

## CAPÍTULO VI

### ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS DE INSERCIÓN SOCIAL: APLICACIÓN DEL MODELO DE TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE DE ERAUT

Fernando Marhuenda Fluixà  
Tomás Bonavía Martín  
*Universitat de València*

En este capítulo abordamos las posibilidades de aprendizaje vinculadas a la mejora de la empleabilidad de personas vulnerables con contratos de inserción laboral y sus repercusiones sobre las estrategias de enseñanza que pueden adoptar las Empresas de Inserción Social (EIS). Avanzamos resultados de nuestra investigación (Marhuenda, 2009; Marhuenda et al., 2010) en los que tratamos de explicar qué aprenden los empleados y cómo, al tiempo que pretendemos averiguar los factores que contribuyen a ello.

Con esta finalidad, elegimos el marco de análisis de Michael Eraut (2005, 2009), que hemos trasladado a un contexto con diferencias importantes en comparación a los que Eraut acostumbra a investigar: el de las EIS. En estas empresas, los puestos de trabajo son de baja cualificación, con escasas perspectivas de promoción de carrera, apenas necesitados de formación específica previa y ocupan, además, personas que han atravesado procesos de desestructuración. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, compartimos con Eraut el empeño en centrar nuestra atención en el aprendizaje informal en el puesto de trabajo.

Nuestra pretensión es poner en relación ese aprendizaje con los procesos de mejora de la empleabilidad que pretenden las EIS. Las personas con contrato de inserción necesitan mejorar su cualificación, y los trabajadores encargados de ellos necesitan obtener información para poder desempeñar sus funciones de producción y acompañamiento correctamente. Expresado en términos de empleabilidad, necesitan saber cuál es el potencial que los empleados de inserción tienen y cuáles son sus carencias. El marco teórico de Eraut puede ser útil para ello con las adaptaciones necesarias.

Como se aborda en otros capítulos de esta publicación, los discursos sobre empleabilidad en la Unión Europea, en sus aplicaciones a la intermediación laboral con personas vulnerables, no son unívocos ni están exentos de discusión. Con nuestra aportación, queremos contribuir a ese debate centrándonos en el aprendizaje en el puesto de trabajo y desde el papel que este aprendizaje mantiene en un contexto laboral de trabajo no cualificado.

### 1. La formación en el puesto de trabajo: El modelo de

Eraut

De la vasta contribución de Eraut a los procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo, decidimos emplear la tipología de trayectorias de aprendizaje que él y sus colaboradores han desarrollado en los últimos años (2004, 2005, 2007, 2009), en la medida en que nos parecían particularmente apropiadas para nuestro contexto de investigación. Las trayectorias de aprendizaje tratan de dar cuenta de qué en lo que cuenta como progreso en el desempeño profesional, en su sentido más amplio, para cada trabajador.

Un problema clave en este sentido es el de la complejidad del conocimiento práctico que hace prácticamente imposible poder representar este tipo de conocimiento en un único texto (Eraut y

Hirsh, 2007). Habitualmente, la gente es capaz de reconocer lo que se juzga como un desempeño competente incluso aunque no se pueda expresar con palabras de manera precisa la naturaleza de dicha competencia; que se reconoce pese a resultar inefable. Es más sencillo identificar hechos observados, sucesos del trabajo, que dar una descripción detallada de los mismos mediante palabras. En parte por ello, Eraut prefiere también no emplear el término 'competencias', debido a las muchas connotaciones que tiene, optando en su lugar por ofrecer descripciones de actuaciones bien valoradas por sus aspectos profesionales, técnicos u organizativos.

Eraut (2009) se refiere a las trayectorias de aprendizaje como elementos que se muestran útiles para rastrear el desempeño en el trabajo de jóvenes profesionales que han adquirido su cualificación formal recientemente; así como para reducir la necesidad de adoptar decisiones de a partir de muestras limitadas de desempeño realizando bajo condiciones de ansiedad. También son instrumentos útiles para incorporar el contexto en que tiene lugar el desempeño en el registro del aprendizaje.

Tal y como plantean Eraut y sus colegas, las trayectorias se pueden considerar como ventanas sobre los episodios. Cada punto de una trayectoria de aprendizaje puede tratarse como una ventana sobre un episodio de desempeño que requiere de conocimiento experto tanto de esa trayectoria como de las otras que se le pueden asociar. Abrir esta ventana supondría la apertura a varias posibilidades: la revelación del contexto y las condiciones en el momento del desempeño, de otros tipos de conocimiento experto involucrado en el desempeño, el conjunto de episodios del que forma parte el que se describe, las diferencias con episodios registrados con anterioridad, así como los indicadores de conocimiento experto en el dominio de la trayectoria que se ha mantenido, ampliado o potenciado.

Es tal su confianza en la contribución de las trayectorias de aprendizaje que Eraut (2009) se permite afirmar que las discusiones sobre las trayectorias y las metas de aprendizaje es capaz de dar cuenta de los procesos de aprendizaje de la mayor parte de la población, con independencia de su edad o sus cualificaciones formales. En este sentido, la contribución de las trayectorias de aprendizaje no es exclusiva del desarrollo profesional a partir de una determinada escala de prestigio, sino que también se muestra como un instrumento apropiado para dar cuenta de los empleos de cuello azul así como en otros.

La investigación ha desvelado que hay algunos patrones comunes al desarrollo del aprendizaje en distintas profesiones; por lo que es un constructo que puede ser adaptado para su utilización en prácticamente cualquier contexto profesional.

Inspirados en estas afirmaciones, en nuestro trabajo hemos tratado de encontrar evidencias para realizar semejante afirmación, a partir de los puestos de trabajo de un segmento de la población que carece de cualificaciones formales y que encuentra en las EIS la posibilidad de aprender en contextos laborales normalizados, pese al curso de su vida en el que se pueden rastrear experiencias de peso considerable tales como las relativas a adicciones, medidas judiciales o dependencia de servicios sociales.

El concepto de trayectorias de aprendizaje se centra en lo que se aprende en el puesto de trabajo. La tipología de trayectorias que propone Eraut tiene ocho categorías que dan cobijo a cincuenta y tres subcategorías. Cada una de las categorías es definida por Eraut como una trayectoria en sí misma, pese a que se pueden establecer vínculos sencillos entre cada una de ellas. Con el paso del tiempo, cada individuo desarrolla estas áreas de aprendizaje en distinta medida, extensión, intensidad y profundidad. Eraut afirma que el conjunto de trayectorias de aprendizaje resulta suficientemente general y comprensivo para ser utilizado en multitud de contextos

profesionales, y permite dar lugar a una amplia gama de resultados de distintos puestos de trabajo que, desde otras ópticas, apenas si son reconocidos, evaluados ni promocionados.

Aunque se presenta como una tipología, en realidad las trayectorias son entendidas más como un heurístico para ser utilizado en la investigación y también en la asesoría (lo que puede hacer de ellas una metodología de trabajo valiosa para las EIS), útil para que la gente reconozca posibles aspectos de aprendizaje en su propio contexto (Steadman *et al.*, 2005). Estos descriptores están listos para ser reconocidos por su autenticidad y significación en el puesto de trabajo; aunque pocos de ellos contienen sólo destrezas o sólo conocimiento codificado, porque se trata de categorías que no encajan con los atributos habituales del desempeño en el puesto de trabajo.

Así pues, por contraste con los enfoques consistentes en medidas simples de las competencias; las trayectorias de aprendizaje toman en cuenta vías múltiples de aprendizaje y discontinuidades en el mismo que resultan de los cambios entre contextos y a lo largo del tiempo (Miller y Blackman, 2005). Esto permite reflejar las dimensiones de los cambios en el puesto de trabajo, en el tipo de trabajo desarrollado y en las oportunidades y retos que se encuentran en el curso de la trayectoria de una persona.

## 2. Una propuesta de aplicación del modelo de trayectorias de aprendizaje a las empresas de inserción social.

Las EIS se constituyen con el objetivo de proporcionar un trabajo y una ocupación a adultos y jóvenes adultos que están saliendo de procesos de exclusión (con frecuencia tras haber atravesado por situaciones como las siguientes: sin techo, cumplimiento de penas en prisión, adicciones, enfermedad mental, ninguna cualificación ni for-

mación acreditada o, simplemente, condiciones de pobreza severa, entre otras). La mayor parte de estas empresas ofrecen puestos de trabajo escasamente cualificados, contratos suficientemente largos en el tiempo (sobre todo en comparación con los contratos que ofrece el mercado de trabajo habitualmente) pero con fecha de caducidad, no indefinidos, con un tope de tres años desde la aprobación de la ley estatal. La idea que subyace a este modelo es la de que la persona haya conseguido aprender lo suficiente durante ese tiempo sobre el hecho de trabajar, sobre el oficio que ha desempeñado y que haya conseguido desarrollar y mejorar competencias sociales y personales, a fin de poder intentar con ciertas posibilidades de éxito, competir por un mismo puesto en el mercado de trabajo ordinario con otras personas que no han atravesado procesos de exclusión. Los sectores en los que se mueven bastantes de las EIS (recuperación y reciclado de tejidos, de papel, de muebles o electrodomésticos; jardinería; artesanía; construcción...) son propicios para conseguir estos objetivos.

Ante este panorama, el enfoque de Eraut nos ha resultado atractivo ya que nos ofrece una aproximación global al estudio de la empleabilidad, que contempla tanto factores individuales como contextuales y, lo que es más importante, que nos permite abordar las interacciones entre ellos. Además, se trata de un enfoque que tiene en cuenta de forma preferente los procesos de aprendizaje informal frente a los más habituales que se centran en los procesos formales. En tercer lugar, el enfoque de las trayectorias aporta una perspectiva de carrera que nos parecía apropiada para la corrección de trayectorias de desestructuración. Por último, las trayectorias de aprendizaje desplazan a las competencias del punto de mira sin ignorarlas, permitiéndonos el estudio del progreso en distintos ámbitos y no sólo en el laboral, al tiempo que otorgando al aprendizaje y desempeño laboral su valor en el conjunto más amplio

de ámbitos que son importantes en la vida adulta y que no pueden ser desplazados en el estudio de los procesos de inclusión social.

