

ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL DESDE LA EDUCACIÓN FORMACIÓN PROFESIONAL¹

Vicente Palop Esteban^{*}
Paulina Herdoiza Arroyo^{**}
Adriana Valeria Santos Diniz^{***}

“Si un hombre que utiliza sus manos es un trabajador, si además utiliza la mente es un artesano y si por último utiliza también el corazón entonces es un artista”

Louis Nizer, 1948

RESUMEN

La Educación y la Formación Profesional (EFP) es una herramienta formativa de primer orden, sobretudo en contextos de inserción laboral y de nuevas y ampliadas exigencias educativo-formativas, también por su capacidad para insertar personas desde un punto de vista social y ciudadano. Podemos observar que la EFP puede adquirir múltiples posibilidades formativas, lo cual nos permite vislumbrar un recurso de alta capacidad educativa y muy adaptable. Además, desde un punto de vista territorial, la EFP puede ser un elemento y actor clave para el trabajo con el territorio (NOGUERA; ALCÁZAR, 2013). El presente artículo pretende analizar las vinculaciones entre la EFP y el desarrollo territorial. Parte del análisis de los diferentes conceptos y prácticas de EFP para, a partir de ahí, proponer modelos metodológicos desde el territorio que puedan influenciar el desarrollo local en una perspectiva de sostenibilidad y teniendo en cuenta la educación técnica. Empíricamente, el análisis está realizado a partir de los centros técnico-educacionales en España.

Palabras Clave: Educación Formación Profesional. Desarrollo Local. Nodo de desarrollo.

1 DEFINICIONES Y APROXIMACIONES A LA EFP

La taxonomía de todas las tendencias existentes en la EFP resulta compleja ya que encontramos una diversidad de aspectos muy alta y, dependiendo del criterio de clasificación, obtendremos diferentes resultados. Otro factor que hace que la clasificación sea compleja es

¹En Europa la denominación de Formación Profesional equivaldría en América a la Educación Profesional, por lo cual consideraremos el término Educación Formación-Profesional como apropiado por englobar ambas realidades sin delimitar una formación de índole educativa o una mera capacitación técnica.

^{*}Doctorando en Desarrollo Local, por la Universidad de Valencia (España). Maestría en Desarrollo Local, Formación en Ingeniería, vicente.palop@gmail.com

^{**}Profesora de la Universidad Internacional del Ecuador, Doctoranda en Psicología por la Universidad de Valencia (España), Maestría en Neurociencia Cognitiva y Psicología Clínica, pherdoiza@internacional.edu.ec

^{***}Doctora y Profesora Adjunta en la Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Habilitações Pedagógicas, adriavsdiniz@hotmail.com

encontrar diferencias entre determinadas formas de educación técnica y tecnológica que se ofertan en los distintos países. En cuanto a la concepción, por ejemplo, si la formación se concibe como enseñanza universitaria frente a enseñanza artesanal, o como recurso para el enriquecimiento académico frente a recurso para la inserción laboral temprana, o como recurso de educación formal frente a recurso de educación no formal e incluso informal, entre otras polaridades.

En este sentido Jackson, en 1999, avanzaba tres categorías (MERINO, 2006):

- El “Trackedsystem” de países germánicos, donde los estudios técnicos y de bachillerato están distanciados sin posibilidad de conexión.
- El “Unifiedsystem” de los países nórdicos, en oposición al modelo germánico, donde prima por la integración curricular aunque, por el contrario, existen muy pocos itinerarios específicos.
- El “Linkedsystem” del centro y sur de Europa (también España), donde los itinerarios son paralelos, pero existen posibilidades de “salto” de un sistema de EFP a otro de bachiller.

Por último reseñar la complejidad de definir el cometido de la formación y su conceptualización. Por ejemplo, podemos encontrar enseñanzas profesionales que van desde los planteamientos revolucionarios de la Educación Popular para la promoción social (FE Y ALEGRÍA, 2003) hasta el liberal conservadurismo británico para la asimilación obrera (HOMS, 2008).

Por lo cual, el propósito no es definir la EFP, lo cual puede ser un intento demasiado arriesgado por lo dinámico que el recurso ha sido en el tiempo (HOMS, 2008)(MARHUENDA FLUIXÀ, 2012); el intento es clasificar sus tendencias sobre todo hacia el objetivo general de este trabajo que es encontrar las vinculaciones que orientan a la EFP hacia el desarrollo² local.

Tampoco se pretende dar un compendio cerrado de definiciones al respecto de las diferentes terminologías que se encuentran en el entorno del concepto de la educación-formación profesional, más bien se trata de realizar una aproximación a los significados a partir del objetivo que esperan cubrir.

²Entendido el desarrollo de modo amplio (equidad social, participación, medio ambiente...) (SEN, 2000) y no solo en la vertiente economicista.

La metodología empleada ha sido la clasificación a partir de polaridades muy características: *la educación formal y no formal*, por un lado, y *el énfasis formativo en los contenidos prácticos o teóricos*, por el otro.

