

La combinación formación-trabajo

Aprendizajes y estudios superiores a jornada parcial

Alison Fuller

Profesora auxiliar, School of Education,
Universidad de Southampton, Inglaterra

Palabras clave:

Post-compulsory education;
formal learning;
informal learning; learning
process; transfer of learning;
adult learning

RESUMEN

Los responsables políticos europeos y extraeuropeos buscan cada vez con mayor ahínco vías para promover la formación permanente. Algunos estudios recientes ponen de relieve las ventajas pedagógicas de las formaciones de aprendices (aprendizajes), que combinan la oportunidad formativa en el lugar de trabajo con la asistencia a centros educativos especializados. Este artículo sugiere que una combinación de empleo y de cursos de enseñanza superior a jornada parcial también tiene virtudes pedagógicas y motivacionales. Quienes buscan formas de alentar la participación suelen tardar en reconocer las ventajas del método mixto. Además, apenas se analiza su interés para aquellas personas que, por diversos motivos relacionados con la evolución social y económica, tienen reticencias a participar en cursos de dedicación completa. De los argumentos aquí recogidos se deriva que debemos destinar más recursos y esfuerzos a incrementar las oportunidades ofrecidas a personas de todo el espectro socioeconómico para participar en medidas de formación y empleo.

Introducción

Intensificar la formación permanente constituye una de las aspiraciones básicas para responsables políticos, a escala internacional (véase *inter alia* Comisión Europea, 1996; OCDE, 1996; UNESCO, 1996) o nacional, en países como el UK (DfEE, 1998). El presente artículo sugiere que los métodos que combinan trabajo y formación pueden desempeñar una importante función motivadora para la participación formativa de una cifra mayor de adultos. La opinión viene respaldada por un reciente análisis global efectuado por investigadores daneses sobre las relaciones trabajo-formación y los posibles métodos para intensificarlas (Illeris et al., 2004). Illeris y sus colaboradores han descrito una serie de posibilidades que permiten a un adulto emprender oportunidades de formación regular y des-

Agradecimientos

Expreso aquí mi agradecimiento por los útiles comentarios recibidos de una persona anónima sobre una versión anterior del texto.

empeñar a la vez un empleo. Mi artículo se centrará exclusivamente en dos de dichas posibilidades: la formación de aprendices (aprendizaje), que ofrece la oportunidad de formarse en un lugar de trabajo y a la vez en centros educativos especializados (p.e. Fuller y Unwin, 2003a; Guile y Young, 1999), y la opción de participar en cursos de enseñanza superior a jornada parcial mientras se ejerce un empleo (p.e. Tight, 1991; Davies, 1999). Los principios de trabajo y estudio simultáneos que sustentan la formación de aprendices también pueden considerarse aplicables a la enseñanza superior a jornada parcial, y una razón positiva para crear otras oportunidades de asistir a cursos durante el trabajo. Las ideas que el artículo avanza se han extraído principalmente de la experiencia británica, pero muy probablemente servirán también para otros países europeos que han creado sistemas de formación de aprendices y ofertas de enseñanza superior (ES) a tiempo parcial.

El texto sostiene que la oportunidad de combinar la participación en diferentes comunidades de la práctica (la del lugar de trabajo y la del contexto educativo) atrae a numerosos adultos, y merece atención por parte institucional (a escala nacional y europea) para aumentar la asistencia del usuario educativo a oportunidades oficiales de formación. Hasta la fecha, los responsables políticos que buscan formas de incrementar dicha participación apenas han intentado motivar al empresario para ofrecer a más asalariados la opción de trabajar y formarse simultáneamente. Por ejemplo, el discurso político sobre ampliación de la ES suele centrarse -al menos en el UK- en la necesidad de aumentar la asistencia individual a ofertas de dedicación completa. Se dedica mucho menos esfuerzo a encontrar formas de ayudar a quienes, por diversos motivos, se muestran reacios o imposibilitados de aceptar una opción formativa a jornada completa.

