

**MODELOS DE FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y SU ACTUACIÓN  
EN EL TERRITORIO.  
ESTUDIO REALIZADO EN  
DIFERENTES LOCALIZACIONES  
DEL ECUADOR**

Vicente Palop-Esteban

**N6**



*Monografies & Aproximacions, n<sup>o</sup> 6*

Col·lecció dirigida per Rosa Isusi-Fagoaga i Ricard Silvestre Vañó.

© Del text: els seus autors

© De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2019.

Disseny de portada: Silvia Costa

Coordinadora editorial: Rosa Isusi-Fagoaga

*ISBN: 978-84-09-09617-6*

*Modelos de  
Formación  
Profesional y su  
actuación en el  
territorio.*

*Estudio realizado en diferentes  
localizaciones del Ecuador.*

Vicente Palop-Esteban

## *Índice*

I.	Prólogo .....	1
II.	Introducción e interés del estudio.....	5
III.	Marco teórico .....	13
A.	Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales .....	14
B.	Formación Profesional, Educación y Desarrollo.....	49
IV.	Trabajo de campo .....	118
A.	Contexto de la investigación .....	119
B.	Metodología .....	129
C.	Territorios donde se ha realizado la investigación.....	155
D.	Análisis Gráficos .....	193
V.	Resultados .....	199
A.	Presentación y síntesis de los resultados.....	200
B.	Agrupamientos y teorías finales.....	207
C.	Discusión, análisis, conclusiones y prospectiva.....	279
VI.	Epílogo .....	315

## PRÓLOGO

Vicente Palop es ciudadano del mundo, un cosmopolita en cuya mirada profunda convergen diversas patrias. Europa, Asia, América y África van enlazadas en su existencia andante, en cuyo morral lleva esencias exquisitas que coloca sobre la mesa avivando diálogos interpretativos del mundo.

Sus andares están inyectados de una herencia española milenaria que sella su corazón viajero; sus pasos celtas cargados de un mediterráneo impregnado de sabiduría oriental e imaginarios latinoamericanos, han conquistado montañas y volcanes buscando la comprensión de avatares propios y colectivos; como elfo llevando libertad en la punta de sus flechas ha donado su ser viviendo voluntariados en diversas tierras desde cuyo núcleo sonrían agradecidas su existencia. En esos andares Vicente Palop ha hecho manifiesto su radical compromiso existencial por un mundo equitativo, solidario, ecológico, feminista y fraterno, desde donde ondula banderas de inclusión resistiendo un mundo sumergido en una globalización y neoliberalismo que no genera bienestar para todos los ciudadanos y ciudadanas, o peor, que ha puesto en jaque la vida del planeta.

Sus vivencias en el campo de la educación, espiritualidad, investigación o la ingeniería, le ha proporcionado un conocimiento y visión integradora del desarrollo personal y social, de sus problemáticas, pero también de sus posibilidades y alternativas, lo que le permite generar aportes sustanciales en aquellos ámbitos donde hace vida, en particular en la educación técnica, educación para el trabajo o educación profesional vistas desde un lente con cristales bañados de Educación Popular.

Vicente Palop nos introduce en esta relevante obra a un replanteamiento de conceptos y categorías clave sobre desarrollo, crecimiento, democracia, medio ambiente, sostenibilidad, entre otros; de los que parte en su disertación, desmontando y haciendo rupturas con corrientes y mitos erigidos a lo largo de la historia; convoca a una nueva comprensión enraizada en prácticas y cosmovisiones hindúes y latinoamericanas que nos han dejado como legado la opción por el desarrollo local o endógeno, el ecofeminismo y cooperativismo como alternativas viables para una vida digna desde un enfoque que subraya el cuidado de la vida en todas sus dimensiones.

A partir de los enfoques y conceptos que propone, avanza hacia una interpretación distinta de la educación técnica y la formación profesional abiertos a una visión de transformación social que se enlaza con la propuesta de Educación Popular promulgada por Freire en América Latina. Sin duda coloca la formación profesional en un horizonte amplio de opción política que mira hacia el desarrollo con enfoque ecológico y social oteando en ese terreno la esperanza de un cambio social.

La Formación Profesional, desde el análisis de Vicente Palop, se apega a postulados de la Educación Popular en cuanto se vincula al contexto social como punto permanente de referencia para el desarrollo de prácticas educativas, asume un proceso educativo

activo, integral, crítico, inclusivo, creativo, innovador, transformador, que incorpora la formación de la persona en todas sus capacidades como ser humano y capacidades específicas para el trabajo, pero que en esto último su formación no se reduce a una mera capacitación de mano de obra para la inserción en el mercado de trabajo.

Esta obra es de suma importancia para el debate en los movimientos de Educación Popular en América Latina y en el mundo, lo es en particular para la red educativa Fe y Alegría que nació en Venezuela pero que se ha expandido por todo el continente y se sigue expandiendo pasando fronteras hasta llegar a España, África y más recientemente Asia. En Educación Popular no podemos avanzar hacia la transformación social si no incorporamos la formación profesional y la educación para el trabajo desde un enfoque que valore y active posibilidades de las localidades y que permita construir modos distintos de hacer economía sustentable para el bienestar de las comunidades de nuestros contextos. Una formación para el trabajo que se incorpore en todos los niveles del sistema y que se potencie en etapas de educación técnica y especializada pero que vaya más allá de una empleabilidad que coquetea con el mercado capitalista sin implicar mejoras de condiciones de vida particularmente para sectores excluidos de la sociedad. Vicente Palop con gran claridad y desde un lenguaje de delicada erudición aporta en esta línea de pensamiento, desde la emergencia de profusa creatividad y resistencia a las fuertes corrientes capitalistas deshumanizadoras apuntando un ángulo que potencia una necesaria relectura de los movimientos de Educación Popular en la actualidad. También su reflexión se enlaza con autoras y autores como Liv Mjelde, Fernando Marhuenda-Fluixá, Darío Mollá, Andréa Alice Faria, Emilia Prestes, Túpac Yupanqui, Marco Raúl Mejía, Carlos Vargas, entre otros tantos que seguramente dejaré en el tintero, quienes constituyen un referente de un modo distinto de interpretación de todos estos temas.

El estudio que Palop realiza en Ecuador sobre experiencias de formación profesional de algún modo sistematiza un recorrido amplio de varios años y da luces, desde la experiencia práctica, sobre hacia dónde puede y debe apuntalar la formación profesional y la Educación Popular. Cada palabra e idea que propone lleva entre líneas su propia dedicación y entrega en extendidos tiempos de trabajo colectivo con educadores y educadoras, por lo que ha formado parte de la historia de la educación profesional y técnica de Fe y Alegría Ecuador. Esta constituye una lectura necesaria que permitirá dar pasos en esta apuesta por una educación que aporte para un verdadero cambio social.

Cuando Palop marchaba de Ecuador de regreso a su tierra natal en diciembre de 2015 sus compañeros y compañeras de trabajo le dedicaron unos versos que subrayan cómo incidió su permanencia en este país de la Mitad del Mundo, mucho más allá de las conclusiones de la investigación realizada queda en la experiencia concreta una huella que da sentido al aporte que la academia puede hacer en los territorios:

*En este viaje  
vivimos encuentros fugaces,  
los lleva el viento a la inconciencia;*

*no regresan,  
desvanecen en arena.  
Pero hay encuentros que se quedan para siempre.  
Se vuelven luz en rincones olvidados.  
Elocuencia de vida en el despertar.  
Maravillas que se ven en el ocaso.  
Lluvia sin paraguas enseñando libertad.  
El tuyo es un encuentro fortuito,  
pero jamás pasajero,  
nunca fugaz.  
Al fin y al cabo vamos juntos  
en este magnífico tren de destinos diversos  
sin cálculo posible.*

*Por eso no te irás,  
Te quedas:  
En las ideas que revolotean el horizonte que nos une.  
En el vino intenso de historias.  
En la bondad pintada en tu rostro  
y la ternura de tus ojos  
En la música que aflora de tus manos  
Y en tu palabra precisa de sabiduría.  
Todo queda,  
en el corazón de cada uno,  
en el mío.  
Poco tiempo para tanta riqueza,  
sin embargo...  
aquí estarás instalado,  
imperecedero,  
Eterno.*

Beatriz García  
Coordinadora del Centro de Formación e Investigación  
Fe y Alegría  
Ecuador





## II. Introducción e interés del estudio

*Pedimos permiso a nuestros mayores para hablar de su vida y de su pueblo.*

**POPOL VUH, S. XVI**

El aparato productivo se suele contemplar, desde los ámbitos empresariales, como un ente diferenciado del resto de fenómenos que generan crecimiento, con sus reglas y con una dinámica propia. Las implicaciones de los ámbitos económicos en el desarrollo son conocidas, no obstante no siempre existe una vinculación directa, pues existen aspectos sociológicos e incluso antropológicos de las instituciones que impulsan o ralentizan determinados procesos (Jacinto et al., 2010). Estas dinámicas deberían ser analizadas para recomendar programas locales que apunten hacia la sostenibilidad del desarrollo.

El trabajo que ahora se presenta tratará de esclarecer qué aportes pueden existir desde la educación técnica y para el trabajo, a los procesos de desarrollo local. Los centros de formación profesional (en adelante FP), con determinados parámetros de trabajo, son lugares donde generar diagnóstico y de este modo ser centros de observación para la promoción del desarrollo, ya que cuentan con un papel de mediación entre las empresas y los potenciales trabajadores y trabajadoras que se insertarán en las mismas en primera instancia, y en segunda porque el alumnado tendrá también acceso a la inserción en el tejido productivo, a través del emprendimiento, fundamentalmente en forma de micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES), fomentando alternativas de economía real y democracia económica (Schweickart, 1993).