1.1 EDUCACIÓN FORMAL - EDUCACIÓN NO FORMAL

Entendemos por educación formal aquella que se realiza en los entornos que un estado ha programado, para lo cual ha establecido, al menos, una serie de contenidos y un programa de cualificaciones u objetivos terminales que se esperan alcanzar después de un proceso evaluativo. Es común también a partir de ahí establecer una correspondencia profesional e incluso una serie de derechos tanto laborales como educativos. Es en definitiva una formación “legal” con arreglo a un marco nacional de referencia.

La formación no formal es aquella que se programa desde ámbitos no legislativos, y cuya taxonomía puede ser amplísima porque entran desde las propuestas presentadas por fundaciones, sindicatos y asociaciones hasta las propuestas empresariales. Su pretensión es capacitar al estudiante en una serie de conocimientos concretos, muchas veces aislados del entorno circundante. Esta vertiente “rupturista” puede también tener diversos matices; por ejemplo, en la educación popular latinoamericana, tradicionalmente hablar de educación no formal es, en ciertos entornos, una necesidad ya que se considera al sistema estatal como una fuente de alineamiento ideológico, por lo cual “la luz” no puede venir nunca de una construcción formal (MARIÑO; CENDALES, 2004). Por otro lado, en los entornos preindustriales es común que las multinacionales destinen fondos para la creación de enseñanzas técnicas al margen de las existentes en el territorio (PÉREZ, 2006). Como vemos su planteamiento también es muy extenso.

Modernamente existe una tendencia a suavizar la frontera entre los modelos formal y no formal e incluso, a incorporar y validar el modelo “informal”, es decir, aquel que obtiene sus aprendizajes mediante la práctica diaria o el autoaprendizaje. El momento parece ser para la validación de saberes mínimos a través de unas pruebas de competencia que desde los organismos gubernamentales se presentan (“Portal Todo FP: Acreditación de Competencias Profesionales,” [s.d.]).

1.2 FORMACIÓN EN CONTENIDOS TEÓRICOS - FORMACIÓN EN CONTENIDOS PRÁCTICOS

En este eje se pretende visualizar los diferentes matices que existen en la formación profesional al respecto del entorno buscado para el aprendizaje. Este entorno determina dos componentes importantes: en primer lugar, el grado de utilización del recurso técnico-tecnológico para el aprendizaje y en segundo, resulta interesante el analizar el salto cualitativo que supone la presencia *in situ* en el entorno práctico, bien en contextos protegidos, como las prácticas realizadas en un centro educativo o bien en el desempeño laboral. En ambos contextos, podemos encontrar diferencias de matiz respecto a la construcción de relaciones o el desempeño autónomo del trabajo. En suma, se trata de marcos muy diferentes de desarrollo personal con resultados también muy diferenciados (MARHUENDA FLUIXÀ, 2012).

Las experiencias en este eje las podemos encontrar mayoritariamente en los modelos clásicos de prácticas donde el alumnado está en un entorno laboral dentro o fuera de su jornada lectiva, aunque también encontramos casos donde existe un aprendizaje teórico, en aula, antes de pasar al caso práctico. También están los casos de sólo enseñanza en empresa, donde los espacios laborales también cuentan con sus zonas para el aprendizaje teórico.

En este eje podemos encontrar fronteras difusas, por ejemplo, en relación con los modelos de aprendizaje de inmersión en el desenvolvimiento tecnológico. En estos casos, la actividad empieza a partir de un problema, y es al final con su resolución cuando al hacer la evaluación encontramos los aprendizajes teóricos o instrumentales. El caso clásico es quizás el ProblemBasedLearning (PBL) aunque existen metodologías similares como la simulación de producción o las microempresas productivas insertas en el centro educativo (INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, 2004).

Existe otra polaridad, pero de resultados muy similares a los del eje anterior (teoría-práctica). Este eje es *formación-capacitación*, que según el contexto pueden tener una significación muy próxima; de hecho, en la RAE³ se plantean como sinónimos en algunas de sus acepciones. No obstante, dependiendo del entorno cultural y del ámbito técnico en particular pueden tener matices diferenciadores muy importantes.

³Real Academia Española

La formación en el ámbito profesional la podemos definir como aquella enseñanza que tiene por objetivo impartir al alumnado aquellos conocimientos teórico-prácticos, destrezas y competencias para determinados oficios del mercado de trabajo (CEDEFOP, 2008). Si analizamos la definición vemos que trabaja con el alumnado desde los conocimientos científicos, instrumentales y prácticos tratando de hacerlos vigentes en cualquier ámbito. En una palabra, pretende la integridad formativa, que incluye un “saber estar” en ámbito laboral.

La capacitación suele tener un entorno de aprendizaje de habilidades o destrezas técnicas, por lo cual, los cursos de capacitación suelen estar encuadrados en estrategias encaminadas únicamente al reconocimiento práctico del oficio (COBO, 2012). Habitualmente las capacitaciones son programadas hacia el alumnado adulto, lo cual hace presuponer que la formación relacionada con las capacidades de relación y de crecimiento personal se considera cubierta y, por lo tanto, no se trabaja en ella. Esta apreciación en determinados ámbitos es discutible por razones obvias, no obstante en contextos materialistas industrializados es usual trabajar la adquisición de conocimientos de manera “desnuda” y sin la componente educacional.