Este marco nos parece, por lo tanto, muy apropiado para el tipo de vida, trabajo y situaciones de aprendizaje que nos podemos encontrar en el seno de las EIS y para el que estas mismas empresas se han constituido y se van expandiendo por toda Europa. Su énfasis en el aprendizaje en el puesto de trabajo es asimismo muy útil para el objetivo de detectar procesos de aprendizaje precisamente en oficios para los que no hay, o apenas existe, una formación ni preparación formal que se pueda identificar con títulos ni siquiera cursos, con frecuencia, dado el escaso nivel de cualificación que presentan. Además, todo el trabajo empírico que sustenta la propuesta de Eraut nos proporciona un soporte muy apropiado para intentar abordar las mismas y similares cuestiones en el seno de las EIS, incluso conscientes de las diferencias tan considerables en función del nivel de cualificación y del alcance de los procesos de aprendizaje que nos proponemos estudiar.

El desempeño laboral es algo que se va desarrollando mediante el aprendizaje a lo largo de la carrera de una persona, en muchas de sus dimensiones. Por ello, Eraut y su equipo prefieren calificar esta tipología como una tipología de progresión. De este modo, entienden la posición actual de una persona en cada uno de los aspectos de las trayectorias como un punto en el curso de su trayectoria de aprendizaje a lo largo de su vida. La consecuencia resultante es que la tipología se puede emplear como un marco útil para planificar, priorizar, registrar o revisar el desarrollo personal. En el caso de las EIS puede ser apropiada, no sólo como un mecanismo de investigación, sino también como un instrumento al servicio de la mejora de la empleabilidad de sus trabajadores, elemento constitutivo del sentido fundamental que tienen estas empresas.

Se puede hablar de las capacidades de una persona en la medida en que se pueden ofrecer testimonios de sucesos de desempeño que

muestren las mismas; y con frecuencia un mismo suceso permite dar cuenta de dimensiones que comprenden más de una única trayectoria de aprendizaje. Con frecuencia, la combinación de enunciados o trayectorias diferentes supone un reto mucho mayor para la inversión que el trabajo con las trayectorias separadas o de forma exclusiva. Este es pues el fundamento de las trayectorias de aprendizaje para Eraut: asegurarse de que se tienen en cuenta todas las trayectorias relevantes en cada uno de los sucesos registrados, para garantizar así que se presta la debida atención a las combinaciones de trayectorias. Es esto lo que puede permitir mejorar la calidad del aprendizaje al considerar aquellas trayectorias en las que se aprecian elementos de mayor debilidad en el desarrollo del sujeto. Este es uno de los retos de nuestro propio trabajo de investigación y, como tal, una de las cuestiones más complejas que hemos debido atender, como se pone de manifiesto más abajo.

No todos los elementos de cada trayectoria son exclusivos de ella (Steadman, 2005), lo que facilita el establecimiento de conexiones entre varias de ellas. Nosotros hemos decidido centrarnos sólo en ciertas áreas: el desarrollo de las tareas, la conciencia y la comprensión, el desarrollo personal, el trabajo con otros y el desempeño en el rol. Son estas las que nos parecen más apropiadas para el contexto y objetivos de las EIS, y confiamos en su potencia para identificar procesos de aprendizaje que cabe esperar encontrar en una EIS, dado que su trabajo consiste en facilitar a las personas la inclusión social mediante el empleo, acabando de corregir sus trayectorias previas de **de**estructuración.

### **3. Las empresas de inserción social, la formación en el puesto de trabajo y el fomento de la empleabilidad.**

Al conjunto de elementos que hemos abordado en la sección anterior le podríamos denominar también de otra forma: el propósito y producto de las EIS no es sólo el servicio que proporcionan a la comunidad, sea el que sea, lo que facturan a sus clientes; sino que en primer lugar se trata de mejorar y potenciar la empleabilidad de sus empleados para facilitarles así su transición al mercado de trabajo ordinario. Dicho de otra forma, las EIS ofrecen dos productos o servicios distintos, y el principal es siempre la mejora de la empleabilidad de sus trabajadores. Para poder lograr su propósito, disponen la actividad productiva a fin de trabajar distintos ámbitos de las personas que emplean: el desarrollo personal, el desarrollo social y el desarrollo ocupacional. Todos ellos se encuentran, tal y como los hemos definido en el capítulo anterior, bajo el amparo de los factores de tipo individual. La propuesta de Eraut nos resulta muy interesante porque de entre todas las dimensiones que se propone trabajar; varias trayectorias de aprendizaje tienen una estrecha correspondencia con estos ámbitos de desarrollo de la empleabilidad:

1. El desarrollo personal es precisamente una de las trayectorias de aprendizaje de la propuesta de Eraut, con la misma denominación y, lo que es más importante, con el mismo sentido.
2. El trabajo con otros y el desempeño del rol tienen una relación muy estrecha, desde nuestro punto de vista, con el desarrollo de la dimensión social de los trabajadores de las EIS.

3. Y el desarrollo de la tarea está en el núcleo del desarrollo ocupacional, dado que además no existe formación institucionalizada ni formal, sino que este desarrollo depende fundamentalmente del aprendizaje informal en el puesto de trabajo.

4. Pero existe además otra trayectoria de aprendizaje que hemos seleccionado de entre las que menciona Eraut y a la que también encontramos utilidad en el contexto de las FIS, se trata de la que se define como conciencia y comprensión. Todas las dimensiones que se encuentran en este dominio resultan muy apropiadas para los tres tipos de desarrollo mencionados arriba, en su conjunto, así como para el objetivo genérico del aumento de la empleabilidad. La conciencia y la comprensión son cruciales, no sólo para la vida laboral sino también para la vida adulta en su conjunto. Las situaciones de trabajo, sin duda, proporcionan oportunidades muy buenas para promocionar esta dimensión. En el caso de personas que están saliendo de procesos de exclusión social y corrigiendo una historia de desestructuración (los trabajadores en inserción en las FIS), no se puede ignorar el ámbito de la conciencia y comprensión por su importancia en el desarrollo de comprensiones socialmente aceptables. Por estos motivos, decidimos también incorporarla a nuestro estudio.

A continuación ofrecemos una descripción más detallada de la propuesta de Eraut así como también de sus conexiones con las dimensiones principales de la empleabilidad si atendemos a los factores individuales. Lo que presentamos es una selección de las trayectorias identificadas por Eraut a trabajos de baja cualificación, por una parte; así como por otra, la correspondencia entre estas trayectorias y las principales dimensiones que hemos identificado en nuestro propio trabajo sobre los factores individuales que se contemplan en el fomento y desarrollo de la empleabilidad.

**TABLA 1**

Qué es posible aprender en una FIS. Trayectorias de aprendizaje en empleos de baja cualificación (una adaptación de la tipología de Eraut).

Trayectorias de Eraut	Dimensiones de empleabilidad
Desarrollo de la tarea: Velocidad y ritmo, complejidad de tareas y problemas, variedad de habilidades requeridas, comunicación con otras personas	Puntualidad, cuidado de materiales, conocimiento y respeto de normas de seguridad, cualificación para el trabajo específico, habilidades profesionales específicas
Conciencia y comprensión: De otras personas (colegas, clientes, jefes), de contextos y situaciones, de la propia organización, de prioridades y asuntos estratégicos	Comprensión de las demandas de las situaciones, comprender las acciones y sus consecuencias, disponer de juicio
Desarrollo personal: Autoevaluación, autodirección, manejo de emociones, habilidades sociales, disposición para atender otras perspectivas, disposición para trabajar con otros, disposición a aprender de la propia práctica, capacidad para obtener habilidades y conocimientos relevantes, capacidad para aprender de la experiencia	Cualidades personales, capacidad para la comunicación oral y escrita, asertividad, aceptación de críticas, gestión positiva del conflicto, aprender a aprender
Trabajo con otros: Facilitar las relaciones sociales, solucionar problemas y planificar conjuntamente, promover el aprendizaje mutuo	Trabajo en equipo
Desempeño en el rol: Priorización, alcance de la responsabilidad, apoyando el aprendizaje de otros, liderazgo, rendición de cuentas, supervisión, delegación, manejo de aspectos éticos, afrontamiento de problemas inesperados, formación	Diligencia, autodisciplina, iniciativa, actuar de forma autónoma, perseverancia, autoorganización, liderazgo

En nuestro trabajo de campo hemos tenido en cuenta las actividades de aprendizaje que se localizan en los procesos de trabajo (participación en los procesos de grupo, trabajar con otros, consultar, asumir tareas y roles complicados o que suponen un reto, solución de problemas, experimentación, consolidación, puesta a prueba de competencias adquiridas, su generalización y mejora) así como también en procesos de trabajo en los que el aprendizaje es un producto colateral (preguntar, conseguir información, identificar a personas de referencia, escuchar y observar, reflexionar, aprender de los errores, dar y recibir feedback, utilizar herramientas o maquinaria). Entre los sectores en los que trabajan las EIS, optamos por trabajar en naves industriales en los ámbitos del reciclado y de la lavandería.

#### 4. Aplicación del modelo. Condicionantes y dificultades.

Hemos seguido paso a paso en nuestro trabajo empírico a Steadman *et al.* (2005). Hasta la fecha, hemos realizado un conjunto de 7 visitas a dos empresas y, en cada una de ellas, hemos llevado a cabo periodos de observación de entre una y dos jornadas de trabajo, además de realizar entrevistas semiestructuradas con algunos de los trabajadores cuyo trabajo hemos estado observando. Así pues, hemos observado a 8 trabajadores en sus puestos de trabajo, hemos entrevistado a todos ellos así como a sus trabajadores acompañantes, algunos de los trabajadores de producción y a los gerentes de las empresas en las que trabajan.