Se ha organizado el artículo en tres secciones. La primera describe los dos tipos de oferta educativa (aprendizajes y ES a jornada parcial), que brindan a los usuarios la oportunidad de combinar un empleo con la participación en un estudio formal, bajo el que se entiende la asistencia normal a cursos impartidos por centros educativos y conducentes a cualificaciones reconocidas. En la segunda Sección, se exponen algunas de las condiciones sociales y económicas que permitirían una cifra mayor de adultos asistir a cursos de ES a jornada parcial a la vez que ejercen su trabajo, y debate hasta qué punto la evolución social fomenta esa tendencia. La tercera Sección recupera el valor de la metáfora "la formación es participación", para comprender que las personas se forman por su compromiso con determinadas prácticas sociales, y expone la contribución de la teoría situacional de la formación a la conceptualización de la formación en el lugar de trabajo. Sugiere a continuación un reto para esta teoría situacional: analizar de qué manera la participación de una persona en diferentes contextos educativos y laborales le permite formarse y aprovechar dicha formación. El texto extrae por último la conclusión de que, como forma de organización curricular, los métodos que combinan trabajo y estudio (como demuestran los aprendizajes y la ES a jornada

parcial) resultan atractivos para numerosos trabajadores jóvenes o de edad y merecen un mayor apoyo de los responsables políticos que deseen impulsar la formación permanente. Concluye también que, si se define la formación como participación, la oferta de diferentes tipos de prácticas sociales (como trabajo y formación simultáneos) incrementará obligatoriamente el nivel formativo de la persona.

Dos modelos de trabajo y estudio

Esta primera sección describirá dos vías distintas (aprendizajes y cursos de ES a jornada parcial) que permiten combinar el trabajo con la participación en un estudio formal. Al centrarme en el potencial del método combinado, no deseo subestimar al propio lugar de trabajo como lugar formativo (véase *inter alia* Eraut et al., 2000; Hutchings, 1999; Billett, 2001), pero el texto se centra intencionalmente en los modelos de participación que incluyen un lugar de trabajo y otro de estudio en un contexto educativo formal.

Los programas de formación de aprendices (aprendizajes) pueden diseñarse para incluir oportunidades estructuradas de formación en el trabajo y fuera de éste. En países como Alemania, Austria o Suiza, la formación principal tiene lugar en la empresa, con intervalos específicos en centros especializados de formación profesional. El “sistema dual” alemán constituye quizás el ejemplo mejor conocido de este modelo (Deissenger, 2004). En países como Francia o Suecia, la formación de aprendices es básicamente escolar, y el joven acude esporádicamente a un lugar de trabajo en pos de la experiencia.

En el UK, los aprendizajes se realizan también prioritariamente en el lugar de trabajo, pero no todos ofrecen las mismas oportunidades de participar en cursos externos a la empresa (Fuller y Unwin, 2003b). Los sectores que ofrecen aprendizajes con oferta formativa tanto en el trabajo como fuera de éste suelen ser aquellos, como técnica artesanal y construcción, que tienen ya una larga tradición de aprendizajes. En estos casos, un aprendiz típico tiene que acudir al centro formativo un día a la semana o con ocasión de determinados módulos, para obtener la cualificación profesional. En un análisis reciente de empresas del sector acerero, Fuller y Unwin (2003a) han encontrado que la “realidad” del aprendizaje diverge claramente entre empresas. Los factores que contribuyen a que los aprendices juzguen muy positivamente su experiencia formativa son: oportunidad de asistir a cursos en un centro donde se expliquen las teorías técnicas pertinentes; oportunidad de formarse en distintas secciones del lugar de trabajo; recepción regular de comentarios sobre su progreso, tanto de sus superiores como de los tutores en el centro formativo; y la oportunidad de obtener cualificaciones reconocidas. Este tipo de aprendizaje es un modelo integrado de trabajo, estudio y cualificación que fomenta la promoción profesional y educativa.

En el mejor de los casos, por tanto, el aprendizaje proporciona a los jóvenes que acceden a un empleo y un lugar de trabajo la oportunidad de participar en diversas posibilidades y contextos formativos diversos. Un elemento clave de la oferta en estos programas es una persona con experiencia formativa y de supervisión, responsable de apoyar el “itinerario formativo” del joven y de desarrollar vínculos entre los componentes formativos en el trabajo y fuera de éste (Fuller y Unwin, 2003a). La oferta de este apoyo al aprendiz significa que se asume la conclusión de Eraut (1997) de que una correcta transferencia cognitiva entre contextos produce un proceso formativo. En el caso de los trabajadores de más edad que sigan cursos de ES a jornada parcial, este tipo de apoyo no siempre será posible, relevante o deseable. Algunos de los adultos asisten a cursos relacionados con su trabajo actual (voluntariamente o por exigencia de sus empresarios), mientras otros siguen intencionalmente cursos para acceder a nuevas oportunidades laborales y contribuir a su realización personal (Lunneborg, 1997; Fuller, 1999). Con todo, todo aquel que participa en una ES a jornada parcial mientras continúa trabajando disfruta de las oportunidades formativas que implica la asistencia a dos contextos distintos: el educativo formal y el del lugar de trabajo.