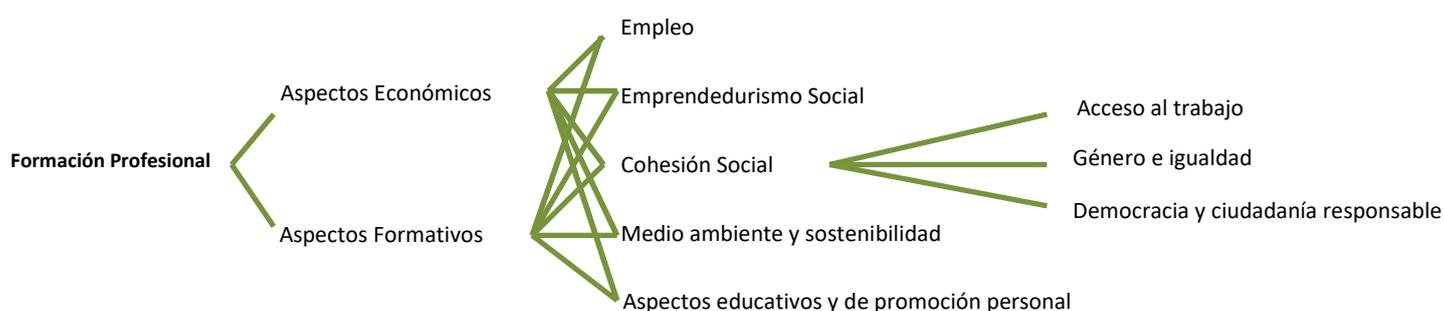
Al tratarse de un ámbito formativo, se le puede responsabilizar de trabajar valores dentro del correcto desarrollo (Shiva, 2006), no solo aquellos relacionados con la sostenibilidad medioambiental, también ámbitos que fomenten la cohesión social (Jacinto et al., 2010) y la recuperación personal, ya que en muchos casos es la FP la que asume el fracaso provocado por sistemas educativos excluyentes (EFE, 2014)

El papel de un centro de formación profesional, por tanto, va más allá de ser un mero formador de personas para la empleabilidad o de mano de obra especializada para las empresas del entorno. Su cometido puede ser fundamental para el desarrollo por las implicaciones sociales que conlleva. Buscar herramientas que posibiliten la reflexión e

implementación de procesos (de desarrollo local y comunitario) para los centros de formación profesional involucrados en el territorio puede resultar provechoso. Además estas reflexiones permitirían generar pautas para el crecimiento económico equitativo.

Uno de los debates que se presentan cuando se habla de formación técnica tiene que ver con la valoración económica de su inversión, es decir, una ponderación basada puramente en la rentabilidad: mínima aportación económica a cambio de la máxima productividad. Este razonamiento, muy común en los entornos productivos, suele contaminar los planteamientos de la Formación Profesional, ya que en estos ámbitos, la FP suele estar diseñada para la visualización de resultados en el corto plazo, lo cual puede dejar de lado cambios estructurales beneficiosos más profundos.

El objeto de este trabajo, por tanto, pretende la visualización de los aportes de la FP al desarrollo local, más allá del beneficio de la inserción profesional a partir de una inversión en formación. Dimensiones como la importancia de la identidad en el trabajo (Cortina y Conill, 2002) o la fundamentación de la FP como cohesionador de la sociedad (Jacinto et al., 2010), son aspectos que deben tenerse en cuenta ya que tejen una amalgama de relaciones que potencian los procesos de crecimiento y desarrollo de los pueblos (ver gráfico E 0.1).



*E 0.1 Implicaciones de la FP.  
Fte: Elaboración propia*

Como se muestra en el esquema, el fenómeno de la FP produce complejas interrelaciones: por un lado, en los ámbitos económicos que de manera tradicional han visto a la formación como recurso para la empleabilidad; y por otro, con los ámbitos del emprendimiento y la generación de empresas (Circulo de Empresarios, 2007). En este sentido, los centros de FP se configuran como lugares donde generar diagnóstico y ser,

de este modo, centros de observación para la promoción del desarrollo en los contextos locales.

Por tanto podemos apuntar la configuración de al menos dos aspectos fundamentales dentro de la formación para el trabajo: la empleabilidad (desde una perspectiva asalariada) y el emprendimiento. Este último fenómeno, desde un tiempo a esta parte, ha dejado de ser parte de la “élite” académica de las ingenierías para promocionarse también en las filas de estudiantes de formación profesional (Casanova, 2004).

Esta complejidad, no obstante, no acaba aquí, ya que los aspectos formativos no solo van a ser el vehículo para la capacitación: también suponen un canal que puede ayudar a formar a la persona y a la escala de valores que de algún modo se propicia en el fenómeno educativo, dando más riqueza al esquema, entrelazándose los aspectos productivos con el posicionamiento personal en el mundo. Pasar por alto este tipo de asociaciones no parece un ejercicio que mejore la calidad de enseñanza. O lo que es más acuciante: probablemente estemos obviando la apuesta por una formación que garantice la sostenibilidad social y ambiental del fenómeno productivo. Así pues, es posible que abordar un proceso tan complejo sin rigor, para que a su vez pueda revertir de manera muy sustanciosa en ámbitos tan complejos como la sostenibilidad ambiental o social, pueda caer en un análisis simplista y poco eficiente (también desde el punto de vista del desarrollo) si de rentabilidad productiva estamos hablando.

#### *Interés del estudio*

Como consecuencia de las características propias de la formación técnica (como, por ejemplo, el hecho ser un recurso que puede estar próximo a instancias de gobierno y productivas asentadas en el territorio), los centros educativos y de formación profesional tienen un potencial que los diferencia de otros participantes (gobierno, empresariales, sociales,...), ya que pueden ser parte del componente endógeno local. Establecer la conexión entre el territorio y el centro de FP puede determinar escenarios con características sinérgicas de interés (Greenwood y Santos, 1989).

Por tanto, se propone el estudio de los mecanismos de desarrollo local a partir de las dinámicas territoriales de índole educativo, social y productivo. Específicamente, se analizará la influencia de los centros de formación técnica en el desarrollo local del

territorio. Se pretende también detectar cuáles son los ámbitos y elementos de diagnóstico sociales en los cuales un centro de FP podría incidir. Para ello se utilizará la observación del territorio concreto en Ecuador en seis comunidades y/o poblaciones.

Estos insumos, además de ser útiles para centros de FP con vocación territorial, podrán servir para entidades de valoración de impacto social ofreciendo pautas para la medición del mismo desde un punto de vista educativo y social. También podrán tener interés dichas herramientas para los gobiernos y planificadores locales, ya que mediante las mismas se podrán establecer planes para el desarrollo con la implicación en los programas formativos técnico-productivos. Para ello se elaboran una serie de propuestas o recomendaciones para los centros de formación profesional con pretensiones de ser partes vinculantes de la comunidad.

#### *Marco territorial para la elección del trabajo de campo*

El trabajo de campo ha requerido de territorios donde poder realizar contraste de tendencias educativas, dentro de la formación técnica y de condiciones de desarrollo (o de Necesidades Básicas Insatisfechas NBI), pero además cierta capacidad para la aplicación de programas educativos con vinculación al desarrollo local. Esta motivación ha tenido como fin poder visualizar dinámicas sinérgicas de educación-desarrollo.

Después de barajar diferentes países con sus respectivos territorios (que sin duda, y si fuera posible la ampliación del estudio, podrían retroalimentar este trabajo en el futuro), se tomó un único país como objeto de estudio por razones operativas. La elección, como ya se ha avanzado, correspondió al Ecuador, concretamente en una serie de territorios significativos urbanos, periurbanos y rurales. Estos fueron<sup>1</sup>: Sergio Toral (en el municipio de Guayaquil, provincia de Guayas), Marcabelí (provincia de El Oro), Nabón (provincia de Azuay), Salinas de Guaranda (provincia de Bolívar) y los sectores de Solanda y Chilibulo (en el municipio de Quito, provincia de Pichincha).

Dicha opción responde a diferentes razones. En primera instancia, se trata de un país donde la persona que escribe estas líneas ha vivido y ha participado de procesos técnico

---

<sup>1</sup> Las razones de su ubicación, así como los detalles de contexto vienen explicadas en el capítulo de la metodología.

educativos, por lo cual existían una vinculación previa y cierto conocimiento del terreno que han resultado de gran ayuda. En segundo lugar, existen experiencias y tradición educativas que responden a principios pedagógicos orientados por la educación popular (Freire, 1970) y de promoción de la persona, con vinculaciones con lo que se conoce últimamente por *Sumak Kawsay* (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008) o promoción del buen vivir, cuyas consecuencias han correspondido a intuiciones de desarrollo exploradas en esta tesis. También, como ya se ha comentado, porque en tercer lugar podemos encontrar en el mismo país zonas bien diferenciadas respecto a sus niveles de desarrollo y/o crecimiento. Y por último, porque en el Ecuador podemos encontrar estudios técnicos (formales y no formales) adaptados a las circunstancias comunitarias, productivas y sociales. En este sentido, es palpable en diferentes territorios una concepción local del desarrollo, amparada en algunas ocasiones por leyes nacionales y, por supuesto, locales.

Para ello se diseñó una estancia investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales del Ecuador (FLACSO) en el departamento de economía y desarrollo local, lo cual ha permitido, un fundamental acceso a fondos documentales para la elección de los territorios objeto de estudio, además de tutorizar el proceso de trabajo de campo. También se ha procurado dotar a esta investigación de fundamentación educativa en los parámetros de la educación popular, realizando una estancia investigadora en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB, Brasil) y a través del departamento de pedagogía, permitiendo visualizar tanto las bases educativas de la educación técnica como el proceso brasilero en estas dinámicas en concreto.

#### *Objeto de estudio*

Este trabajo tiene como objetivo general identificar qué aportes pueden existir, desde la educación técnica y para el trabajo, para los procesos de desarrollo local.

Las fuentes de relevancia que anteceden a este estudio hay que buscarlos en los territorios en donde han existido procesos endógenos de desarrollo. Son objeto de esta mención los acontecidos en el valle de Mondragón (Euskadi), donde a mediados del siglo XX se constituyen las escuelas de artesanos cerrajeros al amparo de la Unión Cerrajera de Mondragón, siendo clave dicha creación para los posteriores avances tanto en materia laboral como de desarrollo (Chaves et al., 2003; Greenwood y Santos, 1989). En este

mismo sentido hay una extensa bibliografía en materia programática de índole gubernamental donde vinculan en no pocas ocasiones desarrollo y FP (Steve et al., 2002; Vicandi, 2005). También son valiosas las aportaciones latinoamericanas de los años 60 y 70, que muestran como las enseñanzas técnicas han sido precursoras de cambios fundamentales en contextos de crisis económica y social y de violencia institucional muy importante (Fe y Alegría, 2003).