Hemos tratado de obtener datos de cada una de las cinco categorías de aprendizaje y hemos obtenido evidencias empíricas de todas las que presentamos en la tabla 1, aunque no de todas las *entrevistas de cada una de las dimensiones.*

A los datos obtenidos en las visitas realizadas en dos momentos distintos y durante las entrevistas hemos añadido la información sobre la evaluación de la empleabilidad y de sus progresos que se nos ha proporcionado. De este modo, disponemos de varias medidas de la empleabilidad a lo largo del tiempo, lo que nos permite apreciar el posible progreso en las trayectorias de los trabajadores.

Como apuntan Miller y Blackman (2005), las trayectorias de aprendizaje reflejan datos de los puestos de trabajo, del tipo de trabajo que se realiza así como de las oportunidades y retos que se dan cita en el curso de la trayectoria o carrera de una persona. Los trabajadores que se encuentran en proceso de inserción, de inclusión social, tienen historias, posibilidades, expectativas y necesidades muy diferentes. Precisamente por ello, es en la interacción con el trabajo y con los colegas que pueden desarrollar sus trayectorias de aprendizaje de modo que mejore su empleabilidad, incluso aunque se trate de puestos de trabajo escasamente cualificados. Y ésta es la información que hemos buscado y que hemos obtenido.

Nuestro propósito era identificar lo que se aprende y cómo se aprende en el puesto de trabajo, así como también poder dar con los factores que potencian ese aprendizaje. Nuestro énfasis en el aprendizaje informal era el más indicado para los procesos de trabajo y aprendizaje que ocurren en las EIS.

En el curso de nuestras vistas, hemos querido ofrecer descripciones de los tipos de desempeño que se dan cita, la carga de los trabajadores en relación a la de los colegas que no están en proceso de inserción, así como el conocimiento que se requiere para el desempeño correcto de las responsabilidades que tienen. Hemos observado entre una y dos jornadas en cada una de las empresas, en dos momentos distintos en el tiempo, prestando atención al conjunto de la organización más que al desempeño de un individuo particular, buscando poner en las interacciones e intercambios nuestro punto de mira.

Antes de iniciar el trabajo de campo realizamos una preselección de empresas. Nos pusimos en contacto con ellas y les informamos sobre las áreas de indagación mediante una explicación breve de las trayectorias de aprendizaje escogidas. Acordamos los términos de confidencialidad tanto con las empresas como con los trabajadores que se ofrecieron a colaborar. Para invitar a los trabajadores a participar en el estudio empleamos los siguientes criterios en razón de su utilidad: estar en distintas fases del proceso de inclusión social, la continuidad en el tiempo para permitirnos comprobar el progreso a lo largo del mismo, la libre decisión voluntaria de participar.

Previamente a las visitas, buscamos descripciones del desempeño en el trabajo y de la organización en documentos públicos tales como los convenios colectivos y el Catálogo Nacional de Cualificaciones; así como en documentos internos a los que las empresas nos facilitaron el acceso, así como mediante entrevistas previas con los gerentes y/o trabajadores acompañantes.

En el proceso de observación, seguimos a los trabajadores durante el curso de la jornada sin interferir en su trabajo, tomando notas a partir de la rejilla de observación previamente elaborada para contemplar las distintas dimensiones de cada una de las trayectorias de aprendizaje. Anotamos cuestiones relativas al desempeño así como también sobre la interacción con colegas, educadores, gerentes y maquinaria; consultando con los propios trabajadores en algún caso excepcional en que consideramos necesario aclarar alguna cuestión.

Mediante la observación, buscamos identificar elementos relativos al contexto, las condiciones, el tiempo y las categorías en torno a las que se produce el conocimiento experto que es necesario para el desarrollo de las tareas. Dado el contexto de baja cualificación, nos centramos preferentemente en las tareas rutinarias, las decisiones tomadas en el momento, las acciones planeadas previamente y la evaluación de las actuaciones, incluyendo aquí tanto el

reconocimiento de patrones como la interpretación rápida, la comunicación, el diagnóstico, la revisión, la discusión y el análisis. También procuramos identificar las situaciones en que deben decidir prioridades así como aquellas otras en que se perciben y manejan situaciones complejas o inesperadas. También prestamos atención, indudablemente, a la interacción con los colegas que podrían actuar como apoyo, referencia o refuerzo para los trabajadores en inserción.

Una vez finalizada cada tanda de observación, preparamos un registro completo de la visita, incluyendo tanto las notas procedentes de la observación como las de las entrevistas, compartiendo y discutiendo dichos registros con el resto de miembros del equipo de investigación para contrastar la pertinencia de los mismos. Estos registros han sido revisados y manipulados para confirmar el progreso (o no) que se puede contrastar en cada una de las trayectorias, en cada una de las empresas y para los distintos trabajadores en proceso de inserción.

Las entrevistas con los trabajadores tuvieron lugar en momentos distintos, a veces al día siguiente de la propia observación in situ, a veces tras una semana, dando así más tiempo a preparar preguntas específicas en la entrevista a partir de los registros de la observación. Todas las entrevistas fueron voluntarias y semiestructuradas. Las preguntas de las entrevistas se centraron en el dominio de las tareas así como en las condiciones favorables para un desempeño adecuado de las mismas, por una parte; mientras que por otra se trató de indagar en las potencialidades de los trabajadores. En las primeras entrevistas también se indagó en las experiencias previas de trabajo y formación; en tanto que en las segundas entrevistas se formularon preguntas sobre el progreso realizado en el tiempo transcurrido entre observaciones, la integración en la empresa, el proceso de búsqueda de empleo y las expectativas de progresión de los trabajadores. Por supuesto, una cantidad considerable de preguntas tuvo como eje elementos particulares del trabajo cotidiano de la

observación, tratando de buscar respuestas sobre elementos de aprendizaje y, por lo tanto, percepciones positivas de los sujetos.

El material de las entrevistas y las observaciones ha sido examinado por los colegas del equipo de investigación, si bien la codificación de las mismas ha correspondido al investigador a cargo de cada visita.

El registro se convierte, por lo tanto, en una primera interpretación más que en una exposición de datos brutos de la indagación; proporcionando descripciones de episodios de aprendizaje y de empleo de conocimientos adquiridos de forma codificada. El trabajo del equipo de investigación es importante para garantizar la correcta codificación y elección de secuencias.

## 5. Trayectorias de aprendizaje en empresas de inserción social

Nos hemos centrado en cinco áreas o trayectorias (que hemos descrito en la tabla 1) en relación con distintos elementos de la empleabilidad, encontrando resultados claramente diferenciados para todos los registros que hemos producido. Partimos del supuesto de que este efecto se relaciona tanto con el momento o la fase de inserción en que se encuentran así como del puesto que ocupa cada uno en la EIS, y que tiene que ver todo ello con el itinerario de inserción pactado en el seno de la empresa y que se anexa a su contrato.

En la empresa de reciclado, el trabajo en equipo y el desarrollo del rol desempeñaban un papel menos relevante; de hecho, el trabajo en equipo ha sido el área sobre la que hemos podido identificar menos evidencias. Este también fue el caso en la otra empresa, en la que **sin embargo, el desempeño del rol se mostró como algo más destacado. En ambas empresas, el desarrollo de la tarea y el desarrollo personal**

se evidenciaron como las trayectorias más desarrolladas o más trabajadas, en torno a las cuales se construye el aprendizaje del resto de trayectorias. Pensamos que esto se corresponde con los propósitos explícitos de las EIS y de estas empresas en particular, incluso aunque hayamos podido apreciar diferencias entre ambas, de modo que el desarrollo de la tarea tiene más peso en la lavandería, quizá debido a la composición de la plantilla, quizá al manejo de maquinaria que exige una cualificación técnica que no se da en el caso de la otra empresa. Pensamos que podemos afirmar esto incluso teniendo en cuenta que los trabajadores que hemos observado se encuentran en distintos momentos de sus itinerarios.

En los datos que presentamos a continuación proporcionamos descripciones de las trayectorias de aprendizaje en tanto que, aunque hemos suprimido las relaciones posibles entre ellas, para focalizar la atención sobre cada una. Hemos optado por **mostrar en ellas tanto la progresión que se ha dado con los involucrados. Los datos que recogemos proceden, por lo tanto, de distintas observaciones, de las entrevistas realizadas con los trabajadores de inserción, de sus diagnósticos de empleo, de sus itinerarios de inserción así como, en algún caso, de entrevistas con los trabajadores acompañantes a cargo de ellos.**

Por ello, presentamos a continuación cuatro trayectorias de aprendizaje que hemos encontrado en las EIS, dejando a un lado la dimensión relativa al trabajo en equipo dado que, como ya señalamos, no hemos conseguido encontrar evidencias suficientes, debido en parte al trabajo de cada una de las empresas, donde es un elemento menos importante que otros. **En las historias elegidas de entre las trayectorias que hemos observado tratamos de dar cuenta e ilustrar o ejemplificar cada una de las trayectorias. En ellas sí que hemos podido apreciar aprendizajes en el desarrollo de la tarea y en el desarrollo personal (en relación con el rol)**

circunstancias de exclusión social que llevan a los trabajadores a firmar un contrato de inserción, definiendo así una situación de acceso y un diagnóstico de empleabilidad inicial diferenciales para cada trabajador.

Así pues, las evidencias que proporcionamos en los casos que se presentan a continuación toman en cuenta los distintos elementos de las trayectorias de aprendizaje que hemos estudiado, demostrando la utilidad del enfoque elegido para abordar los procesos de aprendizaje informal que tienen lugar en el contexto de las EIS en el cumplimiento de los itinerarios de inserción.

a) Desempeño en el trabajo.

