
**LOS CENTROS DE FORMACIÓN Y EDUCACIÓN PROFESIONAL:
UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO LOCAL**

***THE VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING CENTERS: AN
ALTERNATIVE TO LOCAL DEVELOPMENT***

Vicente Palop Esteban

Paulina Erika Herdoiza Arroyo

TRABAJO SOCIAL GLOBAL 2014, 4 (6), 92-110

<http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/2148/2450>

“¡Arquitectos, escultores, pintores, todos tenemos que volver al trabajo manual! No hay diferencia esencial entre el artista y el artesano [...] una base en el trabajo manual es esencial para todo artista. Es ahí donde reside la fuente original de la creatividad. ¡Establezcamos, por lo tanto, una nueva cofradía de artesanos, libres de esa arrogancia que divide a las clases sociales [...] Deseemos, concibamos y creemos juntos nuevos edificios del futuro. Combinarán arquitectura, escultura y pintura en una única forma, y se levantarán un día hacia el cielo de las manos de millones de trabajadores como el símbolo cristalino de una nueva fe que viene”.

Walter Gropius, 1919

Resumen

Este artículo presenta una propuesta educativa de índole técnico pero con bases enraizadas en la educación popular (Freire, 1970). La misma pretende dar luces de cómo la educación profesional podría tener una vinculación para el desarrollo local del territorio. El desarrollo local tiene sus máximos exponentes en los ámbitos de la recuperación de las fuentes endógenas y en la articulación del tejido asociativo (Herrera, 2009), con el consecuente beneficio de la potenciación de instrumentos participativos que mejoren los intercambios democráticos del territorio. Los centros educativos pueden tener una visión privilegiada del territorio, ya que confluyen en el mismo algunos elementos, actores y actrices clave, y si además, el centro tiene el cometido formativo de trabajar por el desarrollo desde la articulación de los elementos productivos, tenemos un recurso de excelentes características para el desarrollo local. La propuesta es por tanto, la vinculación de los centros para la educación y el trabajo con una perspectiva de desarrollo local, especialmente en ámbitos con comunidades con baja estructuración social, es decir, altos índices de desempleo, desescolarización, dificultades económicas, etc.

Estos escenarios son muy habituales en periferias urbanas tanto de Europa como de América, pero también podemos encontrar dichos ámbitos, en determinadas comunidades rurales latinoamericanas, aunque con características diferenciadas. La actuación por la promoción local, en estos casos, tendrá una responsabilidad especial, ya que el trabajo por la escolaridad inconclusa y la inclusión educativa, trabajarán, sin género de dudas, por el desarrollo comunitario (Torrent, 2012).

Abstract

This paper presents an educational proposal of a technical nature but with bases rooted in popular education (Freire, 1970). It aims to provide lights on how vocational education, could have a link to the local development of the territory. Local development has its maximum exponents in the fields of the recovery of the endogenous sources and in the articulation of the associative network (Herrera, 2009), with the consequent benefit of enhancing participatory instruments that improve the democratic exchanges of territory. The educative centers may have a privileged territory view, converge in the same few elements, actors and actresses key, also if the Centre has the role of formative work development from the articulation of the productive elements, we have a resource of excellent characteristics for local development. The proposal is therefore, the linkage of the Centers for education and work with a perspective of local development, especially in areas with low social structuring communities, i.e., high rates of unemployment, schooling, economic difficulties, etc. These scenarios are very common in urban peripheries both in Europe and in America, but these fields, can also be found in certain rural communities, Latin American, although with different characteristics. The incidence in the local promotion, in these cases, will have a special responsibility, since the work by the unfinished schooling and educational inclusion, without doubt, work for community development (Torrent, 2012).

PC.- desarrollo local, formación profesional, educación, nodo del desarrollo.

KW.- local development, vocational education and training, education, development node.

Un centro educativo de enseñanza profesional puede tener una vinculación con el desarrollo local; para ello deberá tener especialmente presente las circunstancias que acontecen en entornos de comunidades desestructuradas o con potencial alumnado con dificultades de inserción profesional o académica, también conocido como alumnado con escolaridad inconclusa (Ministerio de Educación, 2012).

Elementos constitutivos del desarrollo local¹

El concepto de desarrollo local pasa por una búsqueda de potencialidades en el propio territorio mediante la articulación de las sinergias de los actores presentes. Esta articulación

deberá basarse en la cooperación entre los propios actores del territorio (Gallego Bono & Náchter Scriche, 2003) la cual permitirá que la base de actores participantes sea amplia, que el acuerdo entre las partes esté dentro del institucionalismo formal y orgánico, que exista plan estratégico para el desarrollo, el cual podrá objetivar y fijar plazos de trabajo.