Los entornos de la investigación han sido territorios donde exista formación técnica y además se puedan verificar desarrollos locales y/o crecimiento económico. Se procurará obtener elementos de contraste y, a partir de dichos elementos, se tratará de esclarecer la influencia de la formación técnica en el proceso. La metodología utilizada se basará en instrumentos de análisis cualitativo fundamentalmente, aunque se tendrán en cuenta datos cuantitativos para esclarecer indicadores de desarrollo y crecimiento en los territorios. El análisis cualitativo pretenderá manejar factores y valorar las sinergias que estos generen, y para ello se estimará necesaria la utilización de entrevistas semiestructuradas, las cuales serán procesadas mediante la metodología *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) con la ayuda, para espacios puntuales, del programa informático NVIVO.

A continuación se describen los objetivos concretos y planteamientos de trabajo, a los que regresaremos a lo largo del texto para facilitar, a quienes lo lean, ponderar las pretensiones de la investigación:

#### *Objetivos del trabajo*

OG: Identificar qué aportes pueden existir desde la educación técnica y para el trabajo a los procesos de desarrollo local.

OE1: Identificar los modelos de formación técnica y sus aportaciones desde el punto de vista del crecimiento-desarrollo en los ámbitos locales.

OE2: Identificar de qué manera los procesos formativos técnicos de un territorio pueden incidir en el modelo de crecimiento y/o desarrollo y viceversa de su zona de influencia.

OE3: Introducir cuáles serían las recomendaciones a los aparatos de decisión local<sup>2</sup> (Gobierno, representación local, asociaciones de productores/as, asociaciones de profesorado o de centros educativos de la zona...) que pretendan dar alternativas al territorio, para trabajar una educación técnica con sentido de desarrollo local.

OE4: Apuntar hacia una metodología que permita diagnosticar, en un contexto local determinado, qué incidencia social podría tener un centro de Formación Profesional en el territorio.

### *Planteamientos de trabajo*

1. Podríamos considerar el desarrollo local como un conglomerado de intangibles, pero se podrían establecer (o buscar) algunos indicadores que permitan acercarnos para visualizar mejor su dimensión.
2. Las dinámicas de desarrollo endógeno podrían favorecer el desarrollo de las comunidades en los ámbitos locales.
3. La confianza social podría ser un indicador a tener en cuenta para valorar indicadores primarios<sup>3</sup> (Montero et al., 2008).
4. El crecimiento económico podría no influir necesariamente en el desarrollo local, hasta el punto que no solo aumentando la riqueza per cápita del territorio se consigue desarrollo para la población (Sen, 2000).
5. El desarrollo podría no siempre darse con crecimiento, aunque sería deseable, ya que desencadena situaciones de bienestar de modo más acelerado (Sen, 2000)
6. Los procesos de desarrollo local (transporte, vivienda, educación...), si se realizan de modo participativo y con implicación de la población, podrían establecer una dinámica sinérgica mutua retroalimentada.
7. Las mejoras sociales se podrían planificar mediante una política nacional, pero también podrían dinamizarse desde la actuación local participativa, teniendo esta última dimensión los componentes sinérgicos antes descritos.
8. Los centros educativos y técnicos con perspectiva territorial podrían ser centros de diagnóstico y de promoción del desarrollo local, por lo cual la educación en

---

<sup>2</sup> Aunque los nacionales también deberían ser tenidos en cuenta, sobre todo en países con políticas educativas centralizadas.

<sup>3</sup> Aquellos indicadores generales (tasa de analfabetismo, mortandad infantil...) que puedan vincular a conclusiones más abstractas o de valoración general del desarrollo local (Sen 2000).

general (y en particular la educación técnica) podría incidir en los niveles de desarrollo local.

Estos planteamientos están desarrollados a lo largo de este trabajo y, en ocasiones, abarcan buena parte de la misma. No obstante, y por adelantar ya algunos epígrafes, los planteamientos 1, 2, 4, 5 hablan de los aspectos del desarrollo y desde un punto de vista teórico están centrados en el capítulo “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”. El planteamiento 3 tiene una relación directa con aspectos de trabajo de campo (aunque no solamente), tal como se explicita en el capítulo centrado en la Metodología. Los planteamientos 6 y 7 apuntan cuestiones participativas, con mediación o no del gobierno, y están muy disgregados, aunque podemos encontrar desarrollos en los puntos donde se valora la participación en los ámbitos del desarrollo; esto se valora especialmente en las experiencias de intercambio con la comunidad que se desarrollan en el capítulo “Dinámicas y asociaciones productivas”, igual que el planteamiento 8, el cual entra de lleno en las posibilidades del centro educativo en el ámbito local.

### III. Marco teórico

## A. Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales

*Probad y ved cuán bueno es el comercio que no usa fraude en la palabra, que jura al prójimo y no falta, que no da su dinero con usura. El mercader que vive de este modo rebosará de riquezas y gozará, por último, de la vida eterna.*

### INSCRIPCIÓN EN LA LONJA DE VALENCIA, S. XV

El concepto “desarrollo” suscita habitualmente debate, no solo por su definición, sino también por las premisas que son necesarias para que en las comunidades se pueda generar, así como los resultados que provoca. Históricamente se plantean los primeros apuntes del concepto en el siglo XVII, cuando desde la Ilustración algunos pensadores como Kant, Smith o Voltaire, enfocan la cuestión del progreso en relación a una serie de componentes con capacidad de retroalimentación. Dichos componentes no son solo de naturaleza productiva, también se mencionan condicionantes ambientales como la paz o la libertad (Nisbet, 1986).

El concepto de crecimiento también suele traer controversia, sobre todo cuando se confunde con el de desarrollo, ya que se suele considerar crecimiento al conjunto de factores que desencadenan riqueza económica, devengan o no en procesos de reparto. El crecimiento (económico) se suele referenciar con el indicador del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, y aunque existen ciertas correlaciones con el bienestar de la población, los indicadores muestran que, cada vez más, se trata de tasas que marchan de un modo autónomo (Zagha et al., 2006).

Por lo dicho, es pertinente el estudio de Sen en su obra *Desarrollo y libertad* (2000) comparando los resultados en la población de países con crecimiento, con desarrollo o con ambas circunstancias. Para ello utilizó indicadores primarios, es decir, aquellos que mediante su seguimiento pueden extrapolar otros resultados subsecuentes. En dicho estudio se utilizaron tres índices: la asistencia sanitaria primaria (medida mediante el aumento de la esperanza de vida), el acceso a la educación básica y la distribución de la tierra. A partir del seguimiento de dichos indicadores, se apuntaron conclusiones al respecto del aumento en la calidad de vida y/o desarrollo. Sen también argumenta que,

del mismo modo que son factores para la evaluación de desarrollo, también su incidencia en aspectos políticos crea oportunidades de bienestar y percepción del mismo factor; sus conclusiones fueron muy claras y se expresan en el cuadro siguiente:

	Calidad de vida (desarrollo)	Baja calidad de vida (subdesarrollo)
Alto crecimiento económico	Corea del Sur Taiwan	Brasil
Bajo crecimiento económico	Sri Lanka Kerala (India)	
Inversión estatal en ámbitos sociales	SI	NO

*E 1.1 Influencia de la inversión social en el desarrollo a partir de muestreos realizados en 1991*  
*Fte: (Sen, 2000)*

En el caso de Corea del Sur o Taiwan, además se observó un rápido crecimiento, desembocando en un aumento en la tasa de empleo que elevó las tasas de redistribución de riqueza. En cambio en Brasil, a pesar del aumento del PIB, los indicadores de las grandes desigualdades sociales, generadas por el paro y la asistencia sanitaria, han lastrado el desarrollo de modo histórico.

En este sentido, y desde el esquema que se pretende abordar en este trabajo, tendremos que valorar el crecimiento como circunstancia insuficiente para la creación de bienestar, dado que no tiene por qué contribuir al desarrollo, a no ser que exista un compromiso desde el Gobierno, entre otras circunstancias.

Por tanto, se hace necesario buscar qué fuentes generan y definen el progreso, bien en un ámbito local o bien en ámbitos más globales. Giddens y Hutton (2001) identifican una serie de conceptos generadores que construyen desarrollo, ambos hablan de los grandes cambios producidos por la mundialización, la necesidad de un “nuevo diálogo” con la ciencia y la tecnología, así como la transformación de los valores y los estilos de vida. En líneas generales podríamos agrupar los factores que determinan el desarrollo en tres: estos son la democracia, el medio ambiente y la cohesión social, todo ello en la presencia amalgamadora del capital social. A partir de dichos principios se puede desgajar qué componentes y vertientes podrían desembocar en el concepto de desarrollo o, dicho de

otro modo, qué aspectos cabría tener en cuenta para apuntalar un crecimiento sustentable, y cómo el crecimiento puede asegurar cotas de dignidad y bienestar para las comunidades.

### **Democracia y desarrollo**

Sin duda resulta excesivamente laxo el concepto de democracia, dado que es utilizado por multitud de corrientes. Resultan interesantes los aportes de Amartya Sen (2000) por la repercusión que suscitan en el mundo social y por los paralelismos que se encuentran entre diferentes latitudes. Son buenos ejemplos los casos participativos del mundo cooperativista femenino agrario (Palop, 2013) o el indigenista latinoamericano en Ecuador (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008)<sup>4</sup>. Desde dichas perspectivas, la democracia es sinónimo de la capacidad para acceder a determinados bienes o servicios para poder generar sustento. Por ejemplo, podemos considerar democracia al acceso a semillas no transgénicas cuya reproducción esté garantizada. En línea con dicho concepto está la idea de “democracia de la tierra” (Shiva, 2006), la cual ocurre cuando la población tiene acceso o capacidad de obtener alimentación, libertad de cultivo, agua y tierra.

Interesante y complementario resulta el concepto de democracia económica, como sugiere Karl Polanyi (1989), que implica la subordinación de la economía a las necesidades sociales y buscar, de ese modo, la planificación económica desde la planificación política, trabajando con los aspectos económicos como medio y no como fin (Schweickart, 1993). En este sentido, se apunta la necesidad de democratizar los ámbitos laborales, a través de la autogestión del trabajo, la banca pública, la ética de las inversiones, el proteccionismo comercial y otras formas de cooperativismo que garanticen la igualdad y el acceso al reparto de riqueza. Además, la propuesta no se queda únicamente en una apertura a la participación en los medios productivos, también resulta interesante el aporte en el desarrollo democrático que supone la realización de inversiones participativas.