Para el objetivo de este artículo, tienen un máximo interés los modelos de participación en cursos ES de los trabajadores de más de 30 años de edad, que pueden definirse a grandes rasgos como en una fase media de su vida laboral, o en los comienzos de ésta. Sus puntos en común con los aprendices consisten en que asisten alternadamente a actividades de trabajo y estudio, con intención de obtener conocimientos codificados. Una diferencia básica es que los adultos de cierta edad (al contrario que los aprendices) ya han tenido amplias oportunidades de aprender de la experiencia y a partir de una serie de contextos personales y laborales en los que han participado. Dispondrán por tanto de un mayor “conocimiento personal” que sus jóvenes congéneres: “definimos el conocimiento personal (conocimiento P) como lo que capacita a una persona para pensar y actuar en una situación práctica. Este conocimiento personal no sólo se obtiene recurriendo a conocimientos de tipo público, sino que se construye a partir de la experiencia y la reflexión personal” (Eraut et al., 2000, p.233).

La asistencia a cursos de enseñanza superior a jornada parcial es, por lo menos en el UK, prerrogativa sobre todo de alumnos con una cierta madurez (más de 25 años), y que en su inmensa mayoría ya tienen trabajo. Es importante observar el incremento en la participación de alumnos maduros en los últimos 30 años. La cifra de adultos (más de 21 años) que asiste a cursos conducentes a cualificaciones superiores ha pasado de 255.000 en 1970 a cerca de 1,5 millones a finales del milenio. Los rasgos básicos de la formación a jornada parcial son éstos (*Higher education statistics agency-HESA*, 2000):

- casi un 90% de los alumnos sin título superior de cursos a jornada parcial tienen más de 25 años, y dos terceras partes más de 30;

- la mayoría de los alumnos de cursos a jornada parcial paga sus propias tasas, lo que revela la demanda individual de estos cursos (tan sólo una minoría recibe las tasas de matrícula de su empresario);
- el 83% de alumnos de cursos a jornada parcial trabaja “antes, durante y después del curso”, un 70% en un empleo de dedicación completa (Brennan et al, 1999);
- los alumnos más maduros proceden con mayor frecuencia de entornos socioeconómicos inferiores, han abandonado antes el sistema educativo, y tienen menos cualificaciones académicas que los más jóvenes.

En la siguiente sección, el texto sostendrá que es necesario comprender la evolución social y económica general para interpretar correctamente el aumento de la participación de adultos en la ES a jornada parcial. A diferencia de la abundante retórica política que examina al individuo aisladamente, mi análisis sitúa al individuo en su contexto socioeconómico, y reconoce que existe un trasfondo social que explica porqué la opción de trabajo y estudios simultáneos interesa cada vez a más trabajadores.

Mercados de trabajo, evolución social, modernización reflexiva

Durante los últimos 20 a 30 años, el modelo de empleo se han transformado radicalmente. Los cambios más importantes han sido: la desaparición de la industria primaria, el declive de la manufactura, el surgimiento de nuevos sectores basados en las tecnologías de la información y la comunicación, el incremento del sector servicios y el aumento de la presencia femenina en el mercado de trabajo y sobre todo en el empleo a jornada parcial. Investigaciones realizadas en el UK revelan los efectos de estas transformaciones en el mercado de trabajo y en los diferentes sectores sobre la demanda de capacidades profesionales. El informe de la *National Skills Task Force* (NSTF-Comisión Nacional de Capacidades Profesionales) señala: “se ha producido un fuerte desplazamiento en la demanda de capacidades en los últimos 30 años, de las capacidades básicamente de trabajo manual hacia las capacidades de tipo cognitivo” (NSTF, 2000, p. 12). Hutton (1995) detecta nuevas divisiones y desigualdades relativas a la posición que ocupan las personas dentro del mercado de trabajo. Este autor muestra que cerca del 40% de la mano de obra tiene un empleo “fijo” de dedicación completa; un 30% ejerce contratos temporales o realiza trabajos de dedicación parcial, y otro 30% se encuentra marginado por el paro, el trabajo estacional u otras formas discriminadas de empleo. El fuerte aumento en la proporción de jóvenes que acceden a la enseñanza superior en el UK hace que los adultos de cierta edad tengan que competir enérgicamente por la escasa oferta de “buenos” empleos.