Los mismos autores apuntan, además, la necesidad de conceptualizar elementos que permitan la articulación social. De modo genérico se pueden apuntar algunos de estos elementos de interés y que de algún modo se van a ver reflejados a lo largo de la investigación:

- El capital social: Es el que permite el trabajo conjunto de las personas para un mismo fin (Coleman, 1988) y cuando exista, ejercerá una acción lubricante entre los elementos que propiciará el consenso. Este elemento de hecho será muchas veces, generador del resto de circunstancias, lo cual va a ser de vital importancia para tejer contextos de desarrollo.
- Las relaciones de identidad con el territorio: El territorio en muchas ocasiones es percibido como elemento identitario, esta circunstancia genera relaciones entre las personas y propicia el consenso de cara a la articulación de estrategias conjuntas (Defourny, 1995)
- La existencia de un nodo generador de consenso: El nodo se puede entender como la estructura de relación que propicia el consenso en el territorio y que puede propiciar desarrollo local (Alenjo Cosp & Alberich González, 2003)(Palop, Herdoiza, & Diniz, 2013).

Pero quizás sea necesario apuntalar qué modelo de sociedad es el que propone el desarrollo local, al menos desde estas líneas, ya que el mismo no deberá asentarse sobre bases neutras de construcción social, sino que éste deberá estar comprometido con valores que se centren en las personas y en el medio que las rodea, pues de lo contrario es fácil que el mismo se pueda confundir con el llamado crecimiento económico (A Sen, 2000), de fuerte diferenciación conceptual y con visiones muchas veces contrapuestas. El mismo Sen en su trabajo "Desarrollo como libertad" (2000) apunta que, si bien el crecimiento económico puede ayudar al desarrollo, se trata de fenómenos claramente diferenciados.

Es necesario también profundizar en los intereses aparejados al llamado crecimiento económico, creando conceptos culturales y visiones mono temáticas de lo que se conoce como desarrollo, creando un único prisma conceptual que de algún modo ha lastrado las posibilidades económicas e identitarias de muchas comunidades y en general del llamado “tercer mundo”, en beneficio de los organizadores del crecimiento económico nacional y “mundial”, si hablamos de los países que controlan el *establishment*, confirmando y perpetuando el estigma colonialista por parte de los grupos que ostentan poder (económico pero también cultural) sobre el resto (Escobar, 1997).

Del mismo modo, podemos analizar en los modelos de desarrollo difundidos, qué repercusiones tiene el concepto en las relaciones de poder o de qué manera se pueden estructurar, especialmente si las vinculamos en las relaciones de género (Manzanera-Ruiz, 2012), donde la relación entre capacidades (Amartya Sen, 1998) y desarrollo cobran un matiz fundamental si pretendemos acercarnos a sectores de población con fuertes dificultades de acceso a la promoción social por condicionantes culturales.

Sería bueno, por tanto, aterrizar el concepto de desarrollo hacia aportes más en la línea del correcto desarrollo (Shiva, 2006) donde aspectos como la sostenibilidad medioambiental, la participación horizontal en decisiones comunitarias, la interrelación entre comunidades para el intercambio de información o generación de dinámicas productivas conjuntas, o el correcto reparto de la riqueza, se configuran como las bases de futuro para la construcción de sociedades donde quepamos todos y todas, todo ello bajo el respeto a las visiones y al fomento de construcciones de sociedades desde prismas interculturales. El estudio y profundización en estos principios pueden atisbar escenarios de desarrollo común, es decir, cuando introducimos el concepto en escenarios holísticos que analizan el contexto de trabajo, ausentes de intereses ocultos o de estrategias económico-colonialistas (Palop Esteban, 2014).

La existencia de nodos en el territorio y su influencia en el desarrollo local.

El nodo generador de consenso que se apuntaba en el punto anterior va a tener un papel relevante en el espacio local para la generación de desarrollo, por lo cual, merece una reflexión para poder dimensionar el concepto. El nodo puede venir encarnado en la figura

del centro educativo de formación profesional, de ahí su importancia en el entorno de este trabajo.

El nodo suele tener una estructura física, pero sobre todo desarrolla una estructuración social que organiza y centra las sinergias del territorio (Marshall, Figueroa, & Torres, 1963), ya que los proyectos se pueden planificar de modo participativo y el propio espacio físico se puede configurar como elemento conciliador, propiciando el apoyo mutuo y articulando no solo la toma de decisiones, también la información que se pudiera ir articulando desde la ejecución de los diferentes proyectos.

Por tanto, podemos hablar de tres posibilidades fundamentales que se puedan llevar a cabo en un nodo territorial: cuando el nodo es precursor de relaciones, intercambios y decisiones, cuando funciona como intercambiador de información y de saberes y, por último, cuando se configura como elemento de diagnóstico para el análisis de circunstancias que puedan estar ocurriendo en el territorio.

Es importante remarcar que el trabajo en red no tiene porqué contraponer el funcionamiento nodal ya que, la red, tiene también sus potencialidades que pueden venir incrementadas con la existencia de un nodo o de varios. La importancia del nodo respecto a la red radica en la creación de espacios de intercambio donde se den relaciones igualitarias entre todos los actores del territorio, y no únicamente la transmisión de “órdenes” encadenadas entre los diferentes ejecutores de una red.

Este enfoque nos puede dar una idea de la dimensión del concepto de nodo, ya que podemos intuir su presencia desde la actividad cooperativizada de producciones relativamente modestas, hasta la fundación de “clusters” o asociaciones relativamente formales donde la coparticipación es mediante la integración de diferentes especializaciones productivas.