La inversión participativa, o la realización de presupuestos participativos, resulta especialmente interesante fundamentalmente en dos líneas de trabajo:

---

<sup>4</sup> Referencia especialmente pertinente ya que el trabajo de campo de este estudio se ha realizado en dicho país.

- El desarrollo democrático: ya que, en ambientes municipales sobre todo, rompe con la estructura de clientelismo y verticalismo institucional, y abre a la población nuevas esferas que permiten, por un lado, intervenir directamente en los recursos, y por otro reforzar los lazos de solidaridad social (Herrera, 2009)<sup>5</sup>
- La eficacia de la asignación: en la democracia económica, igual que en los presupuestos participativos, existe la posibilidad de disminuir las imperfecciones que provoca el mercado a causa de las desviaciones que generan los monopolios y las externalidades, traduciéndose en una pérdida de bienestar (Schweickart, 1993). Además, la posibilidad de hacer una asignación democrática desarrolla nuevos mecanismos que ayudan a perfeccionar las acciones que se pretenden, como producto de la suma de creatividades de los mismos interesados (Raymond, 1999).

Convendría, por tanto, tener presente en el desarrollo los procesos endógenos, entendidos como alternativa a aquellas posturas que basan su existencia en dependencias externas a partir de financiación extranjera<sup>6</sup> (con fondos vinculados a la cooperación internacional). Se trataría, por tanto, de buscar visiones que busquen procesos enraizados en modelos cercanos al independentismo latinoamericano (sustitución de importaciones y modernamente en la línea de la sostenibilidad ecológica, respeto a las tradiciones culturales), así como la potenciación del asociacionismo, del cooperativismo empresarial y la pequeña empresa asociada. La búsqueda en este entorno, podría dirigirse a la vinculación de los recursos al propio territorio (Torres et al., 2006). Estos procesos gozan no solo de independencia económica, sino que también permiten ganar en cuanto a independencia respecto a las políticas de las corporaciones, que en ocasiones están “demasiado”<sup>7</sup> próximas a los gobiernos.

---

<sup>5</sup> Herrera realiza un estudio del desarrollo democrático en Nabón (Azuay, Ecuador), que es uno de los municipios elegidos para el trabajo de campo de esta tesis.

<sup>6</sup> Instrumento muy común en la cooperación al desarrollo internacional tradicional

<sup>7</sup> Resulta problemático cuando el poder político no guarda la equidistancia necesaria con el resto de poderes en una democracia, y particularmente importante cuando además el servicio no se realiza desde el prisma de la redistribución de la riqueza. Cabría dudar entonces, si el término “democrático” puede seguir siendo utilizado en dichos sistemas (Navarro, 2013).

Por último, la capacidad que desarrolla la democracia económica permite una mayor preparación para diseñar los límites del sistema, ya que no busca el crecimiento, como hace de manera casi enfermiza el capitalismo (Schweickart, 1993), por lo cual, su aplicación garantiza mejor adecuación de los recursos, dentro de un paradigma de sostenibilidad ecológica y social.

### **Medio ambiente y desarrollo**

Tanto Friedman (2009) como Giddens y Hutton (2001) explican que la tensión entre la perspectiva conservacionista y su polo contrario, configurado por el crecimiento económico, empieza a visualizarse y a causar preocupación en la comunidad medioambientalista allá en los años 70, justo cuando empiezan a aparecer los primeros indicadores de agotamiento ambiental, tanto de extracción de materias como de asimilación de los desechos de la población en general e industriales en particular. A raíz de la crisis de petróleo de la misma década, se plantea un crecimiento más pausado; cabe reseñar el trabajo del Worldwatch Institute (Brown, 2006), el cual comenzó entonces a señalar los riesgos del desarrollo de la economía mundial para el medio ambiente, presentando un panorama territorial desestructurado y en cierto modo causante del desequilibrio naciente en materia medioambiental.

La tensión medioambiente-economía, según los mismos analistas, está generando ya consecuencias irreparables desde 2008, lo cual ha volcado las acciones diplomáticas inscritas mayoritariamente en el Protocolo de Kyoto, aunque sin mayor presión ejecutiva vinculante.

El modelo de desarrollo con fuerte relación al crecimiento económico hay que buscarlo en los años 40, época en la que el planeta parecía tener recursos y capacidad ilimitada para el consumo; a partir de dicha idea se vinculó el modelo de felicidad a la tenencia de bienes de consumo. Se pensó que ambas variables (felicidad y consumo) podrían funcionar con una dinámica lineal ascendente y de ese modo desarrollar la sociedad desde ambos paradigmas. Los orígenes hay que buscarlos en el modelo productivo-económico estadounidense, basado en el consumo de la clase media de los años 40, y los planes productivos tras el crac del 29. Tras la Gran Depresión, el desarrollo productivo se articuló a partir de la difusión y propaganda de un mensaje basado en la compra de artículos, gracias a los cuales el individuo sería capaz de incrementar la satisfacción

personal a partir de una suerte de consumo siempre creciente. De ese modo, se podría dar salida al enorme potencial productivo nacional y buscar la felicidad personal, según argumentó el propio Victor Lebow (asesor del Gobierno de los Estados Unidos después de la II Guerra Mundial), vinculando la “satisfacción espiritual al ego personal mediante la adquisición de productos” (Lebow, 1944). Esta ecuación que en principio pudo poner en marcha la máquina productiva estadounidense, parece que toca techo allá en los años 50, donde las encuestas revelan que los niveles de satisfacción personal y de felicidad empiezan a decrecer (Leonard, 2010).

Analícemos ahora los aportes que llegan desde la tensión medioambiente-economía, los cuales se podrían agrupar en dos líneas fundamentales:

- La tendencia “reconciliadora”.
- La tendencia “rupturista” con el modelo de desarrollo actual.

#### *La tendencia “reconciliadora”*

La tendencia reconciliadora intenta llevar a cabo una suerte de modificación secuencial de nuestros modelos de crecimiento, pero sin alterar el sistema productivo de un modo radical, buscando el ahorro y la eficacia mediante el desarrollo tecnológico (Annan, 2002). Sus aportes principales para la reconciliación entre la economía y la ecología son:

- La reducción del despilfarro del agua a favor de métodos de aprovechamiento más eficientes.
- El uso más racional de la energía.
- El fomento de la investigación para la producción de alimentos y nuevas formas de energía.
- La erradicación de prácticas productivas perjudiciales para el medio ambiente.<sup>8</sup>

Por otro lado, la integración de políticas ambientales, económicas y sectoriales, es un objeto estratégico ampliamente reconocido en ámbitos de desarrollo sostenible. Ya no resulta admisible, por tanto, incorporar la visión ambientalista al final del proceso

---

<sup>8</sup> Cabe reseñar en este punto que el concepto de «prácticas destructivas» se suele reservar para las actividades que se consideran responsables, entre otras cosas, de la degradación de los hábitat (Nicholson and et.al., 2009). Está en este grupo, por ejemplo la pesca ilegal.

decisorio. Las decisiones ambientales deberán estar “institucionalizadas”. Consecuentemente, será necesario organizar la actividad económica con principios ecológicos, imitando ciertos procesos naturales; de este modo se podría superar ciertas contradicciones entre la lógica expansiva del sistema económico y la lógica autorreguladora del sistema ambiental.

De un tiempo a esta parte se ha producido una reorientación económica de las políticas de medio ambiente, pasando del enfoque neoliberal al enfoque neokeynesiano (Jiménez, 1997): el enfoque neoliberal tratará de realizar una mercantilización medioambiental donde, por ejemplo, se pueden imponer ciertos impuestos para conservar riqueza natural o venta de espacios medioambientales. Y el enfoque neokeynesiano procura vincular la protección medioambiental al crecimiento económico, por el crecimiento de la “industria ambiental”. Esta nueva visión pretende no solo reparar el medio ambiente, también prevenir el daño en la naturaleza integrando procesos.

En este sentido podemos considerar la existencia de nuevos enfoques que pueden determinar la visión renovada de la economía con respecto al medio ambiente, estas nuevas visiones representan un compromiso mayor con las cuestiones medioambientales y sus implicaciones en relación con la justicia social, una nascente oportunidad económica y de empleo; y por último, quizá como consecuencia de lo anterior, un deseo de integración de disciplinas y el abordaje de un marco común de planteamiento. Por consecuencia, podemos encontrar:

- Una nueva visión global: es necesaria la percepción global para la correcta evaluación de las acciones locales, es decir, se comienza a percibir que los cambios locales son parte de la actuación global o, dicho de otro modo, las pequeñas acciones pueden repercutir en el comportamiento global del ecosistema, el también llamado “efecto mariposa”.
- Un enfoque integrado: modelos de gestión donde se integre la gestión económica con la sostenibilidad medioambiental.
- Criterios preventivos: se basan en la internalización de los costes ambientales y sociales, en los conceptos de desarrollo económico.
- La consideración del medio ambiente como factor de desarrollo: en este nuevo enfoque se perfilan las posibilidades mercantiles y de negocio que genera el aprovechamiento de la riqueza medioambiental.

La llamada tercera generación en el enfoque productivo-medioambientalista (Jiménez, 1997) surge por una voluntad manifiesta hacia una integración de las políticas ambientales con las económicas; estas se verifican en dos sentidos fundamentales: la intensificación en la mejora de las condiciones sociales de la población, y la maximización del beneficio global, o el también llamado doble beneficio económico y ambiental (el binomio “ganar-ganar”). Se trata, por tanto, de examinar el medio ambiente como elemento potenciador (no restrictivo) del desarrollo y cuyos beneficios hay que conseguir que reviertan en favor del medio ambiente. A este nuevo planteamiento se le ha visto una doble dimensión con dos conjuntos de políticas (Jiménez, 1997):

- El aprovechamiento de los vínculos positivos entre desarrollo y medio ambiente, apoyándose en el funcionamiento del mercado.
- El establecimiento de políticas orientadas hacia objetivos ambientales específicos, a fin de garantizar que los sectores público y privado reflejen adecuadamente los valores del cuidado y promoción del medio ambiente en sus actividades.

La relación existente entre desarrollo y pérdida de riqueza medioambiental es discutible, al amparo del concepto de esta tercera vía, ya que esta reconoce que, en efecto, existen pérdidas medioambientales como consecuencia del consumo, a causa de necesitar más energía y aumentar los desechos. Corresponde mayoritariamente a las inversiones públicas y privadas, desde los ámbitos de la prevención, paliar estas consecuencias.