Sandra no llega a los treinta años, ha trabajado en varios puestos, todos ellos de baja cualificación, siempre en su barrio de origen y sus alrededores.

Tiene a su cargo cinco sobrinos pequeños y quiere continuar residiendo en el mismo lugar en que ha vivido desde que nació. No era consciente de estar en proceso de inclusión social pese a haber firmado un contrato de inserción; pero el mismo hecho de firmar un contrato y tener una nómina contribuye a esta confusión; reforzando su impresión de que no tendría por qué abandonar la empresa próximamente. Ahora, a falta de unos pocos meses para que termine su contrato de inserción, esta situación ha cambiado en cierta medida. En estos momentos ya es consciente de que su relación con esta empresa terminará y muestra resignación ante el hecho de tenerla que abandonar. Desde la EIS le están proporcionando contactos para facilitar su inserción laboral. Ya ha enviado su curriculum vitae a otras empresas pero todavía no ha realizado ninguna entrevista. Continúa sin mostrar iniciativa para buscar trabajo por sí misma.

No consiguió terminar la educación obligatoria y tampoco es algo que le resulte problemático ahora, no se plantea la obtención del

título a corto ni medio plazo. Ha participado en cursos de formación para el empleo fuera de la empresa: cuidado de niños y ancianos, ayuda a domicilio, cocina, pintura profesional. No ha cursado antes formación para planchado, que es su función principal en la empresa.

Sandra ha hecho algunos cursos fuera de la empresa, como auxiliar de ayuda a domicilio, monitora de infancia, de cocina, de pintura de fachadas (aquí estuvo realizando algún trabajo para el ayuntamiento); pero no ha hecho cursos específicos sobre planchado ni nada similar, ni para el trabajo que realiza en la nave, más allá del manejo de la Fenwick.

Sandra ahora es la especialista en plancha pero cuando llegó no había cogido una plancha en su vida. La enseñó la oficial de lavandería. Comenzó planchando pañuelos porque eran más fáciles y porque, además, si los quemaba el coste para la empresa era menor ("aunque fueron dos días"); después pantalones. Al principio hacía muy poquitas piezas (10 prendas), después fue ganando velocidad. A raíz de eso, más adelante fue cogiendo las partes de arriba (camisetas...) y demás. Las camisas era lo que más le costaba ("las planchaba por un lado y se me arrugaban por el otro"). El tejido de lino también le planteaba dificultades. Al principio, todas estas prendas difíciles las apartaba para que las planchara la trabajadora de producción ("al tenerla cerca me hacía más cómoda"), y ésta le decía que tenía que aprender, pero Sandra las esquivaba siempre que podía, "hasta que un día te dejan sola y te preguntan: ¿qué hago?, las tengo que planchar, si no hago las dos primeras bien, pues ya haré la tercera bien. Y así finalmente es como aprendes, cuando te dejan sola y te dicen: ahí tienes eso y tienes que sacarlo".

"Vas viendo, preguntando, y esta mancha ¿por qué no se mete en la lavadora?, ¿pues vamos a probar?". Sandra siempre se dirigía a la encargada a la hora de preguntar algo, a pesar de que con frecuencia la respuesta que recibe es la de constatar los errores que ha cometido. "Había muchas broncas, muchas peleas, a veces me reñían,

bueno y ahora también: ¡pues no ves que esto tiene una mancha!". Aprendes en el día a día. Le enseñaron también cómo se ponía la lavadora, la secadora, estar pendiente de sacar y tender la ropa.

El progreso se aprecia en la cantidad de ropa planchada que hay en el perchero ("¡pues mitra, cada vez me hago más!"), de las 10 prendas de un principio hasta las 125 que en ocasiones hace ahora "¡que son muchísimas!" (en un día se considera normal planchar alrededor de 80 prendas). La otra manera de apreciar el progreso es mediante la calidad del planchado: "Es que antes me hacía 10 prendas y había veces que conforme se las llevaban a etiquetar, me las volvían a traer, me las retiraban porque estaban mal planchadas"; y tenía que plancharlas de nuevo hasta que estuvieran bien porque lo normal es que la encargada se fuese, "no ha estado encima de mí diciéndome lo que tenía que hacer".

Tras volverlas a planchar, la encargada las revisaba de nuevo y así es como Sandra aprendió a diferenciar las cosas que hacía mal o bien. Le llevó varios meses aprender a planchar camisas. Actualmente, no tiene problemas con la plancha, si acaso, le falta por tener más claro el tema de las manchas: qué manchas se pueden ir después de lavarlas o no y qué tipo de producto es el más adecuado en cada caso.

#### *Velocidad y ritmo.*

Se trabaja a buen ritmo y muchas de las piezas tardan menos de un minuto de reloj en plancharlas. En un día se considera normal que una planchadora planche alrededor de 80 prendas. Al término del segundo año de contrato, Sandra ya estaba por encima de esa cantidad habitualmente. Conforme pasa el tiempo aumenta la velocidad con que realiza el trabajo, llegando a planchar algún día 140 prendas.

No obstante, a partir de media mañana comienzan a aparecer muestras de cansancio en la plantilla dentro de la nave, se trabaja con más lentitud, hay más interrupciones; en definitiva, todo fluye menos rápido.

Cuando un perchero está lleno, se lleva al módulo en donde etiquetarán esta ropa. Sandra aprovechaba para hacerlo mientras está esperando a poder realizar bien otra tarea, como cuando había puesto agua a la plancha para que se fuera calentando.

#### *Complejidad de las tareas y los problemas.*

En la empresa utilizan 40 categorías de clasificación diferentes. Sandra muestra en su trabajo la suficiente competencia como para poner de manifiesto que controla la complejidad tanto de las tareas como de los problemas que se pueden derivar de ellas.

La mayoría de las piezas se planchan sobre la tabla de planchado. Bastantes piezas se planchan verticalmente, introduciéndoles la percha primero "porque ves que se van a quedar mejor al vapor como, por ejemplo, las prendas más finas, o para que no se quemem en la tabla, como la seda".

Cuando se está planchando una pieza y se descubre un defecto (una mancha, un roto...) se aparta; "si es evidente que una prenda no tiene remedio se tira y ya está (por ejemplo, si tiene manchas de lejía o de desodorante porque no desaparecen al lavarlas. Si hay dudas, entonces entre las planchadoras o con la oficial, deciden lo que hacer con esas prendas.

Utilizan diferentes productos para quitar las manchas, al menos las de tres tipos: manchas de bolígrafo, óxido y grasa. No siempre es evidente si una prenda quedará bien tras lavarla o no, de hecho, esta es una de las decisiones más difíciles que tienen que afrontar.

#### *Variedad de las destrezas requeridas.*

Al principio de entrar en la empresa, la oficial le organizaba paso a paso todo el trabajo a Sandra. Sin embargo, la oficial confirma que la faena ahora ya se la organiza ella.

Hay que llevar bastante cuidado en el traslado de los percheros. Si puede ser, lo hacen entre dos porque los percheros son muy inestables fuera de la nave y de cierta altura. Las perchas también se clasifican. Vienen todas revueltas en cajas desde las tiendas. Sandra y

una compañera las clasifican en otras cajas que ya tienen preparadas al efecto: grandes, con pinzas, de madera, etc. También según la tienda de procedencia. Después, mientras están planchando las van cogiendo, según les va haciendo falta, por montones. Normalmente se han vuelto a entredar entre sí (es decir, están clasificadas pero enredadas), lo que les genera algún malestar.

Hay que estar de pie todo el día. Utilizan cuchillas, cepillos, una especie de rollo y otros pequeños accesorios para quitarles a las prendas elementos pegados u otros defectos (pelusa, pelo, borlas, polvo, hilos de otro suéter) antes de plancharlas. Es una operación que llevan a cabo de vez en cuando, no muy frecuentemente.

Entre sus tareas, además, Sandra recoge y barre y sale a tirar la basura. También tiene que acordarse de quitar las etiquetas a las cajas una vez han planchado toda la ropa que había dentro con el fin de volver a reutilizar la caja de nuevo.

Sandra también etiqueta, aunque sólo de vez en cuando, tal vez porque no lo hace del todo bien. Esta tarea incluye rellenar un albarán en el que hay que especificar cuántas prendas y de qué tipo salen para cada una de las tiendas. De todos modos, ahora el sistema de etiquetado ha cambiado.

Cuando toca, también descarga el camión a granel (bolsa a bolsa) (lo que supone unos 5.000 Kg. entre apenas 4 personas en 1h. y 30 minutos aproximadamente). Y si se tiene que subir encima de la jaula (para aplastar la ropa y que así quepa más) también lo hace, como comentó orgullosa.

Sandra ha pasado por todos los puestos de la empresa: clasifica ropa en mesas (de hecho le gusta más esta tarea ahora que planchar, entre otras razones porque ella misma reconoce que es una tarea más fácil), oncaja (aunque le gusta menos), coge la fienwick para ~~donplamar~~ ropa de un sillo u otro del almacén, hace rutias. Lo único que no hace es conducir la furgoneta, aunque también le gustaría, ni bien lo dice ni mucho ~~convicción~~ (no está haciendo el cargo de

conducir aunque no por este motivo, ella prefiere trabajar dentro de una nave). Es importante tener muy presente que ninguna de estas tareas las hacía hace seis meses. Por supuesto, sigue efectuando las tareas que ya venía realizando como planchar (su tarea principal) o ayudar a descargar la furgoneta.

La propia Sandra sabe que ha avanzado mucho en estos meses, aunque también le queda bastante por aprender.

#### b) Conciencia y comprensión.

Antonio ha vivido siempre en el mismo barrio y tiene más de treinta años. El trabajo en la EIS es el primero que ha tenido en su vida, y lleva ya en esta empresa más de tres años; encontrándose ya al término de su contrato de inserción conforme establece la legislación. Se considera un trabajador más de la empresa.