Como vemos, el nodo puede adquirir diferentes configuraciones, pero la pertinencia de su existencia, desde el contexto de este trabajo hay que buscarla en los espacios de reflexión y participación que son generados en su configuración. Es necesario diferenciar el concepto de otros modelos empresariales que pueden resultar próximos, como las “empresas ancla” que si bien garantizan una supervivencia a las pequeñas empresas que la nutren, sirviendo productos semi-elaborados, no se pueden considerar un ejemplo de nodo, ya que dicha

empresa ancla, no suele crear relaciones horizontales colaborativas con las empresas del entorno (sus suministradores).

Podemos encontrar también ciertos riesgos inherentes a la existencia de un dinamizador de participación inserto en el territorio, por ejemplo cuando sus decisiones confrontan con la configuración estructural (o de quien manda) en el territorio. Son los casos de modelos territoriales autónomos con regulación ancestral, muchas veces con figuras democráticas asamblearias, como por ejemplo ciertas comunidades indígenas latinoamericanas o gobiernos locales con regulaciones preconstitucionales. En estos escenarios el estado deberá convivir y saber ajustar su papel para favorecer los procesos de estructuración regional sin perder la coherencia democrática. El papel del nodo, teniendo en cuenta el planteamiento expuesto, no debería ser un impedimento para el desarrollo democrático del territorio.

Pero también podemos encontrar casos de no-gobierno o de modelos neo-liberales donde no existe una estructuración local intencionada, en aras de un mayor dinamismo comercial. El planteamiento pseudo-nodal (igual que el desarrollo local) puede basar su planteamiento en planteamientos desarrollistas ajenos a dinámicas territoriales y por supuesto ausentes de planteamientos participativos. Son los casos de las maquilas, o los centros de producción de multinacionales importados, que se implantan con la excusa de ser centros generadores de mano de obra, pero que no tienen en cuenta ninguna herramienta más para la estructuración territorial. Además, la baja calidad laboral ofrecida o los modelos de producción ofertados no garantizan, en modo alguno, la pretendida cohesión territorial prometida en su implantación.

Características del centro educativo como nodo articulador para el desarrollo local.

Un centro educativo en general tiene buenas condiciones de ser nodo de desarrollo local, pero en particular los centros técnicos pueden liderar ciertas propuestas comunitarias; podemos encontrar algunas características que configuran su potencial.

En primer lugar tenemos el espacio y medios físicos que los centros educativos suelen disponer. Un centro educativo cuenta con salas de reunión y espacios y medios para la formación técnica (talleres, sala de ordenadores...) y académica (aulas, mesas, sillas y

pizarras), además cuenta con los medios necesarios para la comunicación (teléfono e internet). Así mismo, si se trata de un centro de formación técnica dispone adicionalmente de una infraestructura que puede tener una función productiva. A ello cabe adicionar la capacidad organizativa, ya que el centro suele contar con un cuadro directivo que podría asumir responsabilidades de rutina asamblearia. Sería preciso que el centro tuviera un cierto prestigio, de este modo el establecimiento podría engarzarse con la comunidad de modo más directo; en estos casos la capacidad de convocatoria y las posibilidades de generar insumos se multiplican.

En este sentido, y con las características citadas, un centro de formación técnica puede trabajar en la promoción del emprendimiento y los oficios, pero también puede ser un centro de conocimiento y diagnóstico de la micro realidad laboral, social y cultural; por último, en cualquier caso, se puede configurar como parte de la red de instituciones para el trabajo local. Se puede tratar, por tanto, de un elemento importante ya que, como vemos, se puede configurar como recurso de plena participación popular, autogestionado y con participación no solo de profesorado y equipo directivo sino también de padres, madres y alumnado en general; el alumnado puede ser capacitado al tiempo que se construye el proceso, articulando también la acción como recurso didáctico, donde la diversidad de los saberes acontecidos puede trabajar en aras de una mejor y más completa formación.

Componentes clave en un centro de formación para el trabajo con visión de desarrollo local

La propuesta, indudablemente, deberá pasar por un buen número de circunstancias que nos permitan apuntar hacia un modelo que, por un lado, trabaje con la persona pero que por otro sea capaz de proyectarse hacia caminos de desarrollo comunitario. Existirán cuatro campos de actuación fundamentales donde se deberá atender a una actuación específica: (1) el modelo formativo centrado en la persona, (2) el trabajo de acompañamiento, (3) las unidades productivas y, (4) la intermediación laboral o cómo se favorece el tránsito del mundo educativo al mundo laboral, tanto en el ámbito del emprendedor como en el del asalariado.

El modelo formativo centrado en la persona:

Los aspectos formativos, por encima que los que se corresponden con la adquisición de conocimientos, se tendrían que basar en el acercamiento y observación de la persona con la que se va a trabajar, en este sentido, deberíamos tener en cuenta algunas características previas.