No obstante, se reconocen ciertas mejoras de los problemas ambientales, como consecuencia del desarrollo; estos son los derivados de la búsqueda del bienestar (Annan, 2002). En este sentido, las mejoras paisajísticas, o las mejoras en la disminución de sustancias contaminantes de ríos y aire, son consecuencia muchas veces del incremento de calidad ambiental, muy vinculada a los conceptos de desarrollo. Por ello, las actuaciones que busquen el crecimiento deberán desglosarse lo suficiente para analizar pormenorizadamente su influencia individual con el medio ambiente. En este estudio podremos clasificar las actuaciones con repercusión ecológica en: *desestabilizadoras*, *potenciadoras* y *neutras*. En las desestabilizadoras, las inversiones tendrán que actuar compensando los desajustes causados, mientras que en el resto de actuaciones se podrá dar el desarrollo sin pérdidas ecológicas. Esta visión puede ser la clave de los tiempos

actuales, donde resulta incomprensible no plantear la sostenibilidad medioambiental en todos los proyectos que estén proponiendo desarrollo.

### *La tendencia “rupturista”*

Las autorías<sup>9</sup> que defienden esta línea de pensamiento se esfuerzan en advertir que el cambio conservacionista, respecto al ambiente, tiene que venir de una transformación económica y social sin precedentes donde se revisen todas las estructuras, incluyendo las de poder. Los usos, las relaciones, los métodos, el consumo e incluso la felicidad, deberán estar valorados desde un nuevo enfoque, donde exista una diferente ordenación de valores para la construcción de las comunidades.

Las voces que reclaman este cambio de paradigma vienen sobre todo desde el ecologismo, así como de otros movimientos sociales. Son de interés, por ejemplo, los aportes de Barkin (1998), quien apunta la necesidad de vías fuera del neo-liberalismo y de clara ascendencia hacia la búsqueda de un nuevo orden de valores, tanto sociales como políticos. Pero es Goldsmith (2002) el que marca la senda de acciones concretas que, en síntesis, podrían resumirse en el desarrollo de tres iniciativas (Forti, 2002):

- Fomento de las economías locales y pequeñas empresas como medio alternativo de desarrollo, en vez de las economías supranacionales.
- Estudio de nuevas formas de desarrollo, basadas en el reparto equitativo y no en la adquisición desmedida de beneficios.
- Fomento de programas de cooperación económica entre países, frente a la explotación de unos países sobre otros.

Por otro lado están los aportes que vienen desde el ecofeminismo. La corriente medioambientalista surge en los años 80 y encuentra acomodo cultural e ideológico en muy diversos territorios. En el entorno de la India encontramos aportes muy interesantes de la línea altermundista en los trabajos de Vandana Shiva. El concepto que ella desarrolla lo denomina “democracia de la tierra” (Shiva, 2006), donde cabe destacar:

- La promoción de los postulados ecofeministas, donde los ritmos económicos deben estar dirigidos desde los ritmos naturales o, dicho de otro modo, la tierra (y el medio natural) no puede estar sometida a la sobreexplotación mediante

---

<sup>9</sup> Citados/as más adelante.

tecnología o ingenierías que alteren el ancestral funcionamiento natural; son más bien las comunidades y poblaciones las que deberían adecuarse para asegurar la sostenibilidad del sistema.

- La influencia cultural de índole humanista, y también espiritual, de personalidades contemporáneas de fuerte presencia en la India, como Gandhi o el mismo Dalai Lama; en estos ambientes se habla del trabajo desde lo local para llegar a lo global, del trabajo en pequeños cultivos productivos, siguiendo criterios conservacionistas, para ir recuperando la soberanía alimentaria y, de ese modo, potenciar nuevas formas de solidaridad y de apoyo mutuo entre colectivos.
- Por último, se reclama una decidida apuesta de los gobiernos para la democratización del acceso a la tierra, al crédito y al agua; para ello se proponen diferentes líneas de muy diverso calado, pero que confluyen en la promoción del pequeño agricultor y en la vigilancia de los estados para evitar la mercantilización transnacional de bienes vitales para la supervivencia.

Más recientemente, podríamos encontrar también a los partidarios de la línea de pensamiento conocida como “decrecimiento”; esta línea puede ser considerada rupturista por la economía clásica (los detractores), en cambio, desde las propias filas del “decrecimiento”, se remarca que no se pretende un nuevo orden social radical, sino más bien un reajuste entre producción y consumo. Su planteamiento apuesta por un nuevo escenario que reduzca el consumo, planteando un equilibrio entre lo consumible y lo reciclable o, dicho de otro modo, no consumir más allá que lo que puede ser asumido de forma ecológica por parte del ambiente (Donato, 2009; Latouche, 2003). Esta tendencia también hace énfasis en la imprecisión que supone la supuesta relación directa entre consumo y felicidad; de ser así, se comenta, las tasas de felicidad estarían veinte veces más altas que en los años cincuenta, en cambio las encuestas reflejan la tendencia contraria (Donato, 2009; Leonard, 2010), tal como ya se ha comentado. La alternativa, por tanto, apuesta por bajar drásticamente las tasas de consumo y dejarlas en cotas similares a los años sesenta; de este modo, la economía no quebraría (aunque sí que reduciría buena parte de su volumen) y la acumulación de residuos se reduciría a límites aceptables dentro de la capacidad de procesamiento ecológico.

*Correcto desarrollo y sostenibilidad*

A modo de conclusión de los puntos anteriores, se puede hacer una llamada a dos conceptos muy similares pero que brotan de experiencias diferentes; esta circunstancia hace necesaria su referencia por la complementariedad que imprimen al concepto de desarrollo.

El concepto de *Correcto desarrollo* surge en la India, concretamente en comunidades agrícolas de carácter endógeno. Su significado hay que contextualizarlo en la experiencia negativa que supuso la llamada “revolución verde”<sup>10</sup> (Shiva, 1991). En ese entorno es cuando se produce la catástrofe de Bhopal: una planta de fertilizantes químicos provocó por accidente miles de muertes entre la población, y pérdidas irreversibles en el agro del territorio.

Producto de dicha sensibilización mundial, y sobre todo nacional, surge la iniciativa de recuperar y recrear nuevos modelos de desarrollo. Vandana Shiva, por aquel entonces ya introducida en los ámbitos ecofeministas y alter-desarrollistas, funda Navdanya con el deseo de presentar una alternativa a los modelos dominantes de abastecimiento agrícola, desde una praxis holística, cooperativista y endógena.

Navdanya es una organización India con trabajo en el propio país, pero con una vocación de extender, juntamente con otros actores internacionalistas, una nueva cultura de protección al medio ambiente, a través de la toma de conciencia en temas como el consumo responsable, la eliminación de fertilizantes y pesticidas químicos y el control de los productos transgénicos, así como una nueva concepción de las relaciones entre las personas, lo que engloba conceptos como la participación, el respeto y el género.

Debemos, a partir de este contexto, entender qué supone el correcto desarrollo o desarrollo local que tenga en cuenta (Shiva, 2006):

---

<sup>10</sup> La revolución verde fue una estrategia iniciada en los años 40 del siglo XX, desarrollista y centralizadora de los bienes de producción agrícola, basada en los monocultivos y en la fertilización química a gran escala. Sus ideólogos, bajo el paradigma de la pretendida alimentación global y de las crecientes cifras de natalidad mundial, apuntaron hacia los grandes territorios del «Tercer mundo», como granero de la humanidad. La India, en plena dinámica colonial, fue presa de dichas políticas expansionistas, destruyendo buena parte de la estructura tradicional agrícola (cultivos, formas, tratamiento de la tierra...); en suma, toda una cultura donde la sostenibilidad era la base del desarrollo.

- La asunción de procesos eco-feministas donde el tratamiento de la vida (y de la producción) se plantea desde los ciclos naturales de producción-reproducción.
- La democracia y la concepción social horizontal, donde la interrelación entre comunidades (también en los ámbitos económicos) se plantea desde nuevos paradigmas cooperativos.
- La equidad y correcto reparto de la riqueza.
- El planteamiento endogenista, que considera que los crecimientos deben partir de las propias comunidades.

El concepto de *Sostenibilidad* podemos encontrarlo, de un modo programático y con implicaciones gubernamentales, en la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU), en el programa 21 (UN, 2011), en cuyo preámbulo se especifica:

- La necesidad de enfocar de forma equilibrada e integral las cuestiones de medio ambiente y desarrollo.
- La necesidad de potenciar una cooperación activa, no solo en los ámbitos internacionales y gubernamentales, sino también en el terreno de los grupos sociales, asociaciones y entidades privadas que configuran el desarrollo.
- La necesidad de atender a “las economías en transición”, para asegurar su desarrollo en el sentido que marca el programa 21; y también por la necesidad de conferir a la estrategia un marco de actuación universal, salvaguardándola de problemáticas sociales y económicas que pudieran imposibilitar su llegada a puerto.

En definitiva, la estrategia de la ONU para la sostenibilidad parece tratar el problema medioambiental desde la perspectiva del desarrollo, atendiendo a las circunstancias socioeconómicas, a las dinámicas de los grupos e instituciones y a la conservación y gestión de los recursos para el desarrollo<sup>11</sup>.

Vemos pues que el concepto oriental del desarrollo (correcto desarrollo) y el occidental (sostenibilidad) aparecen como conceptos de similares características, a pesar de haberse

---

<sup>11</sup> Como se resume en las tres secciones para trabajo sectorial de la ONU: dimensiones sociales y económicas, papel de los grupos principales y recursos para el desarrollo, donde, curiosamente, no aparece el trabajo directo medioambiental, aunque pueda venir englobado en la estrategia del desarrollo.

generado en foros diferenciados pero con un denominador común, la búsqueda de consenso con el medioambiente y la sociedad a través del desarrollo, lo cual puede indicar una nueva era donde los conceptos, por fin, comiencen a ser universales.

### **Cohesión social y desarrollo**

Es en el siglo XIX cuando surgen las primeras disputas del concepto, y ocurre cuando el acceso a la cohesión venía por dos líneas bien definidas: el conflicto, tesis dirimida sobre todo por el marxismo; o por un conjunto de políticas claves para la armonización social (Jacinto et al., 2010).

El concepto de cohesión social se ha visto transformado a lo largo del tiempo e incluso han cambiado las motivaciones para su búsqueda. Desde este prisma, ha pasado de ser un planteamiento sociológico a una reivindicación política inserta en los planes de los gobiernos, con la consiguiente objetivación estratégica.

