- organizado por los centros responsables de la formación profesional. Una cualificación de formadores que adoptase esta forma permitiría responder en cada caso a necesidades específicas con apoyos, informaciones y contactos. Solventaría así mismo el problema de captar para los cursos de cualificación de formadores a trabajadores liberados temporalmente por su respectiva empresa, algo que resulta imposible para muchas PYMEs. Pero para que una medida de cualificación de formadores secundarios como ésta se haga realidad será necesario no sólo crear la infraestructura necesaria, sino también que los formadores secundarios sean conscientes de su propia actividad formativa, puesto que las entrevistas realizadas demuestran que hasta la fecha éstos consideran su labor formadora como parte integrante de su actividad profesional, pero de carácter espontáneo y no necesariamente planificado. Si a través de la oferta de asesoramiento e información a estos profesionales se consiguiera implantar esta conciencia como punto de partida para las medidas de cualificación, la oferta formativa ampliada, flexible, voluntaria y en función de las necesidades de estos formadores secundarios en el puesto de trabajo generaría un mayor grado de satisfacción e incrementaría sus competencias pedagógicas, y podría contribuir así a mejorar en conjunto la calidad de la formación que realizan.

La estructura temática de las medidas para la cualificación pedagógica de los formadores en la empresa debiera vincularse a los conocimientos y capacidades aprendidas por éstos desde el comienzo de su propia formación profesional. Podrían para ello cuestionarse y ampliarse progresivamente sus clichés sobre la formación de aprendices (antes mencionados), por ejemplo presentándoles posi-



bles alternativas de actuación formadora y a continuación tematizando las posibilidades de su realización dentro de la práctica en la empresa, incluyendo las posibles ventajas e inconvenientes de cada una. Además, podrían explicarse los múltiples métodos disponibles y las premisas que garantizan un correcto aprendizaje a partir de las experiencias conservadas hasta hoy. La concepción unidimensional del proceso formativo como incorporación, apropiación y reproducción de conocimientos y capacidades podría servir como punto de partida para desarrollar una perspectiva más amplia que integre no sólo los factores condicionantes de la formación/aprendizaje sino también vías concretas para su realización metodológica. También podrían explicarse en el curso de estas medidas diversas metáforas didácticas como la “construcción progresiva de capacidades” o la “vinculación con conocimientos ya existentes”, partiendo de su uso coloquial e investigando las nuevas posibilidades concretas de actuación que se derivan de ellas. Algunos comportamientos básicos y repetitivos, como por ejemplo la elaboración y presentación de una secuencia operativa breve en el campo profesional o de una pequeña conferencia, podrían practicarse bajo forma de un entrenamiento metódico. Puede debatirse también si es posible o no aislar la correspondiente secuencia operativa del proceso global de trabajo en el respectivo sector profesional, y las normas de actuación que es importante mostrar, por ejemplo el ritmo de trabajo, la secuencia ideal de operaciones parciales o la necesidad de acompañar la actuación con la palabra. El eje central debiera consistir claramente en la elaboración de unas pocas reglas simples para la planificación sistemática de la instrucción. Estas reglas debieran hacerse corresponder siempre con las teorías subjetivas ya existentes, conforme a las experiencias de los formadores que se cualifican, pues dichas experiencias son probablemente consecuencia de determinados automatismos de actuación ya presentes que deben a su vez integrarse en la reelaboración de automatismos de trabajo nuevos o modificados.

Otro punto de vista para la cualificación de estos formadores consiste en capacitarlos para desarrollar planes de actuación con base didáctica, y para valorar

éstos según las condiciones concretas de una situación. Para ello, los futuros formadores deberán poseer la capacidad de analizar adecuadamente una situación y hacer una valoración de su correspondiente propio estado psíquico. También es muy importante la capacidad de evaluar críticamente los nuevos comportamientos aprendidos, pues ello facilita convertirlos en una práctica real de formación.