Ya he señalado en otro contexto que la decisión de trabajar y asistir a formaciones de ES a jornada parcial es la respuesta lógica de algunos adultos a su vivencia personal de las condiciones sociales y económicas

que les rodean (caracterizadas por la incertidumbre y la oportunidad) (Fuller, 2002). A este respecto, algunos elementos de la teoría de la transformación social, conocidos como Modernización Reflexiva o MR y desarrollados por Giddens (1990; 1991; 1994) y Beck (1992; 1994) permiten explicar los nuevos modelos de participación formativa del alumno. La tesis MR ayuda de dos maneras: primeramente, concibe la evolución individual e institucional como mutuamente transformativa; y en segundo lugar, permite detectar que las evoluciones sociales, como la existencia de nuevas oportunidades e incertidumbres, repercuten sobre la trayectoria biográfica e individual. De importancia central para la perspectiva MR es la idea de que se abren nuevas áreas de actividad para las personas, como efecto (no intencional) de la evolución de las relaciones entre la persona y la sociedad. El artículo sugiere que el aumento de la participación de adultos de cierta edad en cursos de ES ilustra este fenómeno.

Los análisis de Giddens y Beck sobre la erosión de las tradiciones como guía de actuación y el aumento del individualismo implican que el curso vital de las personas puede divergir fuertemente (p.e. en cuanto a relaciones familiares, modelos laborales o participación educativa) del curso típico en generaciones anteriores. También ayudan a explicar por qué una cifra mayor de adultos de diversos orígenes emprende nuevas vías (como combinar trabajo y formación superior) para responder a la incertidumbre y oportunidades características de la vida contemporánea. A este respecto, Field (2000) ha vinculado lo que él denomina “la explosión silenciosa” de la formación permanente con el factor de transformación social que plantea la tesis MR. Deduce que la participación en la vía simultánea trabajo-estudio puede considerarse una respuesta comprensible y racional del individuo ante las condiciones y riesgos percibidos bajo los que viven la población de los países industriales avanzados.

Las siguientes citas extraídas de un estudio cualitativo a pequeña escala sobre adultos (más de 30 años) asistentes a cursos ES (Fuller, 1999;2001), ayudan a ilustrar la importancia de las nociones de riesgo y de mayor opción individual de retornar al estudio. Muestran que los alumnos juzgan la oportunidad de acceder a cursos superiores como un nuevo ámbito de decisiones personales y como forma de gestionar el riesgo:

“Todo en la vida moderna consiste en elegir...yo creo que el comercio refleja exactamente la forma en que vivimos: antes íbamos a un tendero o a un florista, y ahora vamos a un supermercado donde podemos elegir entre una cantidad enorme de productos, sin que nadie te condicione...tienes la elección. Este es uno de los motivos por los que fui a la universidad: porque no creo que las antiguas universidades hubieran aceptado a personas de más de 40.”

“Es [el título superior] como un pequeño seguro, porque en mi región, si la empresa decidiera cerrar [la planta] yo tendría entonces más posibilidades que la de ir a Escocia o donde me manden. Tendría otras opciones, porque si tienes un título, también te mueves mejor en el mercado de trabajo.”

- En resumen, las transformaciones que la tesis MR pone de relieve son:
- aumento de la individualización, elemento típico de la modernización reflexiva;
 - declive de la tradición como guía de la actuación y decisión personales;
 - mayores márgenes de actuación y de opciones personales;
 - las personas asumen un modelo cada vez más calculador en sus decisiones;
 - aumenta la sensación de riesgo, debido a las nuevas formas de incertidumbre y oportunidad asociadas a las condiciones socioeconómicas contemporáneas;
 - modelos identitarios que reconocen las posibilidades transformadoras extraíbles para la persona de la reflexión.

Hasta aquí, el análisis ha sugerido que la combinación trabajo-estudio resulta interesante tanto para aprendices como para trabajadores de mayor edad, y que podría desempeñar una función importante para ayudar a países y organizaciones a “recualificar” su mano de obra. A continuación examinaré si la fórmula “la formación es participación” ayuda a entender de qué manera una persona se forma al actuar simultáneamente en un lugar de trabajo y un contexto educativo.