Es un buen compañero, amable con todos, de trato fácil, que trata de evitar los conflictos, una persona alegre. También le cuesta expresarse verbalmente con corrección; utiliza mucho las manos y los gestos y deja muchas frases sin terminar, dando por supuesto que el interlocutor le habrá entendido. Su vocabulario es limitado e impreciso, pero eso no es obstáculo para que sea una persona habladora.

Como es el uno de los trabajadores con más antigüedad en la empresa, sabe lo que hay que hacer y le gusta tomar la iniciativa; con frecuencia se anticipa a las tareas que tiene que realizar a continuación. Conoce bien los procesos que forman parte de este trabajo para muchos de los puestos que hay en la empresa, aunque hay algunos de esos procesos por los que no ha pasado, aunque connotación de género.

Está dispuesto a ayudar siempre. También sabe que cuando recibe alguna instrucción con la que no está de acuerdo, sigue como le han indicado y sin discutirlo; lo que le permite manifestar su propia opinión.

Está cómodo con las rutinas del trabajo. No tiene el título de graduado ni tampoco ha realizado formación complementaria más allá de la imprescindible que ha aprendido en la empresa; sin ser consciente de que el tiempo juega en su contra. El contexto de riesgo que le rodea (el barrio, la familia, las amistades) tampoco facilita que se proponga un cambio, ni siquiera que lo vea conveniente. No reconoce la necesidad de abandonar la empresa y eso le dificulta la búsqueda de empleo, a la que se va a tener que enfrentar por primera vez en su vida dentro de unos meses.

*Conciencia de otras personas: colegas, clientes, jefes.*

El ambiente entre los empleados es bueno aparentemente, pero no es algo generalizable, es mejor en la nave que en las rutas, y los jefes e incluso los educadores son vistos como personas ajenas al trabajo "verdadero" que realizan los demás.

Antonio ha aprendido a tratar con clientes dirigiéndose a ellos para ultimar citas de entrega y recogida de productos, y a tomar conciencia de que, al igual que él, tienen otras obligaciones. No tiene conciencia, sin embargo, de la diferencia que hay dentro de la plantilla entre trabajadores ordinarios y trabajadores en proceso de inserción, el único criterio que tiene sentido es el de antigüedad en la empresa. No comprende por lo tanto la función de los oficiales, que es también una función educativa para con él. Sí que tiene una visión positiva y agradece el trabajo de los trabajadores acompañantes, pero no reconoce su función educativa sino simplemente de ayuda o asistencia social.

*Conciencia del contexto y de la situación.*

No todos tienen conciencia de estar en una situación de inserción y algunos ven este trabajo como cualquier otro. Esto supone una mejora para aprender aspectos específicos del puesto de trabajo pero también para conseguir mejorar en otras dimensiones de su desarrollo personal o social; si ya tienen un trabajo es porque no necesitan aprender.

En las situaciones cotidianas de trabajo, siempre ofrece su opinión a los oficiales cuando se la piden, a veces incluso cuando no lo hacen; pero deja que sean ellos quienes estén al tanto de las situaciones que requieren la toma de decisiones. Su puesto de trabajo es de peón y como tal se comporta, tal vez porque cree que no se le ofrecen oportunidades de promoción en la empresa como sería su deseo.

Pese al tiempo que lleva trabajando en la empresa y a haber visto a otras personas que ya han finalizado el proceso de inserción y han dejado la empresa, Antonio no se da cuenta de lo que supone tener que buscar un puesto de trabajo. No entiende que está en una EIS ni que debe abandonarla.

No comprende que su contrato es transitorio, que su meta está en el mercado de trabajo ordinario, que se encuentra él mismo en una situación pasajera y que su éxito depende de su salida de la empresa.

*Conciencia de la propia organización.*

La empresa es vista por la plantilla como una empresa ordinaria, con una dimensión que no es suficientemente grande como para dar el salto y tener una plantilla más amplia (que es lo que desearía la plantilla actual, para estabilizar su puesto) pero a la que el espacio se le ha quedado pequeño o, al menos, demasiado justo.

Se aprecia confusión en la percepción sobre el carácter y finalidad de la organización para la que trabaja. Por una parte, Antonio considera que está ocupando un puesto de trabajo corriente, en una empresa ordinaria, que realiza su prestación de servicios, su facturación, y que funciona como cualquier otra empresa.

Por otra parte, sabe que la empresa tiene que ver con una organización conocida por la prestación de servicios sociales, y espera de ella, por lo tanto, apoyo a su situación, comprensión con su persona; confía en que no le van a dejar sin salida, atribuye a la organización la responsabilidad de ayudarlo, de ofrecerle recursos.

Obviamente, ambas formas de entender la empresa en la que trabaja son incompatibles, pero no parece darse cuenta de ello. Si no

tratara de una empresa ordinaria, no podría esperar mostrar ante ella ninguna relación de dependencia. Quizá el que lleve tanto tiempo en la empresa haya contribuido a esta confusión.

*Conciencia y comprensión de problemas y riesgos.*

Vive al día y no aprecia que el contexto en el que vive sea propicio para el riesgo de exclusión. Sabe que la economía atraviesa una situación complicada pero no es tan consciente de que eso tenga un impacto sobre el mercado de trabajo al que debe acceder en breve. Acaba de preparar su curriculum vitae por primera vez en su vida y no lo ve complicado, pero no se da cuenta de cuántas lagunas se pueden identificar en el mismo.

Tampoco se ha preocupado de realizar formación alguna, más allá de la que le ha proporcionado la empresa vinculada al puesto de trabajo, para mejorar su formación; ni ha hecho nada por intentar conseguir el título de graduado. No es consciente de que tenga que dedicar parte de su tiempo libre a buscar trabajo ni menos aún a procurarse formación.

No es consciente de sus limitaciones, de los inconvenientes con los que se va a encontrar a la hora de buscar trabajo. Sí que lo es de sus posibilidades, que radican en su fuerza y en algunas mejoras que han ocurrido en este tiempo de trabajo en la EIS: puntualidad, conocimiento de los procesos de producción en la propia empresa, su fuerza física y su capacidad de trabajar.

*Conciencia y comprensión de prioridades y asuntos estratégicos.*

Como tiene un contrato vigente, aun a sabiendas de que tiene fecha de caducidad, no se da cuenta de que ha de buscar trabajo ya, en la confianza de que, si no pudiera continuar en la empresa (todavía no tiene claro que esto vaya a ser así), algo le va a salir o algo le van a buscar. No toma ninguna iniciativa, no parece tener ninguna urgencia de encontrar otro puesto de trabajo. Otro empleo no es una prioridad, si acaso mantener el que ahora tiene. Por eso, no

busca trabajo, sólo ha prestado atención a las pocas ofertas que le han presentado desde la EIS, pero él no ha buscado ninguna.

En el tiempo que lleva en la empresa, Antonio no ha conseguido recuperar el protagonismo en su propia vida, en hacer frente a sus problemas y buscarles solución; sino que el disponer de un trabajo le ha hecho vivir como en un espejismo, como si ya hubieran desaparecido sus otros problemas. Así se explica, por ejemplo, que una aspiración como la que tiene para llegar a ser conductor de camión no se pueda materializar porque no ha tomado ninguna medida que le permita sacarse este carnet: ni ha preguntado, ni ha calculado el coste, ni ha ahorrado para ello.

c) Desarrollo personal.

Lorena estuvo en una residencia de protección de menores a causa de que sus padres padecían una problemática especial. En la actualidad, tiene alrededor de 25 años, 2 hijos pequeños y su pareja está en prisión donde aún le quedan varios años de condena. No tiene el título de secundaria. Ha recibido formación sobre otros oficios como ayuda a domicilio o camarera de planta para hoteles.

Su trabajo en la EIS es el más largo que ha tenido nunca; previamente trabajó algún tiempo en otras empresas con puestos de baja cualificación pero vinculados a la formación que había recibido, pero siempre durante un periodo corto de tiempo.

Tiene serios problemas con los horarios para poder conciliar la vida familiar con la laboral y, de hecho, la empresa se lo ha ajustado de forma que le resulte posible acudir a trabajar, retrasándole tanto la entrada como la salida, que tienen lugar en otro momento al del resto de la plantilla.

Comenzó doblando ropa cuando llegó a esta empresa y a los pocos días ya la pusieron en la máquina de planchado. Le gusta estar en una máquina, preferiblemente en el lado en que sale la ropa para doblarla y empaquetarla. En la actualidad maneja prácticamente

todas las funciones de la máquina de planchado y es la encargada de manipular los mandos según el tipo de ropa que hay que secar, planchar y doblar.

Lorena tiene muchas habilidades, una de las más destacadas es la de conseguir que la gente a su alrededor la proteja y la apoye: 'tiene malas cartas pero sabe jugarlas', como cuenta la educadora. Lleva toda su vida aprovechando los recursos que existen en los servicios sociales (tanto públicos como entidades caritativas de todo tipo), y explota su condición de víctima antes que tratar de salir de esa situación de dependencia, lo que le da cierto vértigo aunque a su alrededor consideran que podría ser capaz.

#### *Autodirección.*

En esta empresa, los trabajadores de inserción manifiestan cierta inquietud por su futuro, pero más por las circunstancias del mercado de trabajo y por la situación general que por su capacidad o por su responsabilidad individual; se ven capaces y competentes. No es el caso de Lorena que, pese a saberse capaz de realizar bien el trabajo, cuando se ve en la situación de salir de la EIS se ve llena de dudas.

Le gusta bastante el trabajo que hace en esta empresa y le gustaría continuar trabajando para ella más allá de los tres años que permite la ley, en gran parte porque ya conoce a la gente (y la gente la conoce a ella y tiene compasión de ella) y se encuentra en una situación familiar que pocas empresas entenderían tan bien como ésta. La educadora, sin embargo, no es de la misma opinión y considera que el objetivo con Lorena es que se valga por sí misma porque tiene cualidades para ello si aprende a no depender de los demás, como ha ido haciendo hasta ahora. De todos modos es de resaltar que, a falta de menos de un año para abandonar la empresa, Lorena no tiene absolutamente ningún plan de cara al futuro; solo piensa en poder seguir trabajando para esta EIS.