La transmisión sistemática de informaciones podría llevarse a cabo acompañada de ejercicios que condujeran a una valoración global de las condiciones apropiadas para cada situación, ampliando con ello el potencial de explicaciones posibles. Es decir, exponer por ejemplo las diversas posibilidades que explican cómo surgen las situaciones agresivas. Una función particular tendrán los patrones dinámicos de explicación, que analizan los diversos contextos aunque éstos adopten formas básicamente distintas, porque esta forma de interpretación -a través del análisis de diversas alternativas de actuación- permite sin duda incrementar las competencias. Los patrones de explicación ya presentes relacionados con la motivación personal pueden utilizarse dentro de la formación pedagógica del personal formador en la empresa como base para mostrar posibilidades de construcción selectiva y fomento ulterior de la motivación, y para entrenar dichas posibilidades en la práctica concreta de la empresa. La progresiva ampliación en la asignación de causas a otras posibles explicaciones haría posible de esta manera ir flexibilizando el pensamiento de la persona correspondiente. Unida a una valoración más diferenciada de los aprendices, los formadores quedarían así capacitados para practicar tipos alternativos de intervenciones formativas más individualizadas por aprendiz.

De todo lo expuesto hasta aquí se deduce que el modelo actual de formación pedagógica obligatoria para maestros artesanos resulta problemático, puesto que transmite bajo la forma de un curso estático conocimientos y capacidades sin plantearse si el maestro se encargará más tarde de desempeñar tareas formativas. La fijación que esta práctica refleja en el ideal del maestro artesano como técnico de formación universal con conociemien-



tos económicos y pedagógicos, entre cuyas tareas genuinas y globales se cuenta también la formación de aprendices, se encuentra hoy en día superada por la profunda especialización que ha tenido lugar en las empresas y por la realidad económica: suponiendo que un maestro adopte la alternativa de hacerse autónomo, en la mayoría de los casos estará tan ocupado con labores como las de captar y ejecutar pedidos de la clientela, que no podrá encargarse seriamente de impartir una formación profunda y sistemática a los aprendices.

Otro problema procede de que la motivación para asistir a programas de cualificación como formador está probablemente muy mermada, al haber debido pasar todos los maestros un examen obligatorio en pedagogía. La tendencia general hacia una especialización cada vez mayor hace parecer conveniente considerar la actividad formadora también como tarea particular, para la que las personas correspondientes sólo deben cualificarse si realmente van a ejercerla. Una formación orientada a las necesidades del personal formador en la empresa permitiría además mejorar las posibilidades de empleo para trabajadores extranjeros en

Alemania, ya que la carencia de una cualificación obligatoria dejaría de constituir un obstáculo para la contratación.

A modo de resumen, de lo expuesto se deduce que es necesario repensar radicalmente el sistema alemán actual de cualificación de formadores en la empresa. Ha dejado de ser conveniente que personas que en el futuro no se harán cargo de tareas formativas se encuentren obligadas por un reglamento de maestros artesanos a cualificarse como formadores, mientras que el círculo de trabajadores que en la práctica real de la empresa imparte la mayoría de la formación se ve obligado a hacerlo sin preparación particular para ello, aunque desee tenerla. Las propuestas de mejora que adelanto parten simplemente de los resultados empíricos de un estudio efectuado en el sector de la construcción, pero son muy probablemente transferibles también a otros sectores artesanales, sobre todo a aquellos cuya producción se caracteriza por un alto grado de urgencia y de interdependencia con otras profesiones, por un ritmo rápido de cambio de obra, y una marcada competencia con otras empresas (particularmente extranjeras, cuando éstas logran presentar ofertas más baratas).

#### Bibliografía:

**ARNOLD, Rolf:** *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit*. Fráncfort del Meno: Lang, 1983.

**BAUSCH, Thomas:** *Die Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 1997.

**LEIDNER, Michael:** *Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet*. Fráncfort del Meno: Lang, 2001.

**SCHMIDT-HACKENBERG, Brigitte et al.:** *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld: Bertelsmann, 1999.