El alumnado a veces está muy poco tiempo inserto en el periodo formativo, sea porque en muchas ocasiones el alumnado busca cursos de capacitación cortos o sea porque se producen deserciones de modo muy habitual. También se da una abultada diversidad de procedencia (Soto & Borjas, 2003), por ejemplo, en Latinoamérica un grupo bastante numeroso se encuentra constituido por los desertores del sistema educativo, bien porque el sistema los excluyó sin dar más alternativa o simplemente porque deben trabajar para ayudar a sus familias. En ellos se dan a veces problemas de adicción a sustancias y también casos donde ya han tenido problemas con la ley. Por otro lado, existe un alto porcentaje de muchachas que son madres adolescentes, quienes si bien no pueden ser expulsadas de sus escuelas, en muchas ocasiones abandonan los estudios por no poder cumplir con su doble rol de estudiante y de madre. Por último, se dan cita personas adultas provenientes de itinerarios laborales más o menos definidos. Suelen ser hombres con oficio, a veces muy consolidado, pero también hay mujeres, muchas amas de casa que buscan capacitación para el trabajo; trabajo que la mayoría de las veces se da en el propio domicilio, en forma de trabajo autónomo.

Estamos también en un recurso para la inserción laboral, pero también con componentes importantes para el emprendedurismo y la apertura de caminos autónomos para el desarrollo profesional y personal. En este sentido las unidades educativas profesionalizantes deberían buscar alternativas para la formación empresarial en el entorno de la economía social (Schweickart, 1993): pasantías y microemprendimientos (dentro o fuera del centro educativo) pueden configurar el contacto con el mundo real productivo, y de ese modo ser un potenciador de desarrollos comunitarios.

En este sentido, el modelo educativo propuesto deberá ser coherente con este análisis, por lo cual sería conveniente que la búsqueda se dirigiese hacia los modelos de promoción personal y de construcción comunitaria, por lo cual, quizás la tendencia educativa más adecuada sea la basada en la filosofía que preconiza la educación popular (EP).

La definición de lo que se conoce hoy por EP entronca dos aspectos fundamentales (Palop, 2013): la visión de transformación social (Freire, 1970; Fe y Alegría, 1995) que trabaja para el empoderamiento personal a partir del andamiaje mediante conocimientos (alfabetización) o formaciones de oficio, y los recursos concientizadores (Freire, 2003), que mediante el diálogo con el educando pretenden generar la sensibilización para luchar contra la inequidad social.

Desde este punto de vista, podemos encontrar aspectos coincidentes entre lo que se pretende en una formación de oficio o formación profesional (FP) y en una formación emancipadora como es la EP (Palop, 2013). En este sentido la EP y la FP, pueden compartir los siguientes aspectos: Trabajan por una educación que está basada en la producción del educando (Freire, 2003) y es creativa, ya que tenemos saberes nuevos a partir de la introducción de conocimientos primarios. El proceso educativo se concibe a partir de la investigación de saberes (Freire, 2003), trabajando en base a proyectos y con una disposición de búsqueda hacia la producción de conocimiento. Los saberes deberán estar contextualizados (Freire, 1970), o contruidos a partir de conceptos refrendados por la experiencia del individuo para afianzar el conocimiento y el crecimiento del nuevo saber. El constructo pedagógico se establece a partir de los propios potenciales del educando (Mejía, 2001), además de basar su trabajo educativo a través del contexto, es decir, basándose en el entorno del individuo para referirse a sus vinculaciones más cercanas. La enseñanza debería estar basada en un programa teórico-práctico y en una metodología que promueva la generación de conocimientos a través de contenidos prácticos (Marhuenda, 2012). La formación para la inserción social se fomenta a través de la inserción laboral (Fe y Alegría, 1995). Y por último la educación debería tener una concepción no clasista (Freire, 2003) para favorecer la inclusión como única alternativa para el planteamiento de futuros convivenciales por razones de justicia social.

El acompañamiento en el proceso formativo:

La unidad educativa debería interiorizar que no es un mero generador de contenidos, sino también un formador de personas con perspectiva de transformación social. En este sentido, el acompañamiento no debería ser una situación aislada de la vida educativa del centro, más bien al contrario podría articular el resto de procesos si consideramos que la reconstrucción personal y la validación del compromiso social pueden ser fuentes de

crecimiento personal y comunitario. Por tanto, dicho acompañamiento adquiriría una doble dimensión: por un lado, de reconstrucción de procesos personales, y por otro, de adquisición de valores que permitan vivir la utopía de un mundo más justo.

En este sentido se pueden plantear tres ámbitos de trabajo desde el acompañamiento: El ámbito del aula, el de la familia y el comunitario. El aula es el contexto básico de actuación de la mano del docente, por esta razón, el docente no puede ser sólo un capacitador, sino, principalmente un facilitador que acompañe al estudiante en los diversos procesos, con las acciones formativas precisas y de generación de ambientes que se tengan que propiciar. El ámbito familiar, el cual en contextos occidentalizados puede ser diverso, por esta razón la actitud debe ser de acogida y respeto hacia cualquier forma y cambios que pudieran acontecer durante el proceso formativo. La unidad educativa debería percibirse como casa abierta para las familias y para el alumnado, para ello sería necesario trabajar mediante reuniones formativas y de coparticipación. La importancia de trabajar con la familia reside, por un lado, en que es el nodo primario de muchas redes, por lo que es conveniente aprovechar esta vinculación para el trabajo comunitario. En otro sentido, es el núcleo generador de identidad donde se gestan muchas creencias, por lo cual es la base del individuo. Por último, es la fuente de información que necesitamos para comprender lo que está ocurriendo². Por último está el proceso comunitario, muchas veces como resultado, pero también como contacto continuado. En la comunidad o el barrio, se debería contar con la acción acompañante del centro educativo. En este sentido, la dimensión productiva del propio centro educativo puede ser una herramienta de sondeo y trabajo comunitario de primer orden, además de la transmisión de valores y la difusión de una cultura dentro de los conceptos de economía social (Chaves, Monzón, & Moreno, 2003). En el ámbito comunitario conviene contar, además de con las personas próximas al centro, con el aparato productivo y con la municipalidad, teniendo en cuenta el contexto social y los acontecimientos cercanos para poder dimensionar el desarrollo local (Geerlings, 1999).