2 TIPOS DE EDUCACIÓN-FORMACIÓN PROFESIONAL

Es momento de definir la tipología de las enseñanzas técnicas-profesionales más comunes y algunas aportaciones poco comunes pero con interés metodológico para luego insertarlas en los ejes propuestos. Las tendencias educativo-formativas que a continuación se relatan no son excluyentes entre sí, por el contrario, se complementan, y es precisamente lo más aconsejable desde el punto de vista del desarrollo local y las componentes educativas. Así pues, el centro ideal podríamos considerar que es aquel que compatibiliza el mayor número de recursos para la Educación Para la Tecnología y el Trabajo (EPTT), ya que de este modo el alumnado tendrá más oportunidades de insertarse laboralmente, de acuerdo a sus preferencias y a las posibilidades laborales (FE Y ALEGRÍA, 2003).

Recursos con énfasis educativo

a. Formación para el crecimiento personal (valores y creatividad)

Formación estructurada en contenidos que dotan de madurez y experiencia al alumnado, teniendo en cuenta el modelo de empresa que se pretende fomentar (representatividad, reparto de tareas...). Este tipo de formación en los valores y en la creatividad añade sentido social y formativo, ya que amplía la configuración de las finalidades educativas, más allá de fines meramente técnicos, propiciando una formación para un mejor y más cualificado ejercicio de la ciudadanía. Este tipo de formación suele estar encaminado a aquellos colectivos con problemas de desestructuración personal y en riesgo de exclusión.

b. Capacitación técnica modular o de oficio, formación ocupacional

Será la formación específica en el trabajo concreto, según las exigencias del mercado o de un determinado sector empresarial. Busca la inserción profesional con relativa urgencia⁴ a partir de una formación, sobre todo, procedimental en un oficio determinado.

c. Formación alternativa, EFP adaptada

Se trata de una formación prevista para personas con algún tipo de discapacidad. En este sentido la EPTT se acerca a sectores no siempre correctamente tratados, propiciando la articulación de recursos que permitan la accesibilidad y la integración social mediante la integración laboral.

d. Educación en la tecnología o introducción a las enseñanzas técnicas

En la educación en la tecnología se pretende un acercamiento al fenómeno desde una perspectiva del conocimiento global no tanto desde la formación del oficio. El fenómeno tecnológico no es una ciencia neutra, como habitualmente se expone, existen relaciones humanas e impactos sociales y ambientales. También entra dentro de la tecnología el conocimiento de las TICs y el desarrollo de la creatividad mediante el método de proyectos y las habilidades plásticas constructivas.

⁴Suele ser un indicador de resultado recurrente para los financiadores de este tipo de recursos.

e. EFP inicial

Se suele introducir en las etapas finales de la educación obligatoria y tiene un carácter introductorio de oficio hacia la EFP formal; no obstante, también puede tratarse de una formación tecnológica inicial que desde un punto de vista formal puede cualificar un primer nivel de educación técnica. (ECHÁVARRI; FERNÁNDEZ, 2002).

f. Formación continua para personas

En los entornos de la UE se le ha venido a llamar el Programa Formativo para la Vida (CEDEFOP, 2013) y se trata de una estrategia para la formación y actualización de los trabajadores/as. También podemos encontrar iniciativas más locales que buscan la formación de profesionales en un espectro muy amplio.

Recursos con énfasis en la articulación con empresas

g. 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/as de la empresa que está participando. Estos consorcios pueden quedarse en la prestación de servicios o contener acuerdos de beneficio bidireccional para el centro educativo y para la empresa. En el primer caso, los beneficios vendrían hacia la formación y práctica de docentes con elementos de última tecnología, charlas técnico-culturales, inserción laboral preferente del alumnado, estudios y asesoramientos técnicos conjuntos. Y la empresa podría: tener alumnado formado para la empresa según sus propias necesidades, disponer de ciertas infraestructuras del centro, como salones de reuniones o canchas deportivas que el centro educativo pudiera disponer.

h. Pasantías, prácticas en alternancia, Formación en Centros de Trabajo (FCT)

Las prácticas en empresa, en algunos países, son de obligado cumplimiento para completar la formación técnica formal, en ese sentido el centro educativo tiene que procurar el acuerdo con empresas así como la articulación de seguimientos y evaluaciones conjuntas. La experiencia, tanto desde un punto de vista educativo como laboral, suele ser de alto rendimiento,

ya que en las prácticas se produce la vinculación entre trabajador y empresario que perdura en forma de relación laboral en un porcentaje alto de casos⁵.

i. Formación en empresas (dual)

El alumnado acude a las empresas a recibir una formación específica y complementaria a la que recibe en el centro educativo además de participar en la producción desde una categoría un tanto inferior al resto de plantilla. Tiene un carácter periódico (semanas, meses e incluso años) y tienen una cierta remuneración que el empresario se desgrava en impuestos.