Quizá desde este planteamiento se configura como fuente del actual abordaje de los órganos de responsabilidad gubernamental, y es probablemente la Unión Europea la entidad que con más contundencia formula la cohesión social como la herramienta que favorece el desarrollo con equidad en el territorio comunitario, contribuyendo a la reducción de las diferencias estructurales entre las regiones de la Unión y buscando la verdadera igualdad de oportunidades entre las personas (EU, 2007).

Como podemos ver, el concepto tiene un marcado carácter territorial; no en vano la Unión desde el 2007 tiene siempre entre sus referencias la cohesión territorial, económica y social, es decir, que estamos frente a una definición múltiple pero con ideas vinculadas, ya que el territorio también es un dinamizador económico y social.

Algo similar ocurre en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que también trabaja con una definición de significación múltiple. Así pues, la cohesión social la define como dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión social, teniendo en cuenta las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan (Ottone y Sojo, 2007). El abordaje de dichos conceptos permite:

- Vincular dimensiones de la realidad que por lo general suelen tener un tratamiento diferenciado, como son la política social y la solidaridad, la equidad y la legitimidad.
- Tener en cuenta las percepciones de la ciudadanía al respecto de la confianza, sistema político y ordenamiento económico.
- Ser un fin, ya que la cohesión social entra a formar parte como objetivo de los programas de desarrollo, pero también un medio, puesto que, mediante la cohesión social, se hace más fácil la inversión de capital para propiciar desarrollo.

Por último, se hace necesario citar que el dinamizador más importante de la cohesión social es el derecho económico, o el derecho a generar y disfrutar de recursos productivos reflejados frecuentemente en forma de trabajo (Sen, 2000). Este derecho suele depender fundamentalmente de la “dotación”, atribuida a la propiedad de los recursos productivos, que se definen por la posibilidad de producción tecnológica y las condiciones en las que se puede ejercer el intercambio de productos o servicios.

## Capital social y desarrollo

El concepto de capital social ha sido objeto de numerosos debates desde que Loury (1976) lo utilizó para identificar las relaciones que establecen los individuos entre sí como fuentes de apoyo. Dichos apoyos radican en las familias y en las comunidades, es decir, son parte del ambiente local. Coleman (1988) usa el concepto de manera más amplia y se refiere a la economía diciendo: “El capital social es la habilidad de las personas para trabajar juntas en grupos, y de las organizaciones para conseguir propósitos comunes”.



*E 1.2 Sinergias en las componentes del capital social respecto al trabajo  
Fte: Elaboración propia basada en Cortina y Conill,(2002)*

De lo cual podríamos deducir que también se trata (aunque no solo) del “lubricante”<sup>12</sup> que encuentran las personas para formar capital humano. Se podría, por tanto, definir el concepto argumentando que se trataría de aquellas de normas, muchas de las mismas informales, compartidas por la comunidad y gracias a las cuales se pueden afrontar trabajos y proyectos compartidos. Las normas que generan capital social incluyen aspectos como la credibilidad, el cumplimiento de las obligaciones y la reciprocidad, de modo que un grupo tendrá mayor capital social cuanto más confianza desarrolle.

---

<sup>12</sup> Expresión que utiliza el mismo Coleman para definir el componente que permite la relación interpersonal.

Estas definiciones las podemos entroncar en un concepto más global, el cual podría definirse por las relaciones entre los individuos para conseguir un apoyo mutuo, teniendo en cuenta la normativa implícita que se genere de la (o hacia la) confianza, así como todos aquellos aspectos que sean necesarios para hacer fluir correctamente la relación perseguida.

En relación con el desarrollo y mundo laboral, las aportaciones referidas al capital social llegan desde la visión socioeconómica y los valores que se promueven (Cortina y Conill, 2002). Desde este abordaje, resulta interesante visualizar el capital social como centro del desarrollo ya que, por sí mismo, es capaz de poner en relación al trabajo cooperativo, la creatividad y la comunicación, y eso mismo incentiva el capital social.

Para esta corriente, el trabajo cooperativo resulta importante, ya que de él derivan circunstancias que dinamizarán el día a día en el puesto de trabajo, como es la relación de pertenencia o la coparticipación con las responsabilidades de la producción. Estas características serán coadyuvantes del capital social, el cual será, de este modo, un retroalimentador de la confianza, la lealtad y el compromiso. Desde esta visión, por tanto, los intercambios económicos no son la base de la relación; la base de una relación laboral son los momentos y las emociones a la hora de tomar decisiones económicas, por lo cual estas debieran ser tomadas de modo comunitario (Etzioni, 1990).

Es pertinente hacer mención también al concepto desde perspectivas no tan “constructivas”, como las que en alguna ocasión ha utilizado el Banco Mundial para la instrumentalización y fomento del mismo capital como recurso para la supervivencia de determinadas comunidades. El citado organismo internacional ha basado su estrategia de trabajo en el estrechamiento de los lazos familiares, ya que, según se ha comprobado, mediante este método se pueden paliar determinados estados de penuria social (Clever, 2005) saltándose otras medidas inversionistas de corte social. Este “lado oscuro” del Capital Social, como lo define el mismo Cleaver (2005), además de su instrumentalización interesada, lleva a la exclusión de identidades particulares, puesto que, cuando es utilizado como elemento aglutinador de personas, inherentemente en el camino se quedan las particularidades de los grupos más pequeños e incluso de opciones personales, buscando una asimilación forzada.

## **Cultura de paz**

Se hace pertinente en este punto pensar más allá e intentar enmarcar las condiciones para posibilitar la construcción del desarrollo, y puede ser que las podamos encontrar desde los actuales planteamientos de construcción de la paz. Se hace relevante considerar los aportes de NNUU al respecto, en su estrategia “Hacia una cultura de paz” (Asamblea General Naciones Unidas, 2008), donde se vincula la paz a una serie de procesos que pasan por la promoción de estrategias en diferentes ámbitos :

- El desarrollo económico y social sostenible hacia una sociedad cohesionada, buscando la igualdad de oportunidades tanto en aspectos económicos, culturales o de género.
- La promoción educativa a todo nivel, con énfasis en las edades escolares, mediante estrategias de promoción hacia todos los derechos humanos; fomento de la resolución no violenta de conflictos, y promoción del entendimiento, la tolerancia y la solidaridad
- El impulso a la participación democrática (y política), promocionando un acceso eficiente de la ciudadanía a las formas de decisión, dinamizando métodos de información abiertos y libres.

El concepto de paz, por tanto, se amplía, ya que no solo se está abordando la ausencia o resolución de los conflictos por la vía pacífica: también se aprecia la voluntad de crear un entorno donde se fortalezcan los procesos de convivencia para el desarrollo de los pueblos. Por otro lado, se identifica cuáles son las razones de los conflictos y procura elaborar estrategias para así impedir el crecimiento de la situación de controversia. Por último, las estrategias denotan un empeño educativo a todo nivel, fundamentalmente en el área escolar, pero también se aprecia la voluntad de permear todas las capas de convivencia intentando trabajar, más que en una estrategia, por una cultura de interrelación social armónica.

## **Políticas de desarrollo local**

El concepto de desarrollo local, de un tiempo a esta parte, está siendo un eje de trabajo en estrategias que apuntan a la potenciación de los territorios, ya que permite la articulación de las virtudes endógenas existentes en un determinado lugar. No obstante, no faltan voces que dudan de su efectividad, ya que el planteamiento local puede llevar, por un

lado, a una complejidad en el ordenamiento estructural y, por otro lado, a una disgregación de potenciales, es decir, a la ausencia de cohesión económica. En este sentido, las voces críticas apuntan hacia una atomización tan grande del elemento productivo que impida su coordinación en aras de un desarrollo regional coherente. Por esta razón, las mismas corrientes de opinión alertan del riesgo de llegar a una complejidad en el ordenamiento productivo de los recursos mediante las políticas locales de crecimiento (Tejera, 2006). Consecuentemente, el generar una estrategia por el territorio, contando con el desarrollo local, exige observar dinámicas propias pero, además, adaptar las circunstancias concretas del trabajo a las características del territorio. En este sentido, el conocimiento y la articulación de elementos propios del desarrollo local (como los nodos locales, de los cuales se hablará más adelante) pueden regular las medidas que permitan administrar las posibilidades de desarrollo existentes en el territorio.

#### *Evolución del concepto*

Hasta los años 70 el componente local del desarrollo era poco menos que inexistente, o por lo menos no se planteaba en la dimensión que actualmente ocupa (Fernández y Vigil, 2007). La concepción de desarrollo local integraba únicamente dimensiones de índole productivo-extractivo, y las grandes empresas buscaban asentamientos productivos y cultivos extensivos en los países con algún tipo de ventaja extractiva, desembocando en dinámicas de transacciones económicas desiguales, conocidas como las dinámicas centro-periferia descritas en la literatura económica (Prebisch, 1964).

Desde esta perspectiva, los énfasis locales estaban puestos fundamentalmente en el abaratamiento de las infraestructuras físicas y de transporte, y en las posibilidades de obtención de recursos brutos baratos para su posterior transformación. De este modo, las estrategias de desarrollo local estaban basadas en la creación de infraestructuras para la atracción de las grandes empresas que generasen, si no riqueza, al menos empleo, el cual se producía en muchas ocasiones en clave keynesiana, en el sentido de vincular la inversión estatal como motor (Gallego y Nácher, 2003).

En el escenario resultante post-setenta se atisba una serie de cambios que catapultan una nueva concepción, la cual se complementará con nuevas concepciones de índole integral que pueden ser fundamentales para las actuales circunstancias socio-económicas (crisis

globales, reivindicaciones locales, dependencias transnacionales, etc.) y la comprensión que puede tener el desarrollo local.