La formación por la participación

La atención dedicada por Lave y Wenger al aprendizaje y la formación en contextos educativos no especializados ha despertado el interés y estimulado la investigación sobre la formación en lugares de trabajo (véase *inter alia* Boud y Garrick (eds), 1999; Evans, Hodgkinson y Unwin, 2002; Billett, 2001; Rainbird, Fuller y Munro, 2004). En su revisión de las investigaciones sobre formación en el trabajo, autores como Michael Eraut y Stephen Billett sostienen convincentemente que ésta no debe considerarse inferior a la formación en contextos educativos formales. Por ejemplo, Billett señala:

“Aun sin estar escritas en ninguna parte, las vías de experiencia y orientación que comporta un lugar de trabajo suelen hallarse con frecuencia estructuradas o “formalizadas”. Igual que los objetivos y prácticas de un centro educativo condicionan las actividades del alumno, también los objetivos y prácticas de un lugar de trabajo determinan las actividades del trabajador. Distante de ser escasa, la formación realizada fuera del contexto docente de un centro educativo es a menudo crucial para sustentar las prácticas, e incluso las comunidades, que imparten la formación.”

(Billett, 2001, p.15).

Reconocer y valorar el lugar de trabajo como entorno formativo reduce la probabilidad de subestimar la generación de conocimiento y capacidades en la persona por su participación (colectiva) en actividades laborales. La formación situacional desarrollada por Lave y Wenger (1991) ha

producido ya una versión muy influyente de la fórmula “la formación es participación”, particularmente ejemplificada en el caso de la formación de aprendices. Como observan los dos autores: “...diversos modelos de aprendizajes parecen reflejar perfectamente nuestro interés por la formación en contexto situacional...” (ibid, p.32). Su análisis sugiere que los aprendices aprenden todo lo que necesitan para convertirse en “profesionales formables”, por medio de su participación en las relaciones sociales de la comunidad de la práctica existente en el lugar de trabajo. La observación del aprendizaje artesanal en sociedades tradicionales (comadronas en Yucatec (véase Jordan, 1989), sastres en Vai y Gola) fue la inspiración empírica inicial que permitió a Lave y Wenger formular su teoría formativa. Otros ejemplos de ambos autores incluyen la iniciación y sucesiva formación de quienes acuden a Alcohólicos Anónimos, y la experiencia formativa de cabos de marina y destazadores.

La perspectiva teórica desarrollada por Lave y Wenger en 1991 es un útil punto de partida, que resalta la manera en que los “novicios” se forman como miembros de una “comunidad” de trabajo. Partiendo de sus estudios etnográficos sobre la formación de “novicios”, Lave y Wenger desarrollaron los conceptos interrelacionados de “participación periférica legítima” y “comunidades de la práctica”. Explican que el estatus de un aprendiz como participante periférico legítimo le capacita para integrarse cada vez más en las actividades y relaciones sociales de un lugar de trabajo, hasta alcanzar la categoría de participante de pleno derecho. Lave y Wenger definen la formación como un proceso contextodependiente, y deducen por ello que transferir una formación de un contexto a otro es muy problemático. Así, esta parte del análisis acepta la contribución de la teoría de la formación situacional de Lave y Wenger (1991) a la conceptualización de la formación en el lugar de trabajo. Pero el resto de la sección sostiene la necesidad de ahondar el análisis para reconocer el valor de la formación que se produce cuando una persona asiste a la vez a un contexto educativo y otro laboral.

Como he mencionado previamente, las buenas formaciones de aprendices en países industriales avanzados incluyen periodos estructurados de formación fuera del trabajo, en contextos educativos formales, junto a otros de formación y experiencia en un lugar de trabajo. En ellas, los aprendices se encuentran inmersos en distintas comunidades de la práctica, y en un proceso que les ayuda a establecer relaciones entre lo aprendido en los diversos contextos. Estos programas proporcionan por tanto un modelo de trabajo y estudio superior a la oportunidad de participar en una única comunidad, como ilustraban los ejemplos de Lave y Wenger.

En su intento de caracterizar a la formación como parte “natural” de la práctica social colectiva, el estudio de Lave y Wenger (1991) tiende a desecher la función que las instituciones educativas formales pueden cumplir en la formación del trabajador. Como han observado Guile y Young (1999, p.114), las interpretaciones derivadas de la antropología cultural (como la de Lave y Wenger) ignoran teorías educativas y definen la formación de

aprendices como algo “independiente de cualquier enseñanza formal”.