Recursos con énfasis en el fenómeno productivo

j. Microempresa vinculada en el centro educativo

Se trata de una experiencia más vinculada a contextos rurales latinoamericanos (FE Y ALEGRÍA, 2003). Su idea pivota en varios ámbitos: el centro educativo se plantea ser productivo y, consecuentemente, existe una vertiente económica de beneficio para el centro y la comunidad, pero también puede tener otras vertientes como la social o la educativa.

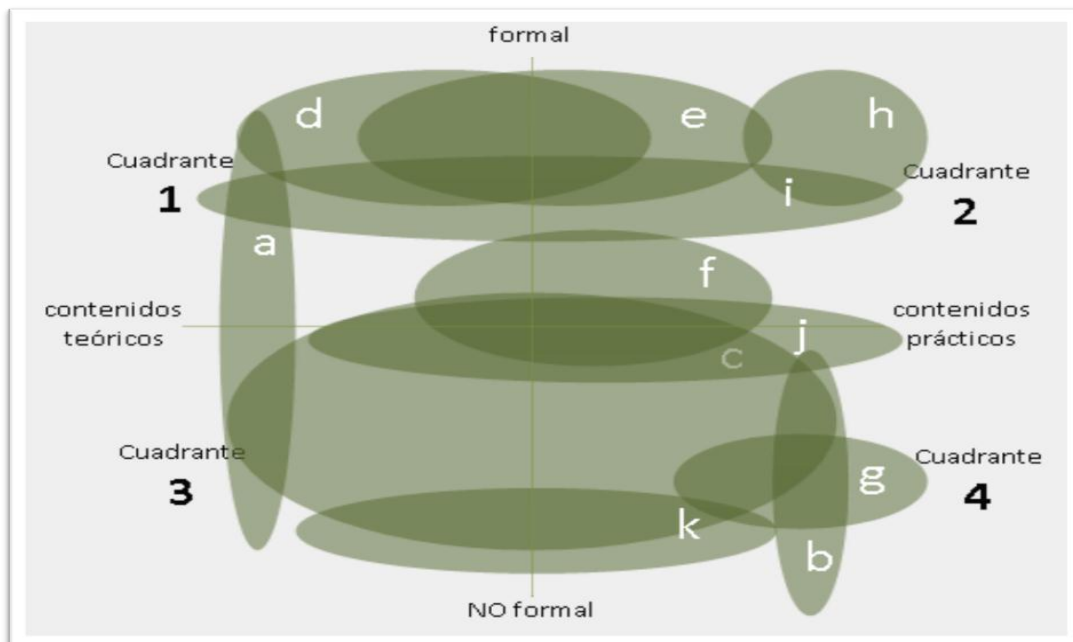
k. Formación y fomento para la creación de empresas para graduados

En algunos países se está configurando con bastante éxito un modelo mediante el cual el alumnado recién graduado tiene acceso a microcréditos y asesoramiento mediante un programa formativo para constituir su propia empresa, para ello el centro proporciona la cobertura necesaria. El ex-alumno sigue vinculado al centro educativo comunicando las experiencias que está teniendo, sigue siendo asesorado por el profesorado de su centro de referencia, puede contratar a otros alumnos egresados y puede colaborar en las prácticas de sus compañeros que continúan cursando estudios así como en otras actividades del centro, como la colaboración en reparaciones, mantenimientos o actividades culturales. Este modelo conlleva junto con el microcrédito un acuerdo de hermanamiento con la empresa recién creada.

⁵ En cualquier caso existen contextos de menos inserción: épocas de crisis, criterios de promoción diferenciados, etc.

Análisis de las tendencias

Gráfico 1 - Polaridades de los estudios de la EFP.



Fonte: Elaboración propia

El análisis de los cuatro cuadrantes resultantes puede ayudar a visualizar ciertas tendencias estratégicas al respecto de la EFP y los modelos de desarrollo, incluso entrar en una contextualización regional e histórica.

Desde este punto de vista en el primer cuadrante, podemos encontrar que la visión de los estudios que acontecen son de carácter teórico-formal, propio de procesos que varían desde la integración: como es la formación en herramientas básicas, o la inducción en los procesos tecnológicos propios de formaciones obligatorias con la tecnología como asignatura (HOMS, 2008); hasta especialización tecnológica con vistas universitarias. También vemos que, por lo general, los recursos, adolecen de una inserción temprana al mundo laboral.

En el segundo cuadrante, podemos ver que los estudios se asimilan a recursos práctico-formales, donde también existe la vinculación integradora y la inductiva, pero desaparecen los estudios para la iniciación universitaria.

El tercer cuadrante se narra los estudios teóricos - no formales, y vemos que su característica fundamental es la orientación hacia una formación teórica enfocada al trabajo, como lo atestiguan los estudios de formación para la creación de empresas.