Esta nueva concepción se puede vislumbrar en algunas transformaciones que inciden en el cambio de paradigma del desarrollo local, producto también de la cambiante economía rota por agotamiento (centro-periferia). Se centrará la estrategia en los valores del territorio para mostrar un escenario de crecimiento más vinculado a las circunstancias existentes. Estas circunstancias serán de muy diversa índole (sociales, culturales, económicas...), y van a permitir (Gallego y Nácher, 2003):

- Una flexibilidad en la producción: es decir, una producción basada en el elemento territorial, lo cual permitirá una adaptación más eficiente a los movimientos de una economía asociativa y en búsqueda de una rotación de servicios flexibles y adaptables a las circunstancias del entorno.
- Un valor añadido a la producción: por considerar al producto como parte de un determinado contexto difícilmente repetible.
- Un diagnóstico de las circunstancias económicas *in situ*: la producción en clave de economía local se realiza de manera muy próxima a los intercambios de servicios y del consumo, por lo cual es relativamente sencillo observar y participar en las fluctuaciones de la misma demanda, teniendo información directa de sus flujos y cambios de tendencia, pudiendo adoptar variaciones en muy corto espacio de tiempo.
- Una concepción del desarrollo más amplia: ya que se puede ver no solo las circunstancias del crecimiento como un indicador: también resultará muy importante el modo de articular el resto de componentes que acontecen al desarrollo (medio ambiente, democracia, etc.), donde, por cierto, podemos encontrar factores que se retroalimentan y se apoyan sinérgicamente.

Dichas circunstancias expuestas pueden estar teniendo gran importancia para entender los cambios y parte del éxito de los movimientos endogenistas, que están llevando a cabo circunstancias de desarrollo y de cooperativismo en diferentes latitudes.

Los citados movimientos endogenistas se estructuran en los inicios del “marxismo histórico” a partir del modelo capitalista centro-periferia, en economías dependientes al servicio de poderes que gestionan la riqueza global. A este sistema se le recrimina, entre

otras razones, las tasas de pobreza generadas en Latinoamérica y África en los años 60 y 70. Para la solución de las desigualdades, dichos movimientos plantean la reforma agraria y la promoción de la revolución democrático-burguesa por la vía pacífica, en alianza con la burguesía local (Sotelo, 2005).

En este sentido, los ámbitos de trabajo o políticas de desarrollo desde lo local hacen énfasis en tres aspectos fundamentales (Albuquerque, 2003):

- El fomento de las relaciones entre los actores del territorio: para ello tendrán que funcionar las redes de información y cooperación, por lo cual será necesaria una correcta infraestructura tanto a nivel comunicativo como de intercambio físico.
- Una asistencia que favorezca dichos intercambios: donde entrarán los aspectos formativos o la existencia de líneas de crédito que favorezcan las transacciones.
- Una valoración y promoción de los productos y servicios locales

#### *Elementos<sup>13</sup> constitutivos del desarrollo local*

El concepto de desarrollo local pasa, por tanto, 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 y Nácher, 2003), la cual permitirá:

- que la base de actores participantes sea más amplia que en otros modelos de crecimiento, dentro de la diversidad existente en cualquier territorio, pero con voluntad articuladora de las diferencias que puedan acontecer;
- que el acuerdo entre las partes esté inserto en claves territoriales y por tanto tenga una formalidad adecuada al contexto socio-cultural;
- que exista plan estratégico para el desarrollo, el cual podrá objetivar y fijar plazos de trabajo.

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

---

<sup>13</sup> 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.

- El capital social: como ya se ha comentado, es la circunstancia que permite el trabajo conjunto de las personas para un mismo fin (Coleman, 1988) y, cuando exista, ejercerá una acción “lubricante” que propiciará el consenso. Este elemento, de hecho, será muchas veces generador del resto de circunstancias que propicien el 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 y Alberich, 2003).

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

El nodo generador de consenso que se mencionaba 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 FP, de ahí su importancia en el entorno de este trabajo.

Entendemos por nodo aquella estructura física, pero también social, que propicia la interrelación de actores de un territorio (Marshall et al., 1963). El nodo suele apuntar hacia configuraciones físicas (espacios definidos) y estables, con capacidad de convocatoria.

La investigación de las posibilidades que existen al respecto de la existencia de nodos y su relación con el crecimiento económico se ha desarrollado en numerosas ocasiones en los ámbitos virtuales. De hecho está siendo una interesante alternativa en territorios donde las MIPYMES necesitan buscar alternativas en espacios en los cuales las grandes empresas “ahogan” las posibilidades comerciales (López et al., 2012). La introducción de las nuevas tecnologías ha permitido la coparticipación en actividades de trabajo colaborativo también con carácter horizontal. Son buenos ejemplos las redes de servicios a través de las *webs 2.0*, donde las personas se relacionan e intercambian servicios de manera comercial, aunque también por relaciones motivadas por el *quid pro quo* (Tapscott y Williams, 2011), donde los intercambios no son canalizados por una

valoración pecuniaria: estos son valorados a partir de la negociación y el intercambio de servicios.

Desde este punto de vista, la presencia de nodos puede resultar dinamizadora del desarrollo por diferentes razones:

- Son centros de concentración de visiones y futuros compartidos, los planes y los proyectos a ejecutar son vigilados y propuestos por los propios actores en jornadas de trabajo participativo.
- El espacio se configura culturalmente como elemento que imprime acuerdo, o dicho de otro modo, los locales de acogida, al tratarse de entidades con reconocido prestigio en la comunidad, posibilitan la necesaria relación de confianza entre las personas que allí se reúnen.
- La dinámica primordial es el apoyo mutuo. Esto conlleva compartir procesos y complicidades, por lo cual suele ser un elemento de vinculación con (y por lo tanto a cuidar) el espacio y los útiles comunitarios, aunque también pueden cumplir el mismo papel los métodos informativos y evaluativos de los procesos.
- No necesariamente conllevan estilos de liderazgo dominante en el territorio, dada la capacidad para generar crecimiento independiente a la red, aunque los nodos sí que suelen ser entidades de cierta referencia, por lo menos para los convocados.
- Se trata de espacios que, si bien tienen una titularidad definida, 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, como centro de la red, es 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 incrementar la calidad 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, ya que:

- Es un precursor de las relaciones y un dinamizador de las decisiones, ya que invita a la toma de decisiones conjunta y de modo participativo.
- Permite la transferencia de información y retroalimenta el saber comunitario. Debido a que se trata de un espacio para la toma de decisiones, pero también de paso para la articulación de las mismas.
- Sirve de referencia a los diferentes procesos que se dan en el entorno. Estos procesos, de modo formal o informal, reportan información al nodo, por lo cual ayuda a contemplar el mismo con todas las particularidades que implica el contexto, ayudando a concretizar y entender las diferentes expresiones del desarrollo en el territorio.

Al contrario de los procesos de trabajo reticular, donde en ocasiones se corre el riesgo de una transferencia parcial de la información, ya que se establecen contactos desiguales y selectivos, impidiendo la retroalimentación necesaria y mermando el beneficio.

Aunque el trabajo en 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 es la existencia 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 órganos ejecutores (muchas veces especializados) de una red.

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

Marshall (1963) denominó “Estándar de Confort” (*Standard of Comfort*) al proceso que se deriva de la atmósfera productiva de transferencia, representada por el intercambio de conocimientos técnicos y de la especialización en una determinada actividad. En sus sucesivos escritos apuntó a los distritos industriales (con dichas transferencias), donde la

especialización y el intercambio conferirían una especial fortaleza al territorio. 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<sup>14</sup>. En cualquier caso, se hace necesario el seguimiento del proceso, ya que podemos identificar ciertos límites en la dinámica de articulación de los nodos. 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 político local (Dematteis y Governa, 2005), pudiendo generar tensiones de representatividad y llegar, en casos extremos, a constituir territorios “independientes” dentro de estructuras de país, con consecuencias graves en la estructuración regional. Son los casos de modelos territoriales autónomos con regulación ancestral, muchas veces con figuras democráticas asamblearias, como por ejemplo ciertas comunidades indígenas 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, por tanto, teniendo en cuenta el planteamiento expuesto, no debería ser un impedimento para el desarrollo democrático del territorio.

Pero también podemos encontrar casos de gobiernos muy débiles o modelos 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 este caso, en ciclos de desarrollo desde perspectivas industrializadoras del “Primer Mundo” (Tejera, 2006), pudiendo trabajar desde análisis importados y exentos precisamente de la componente territorial y democrática. Son los casos de las maquilas, o los centros de producción de multinacionales importados, que se implantan

---

<sup>14</sup> Es el caso de las «empresas ancla» que, si bien garantizan una supervivencia a las pequeñas empresas que la nutren, sirviendo productos semielaborados, no se pueden considerar un caso de nodo, ya que dicha empresa ancla no suele crear relaciones horizontales colaborativas con las empresas del entorno (sus suministradores).

con la excusa de ser centros generadores de mano de obra, pero que no tienen en cuenta ninguna herramienta para la estructuración territorial. Además, la baja calidad laboral ofrecida no garantiza, en modo alguno, la pretendida cohesión territorial prometida en su implantación.

#### *Aspectos teóricos de los indicadores de desarrollo y de crecimiento*

En el cometido del investigador de este trabajo, se hace necesaria la búsqueda de indicadores que permitan verificar y comparar la situación de los diversos territorios que nos disponemos a analizar. La búsqueda de indicadores es una tarea tan necesaria como compleja, ya que podemos atender a multitud de variables y fuentes de verificación.

Es frecuente buscar indicadores de la máxima universalidad posible y, de ese modo, poder contrastar resultados en diferentes escenarios; no obstante, deberán existir acercamientos al terreno que nos permitirán hacer notar ciertas percepciones de diferente valoración. Será relevante, por tanto, hacer mención de algunas polaridades más importantes que se presentan en el análisis (Sojo y Uthoff, 2007):

- Indicadores basados en hechos o en percepciones: los primeros serán los llamados indicadores objetivos, casi siempre medibles con datos cuantitativos; los segundos, entroncados en el campo de los datos subjetivos de índole cualitativo.
- Indicadores basados en el proceso de los acontecimientos: los acontecimientos podrán estar basados en indicadores intermedios o de resultado, que corresponderán con la finalización de alguna actividad o proceso.
- Indicadores basados en la unidad social: tendremos que determinar a quién o quiénes es aplicable el indicador o si este se verificará de manera conjunta. Será pertinente saber si hablamos de una persona, familia o grupo social.
- Indicadores basados en la temporalidad: existirán indicadores estáticos y dinámicos, dependiendo de su naturaleza temporal o, dicho de otro modo, respecto al tiempo y la historia del territorio.
- Indicadores basados en la asociación con otros indicadores o en la independencia de los mismos: en este sentido existirán indicadores de multivarianza o univariantes, dependiendo de la naturaleza o el conjunto de sus variables.