Además, la insistencia de Lave y Wenger en la naturaleza situacional de la formación y el conocimiento puede agigantar el problema de la transferencia formativa. Si se acepta que el acceso a diversas oportunidades de participación constituye una premisa para la formación, puede deducirse que las personas facultadas para participar en una experiencia simultánea en un lugar de trabajo y en centros educativos especializados tienen automáticamente oportunidades formativas mayores. Partiendo de ello, Fuller y Unwin (2003a; 2004) han sostenido que la oportunidad de operar en contextos formativos múltiples constituye un factor central de “aprendizaje expansivo” y de desarrollo de la mano de obra. Señalan (2003a) que un método expansivo para la formación de aprendices, consistente en toda una gama de oportunidades participativas tanto dentro como fuera del trabajo, supone la base más eficaz para formarse y progresar. Los datos de su investigación resaltan la contribución que una enseñanza formal puede aportar a la calidad total de la experiencia formativa del aprendiz. Por el contrario, la “interpretación restrictiva” confina al aprendiz a la única comunidad de la práctica de su lugar de trabajo, lo que por definición limita sus oportunidades de participación, y en consecuencia su horizonte formativo.

En su último texto, Lave parece favorecer más la idea de que las personas pueden aprender y establecer conexiones entre diversos contextos. La autora se une incluso a la opinión de Dreier quien, como revela la siguiente cita, describe el tipo de procesos en que probablemente se encuentran tanto aprendices como alumnos de enseñanza superior a jornada parcial:

“Es frecuente que participemos en un contexto concreto motivados fundamentalmente por la ilusión de alcanzar objetivos e intereses originados básicamente en otro contexto distinto, “pertenecientes” a éste. Para ello, recurrimos a condiciones particulares existentes entre los contextos distintos, o a las creadas y ampliadas por nosotros u otras personas, y que nos permiten perseguir objetivos e intereses de un contexto mediante una participación particular en otro... la actuación humana tiene un variado potencial u horizonte intercontextual”

(Dreier, 1994, p.75, citado por Lave, 1997, p. 149).

El proceso de trascender una y otra vez las fronteras entre el lugar de trabajo y otros lugares formativos genera ya por sí solo un estímulo formativo (Engeström et al., 1995). En su obra más reciente, Wenger (1998) critica la (excesiva) insistencia en la “situacionalidad” de la teoría original de Lave y Wenger, y estudia el valor para el formado de la ausencia temporal que le permite “apartarse” de una práctica concreta para reflexionar mejor sobre ella. Sugiere que la participación en una actividad que trasciende fronteras entre diferentes comunidades de la práctica estimula el “trabajo identitario”, conforme las personas se transforman en participantes periféricos legítimos en más de una comunidad de la práctica. Ade-

más, se ha cuestionado la noción de “comunidad de la práctica” como fenómeno relativamente estable y estático: Eraut y sus colaboradores han encontrado entre sus entrevistados más experiencias de “ruptura de comunidades de trabajo” que de permanencia (2000, p.254). La realidad del empleo contemporáneo significa que la mayoría de los trabajadores no disfruta probablemente de una trayectoria lineal, de “novicio” a “veterano”, en una única comunidad de la práctica dentro del mismo lugar de trabajo.

Young (2004) sostiene que al definir todo conocimiento como situado o “contextodependiente” olvidamos que existen diferentes tipos de conocimiento, algunos de los cuales son más independientes del contexto que otros. Dentro de los modelos combinados de trabajo y estudio que analizamos en este texto, los participantes pueden acceder a teorías y conceptos que trascienden el conocimiento técnico inmediato (*know-how*) necesario para realizar determinadas tareas en lugares de trabajo particulares. En el caso de las “buenas” formaciones de aprendices, la integración de la formación en el centro y el lugar de trabajo se halla planificada, estructurada y apoyada para facilitar el desarrollo del joven que afronta la doble tarea de aprender los conocimientos y capacidades necesarios para trabajar correctamente y además, las costumbres, hábitos y actitudes habituales de los trabajadores con mayor experiencia y madurez. En el caso de las personas de más edad que siguen estudios superiores a jornada parcial simultáneos a un trabajo, es muy probable que dispongan ya de una experiencia laboral y vital rica, y de conocimientos profesionales con los que pueden conectar para ir asumiendo nuevos conocimientos e ideas. La capacidad de ver el sentido práctico y aplicar la formación obtenida en diversos contextos aumenta con la experiencia. Conforme la persona se habitúa a trascender fronteras y a participar en distintas comunidades de la práctica, la experiencia personal y los recursos a los que pueden recurrir se incrementan.