Por último, en el cuarto cuadrante práctico - no formal, observamos una formación muy dirigida a la empleabilidad con una muy probable ausencia de visión de conjunto de estudios que se pudieran estar dando en un mismo entorno.

A la vista de los modelos existentes, podríamos apuntar que para propiciar la inserción laboral se hace necesario un énfasis en la formación de prácticas laborales (2º y 4º cuadrante). Aunque se identifican diferentes tipos de prácticas en empresas ya que estas variarán desde las consideradas emuladoras con el cometido productivo a aquellas que ayudan a situar al individuo en situaciones de aprendizaje, sin necesidad expresada de buscar un desempeño idéntico al que se realiza en la empresa. También parece primar que los estudios técnicos preparatorios para la universidad no parecen ser imprescindible los contenidos prácticos.

En la formación para el emprendedurismo o la generación de empresas se da de manera específica también una formación eminentemente práctica (2º). Además en el ámbito no formal (4º) se dan los recursos centrados en la empleabilidad temprana. Son recursos centrados en fenómenos productivos muy concretos con una incidencia práctica específica. Por lo general, dicho modelo correspondería a las formaciones que se propician desde las empresas calificando según un desempeño profesional, propio del modelo de EFP británico (BARRETTO GHIONE, 2000).

A la vista de los datos que observamos, el énfasis de la formación en estos sectores produciría, como ya se ha dicho, empleabilidad pero no siempre desarrollo, ya que no se procura un crecimiento personal del alumnado. Incluso empleando estrategias de fuerte contenido creativo, como el ProblemBasedLearning (PBL), la investigación educativa nos induce a pensar que estas técnicas adolecen de aprendizaje colaborativo (LOYENS; MAGDA; RIKERS, 2008), necesario si pretendemos que la formación repercuta en el desarrollo de los territorios. Sería un modelo que se movería fundamentalmente en el TrackedSystem (TS). Dicho sistema también podríamos encontrarlo en el 1er cuadrante, en su versión teórica y sin vinculación con los conocimientos prácticos.

Sería necesario el avanzar hacia modelos de EFP más integrales o en la línea del UnifiedSystem (US), parte central del gráfico tocando ámbitos teórico-prácticos. En este enfoque, sería bueno también la orientación formal, lo cual significaría que existe un plan de desarrollo y que el US está programado desde dicho principio. El sistema no precisaría de la formación no formal para implementar procesos, aunque siempre se podrían dar en colectivos concretos (desempleo, especialización...) de manera puntual.

Podemos avanzar, por tanto, que los sistemas US (o que se aproximen al mismo) tienen mayores posibilidades para la obtención de niveles de desarrollo más duraderos y con mejor nivel de desempeño. La razón podríamos encontrarla en la importancia de dotar al recurso con el énfasis de la inclusión, lo cual dinamizaría el resto de procesos que desencadenan el desarrollo. No obstante la casuística puede ser múltiple, lo cual nos lleva a pensar que en cualquier caso, pudieran ocurrir otros procesos formativos de manera puntual dirigidos a la empleabilidad en forma de cursos cortos, sin malograr el objetivo del plan integral vertebrado por el US, es posible que pudiera ser complementario. No obstante sería interesante que la filosofía del sistema US pudiera permear cualquier sistema educativo; más si el sistema formativo está por un desarrollo integral y sustentable.

3 UN MODELO DE CENTRO EDUCATIVO A TENER EN CUENTA: LOS CENTROS INTEGRADOS (CI) EN EL TERRITORIO

La estructura de nutrientes descrita por Geerlings (GEERLINGS, 1999), donde al centro de EFP recibe demandas de las entidades de gobierno (regionales y nacionales) las empresas y el mismo contexto cultural, deja a los centros educativos de formación técnica en una situación de cierta subsidiariedad, ya que el centro de EFP es un elemento de servicio pero no parece muy clara su entidad en la propuesta.

Frente al planteamiento de solicitud de los actores surge planteamiento de cooperación de entidades en el territorio (SOTO; BORJAS, 2003), esta idea plantea el abordaje del desarrollo a partir de la participación y no solo desde la demanda. En este ánimo, surgen en España los Centros Integrados (BOE, 2005). En ellos se procura la participación de los actores en un ánimo

de poder servir de plataforma educativa para la integración laboral, en una serie de facetas principales:

- La formación: los centros de EFP integrados además de ser centros de EFP reglados podrán trabajar ofertas formativas paralelas que garanticen, por un lado, la formación necesaria en el ámbito industrial tanto de adultos como de estudiantes jóvenes, pero además procurará adecuarse a los cambios tecnológicos e investigarán sobre las nuevas competencias emergentes, todo ello buscando la creación de itinerarios laborales y de formación flexibles y adaptados a la coyuntura y al individuo (MARHUENDA FLUIXÀ, 2006). Para ello, los CI en España contarán, además de la formación formal propia de la EFP, con:
 - formación continua para la vida: lo que se ha denominado en los entornos de la UE “Lifelong Learning”(CEDEFOP, 2013) o todas aquellas estrategias que permiten a la persona estar al día de modo laboral en un amplio concepto.
 - formación continua para empresas
 - formación ocupacional para la inserción laboral
- El asesoramiento y acreditación tanto a trabajadores como empresas, para ello los CI podrán contar con:
 - servicio técnico a empresas para dar I+D+I a partir del trabajo que se pueda realizar o de otras estrategias que se puedan marcar en los CI: conferencias, microcongresos, entre otros.
 - asesoramiento laboral y de inserción para la adecuación del perfil profesional así como su servicio de puente entre la formación y las empresas.
 - servicio de acreditación para la realización de pruebas y recogida de experiencias que favorezcan una acreditación de competencias obtenidas en el entorno laboral.
- La habilitación de una red donde no solo se tratará de organizar el trabajo entre los actores principales que dinamizan el mercado laboral, fundamentalmente empresas y sindicatos, también podrán compartir datos con otros CI de otros territorios y de ese modo establecer conclusiones y trasladar buenas prácticas. Entre otras estrategias los CI podrán desarrollar:

- observatorios para el empleo, detección de nuevos yacimientos de empleo, nichos laborales y fluctuaciones que permitan identificar como adecuar la oferta formativa así como por donde poder conducir hacia la empleabilidad.
- foros y reuniones para la adecuación de los currículos de cara a una correcta inserción laboral.

En suma, los CI pretenden ser un laboratorio para el desarrollo del territorio y operar como nodos de redes que fomenten las dinámicas locales para el empleo, a partir de tres principios: la participación horizontal, la cohesión social y el fomento de valores constructivos para la sociedad; principios que, por cierto, parecen sustentar el desarrollo de los territorios (DAHRENDORF, 1999)

3.1 EL CENTRO DE EFP COMO NODOS EN EL TERRITORIO Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO LOCAL.

Un Centro Integrado podría asimilarse a un nodo de desarrollo local. Entendemos por nodo aquella estructura física, pero también social, que propicia la interrelación de actores de un territorio (MARSHALL; FIGUEROA; TORRES, 1963). El nodo suele apuntar hacia configuraciones físicas (espacios definidos) y estables, con capacidad de convocatoria y parece interesante su existencia, tanto en procesos de desarrollo incipiente como en otros escenarios.

El nodo generador de consenso puede tener un papel relevante en el espacio local para la generación de desarrollo; este espacio puede venir encarnado en la figura del centro educativo, de ahí su importancia en el entorno de este trabajo.

Las posibilidades al respecto de la existencia de nodos y su relación con el crecimiento económico se han desarrollado en no pocas ocasiones en los ámbitos virtuales. De hecho está siendo una interesante alternativa en territorios donde las MiPyMES⁶ necesitan buscar alternativas en espacios donde las grandes empresas “ahogan” las posibilidades comerciales (LÓPEZ; ARAGÓN; CORREA, 2012). La introducción de las nuevas tecnologías ha permitido la coparticipación en actividades de trabajo colaborativo también con carácter horizontal.

⁶ Acrónimo de micro, pequeñas y medianas empresas.

La presencia de nodos desde centros educativos pueden resultar dinamizadores del desarrollo por diferentes razones:

- Congregan a emprendedores, antiguos alumnos, empresas, intelectuales o personas relevantes en el territorio (en charlas, cursos, asesorías...), por lo que son centros de concentración de energía: los planes y los proyectos a ejecutar son vigilados y propuestos por los propios actores, en jornadas de trabajo participativo.
- El espacio se puede configurar culturalmente como elemento que imprime acuerdos, por tener actores que han pertenecido al mismo.
- La dinámica primordial debe ser el apoyo mutuo, esto conlleva a compartir procesos y complicidades, por lo cual desde un punto de vista inercial, suele vincularse no sólo al espacio y útiles comunitarios, sino que también se extiende a los asuntos informativos y evaluativos de los procesos.
- No necesariamente conllevan estilos de liderazgo dominante, dada la capacidad para generar crecimiento independiente a la red, aunque sí que se trata de entidades de cierta referencia y con reconocido prestigio por lo menos para los convocados.
- Se trata de espacios que si bien tienen una titularidad definida a veces independiente del territorio, son capaces de desdoblar su pertenencia a los convocados, creando un clima de “casa de todos”.
- Son lugares o centros de reunión con ciertos medios físicos que permiten la información y la comunicación dentro y fuera del territorio.

El nodo centro de la red capaz de instrumentalizar y fomentar la participación para crear entendimiento y sinergia entre los actores del territorio. En este sentido, el concepto de nodo podría apoyar y retroalimentar las virtudes del capital social, ya que facilitaría las relaciones, no desde una verticalidad como cabría pensar por la existencia de una estructura centralizada, sino más bien desde una conciencia de naturaleza horizontal, es decir, mediante la existencia de un espacio físico y social que permita el incremento del capital social y sus consecuentes beneficios para el desarrollo local.