La transición al mundo laboral:

En este ámbito conviene articular aquellas estrategias que permitan configurar, por un lado, una transición lo más eficiente posible al mundo laboral para el alumnado pero, por otro, el vincular el mundo productivo al mundo educativo, para conseguir retroalimentar aspectos

formativos y vinculación de la realidad productiva con la docente. Para ello caben articular las siguientes iniciativas (Palop et al., 2013):

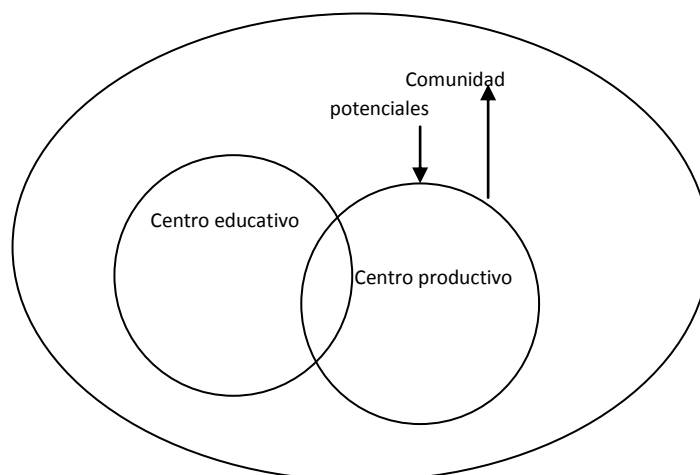
- Acuerdos de colaboración empresa–centro educativo: Los acuerdos con las empresas son muy amplios, pero en definitiva el objetivo es la mejora de la calidad docente para la inserción laboral. En este sentido se trataría de establecer una serie de acuerdos entre el centro y la empresa, donde el primero pudiera beneficiarse de charlas culturales técnicas, prácticas con maquinaria de última tecnología, pasantías, inserción laboral, actualización de contenidos curriculares por el asesoramiento de los empresarios. A su vez, la empresa podría beneficiarse por tener alumnado candidato para la empresa formado según las necesidades sugeridas, así como disponer de ciertas infraestructuras en el centro educativo, como salones de reuniones o canchas deportivas.
- Formación continua para empresas: En muchos casos es un tipo de formación diseñada entre la empresa y el centro educativo y está dirigida para un sector de trabajadores de la empresa que está participando. Esta formación puede implicar ciertos acuerdos anteriormente descritos.
- Pasantías, prácticas en alternancia, Formación en Centros de Trabajo (FCT): Las prácticas pueden visualizarse como un desempeño muy próximo a la realidad laboral que ayuda a visualizar las carencias, pero también permite potenciar las capacidades gracias a la componente revalorizante que posee, si la experiencia ha estado bien acompañada. En ese sentido, el centro educativo tiene que procurar el acuerdo con empresas así como la articulación de seguimientos y evaluaciones conjuntas.
- Formación en empresas (dual): Ocurre cuando se recibe formación “académica” en las propias empresas simultaneándola (al tiempo en la semana o separada por trimestres) con la que se recibe en el centro educativo. Tiene un carácter periódico (semanas, meses e incluso años) y durante el periodo en empresa también se puede compatibilizar con prácticas, que, si son remuneradas, suelen venir acompañadas de incentivos fiscales.

La unidad productiva en el centro educativo:

La actividad productiva es un fenómeno de muy diferentes vertientes y es interesante aproximarse a él desde la multiplicidad de factores que lo conforman. Para su análisis y para el ulterior aprovechamiento del alumnado y de la unidad educativa podemos apuntar algunas ventajas (Ministerio de Educación y Cultura, 2006) como la formación integral que propicia, ya que es en sí una práctica laboral de índole formativa en centro de trabajo, pero además, existe un acercamiento a la práctica del fenómeno productivo con el consiguiente seguimiento. Este se podrá verificar desde el diseño del producto, como consecuencia del análisis de mercado, hasta su comercialización, pasando por las consecuentes fases en su fabricación; además se podrán establecer y estudiar los roles laborales, tanto a nivel técnico como organizativo. También puede ser una práctica para visualizar los potenciales y debilidades comunitarias, para después poder retroalimentar procesos participativos en los entornos del centro. Puede ser, también, un difusor de buenas prácticas laborales-productivas, ya que se pueden poner en uso conceptos de economía social y, por último, pueden redundar en la infraestructura docente y optimizar los insumos de que se dispone, ya que los beneficios pueden retroalimentar la infraestructura del establecimiento.