Si se reconoce que la formación en el lugar de trabajo y la formación en un contexto educativo generan resultados formativos no exclusivamente contextodependientes, la cuestión de la transferencia entre lugares formativos es menos problemática que si se aplica estrictamente la teoría de la formación situacional. Como señala Billett: “la formación en cualquier entorno será más o menos transferible, en función de la calidad de los procesos formativos experimentados” (2001, p.21). Considerar al formado como persona con capacidad para crear conexiones entre la formación obtenida en diferentes contextos comporta una concepción de la persona como “agente activo”, es decir, como alguien que puede optar por integrarse en oportunidades formativas, que puede extraer significado de éstas y cuyo desarrollo sigue determinadas líneas e influye a su vez sobre el entorno en que participa (Hodkinson et al., 2004).

Los modelos que combinan trabajo y estudio simultáneos dan al alumno oportunidades de participación -y por tanto de formación- variadas e incluso enriquecedoras (si están bien estructurados y apoyados). Lo expuesto en esta sección, por tanto, permite afirmar que aunque la forma-

ción esté siempre “situada” de alguna forma dentro de prácticas sociales, como el trabajo o la educación, el alumno tiene la capacidad (particularmente si se le apoya) de “recontextualizar” su formación en otro entorno; también sostengo que asumir la formación como participación nos proporciona un fundamento pedagógico para buscar vías que permitan ampliar las oportunidades de participación de un trabajador más allá de su contexto laboral inmediato, por ejemplo animándole a emprender posibilidades educativas formales y apoyándole en ello.

Conclusiones

El texto sostiene que los principios que sustentan la formación de aprendices pueden hacerse extensibles para desarrollar oportunidades que permitan a los trabajadores participar en cursos de ES a jornada parcial. Al igual que los aprendizajes, la ES a jornada parcial combina la formación basada en el trabajo con la basada en un centro educativo, aunque normalmente de manera menos formal. El potencial de resultados positivos que sugiere la combinación de trabajo y estudio debiera interesar a los responsables políticos. Davies (citando a Tight, 1991, p.119) es, a este respecto, partidario enérgico de que los políticos dediquen mayor promoción y apoyo a la enseñanza superior de dedicación parcial: “para que la enseñanza superior alcance su máximo valor para la mayoría de personas y en la mayoría de las circunstancias, debiera ser básicamente de dedicación parcial; esperemos que medidas más serias aprovechen su potencial real dentro de las recomendaciones políticas sobre formación permanente” (Davies, 1999, p.149). La misma argumentación puede aplicarse a los aprendizajes, que utilizan el modelo combinado para construir una base que fomente la participación a lo largo de toda la vida laboral. Las ideas de este texto sugieren que, incrementando el apoyo a modelos combinados de participación formativa, la política pública británica o de otros países lograrían estimular la demanda de formación, ayudando con ello al ciudadano a realizar sus potenciales.

Sugiero también que las condiciones sociales y económicas en que vive la población de las economías industriales avanzadas contribuyen a explicar la decisión de más adultos de emprender cursos formativos formalizados y simultáneos a su trabajo. La combinación de trabajo y estudio significa -tanto para jóvenes como para adultos de mayor edad- la oportunidad de impulsar su desarrollo personal y profesional. Un modelo mixto, entreverado de trabajo y estudio, ayuda a superar la división tradicional entre lo académico y lo profesional, o entre la teoría y la práctica, y ofrece todo un conjunto de experiencias formativas de carácter más o menos formalizado. Un elemento clave para responsables de política educativa y suministradores de formación será garantizar la existencia de una oferta suficiente, estructurada y financiada para facilitar la participación de personas con empleos de plena dedicación.