El nodo como estructurador social y desde una visión horizontal, cumple un triple objetivo, si tenemos en cuenta que se trata de un dinamizador de capital social se trata, ya que:

- Es un precursor de las relaciones y un dinamizador de las decisiones, porque invita a la toma de decisiones conjunta y de modo participativo al acudir al mismo desde el espacio particular de decisión,
- Permite la transferencia de información, lo cual retroalimenta el saber comunitario.
- Sirve de referencia a los diferentes procesos que se dan en el entorno, por lo cual ayuda a contemplar el desarrollo de modo no particular.

Se configura como un proceso al contrario de los de trabajo reticular, donde en ocasiones se corre el riesgo de una transferencia parcial de los procesos ya que se establecen contactos desiguales y selectivos, impidiendo la retroalimentación necesaria mermando el beneficio.

Este proceso viene descrito por el estudio de redes que se implementó, al respecto del textil valenciano, por Capó y colaboradores (CAPÓ-VICEDO; EXPÓSITO-LANGA, 2010), donde se analizaron las vinculaciones de los diferentes actores. Este análisis detectó algunos centros de información pero que, a su vez, estos no favorecían el intercambio en red con resto de actores, mermando las posibilidades del territorio.

Marshall (MARSHALL; FIGUEROA; TORRES, 1963) denominó el “Standard of Confort” al proceso que se deriva de la atmósfera industrial de transferencia, representada por el intercambio de conocimientos técnicos y de la especialización en una determinada actividad industrial. En sus sucesivos escritos, apuntó a los distritos industriales (marshalianos) donde la especialización y el intercambio conferían una especial fortaleza al territorio. Este enfoque supuso, cuando se publicó, el concepto de nodo que ahora se apunta desde estas líneas.

En cualquier caso, se hace necesario el seguimiento del proceso ya que podemos identificar ciertos límites en la dinámica de articulación de los nodos y más desde los centros educativos. Estas dinámicas-riesgo las podemos encontrar en lo que teóricamente es su fortaleza: la articulación democrática y los procesos endógenos propios. Los nodos pueden topar con el entramado municipal oficial, y por ende, de la estructura democrática nacional (DEMATTEIS; GOVERNA, 2005), pudiendo generar tensiones de representatividad que pueden derivar, en casos extremos, en la constitución de territorios “independientes” dentro de estructuras de país, con consecuencias fatales para la estructuración territorial y la participación democrática. Además, el planteamiento nodal (igual que el desarrollo local) se basa muchas veces en ciclos de desarrollo desde perspectivas industrializadoras del “primer mundo” (TEJERA ESCULL,

2006) lo que puede impulsar el riesgo, para los países “tercermundistas”, de trabajar desde análisis importados y exentos precisamente de la componente territorial.

4 CONCLUSIONES

En escenarios de diversidad productiva y atomizada⁷, parece interesante, de cara al desarrollo local, el planteamiento de nodos relacionales para dinamizar intercambios y sinergias.

En este sentido los centros de EFP pueden cumplir el papel de nodo o ser parte de la estrategia, por sus especiales características para:

- ser centro con capacidad de acogida física y posibilidad de dotar a la red local de ciertos servicios (deportes, auditorio, mesas de diálogo, jornadas culturales...)
- poder observar dinámicas de empleo, generación de empresas y recursos.
- tener seguimiento del movimiento del alumnado egresado y sus dinámicas (de contratación, de generación de empresa, o de desempleo y emigración)

Una buena opción de nodo es la estrategia que se perfila desde algunas legislaciones como los Centros Integrados, aunque conviene apuntar algún riesgo. Los centros educativos no deberían perder su razón formativa en un marco de inclusión educativa (UnifiedSystem) a través del desarrollo del territorio, por lo cual, la proximidad de la empresa con objetivos acumulativos o determinados gobiernos con visiones de desarrollo reduccionistas⁸ no deberían desmejorar la estrategia de diálogo constructivo en busca de un desarrollo integral. Además, en relación con el sistema, habría que cuidar el modelo de gobierno local, ya que el CI podría entrar en conflicto con la municipalidad o el organismo territorial competente.

Es responsabilidad de las autoridades políticas, de las empresas con visión de construcción de la sociedad y, especialmente, de los centros de Educación-Formación Profesional, el encontrar modelos productivos que permitan el desarrollo integral de los pueblos y que no reduzcan el objetivo a una empleabilidad en busca de una ocupación sin analizar su índice de precarización (ELOLA, 2013). El mundo productivo capitalista, por lo general, ha funcionado

⁷Dícese de los centros productivos aislados, no por una distanciageográfica, más bien por ser de una cultura de relación autónoma y muchas veces desconfiada con el entorno.

⁸Pueden configurarse en diferentes sentidos, son por ejemplo las opciones de desarrollo que no tienen en cuenta la sostenibilidad, o focos de trabajo excesivamente electoralistas (tasa de desempleo, tasa de absentismo escolar,..)

en la búsqueda de beneficios sin importar el grado de reparto de los mismos, aunque no siempre ha sido así, casos como el la asociación de cooperativas de Mondragón (GREENWOOD; SANTOS, 1989) o los avances sociales y comerciales del denominado tercer sector (DEFOURNY, 1992), que son estrategias del mundo occidental en búsqueda del bien común. Por lo cual, vistas las circunstancias, se apunta como posible la visión de desarrollo desde las coordenadas económicas actuales.