De este modo se propone un modelo que favorezca la inserción profesional a la vez que permita estudiar posibilidades para la inserción comunitaria del centro educativo. Este modelo puede tener al menos dos vertientes, el modelo de microempresa vinculada al centro educativo o cuando la microempresa está en el centro educativo.

En el primer caso, cuando la microempresa está vinculada al centro, la actividad productiva tiene una relación directa con el centro educativo, es decir, el alumnado y el profesorado intervienen en la producción, con una articulación didáctica, por lo cual, deberá definirse en el plan educativo del centro. En este ámbito podemos analizar los beneficios de la microempresa en tres vertientes: La vertiente económica, donde la actividad comercial y sus beneficios pueden ser un insumo para el centro educativo; la vertiente social donde el proyecto está prestando un servicio, pero también está haciendo un análisis social-comunitario sobre las necesidades y la participación, por lo cual, el centro se está articulando con el entorno; y por último la vertiente educativa, donde a diferentes niveles se formará para el trabajo del alumnado, por lo cual se podrán extraer análisis para la enseñanza en el campo laboral, social y técnico por la vinculación del proceso productivo al educativo. Podemos encontrar como ejemplo, cuando en el centro educativo se elaboran proyectos de cerrajería para la comunidad o plantaciones productivas de hortalizas.



1. Modelo de relaciones de la unidad productiva educativa, modelo I.
Fuente: elaboración propia

El otro modelo es cuando la microempresa está en el centro educativo, ocurre cuando el centro educativo se propone crear una producción dirigida únicamente al mismo centro. Su potencial, por tanto, está cerrado a los usuarios del centro educativo; no participa la comunidad de un modo directo, sus transacciones son internas y en muchas ocasiones simbólicas, ya que la producción está dirigida y el mercado está controlado o podemos considerarlo de cautivo. Se puede considerar también como un ensayo de producción “de laboratorio” con un control alto en la comercialización.

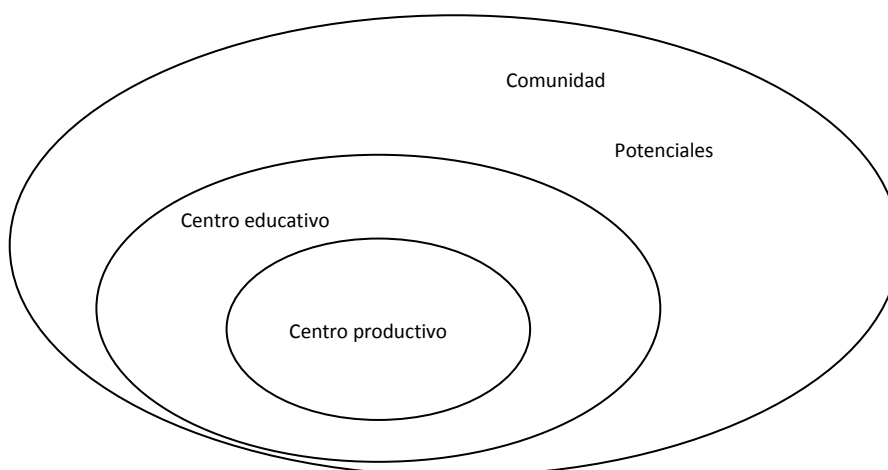


Fig. 2. Modelo de relaciones de la unidad productiva educativa, modelo II.
Fuente: elaboración propia.

En este caso, el aprendizaje productivo puede estar articulado o dirigido por el plan educativo como una actividad didáctica más. El análisis de los beneficios de la microempresa, solo estarán por tanto, en las vertientes económica y educativa, fundamentalmente. Los ejemplos los podemos encontrar en la confección de uniformes para el alumnado, la construcción de mobiliario para el centro o la realización de determinados servicios internos de mantenimiento.

Existiría un tercer escenario. Este sería cuando la unidad productiva pertenece al centro educativo pero no interviene en la vida formativa del mismo, su misión sería por tanto, únicamente productiva o de aprovechamiento y rentabilización de infraestructuras. Su desarrollo se desaconseja por razones de pérdida de oportunidad, aunque en fases iniciales del proyecto, es posible que pueda tener cabida.

Metodología de la intervención en la fase inicial:

Se podría determinar un primer periodo de formación técnica en combinación de un periodo de formación básica que puede comprender la duración de uno a dos años (unas 1000 horas por año a razón de 5 horas al día) pero dividido en trimestres independientes, de modo que la persona pueda certificar la formación recibida de modo modular cada tres meses. Ejemplo: en la carrera de ebanistería pueden entrar formaciones trimestrales de acabados y pinturas, devastes y ensamblajes, trabajo con maderas duras, etc. Durante este periodo formativo, el alumnado tiene la oportunidad de trabajar en cuatro dimensiones del saber o áreas curriculares, recogidas a continuación: Comunicación, Relaciones de género y Sociedad, Tecnología y Trabajo, Ser Humano y Ambiente. Estas áreas serán impartidas de modo transversal independientemente de la carrera escogida y deberán existir en la propia malla curricular del oficio, aunque también se dedicarán espacios fuera del entorno técnico para reforzar conocimientos o aspectos de difícil docencia en los ámbitos técnicos.