#### *Auto-evaluación.*

Lorena se considera una buena trabajadora. Sabe llevarse bien con todo el mundo y es plenamente consciente de ello. Si necesita ayuda sabe pedirla. Asimismo, Lorena reconoce que ahora es más autónoma, más asertiva ("ahora sé más decir que no, antes me lo callaba todo y a todo decía que sí"), más segura de sí, más fuerte. Además, en parte, considera que estos logros los ha conseguido por sí misma. En definitiva, podríamos decir que muestra un nivel mayor de autoestima que antes de entrar en la EIS.

#### *Manejo de emociones.*

En la empresa no hay conflictos reseñables y el ambiente es bueno, tanto en el trabajo cotidiano como en la organización de los turnos de vacaciones o la asignación de puestos y responsabilidades.

Lorena acostumbra a mirar a los ojos cuando habla con alguien demostrando al tiempo atención y cariño, y sabe ganarse el aprecio de todo el mundo. Por eso, una de las situaciones más complicadas en el trabajo con Lorena es reprenderle, corregirle, enfrentarse a ella. Esto ha complicado el trabajo de inserción durante un tiempo, pues apenas se le podía plantear la situación de caducidad de su situación en la EIS.

Es una situación delicada que ella sabe manejar a su favor, pues si se le reconocen las capacidades que tiene puede perder parte de los apoyos externos con los que cuenta y que son importantes para desenvolverse en su vida cotidiana; por eso desempeña su papel de víctima y no aprovecha todas las oportunidades que tiene de mejorar alguna de sus capacidades. No es un trabajo fácil, ya que tiene una gran fortaleza dentro de su situación, pese a sus inseguridades y su timidez.

#### *Construyendo y manteniendo relaciones.*

Este trabajo dentro de la nave, cuya distribución está marcada por las funciones de cada una de las máquinas que intervienen en el proceso de limpieza de ropa, permite la conversación entre el

personal. Y es algo que los trabajadores suelen aprovechar; aunque también hay puestos (y personas) más proclives a permanecer en silencio, incluso durante horas si uno lo desea.

El descanso lo hacen separados hombres y mujeres, y todos parecen sentirse conformes con esa diferencia.

Lorena habla de diferentes temas mientras está con su compañera, si ésta es de su confianza. Puede llegar a existir bastante complicidad entre ellas, compartiendo quejas del trabajo y dándose apoyo.

Cuando la máquina de planchado se atasca, Lorena es la primera en acudir. Otro compañero se sube para arreglarla y Lorena con el resto de compañeras espera debajo. Llega un momento que se han acercado tanto que le dicen en broma casi al unísono al compañero que se encuentra arriba que se tire, que ellas le recogen. Todos ríen la gracia y aprovechan la situación, que había estado originada por un conflicto inesperado y poco habitual, para pasar un buen rato.

Cuando llega la hora del almuerzo, Lorena como el resto tiene la costumbre de ir ayudando al resto de sus compañeras a terminar lo que estén haciendo para irse todas juntas a almorzar.

#### *Obteniendo habilidades y conocimientos relevantes.*

Lorena no rellena albaranes ni demás, pero sí las hojas de ruta de la ropa. Es algo que tampoco quiere hacer, porque cuando hay errores los clientes se quejan y la recriminación es para ella.

#### *Capacidad para aprender de la experiencia.*

Al principio de entrar a trabajar, recuerda que tenía muchas dificultades (o así lo percibía ella). Por ejemplo, le costaba mucho introducir los manteles grandes ella sola ("después, con el tiempo, descubres que los brazos se te hacen y sí te dan para hacerlo sola"). La encargada de la sección la ayudó hasta que lo consiguió.

Lorena al igual que su compañera es muy cuidadosa al meter las máquinas y mantener en la máquina de planchado, de esta forma evitan tener que introducir la misma prenda otra vez para hacerlo bien.

#### *Disposición para atender a otras perspectivas.*

Los trabajadores conocen a los clientes habituales y reniegan del estado en que alguno de ellos les remite las prendas, porque no separan la ropa sucia de la basura (tanto de cama en los hoteles como de comida en los restaurantes); conscientes como son del trabajo que les corresponde lamentan que los clientes no lo tengan en cuenta y se lo compliquen y hagan más desagradable, ya que ensuciar más de la cuenta implica que los clientes no tienen en cuenta en qué consiste su trabajo.

#### d) Desempeño en el rol.

Hugo todavía no ha cumplido los treinta y ha tenido multitud de trabajos en su vida, tanto de baja como de media cualificación; también ha trabajado por cuenta propia y ha tenido alguna iniciativa empresarial; todo ello en su país de origen.

Ha estado en prisión y lleva en la EIS algo más de año y medio. Aquí, se muestra competente en casi todos los puestos y así lo reconocen tanto los colegas como los jefes, que le consideran una persona trabajadora y responsable.

Es consciente de sus responsabilidades tanto en el trabajo como en su vida, y sabe cómo cumplir con ellas. Sabe también cuál es su situación en relación con los jefes y colegas. A la hora de desempeñar el trabajo, no tiene dudas de lo que ha de hacer y cómo, pero pregunta para confirmar sus decisiones. Es amable con todos y se comunica de forma clara y directa. Salvo por su situación legal, está en condiciones de acceder al mercado de trabajo ordinario.

Hugo ha aprendido ya casi todo lo que necesita para trabajar aquí, podría ser encargado fácilmente, tiene iniciativa, controla todo, está atento a muchas cosas, es buen trabajador, a buen ritmo, sabe organizarse y también negociar permisos o cambios de turno. Pero tiene dos inconvenientes: ha estado en la cárcel y no tiene papeles. También tiene motivos poderosos para trabajar: su mujer y sus hijos.

Podría enseñar el oficio a otros porque conoce la estructura y el funcionamiento de la empresa, ha aprendido rápido y bien. Ha realizado también algún curso de formación, pero sólo los que le ofrece la empresa, por el tiempo que supone.

#### *Priorización.*

La iniciativa la lleva en todo momento la encargada, pero algunos trabajadores de inserción, principalmente Hugo, también toman decisiones por su cuenta, haciendo uso de su criterio. Es probable que hayan adquirido el criterio gracias al trabajo de la encargada, que se esfuerza por verbalizar delante de los trabajadores de inserción las decisiones que toma, hablando en voz alta para que el resto entienda qué le lleva a tomarlas de esa manera.

A media mañana en la nave, después del primer reparto, la encargada llama a Hugo y ven entre los dos cómo reorganizar el trabajo, hablan entre ellos mientras el resto del personal en la nave está ocupado cada cual en su tarea, mientras esta pareja está decidiendo cómo será el resto de la jornada así como también la siguiente. La otra furgoneta está dentro de la nave parada, ya la han descargado pero todavía no la cargan, aunque están empaquetando a toda velocidad.

Hugo realiza sin problemas varias tareas a la vez: mientras espera a que acabe una lavadora que enseguida tendrá que vaciar, se prepara una bañera, comprueba el parte de entrada y se va al montón recién descargado (está en bolsas en lugar de en una jaula) y lo pesa. Hace de qué cliente vienen esos montones; y eso le permite completar la siguiente lavadora que va a cargar con ropa de la que habla en los cajones de rechazo. A la hora de vaciar, abre y mira por encima, y así elige las bolsas que vacía primero para enjaular, mientras repara va dejando aparte los trapos de cocina, blanca y color, para jaulas distintas.

En el trabajo le exige estar pendiente de varias cosas a la vez: máquinas en funcionamiento, alimentar ropa para las máquinas, dar

faena a secadoras y a la máquina de planchado, barrer la suciedad, estar pendiente del detergente y la caldera; lo que hace que su trabajo sea variado así como que tenga más responsabilidad que el resto de compañeros, y le obliga también a tomar decisiones y priorizar tareas en distintos momentos de la jornada. La diferencia principal con la encargada es que ésta tiene criterio para planificar no sólo el trabajo de cada día sobre la marcha, sino también anticipar el de toda la semana. Mucha de la ropa que entra cada día va directamente a lavado, no almacenan sino que está casi todo en tránsito, salvo algunas prendas que tienen empaquetadas y guardadas durante tiempo, para poder alquilar a clientes en momentos puntuales.

Incluso antes de emprender una tarea aparentemente rutinaria como doblar toallas, que realiza silbando con alegría, se mira los montones de toallas para ver cómo se lo organiza, los cambia de estantería, se entretiene cambiando montones de estantes, para llenarlos con el orden que ha decidido. Así logra vaciar en poco tiempo la mesa, que estaba a rebosar. No sólo clasifica por clientes sino también por tamaños; y si ve que alguna está sucia la aparta tirándola al suelo, para luego llevarlas a lavar de nuevo.

#### *Alcance de la responsabilidad.*

Hay dos responsabilidades que recaen sobre la encargada exclusivamente: accionar el botón de puesta en marcha de cada lavadora y supervisar los repartos que vuelven a los clientes. Se va disponiendo todo el envío cerca de la puerta de salida, y la encargada revisa todos los paquetes y los recuenta, junto con los partes. De este modo, la gerencia se asegura la supervisión del último eslabón de la cadena.

Cuando entra por la mañana, la encargada que ha entrado a primera hora para poner en marcha las máquinas se dirige a él, le ha explicado cuál era la situación, y así Hugo ya sabe qué hacer y dónde ponerse, comenzando a doblar toallas con un compañero, tarea que

deja poco después para ponerse, él solo y en la mesa de al lado, a doblar los monos que están acumulados, tarea que hace también con cuidado y precisión.