REFERENCIAS

BARRETTO GHIONE, H. Trabajo y Formación Profesional en el Mercosur: Tendencias recientes, confluencias posibles. In: **Formación profesional en la integración regional**. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo CINTERFOR, 2000.

BOE. **REAL DECRETO 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional**. España MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, 2005.

CAPÓ-VICEDO, J.; EXPÓSITO-LANGA, M. Análisis del capital social desde un enfoque relacional. Una aplicación al distrito industrial textil Valenciano. **Networks**, 2010.

CEDEFOP. **Terminology of European education and training policy**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. European Centre for the Development of Vocational Training, 2008.

CEDEFOP. **Developing lifelong learning**. Disponible en: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/developing-lifelong-learning/index.aspx>>. Acceso en: 14 abr. 2013.

COBO, C. **Competencias para empresarios emprendedores: contexto europeo**. [s.l.] Fundación Omar Dengo - IDRC - OIT/CINTERFOR, 2012.

DAHRENDORF. La Tercera Vía. **El País**, 11 jul. 1999.

DEFOURNY, J. Orígenes, contextos y funciones de un tercer gran sector. **Economía Social. Entre economía capitalista y economía pública**, 1992.

DEMATTEIS, G.; GOVERNA, F. Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SloT. **Boletín de la A.G.E.**, v. 39, p. 31–58, 2005.

ECHÁVARRI, F. M. A.; FERNÁNDEZ, M. J. A. **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional**. Madrid: MINISTERIO DE EDUCACION, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE Dirección General de Formación Profesional Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2002.

ELOLA, J. “Las empresas deben regirse por criterios de utilidad social”. Entrevista a Christian Felber, promotor del modelo de economía del bien común. **El País**, 1 set. 2013.

FE Y ALEGRÍA. **La formación para el trabajo en América Latina. Contextos nacionales y experiencias de Fe y Alegría.** [s.l.] Federación Internacional de Fe y Alegría. Banco Interamericano de Desarrollo, 2003.

GEERLINGS, J. **Design of Responsive. Vocational Education and Training.** Gouda: Eburon Publishers, 1999.

GREENWOOD, D.; SANTOS, J. **Culturas de Fagor: estudio antropológico de las cooperativas de Mondragón.** [s.l.] Txertoa, 1989.

HOMS, O. La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Núm. 25. In: **Colección Estudios Sociales.** Barcelona: Fundación ”la Caixa”, 2008.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. In: **Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño.** Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004.
LÓPEZ, G.; ARAGÓN, A.; CORREA, M. **Modelo y Arquitectura de Colaboración Virtual para Empresas MIPYME – caso LOSANIKÁ Colombia** Vigo: XVI Congreso de Ingeniería de Organización, 2012

LOYENS, S. M. M.; MAGDA, J.; RIKERS, R. M. J. P. Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 4, p. 411–427, 22 jul. 2008.

MARHUENDA FLUIXÀ, F. Presentación . La formación para el empleo de jóvenes sin graduado : Educación , capacitación y socialización para la integración social. **Revista de Educación**, v. 341, p. 15–34, 2006.

MARHUENDA FLUIXÀ, F. **La Formación Profesional.** Madrid: Editorial Síntesis, 2012.

MARIÑO, G.; CENDALES, L. **Educación No Formal y Educación Popular.** [s.l.] Federación Internacional de Fe y Alegría Fundación Santa María, 2004.

MARSHALL, A.; FIGUEROA, E. DE; TORRES, M. DE. **Principios de Economía: Un tratado de Introducción.** [s.l.] Aguilar, 1963.

MERINO, R. ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. **Análisis de las Políticas de FP**, 2006.

NOGUERA, J.; ALCÀZAR, H. DEL. ¿Qué aporta la gobernanza participativa a una mejor educación y formación profesional? **Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes**, v. 2, n. 1, p. 95–122, 2013.

PÉREZ, M. Multinacionales y Territorio: FORD y IBM en la Comunidad Valenciana. **Sistemas regionales de innovación: universidad y empresa**, 2006.

Portal Todo FP: Acreditación de Competencias Profesionales. Disponible em:
<<http://www.todofp.es/todofp/formacion/acreditacion-de-competencias.html>>. Acceso em: 6 abr. 2013.

SEN, A. **El desarrollo como libertad**. [s.l.] Planeta, 2000.

SOTO, M. C.; BORJAS, B. Centros Educativos Comunitarios. Una Experiencia de Fe y Alegría en Venezuela. In: **Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría**. Caracas: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2003. p. 16–44.

TEJERA ESCULL, P. **Objeciones a la teoría del desarrollo local, desde una perspectiva tercermundista**. III Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI. **Anais...**Maturín: 2006