Al finalizar el periodo docente, el alumnado deberá cumplir unas prácticas en empresas o en el propio centro educativo, colaborando con las unidades productivas. Estas pasantías podrán ser de 40 a 80 horas. Al finalizar la persona obtendría un certificado por el aprovechamiento. Se considera la evaluación continua durante todo el proceso y los ajustes serán implementados a lo largo de la formación. Se procurará también que sea participativa y comprensiva, estableciendo medidas en negociación con el educando.

Se espera, por tanto, formar a personas con las cuales se ha trabajado, a fin de que sean constructoras de su propio proceso, que desarrollen competencias laborales que les permita la incorporación, al menos en grado de aprendiz, a un puesto de trabajo, o también con capacidades y conocimientos para poder emprender proyectos productivos propios. Se espera que la adquisición de aprendizajes les permita seguir creciendo como técnicos/as o emprendedores/as, con una visión de participación con su entorno solvente, no sólo desde el punto de vista asociativo-productivo, también con perspectiva de cambio estructural.

Por tanto, los objetivos de la intervención inicial que se propone se dirigen hacia la formación para la adquisición de capacidades y destrezas en un oficio determinado, la formación básica general con énfasis en: habilidades comunicativas, conciencia de conservación del ambiente, relaciones humanas de equidad (con conciencia de género), y por último el desarrollo y crecimiento personal y social.

En el trabajo posterior con el resto de actores y actrices, se procurarán medios para la promoción de un modelo productivo social: cooperativo y por el bien común (Elola, 2013), la conciencia de trabajo por el desarrollo local y el fortalecimiento de un modelo participativo y ciudadano.

Conclusiones

En escenarios rurales de América Latina y urbanos de Europa y América, donde podemos encontrar numerosos territorios con necesidad de articulación local (y sus consecuencias generadas, como es el desempleo, la falta de oportunidades, o la desarticulación social), puede resultar interesante plantear la articulación social desde un nodo de desarrollo local.

Podemos encontrar en los centro educativos de formación profesional con perspectiva territorial, capacidades para articular mejoras en el ámbito del desarrollo local, ya que estos podrían acoger actividades sociales y de intercambio vecinal, podrían también realizar una labor de monitoreo de cara a detectar y apoyar dinámicas de empleo y emprendedurismo, y por último hacer un seguimiento de las actividades del alumnado egresado. En una palabra, trabajar los potenciales del territorio de cara al desarrollo comunitario.

Por tanto, el modelo de formación técnica propuesto pasa también por una reorganización de las relaciones del entorno, ya que por un lado será necesario tener en cuenta el contexto, ya que es un firme de construcción del sistema, y en él se va a configurar todo el universo de prácticas culturales, identidades y normativa no escrita; por otro lado, las agrupaciones del territorio, como las entidades productivas, las asociaciones y los grupos barriales, deberán guardar una relación entre sí de colaboración y de escucha horizontal, propiciada por el centro educativo, si éste actúa como nodo articulador. Esta colaboración puede extenderse desde consultas informales a planificaciones territoriales de calado institucional; por último, será necesario tener un modelo educativo articulado en dos vertientes fundamentales³: por un lado, con una visión del proceso de enseñanza aprendizaje abierto, inclusivo y constructivista, en la línea del aprender a pensar y propia del aprendizaje emancipador centrado en el crecimiento personal (Freire, 1970), y por otro, con unos valores que ayuden a construir sociedades más justas y sostenibles, como las relaciones de equidad, la necesidad de contar con el ambiente o la importancia de la participación en la sociedad, dichos contenidos deberán ser transversales en el currículum formativo de la enseñanza propuesta.

En este entorno, el modelo formativo propuesto puede desempeñar, al menos, tres funciones fundamentales:

- Formación y multiplicación de buenas prácticas: desde un punto de vista productivo pero también social ya que el centro, como recurso educativo, debería identificar los ámbitos de construcción de desarrollo. En este sentido, entrarían la difusión de valores y de identidades que, a través del trabajo, favorezcan la inclusión y la equidad social (Cortina & Conill, 2002).
- Centro de diagnóstico de la realidad laboral y seguimiento de las disciplinas trabajadas en los contextos productivos. (RDL 1558/2005, de 23 de diciembre).
- Entidad que propicie el enlace del contexto con el mundo productivo, cumpliendo, como mínimo, una función de orientador, formador y acreditador de disciplinas técnicas encaminadas a la inserción laboral. (RDL 1558/2005, de 23 de diciembre)

Desde este enfoque se tendrá que procurar no perder el itinerario formativo de la persona pero sin descuidar las posibilidades de construcción comunitaria. En este sentido más que

una polaridad comunidad-individuo se trata de acompañar el crecimiento del uno con el otro, para lo cual la centralidad del escenario de trabajo estará en el centro educativo, para orquestar desde allí las acciones que permitan el desarrollo local con los objetivos propuestos por la propia comunidad.