Ha entrado con energía y garbo; silba y se pone a controlar en un momento las secadoras, reprograma algunas, consulta con la encargada de nuevo y continúa separando buzos y monos. Habitualmente está doblando y planchando, pero esta semana está ocupando el puesto de un compañero de vacaciones, que realiza con la misma velocidad y precisión como si fuera su faena habitual.

Al volver del almuerzo se va directo a la máquina secadora, palpa la puerta, palpa la ropa, vacía, carga de nuevo, se deshace de la bañera, programa la secadora, recoge la borra, palpa la otra que está también en marcha, abre, comprueba que está húmeda, vuelve a poner, quita la borra, se va a la tercera secadora y la vacía.

Calcula bien el pesado y decide tras él lo que deja para el día siguiente, igual que la encargada; que ahora le explica cómo van a poner la lavadora, qué mezcla de ropa de clientes y a cuál de las lavadoras va a ir a parar, y con qué carga para prevenir rechazos; en una tarea de explicitación de criterios y enseñanza que realiza especialmente con Hugo varias veces al día.

A veces la encargada le llama y deja lo que esté haciendo para acudir a su lado y cumplir con lo que le pide; comportándose ambos como si se tratase de una relación de maestra y aprendiz, aunque parece que la encargada se guarda para sí algunas explicaciones. Con frecuencia a lo largo de la jornada le consulta y dice qué hacer, planificando en voz alta, para que se dé cuenta de cómo piensa ella, haciéndole partícipe de los criterios que maneja.

*Ayudando el aprendizaje de otras personas.*

La encargada y las trabajadoras de producción explican en varios momentos a algún trabajador en inserción cómo deben trabajar, pero no es el caso con Hugo, que también se comporta como ellas en algún

momento. Tanto él como las encargadas muestran mucha paciencia con las trabajadoras.

Varios trabajadores sostienen que el aprendizaje en esta empresa depende de cada cual, y que es la disposición personal la que te permite tanto trabajar como aprender; más allá de la obligación. De hecho, le conceden más importancia a esta disposición que a la tarea de acompañamiento de inserción que ofrece la empresa, función que algunos desdennan si no se encuentra vinculada al trabajo de producción en el puesto de trabajo.

Al entrar, Hugo saluda y también da conversación a unos y otros en distintos momentos de la mañana, parece que su función en la empresa, o la que él ha asumido sin que nadie se la encargue, es la de estar también al tanto de la gente y generar buen ambiente. De hecho, en la media hora posterior a su llegada y sin perder el ritmo de su trabajo principal ya ha hablado con todo el mundo.

Al hablar entre ellos, sus colegas con frecuencia sonrían, todos aprecian su compañía y le piden ayuda en distintas ocasiones, sin que nadie parezca tenerle envidia o celos, aunque la mayor parte de los trabajadores que hay en la empresa llevan trabajando en ella más tiempo que él y están asignados a un puesto de trabajo, con mucha variedad de tareas y menos capacidad de tomar decisiones.

Reconocen que ha aprendido más rápido que el resto y que controla las distintas situaciones, le piden ayuda y él le ofrece de buena gana.

*Liderazgo.*

La encargada es muy directa en su forma de dirigirse al resto de la cuenta con la autoridad que le reconoce todo el grupo, igual que en mano derecha y, en cierto modo, que su aprendizaje (el aprendizaje de su trabajo de encargada), Hugo. Tiene mucho carácter y su conversación sobre las decisiones es breve, ordena y explica sólo lo necesario, sin apenas discutir aunque aclara lo que sea necesario.

Hay un compañero que prefiere no tener compañía, realizando un trabajo monótono como doblar ropa, en un lugar desde donde puede ver todo y a casi todos, sin embargo mira hacia abajo, a sus toallas. Desde que llega Hugo, este trabajador está más sonriente, más hablador, incluso bromea.

Hugo sabe manejarse bien con la gente y utiliza sus recursos para ejercer su influencia positiva sobre ellos: guía a los ojos, sonríe, pero también pone cara de enfado, se muestra orgulloso en algún momento, dejando claro que él está ahí. Se hace visible de una forma u otra.

Va con el uniforme muy pulcro, muy bien peinado, aseado; es educado y trabajador; en ningún momento da muestras de cansancio ni de tratar de escaquearse.

#### *Rendición de cuentas.*

Hugo explica de vez en cuando a la encargada qué ha hecho, qué ropa ha entrado y porqué está vaciando como lo está haciendo, sin que ella se lo pida; parece que es un implícito, la jefa está delante y tengo que rendir cuentas. En algún caso, por ejemplo, para indicar que ha entrado mantelería con la que no contaban y plantear un cambio en la organización de la jornada.

#### *Rol de supervisión.*

Hugo va con las jaulas de ropa de acá para allá, lleva un ritmo casi tan frenético como la encargada, pero sin salir apenas de su zona; en ocasiones va detrás de la encargada, si ésta le llama; pero en ocasiones es a la inversa, es él quien la llama y le da instrucciones y trabajo.

#### *Delegación.*

Hay poca delegación de responsabilidades; todas las tareas están procedimentadas, muchas están también jerarquizadas, como los puestos que habitualmente ocupa la gente, y la asignación de las personas a los puestos es muy clara. Hugo es quizá una excepción, porque se delegan en él más tareas que en el resto, se le consulta

también, y es la persona que más cambia de quehacer a lo largo de la jornada.

A lo largo de la jornada habla en varias ocasiones con otros compañeros para reorganizar el trabajo, redistribuyendo la faena de otra manera. En ocasiones, parece que estén haciendo el mismo trabajo dos veces pero en realidad están facilitándose el trabajo que van a hacer a continuación, es Hugo quien toma las decisiones, pero tras haberlo hablado con los compañeros, que están esperando su parecer.

#### *Afrontamiento de problemas inesperados.*

En distintos momentos se estropea una máquina, de forma que quienes la usan no la pueden reparar como habitualmente; la máquina no se para pero acuden a ver qué sucede y cómo resolverlo. Al ver la complicación, acuden a Hugo y le explican al tiempo que le facilitan el acceso a la máquina. Éste sube a la máquina y tiene que caminar sobre ella hasta el centro aproximadamente, comprueba cuál es el problema y lo resuelve. Resulta frecuente que recurran a él para resolver estas situaciones.

### **6. Alcance y revisión del modelo de Eraut**

Aunque no puede ser considerada como el inicio de una auténtica carrera profesional, pues no hay una perspectiva clara de carrera y algunos de los empleados no es la primera vez que entran al mercado de trabajo (sino más bien vuelven a entrar después de un período de exclusión, o en el mejor de los casos, después de una vida laboral y personal errática), las trayectorias de aprendizaje de Eraut demuestran ser útiles para el caso de las EIS. El énfasis depositado en las EIS en "lo que se aprende" contribuye a los procesos de inclusión social que estas personas atraviesan. En este sentido, intentamos mostrar que algunas de las trayectorias de aprendizaje de Eraut se

pueden aplicar a los trabajadores de las EIS, atendiendo a los *factores que ayudan a su aprendizaje* (Eraut y Hirsch, 2007, pp. 82-83):

- Entre los factores a nivel individual, apenas hemos encontrado un "grado adecuado de desafío en el trabajo" en cualquiera de las empresas que hemos analizado; cuando existe un desafío éste es de poca importancia y se convierte en rutinario al cabo de un tiempo. Sin embargo, hemos hallado "retroalimentación frecuente y constructiva sobre el desempeño en el trabajo", pues es una finalidad explícita en el proceso de aprendizaje laboral de una EIS, así como la disposición de "tiempo para aprender en el trabajo hablando con los demás". Por otro lado, no hemos encontrado ninguna evidencia de factores individuales que dificulten el aprendizaje en el lugar de trabajo.

A nivel de equipo, no hemos hallado pruebas de la existencia de "equipos formales de procesos centrados en el debate de las habilidades y el aprendizaje", aunque esperábamos haberlos encontrado. Sin embargo, hay suficiente evidencia de "relaciones de apoyo con los demás" y "frecuentes discusiones informales de trabajo con colegas", en particular con las personas encargadas de supervisar su progreso, pero también con colegas de diferentes posiciones y etapas de su proceso de inclusión. También hay pruebas de que se tiene en cuenta la "atención a las oportunidades de aprendizaje en la asignación y el diseño de los procesos de trabajo", siendo éste un tema reconocido en la organización de los procesos laborales en las EIS. No hemos encontrado evidencia de factores a nivel de equipo que obstaculicen el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Por último, en referencia a la línea jerárquica, sí podemos hablar de un "papel claro de los directivos y trabajadores con experiencia a la hora de apoyar el aprendizaje de los demás", con reconocimiento expreso del tiempo que en su puesto de trabajo se dedica a cumplir con esta función (lo cual resulta lógico pues

no hay que olvidar que las EIS se conciben con esta finalidad). También hay pruebas de la "atención prestada por el personal directivo a los aspectos emocionales de trabajo" y de la "tolerancia a la diversidad y la voluntad de examinar propuestas alternativas u otras sugerencias". No hay pruebas suficientes, sin embargo, de que se proporcione "apoyo a los gestores, dándoles herramientas y oportunidades para practicar las habilidades de *coaching*", mientras que sí hay un claro propósito de "seleccionar a los gerentes de línea con interés (al menos) y aptitud, en lo posible, para promocionar a otros". Entre los factores de la gestión que podrían obstaculizar las oportunidades de aprendizaje, no hemos descubierto ninguno salvo, quizás, algunas situaciones donde la voluntad de delegar no era lo suficientemente clara.

- No vamos a abordar cuestiones relacionadas con la aproximación al aprendizaje y el desarrollo ni con los procesos y comportamientos de liderazgo en el contexto organizacional ya que, la forma en que se refieren a ellos Eraut y Hirsch, son claramente aplicables a niveles superiores de cualificación (en los que el entrenamiento formal tiene lugar) como también a organizaciones más complejas, lo que no es el caso de las EIS.