En su conjunto, este análisis apunta que experiencia personal, formación, trabajo y transformaciones socioeconómicas se encuentran ya profundamente entrelazados: los crecientes índices de participación de adultos en cursos formales de enseñanza superior a jornada parcial y simultáneos con su trabajo es un ejemplo que lo ilustra. Las formaciones de aprendices, que ofrecen a los jóvenes una base de experiencia laboral, conocimientos, capacidades y cualificaciones desde la que puedan continuar avanzando, pueden considerarse otro. Así, quiero concluir diciendo que existen fuertes razones, tanto pedagógicas como políticas, para impulsar la demanda de sistemas combinados y ofrecer un apoyo que permita a más personas, de todo el espectro de edades y categorías socioeconómicas, aprovechar las diversas formas de participación (= formación) que comportan los cursos educativos combinados con un lugar de trabajo. ■

Bibliografía

- Beck, U. *Risk society: towards a new modernity*. Londres: Sage, 1992.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- Billett, S. *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin, 2001.
- Boud, D.; Garrick, J. (eds). *Understanding learning at work*. Londres: Routledge, 1999.
- Brennan, J.; Mills, J.; Shah, T.; Woodley, A. *Part-time students and employment: report of a survey of students, graduates and diplomats*. Londres: QSC y la Open University, 1999.
- Davies, P. Half full, not half empty: a positive look at part-time higher education. *Higher Education Quarterly*, 1999, vol. 53, nº 2, p. 141-155.
- Deissinger, T. Apprenticeship cultures – a comparative view. *Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world*. Actas de la conferencia celebrada por el Consejo Universitario de Títulos Universitarios, Londres, enero 2004.
- Ministerio de educación y trabajo del UK. *The learning age: a renaissance for a new Britain*. Cm 3790, Londres: Oficina de publicaciones oficiales, 1998.
- Dreier, O. Personal locations and perspectives: psychological aspects of social practice. *Psychological yearbook*, 1994, vol. 1, p. 63-90. Copenhague: Museum Tusulanum Press.
- Engeström, Y.; Engeström, R.; Karkkainen, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. *Learning and Instruction*, 1995. vol. 5, nº 3, p. 19-336.
- Eraut, M. Perspectives on defining 'the learning society'. *Journal of Educational Policy*, 1997, vol. 12, nº 6, p. 9-22.

- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. Development of knowledge and skills at work. In Coffield F. (ed.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, 2000 vol. 1. Bristol: The Policy Press.
- Comisión Europea. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Bruselas: Comisión Europea, 1996.
- Evans, K.; Hodkinson, P.; Unwin, L. (eds). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Field, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- Fuller, A. Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 16, nº 3, p. 233-248.
- Fuller, A. Widening participation: the place of mature students. In Hayton, A.; Paczuska, A. (eds). *Access, participation and higher education: policy and practice*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Fuller, A.; Unwin, L. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 2003a, vol. 16, nº 4, p. 407-426.
- Fuller, A.; Unwin, L. Creating a 'modern apprenticeship': a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. *Journal of Education and Work*, 2003b, vol. 16, nº 1, p. 5-25.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (eds). *Workplace learning in context*. Londres: Kogan Page, 2004.
- Giddens, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Young, M. Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge. In Ainley, P.; Rainbird, H. (eds). *Apprenticeship: towards a new paradigm of learning*. Londres: Kogan Page, 1999.
- Agencia Estadística de la Enseñanza Superior del UK. *Students in higher education institutions*, varias fechas, Cheltenham: HESA.
- Hodkinson, P. et al. The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 2004, vol. 36, nº 1, p. 6-24.
- Hutchings, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Hutton, W. *The state we're in*. Londres: Jonathan Cape, 1995.
- Illeris, K.; Associates. *Learning in working life*. Learning Lab Denmark, Roskilde: Roskilde University Press, 2004.
- Jordan, B. Cosmopolitical obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science & Medicine*, 1989, vol. 28, nº 9, p.925-937
- Lave, J. Learning, apprenticeship, social practice. *Journal of Nordic Educational Research*, 1997, vol. 17, nº 3, p. 140-151.

- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lunneborg, P.W. *OU men: work through lifelong learning*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.
- Comisión Nacional UK sobre Capacidades. *Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning*. Sheffield: DfEE, 2000.
- OCDE. *Lifelong learning for all*. París: OCDE, 1996.
- Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Tight, M. *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: SRHE and OUP, 1991.
- Comisión UNESCO sobre Educación para el siglo XXI. *Learning the treasure from within* (Informe Delors). París: Unesco, 1996.
- Young, M. Conceptualising vocational knowledge. In Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.