Referencias bibliográficas

- Alenjo Cosp, M., & Alberich González, J. (2003). La utilizació de la variable població en els indicadors d'accessibilitat: avantatges i inconvenients. In *XVIII Congreso de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Bellaterra: Centre d'Estudis Demogràfics. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Promoción General del Conocimiento. Plan Nacional I+D+I 2000-2003.
- Chaves, R., Monzón, J., & Moreno, A. (2003). *Elementos de economía social: teoría y realidad*. Universidad de Valencia.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*.
- Cortina, A., & Conill, J. (2002). Cambio en los valores del trabajo. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, n. 168-169, 3–15.
- Defourny, J. (1995). Hacia una economía política de las asociaciones. Una síntesis de las aproximaciones francófonas y anglosajonas. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*.
- Elola, J. (2013, September 1). "Las empresas deben regirse por criterios de utilidad social". Entrevista a Christian Felber, promotor del modelo de economía del bien común. *El País*. Ediciones El País. Retrieved from http://internacional.elpais.com/internacional/2013/08/30/actualidad/1377859146_576653.html
- Escobar, A. (1997). Antropología y desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 154.
- Fe y Alegría. (1995). Educación en y para el trabajo liberador y productivo. In *XXVI Congreso Internacional*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (20th ed.). Siglo XXI.
- ____ (2003). *El grito manso* (2nd ed.). Siglo XXI.

- Gallego Bono, J. R., & Nácher Scriche, J. E. (2003). Consenso y políticas de desarrollo local: (135), 53–73.
- Geerlings, J. (1999). *Design of Responsive. Vocational Education and Training*. Gouda: Eburon Publishers.
- Herrera, S. (2009). *Nabón. Entre las mujeres y el gobierno local*. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. Municipio de Nabón.
- Manzanera-Ruiz, R. (2012). Trabajo Social internacional en contextos de pobreza y desigualdad de género: aportaciones feministas y del enfoque de las capacidades. *Portularia*, 12(1), 29–38. doi:10.5218/prts.2012.0031
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marshall, A., Figueroa, E. de, & Torres, M. de. (1963). *Principios de Economía: Un tratado de Introducción*. Aguilar, Madrid. Aguilar.
- Mejía, M. R. (2001). *Pedagogía en la Educación Popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. El presente y el Futuro de la Educación Popular*. Bogotá.
- Ministerio de Educación. MARCO LEGAL EDUCATIVO (2012). Ecuador.
- Ministerio de Educación y Cultura. Reglamento de Unidades Educativas de Producción, U.E.P. (2006). Ecuador.
- Palop Esteban, V. (2014). *Aproximación a las propuestas de desarrollo desde perspectivas holísticas*. *La Nau Solidaria*. (Vol. 17, p. 82). València: La Nau Solidària. Universitat de València.
- _____ (2013). Dimensión educativa de la Formación Profesional. Formación Profesional y Educación Popular: Pilares del desarrollo. *Encontro de Pesquisa Em Educação - UNIUBE*, 8022, 178–190.
- Palop, V., Herdoiza, P., & Diniz, A. (2013). Alternativas para el desarrollo territorial desde la Educación-Formación Profesional. *Revista Do Mestrado Profissional Gestão Em Organizações Aprendentes - UFPB*, 1–19.
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. (2005). España: Ministerio de la Presidencia. BOE nº 312, de 30/12/2005.

- Schweickart, D. (1993). Democracia económica. *Cristianisme I Justicia*. Retrieved from <http://www.cristianismeijusticia.net/files/es53.pdf>
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Foro de Economía Política*, 1–4.
- _____. (2000). *El desarrollo como libertad*. Gaceta Ecológica. Planeta.
- Shiva, V. (2006). *Manifiesto para una democracia de la tierra: justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Soto, M. C., & Borjas, B. (2003). *Centros Educativos de Capacitación Laboral (CECAL). Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela*. Caracas.
- Torrent, L. (2012). ¿Por qué Finlandia tiene el mejor sistema educativo del mundo? *United Explanations*. Retrieved April 07, 2013, from <http://www.unitedexplanations.org/2012/11/26/por-que-finlandia-tiene-el-mejor-sistema-educativo-del-mundo/>

Notas

¹ Se define "elemento" en este contexto, como actor, circunstancia, conceptualización de las mismas o relación que va a tener un papel en la articulación del desarrollo social.

² Por lo cual será bueno también tener nociones de sistémica, será la razón principal por la cual recogemos datos del alumnado en su matriculación o en los procesos de entrevistado.

³ Que se podrán combinar y de hecho, lo ideal es su integración en contenidos comunes.

Vicente Palop Esteban es investigador residente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales del Ecuador (FLACSO) y Coordinador de los Centros de Capacitación Laboral (CECAL) en Ecuador con la Fundación Fe y Alegría. Maestría Oficial en Cooperación al Desarrollo. Especialidad en: Planificación Integral del Desarrollo Local. Premio Manuel Castillo 2012 por la promoción de la cooperación, la paz y el desarrollo humano.

Paulina Herdoiza Arroyo es Licenciada en Psicología (Universidad de Valencia) con premio extraordinario de licenciatura. Máster en Psicología Clínica y Salud (Universidad de Valencia) y Máster en Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas (Universidad de Valencia). Actualmente es estudiante de Doctorado, en el Programa "Investigación en Psicología" (Universidad de Valencia), y profesora a tiempo completo en la Universidad Internacional del Ecuador, Escuela de Psicología.