Somos conscientes de los límites de nuestro trabajo: Por una parte, la escasa cantidad de casos empíricos que hemos reunido hasta la fecha, así como el hecho de encontrarnos en las primeras etapas de nuestra investigación, lo que dificulta abordar adecuadamente el concepto de trayectoria de aprendizaje como tal. Sin embargo, también hemos tenido la oportunidad de confirmar el gran potencial que presenta este trabajo de investigación que estamos llevando a cabo.

El modelo teórico de Eraut ha sido aplicado en varios estudios por lo general a empleados con altos niveles de cualificación profesional. Su equipo ha desarrollado el modelo poniendo un énfasis particular

en las personas que inician su carrera profesional o se encuentran a mitad de la misma, de aquí el desarrollo de su tipología de las trayectorias de aprendizaje.

Nosotros, por el contrario, hemos aplicado el modelo a bajos niveles de cualificación y hemos tratado de mostrar que el modelo también es aplicable en estas circunstancias. Esperamos que sea particularmente útil para demostrar el resultado de los procesos y los avances en diferentes áreas de aprendizaje de las personas que han sufrido exclusión social y que desean volver a entrar en el mercado laboral con el apoyo que les brindan las EIS. Con nuestros resultados esperamos contribuir a un mayor desarrollo teórico del modelo de Erraut en la descripción y explicación del papel que juega el trabajo remunerado en el aprendizaje de los adultos que experimentan procesos de inclusión social.

También hemos hallado evidencia que apoya la relación entre las trayectorias de aprendizaje y las principales áreas en torno a las cuales se evalúa la empleabilidad para los trabajos poco cualificados: el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y las trayectorias de aprendizaje muestran ser útiles para favorecer las áreas profesional, personal y social, así como para aumentar el conocimiento y la comprensión de la propia situación y del contexto en el que se ubica.

En nuestra investigación, hemos indagado acerca de "lo que se aprende" en el lugar de trabajo y "cómo se aprende" en las EIS, así como cuáles son los factores que contribuyen a todo ello. La aplicación del marco de Erraut nos está permitiendo abordar mejor el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en trabajos poco cualificados y ante personas que están en condiciones de vulnerabilidad social. También nos ha permitido intentar combinar los resultados de las trayectorias con la medición de la empleabilidad de estas personas, algo que la mayoría de los procedimientos de gestión de las EIS procuran y que convierte las trayectorias en un instrumento útil para supervisar el progreso. Si la aplicación del

estudio confirma estas posibilidades, resultaría una contribución interesante para el debate actual acerca de la empleabilidad en la Unión Europea en los niveles inferiores de cualificación de la mano de obra; cuyo estado se aborda en otros capítulos de este libro.

Erraut (2009) concluyó que "el debate sobre el aprendizaje de las trayectorias y los objetivos de aprendizaje debería generalizarse a toda la población, independientemente de su edad y su nivel de cualificación formal". Ahora podemos corroborar dicha afirmación aportando evidencia de un segmento de la población que carece de títulos o de adecuados procesos formativos y al que se le negó el derecho al trabajo y la posibilidad de aprender en contextos formales debido a sus trayectorias personales. Con nuestra aplicación de su propuesta, queremos concluir este capítulo destacando algunas ideas relevantes que matizan tanto su propuesta como, especialmente, sus posibilidades de aplicación a las EIS no sólo como procedimiento de investigación sino, también y principalmente, en tanto que instrumento de asesoría, supervisión y gestión de los procesos de inserción:

- El hecho de que se trate de trayectorias no tempranas es más determinante de lo que pudiéramos haber imaginado inicialmente, a diferencia de los casos de Erraut con sus trayectorias. Ni la capacidad de aprendizaje ni el deseo de iniciar una carrera profesional ni el hecho de encontrarse los trabajadores en distintas situaciones son iguales. Como tampoco lo es la presencia de una trayectoria de desestructuración previa que para Erraut no es relevante (el recorrido previo) pero sí en nuestro caso.
- La falta de perspectiva de promoción dentro de la misma empresa, o la errónea consideración de esa promoción; así como el hecho de que la formación desempeñe un papel irrelevante en esas posibilidades de promoción, es algo que también debemos tener en cuenta puesto que es uno de los ejes del trabajo de

Eraut, desde su perspectiva de carrera profesional en cierto modo lineal.

Las trayectorias verdaderamente importantes en los procesos de inclusión social, las que tienen más peso, son las de reestructuración. En todos los casos que hemos trabajado hemos comprobado que, con el paso del tiempo y el apoyo de la EIS, las personas son más pronto o más tarde capaces en términos laborales. Sin embargo, no se produce el mismo progreso en términos de desarrollo personal ni de desarrollo social, y es posible incluso que junto a progresos en estos ámbitos se produzcan también algunos retrocesos, en parte debidos a la propia estructura legal y en parte a la intervención de la EIS; así como también en parte a que hay ámbitos de desarrollo que no llegan a ser objeto de atención y que suponen obstáculos en el camino hacia la plena inclusión social.

Las personas con contratos de inserción tienen otros plazos y otros recorridos mucho más largos de lo previsto por Eraut en su propio modelo. Para poder conocer mejor las posibilidades tanto de reintegración social como del modelo sería apropiado trabajar con esos plazos e identificar las variables que contribuyen tanto al progreso como al bloqueo de este progreso. En el curso de nuestra investigación hemos podido estudiar alguna de estas variables aunque requirerán más atención para poder pronunciarnos sobre ellas.

Las trayectorias de las personas con contratos de inserción no vienen construyéndose de forma lineal, a diferencia de lo que parecen apuntar los casos descritos en los trabajos de Eraut, de los que se puede concluir más la progresión que no la involución: tal vez por ser fruto de ese carácter temprano. En nuestro estudio, más bien, hemos identificado trayectorias que se están reconstruyendo, corrigiendo, modificando... Las personas que necesitan los servicios de las EIS tienen hábitos muy asimilados,

como el de la propia dependencia, refractarios a la modificación, y que sin embargo pueden desempeñar un papel clave en los procesos de inclusión social. Nuestra investigación ha de atender a estos elementos y el modelo de Eraut es insuficiente para detectarlos y prestarles la atención debida.

No nos hemos de fijar tanto en el desempeño laboral, sino que las trayectorias clave son las de desarrollo personal y habilidades sociales o trabajo con otros; y es en este ámbito donde debemos procurar refinar nuestra plantilla de observación así como los análisis que el propio trabajo de Eraut nos proporciona para sacarle mayor rendimiento al modelo.

El acompañamiento es más por el entramado (la organización) de la empresa que por la tutela individual uno a uno que hace el educador. La clave está en la organización, en mover la organización, en disponer sus elementos, jugar con los puestos de trabajo, las rotaciones, las negociaciones con los trabajadores; para lograr así los objetivos establecidos en su trayectoria. En este sentido, el papel de la formación (dentro y fuera de la empresa) podría ser más importante que el que las propias EIS le conceden. También se trata de una cuestión a la que debemos prestar mayor atención para mejorar nuestro trabajo.

En varios de los casos con los que hemos trabajado y en no pocos de los casos de contratos de inserción, se puede hablar de grandes causas de exclusión más que de obstáculos particulares a los que se pueda hacer frente con un contrato de tres años o una EIS. Las propias empresas debieran caer en la cuenta de lo hecho para rentabilizar mejor su contribución, para revisar mecanismos de selección y para considerar mejor la vinculación ocupacional que pueden contribuir a superar el riesgo de exclusión. Pero esta variable también plantea preguntas importantes sobre la pertinencia de continuar empleando el modelo de Eraut, algo que sólo sería posible con algunos

adaptaciones importantes para conceder a dichos obstáculos el papel que les corresponde dentro del modelo.

### Bibliografía

- Eraut, M. (2009). Improving the Quality of Work Placements. San Diego: Comunicación presentada en la conferencia anual de AERA.
- Eraut, M. (2009). Understanding Complex Performance through Learning Trajectories and Mediating Artefacts. Viena: Ponencia presentada en ECER.
- Eraut, M. y Hirsh, W. (2007). The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations. SKOPE Monograph 6. Oxford & Cardiff Universities.
- Eraut, M. Maillardet, F., Miller, C., Steadman, S., Ali, A., Blackman, C., Caballero, C. (2005). What is Learned in the Workplace and How? Typologies and results from a cross-professional longitudinal study. Early Career Learning in the Professional Workplace. Chipre: Congreso bianual EARLI.
- Eraut, M., Maillardet, F., Miller, C., Steadman, S., Ali, A., Blackman, C. and Furner, J. (2004). Learning in the Professional Workplace: Relationships between Learning Factors and Contextual Factors. San Diego. Comunicación presentada en la AERA.
- Marhuenda, F. (2009) "Work integration in social enterprises. Employment for the sake of learning". En Stenström, M.L. and Tyngala, P. (eds.) Towards integration of work and learning. Dordrecht: Springer, 77-91.
- Marhuenda, F., Navas, A. y Bernad, J.C. (2010) "In-company work experience as a strategy for educating and inserting people in the labour market: work integration social enterprises". Revista de Educación, (351, 139-161). Madrid.
- Miller, A. and Blackman, C. (2005). The shape of the learning curve: trajectories of workplace learning. Sydney: International Conference on Researching Work and Learning.
- Steadman, S., Eraut, M., Maillardet, F., Miller, C., Furner, J., Ali, A. y Blackman, C. (2005). Methodological Challenges in Studying Workplace Learning: strengths and limitations of the adopted approach. Ponencia presentada en la reunión anual de la BERA.
- Steadman, S. (2005). Early Career Learning at Work (LINEA) Project: Methodology and Theoretical Frameworks. Montreal: Comunicación presentada en la reunión anual de la AERA.