Es pertinente reseñar los aportes que últimamente se generan desde la UE (Ottone y Sojo, 2007), o también los llamados indicadores *Laeken*, cuyas fuentes primarias<sup>15</sup> ponen el énfasis en las cuestiones económicas como clave para la cohesión territorial. Es necesario hacer mención a la cohesión territorial: como ya se ha descrito, es uno de los objetivos de relevancia de la UE y es por ello que el análisis se centra en las cuestiones económicas como dinamizadoras del territorio.

Desde un punto de vista de valoración de desarrollo quizá pueden ser más interesantes los aportes de la CEPAL al respecto (Gómez et al., 1994; Sojo y Uthoff, 2007) y la categorización que de ellos se realiza, ya que incluye valoraciones de índole institucional, así como otras categorizaciones englobadas en lo que podríamos considerar indicadores “resumen”:

- Indicador por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI): es un indicador muy habitual en los entornos latinoamericanos, recomendado por la CEPAL a partir de los años 70 (Gómez et al., 1994), que, a pesar de ser un indicador con algunos sesgos, se sigue utilizando como matriz para el diseño de políticas sociales. La metodología aplicada fue definida por la Comunidad Andina de Naciones (CAN), y consiste en determinar el porcentaje de viviendas que padecen, al menos, una de las siguientes condiciones (Equipo SIISE, 2014). Características físicas inadecuadas (paredes de tela, cartón, caña...), o son refugios naturales o urbanos. Servicios inadecuados (sin agua o sin desagües). Alta dependencia económica (más de tres miembros de la casa dependen de una persona con estudios primarios incompletos). La existencia de niños/as (al menos uno de seis a doce años) que no asisten a la escuela. Hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto).
- Indicadores de pertenencia: son aquellas circunstancias, casi siempre de percepción, que permiten tener idea al respecto de la vinculación con un grupo humano o proyecto. Se valora por, tanto, la vivencia del multiculturalismo, la discriminación (no solo por motivos culturales), la confianza en la sociedad, la participación, las expectativas de futuro, la pertenencia a grupos, proyectos o valores y la vivencia de la solidaridad.

---

<sup>15</sup> Aquellas que son parte estructural del análisis o que se consideran claves porque diferencian de manera determinante unos sectores de otros.

- Indicadores institucionales: donde se podrá entrar a valorar el funcionamiento de los estamentos que mueven a la comunidad a analizar. En América Latina, por ejemplo, se suelen considerar como indicadores institucionales de relevancia la democracia, el estado, el mercado y la familia.

Además, se puede completar el análisis con otro tipo de indicadores. En este sentido se pueden escoger indicadores que completen la visión de desarrollo del territorio; por ejemplo, los indicadores de calidad de vivienda (porcentaje de viviendas con agua entubada y conectadas con alcantarillado) o los de educación (analfabetismo, primaria y secundaria completa).

En el presente trabajo se buscan aquellos indicadores relevantes que determinen (como se indica en el capítulo “Metodología”<sup>16</sup>) la existencia de desarrollo y/o crecimiento en el territorio local; para ello se tratará de identificar dichos indicadores primarios o indicadores relevantes que impriman luces para tener un análisis cercano a la realidad.

### **Contexto histórico y social**

En este punto de cierre del capítulo se va a hacer referencia, por un lado, al marco de pensamiento mundial con respecto al desarrollo; de este modo se pretende contextualizar los conceptos descritos y deducir, si cabe, algún itinerario ideológico en el entorno de los derechos sociales y políticos de la población. Pero, por otro lado, también se pretende introducir dichos conceptos en el país objeto de estudio. Con ello se tendrá completado todo el marco referencial en los aspectos vinculados con el desarrollo que afectan al presente trabajo.

En el ánimo de poder visualizar la evolución de la conciencia colectiva en el transcurso de las últimas décadas, y de poder intuir cómo se han podido ejercer influencias entre dichos precursores, se procede a plasmar en un cuadro (E 1.3) aquellos iconos considerados fundamentales que marcaron criterio en la concepción social de los entornos descritos.

---

<sup>16</sup> En este capítulo es donde se tienen en cuenta y son ponderados los citados indicadores, para su empleo en el trabajo de campo.

Década\Ámbito	Medio ambiente	Democracia	Cohesión social
60	Conciencia de que el ser humano es parte de la biosfera (The Biosphere Conference, 1968).	Conciencia de igualdad por encima de las procedencias étnicas (King, 1963).	A partir del conflicto entre los grupos sociales (Simmel, 1987) o a partir de la integración de los mismos (Parsons et al., 1966).
70	Necesidad de ajustar crecimiento con posibilidades de medio ambiente (Almeida, 1972).	Percepción de población no participante en las democracias, teoría de la escalera (Arnstein, 1969).	Es, en ocasiones, fruto de la percepción,
80	Primera referencia al desarrollo sostenible (Brundtland, 1987).	Necesidad de completar la declaración de DDHH con los DD económicos, civiles y de justicia internacional, entre otros (Vasak, 1977).	aunque también puede ser un hecho objetivo (Ottone y Sojo, 2007).
90	Inclusión de políticas medioambientales en las agendas de gobierno (UN, 1992).	Caída de las dictaduras políticas.	Medio para solventar la disparidad económica y social. (EU, 2007).
2000	Conciencia de que los problemas medioambientales son globales e interconectados con la paz, la equidad y los ddhh (ONU, 2000).	Auge global en pro de una mayor participación del planeta (United Nations, 2005).	Referencia en las legislaciones internacionalistas como motor del desarrollo global (Ottone y Sojo, 2007).

*E 1.3 Evolución conceptual de factores para desarrollo*

*Fte: Elaboración propia, basada en las diversas fuentes indicadas en el cuadro*

En este sentido, y en las últimas décadas, podemos visualizar progresivos avances, sobre todo en relación a la vinculación de los factores que generan desarrollo. Esta circunstancia la podemos constatar en dos puntos fundamentales:

- Podríamos considerar que en los años 60 se produce un cambio de conciencia en la interrelación de grupos. Dichos grupos, hasta ese momento, habían regulado sus relaciones por el conflicto (Simmel, 1987), impulsando fenómenos de contraposición no solo entre las personas, sino también entre la humanidad y el medio natural. El reparto del territorio social, económico e incluso físico estaba determinado por relaciones de fuerza o de negociación. Quizá la conciencia de determinados movimientos (King, 1963) que plantean nuevos modelos de entendimiento fuera el precursor de un avance que todavía se sigue construyendo en la actual década, qué duda cabe, todavía no está completado. Por tanto, las bases de esta nueva conciencia plantean que las interrelaciones planetarias no tendrían que recurrir al conflicto.
- En los años 2000 se produce un nuevo avance transversal y común entre los precursores del desarrollo. Este sentimiento viene por la asunción de la conciencia global, pero con la necesidad de la actuación local. Aunque el concepto no corresponde a esta década (Robertson, 1992) sí parece encontrar su definición y actuación ahora. La globalización económica había entrado con fuerza en la década anterior, pero no había permeado (o incluso había evitado) la inclusión de conceptos generadores de desarrollo equitativo. Además, entra en escena un nuevo concepto transversal: los problemas medioambientales, de paz, de derechos humanos y de equidad están interconectados, es decir, resulta imposible su abordaje sectorial, ya que unos y otros son generados al tiempo por las mismas causas (ONU, 2000). A partir del 2000, por tanto, parece despertarse una nueva conciencia mundial reforzada por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Granell y Casanova, 2012) o *La Carta de la Tierra*.

En este punto conviene iniciar la referencia de dichas dinámicas al contexto de estudio de este trabajo, por lo cual a continuación se relata el mismo esquema, pero en el contexto ecuatoriano que es donde se va a realizar el trabajo de campo, lo cual puede ayudar a delimitar o perfilar aspectos globales a los nacionales y quizá locales.

En relación a lo expuesto, podemos ver en el esquema E 1.4 que los acontecimientos no parecen haber facilitado el desarrollo en la historia reciente del Ecuador, y es probable que podamos hacer extensivo el mismo análisis a buena parte de países latinoamericanos, pero centrémonos en el país objeto de estudio.

Es posible que tengamos que retroceder algunas décadas para encontrar interpretaciones ajustadas con la realidad, pero parece determinante el recorrido complejo de los años 60 y 70, ya que encontramos una clara prueba de que la riqueza de un país no es suficiente para el desarrollo humano y social del mismo. En estas décadas, la política extraccionista y la explotación de los recursos naturales elevan las posibilidades de crecimiento del territorio, al igual que otros países del entorno. Es necesario recordar que Ecuador está entrando, en esta época, en la estrategia de Industrialización por Sustitución de Importaciones, o ISI (CEPAL, 1954), en la cual se procurará revertir la dinámica de generación de productos no procesados por parte del país para que el mundo desarrollado, dueño de la tecnología, sea capaz de procesarlos en productos de consumo (dinámica centro-periferia). En cambio, en la ISI, el Ecuador necesita fuertes sumas de dinero para procesar por sí mismo los productos que genera y para ello necesitará de dos componentes: recursos para la extracción de productos brutos (como hasta ahora se realizaba, pero en mayor cantidad por necesitar abastecer las recientes inversiones), y la necesidad de pedir prestado fondos a los mercados internacionales para abastecer la demanda y la liquidez del sistema. Esta aparente bonanza no será disfrutada por la generalidad del país, ni tan siquiera en el transcurso de la propia década, quizá por la tensión que se generó en el contexto político, o por las confrontaciones aparecidas al intentar los sectores dominantes posicionarse en lugares de ventaja con respecto a sus competidores. Es un contexto convulso y sin florecimiento de alternativas de desarrollo, ni siquiera desde los sectores de la izquierda (Subía, 2013), los cuales posicionaron el discurso en la salida del sistema a través de propuestas revolucionarias del estilo soviético o cubano. Además, producto de la herencia de anteriores décadas, la tierra seguía en manos de las oligarquías dominantes desde tiempos de la colonia. El resultado es una veintena de años perdidos para el desarrollo local y nacional, a pesar de que el ISI en principio se vislumbró como la gran esperanza para la recuperación de los insumos endógenos y la soberanía sobre los mismos. Nada más lejos de la realidad: resultó ser un factor más de cara a la ruptura social y la crisis que sufriría el país en los años venideros.

Los años 80 arrancan en un atisbo de esperanza con la llegada de Jaime Roldós a la presidencia, anunciando en las postrimerías de la citada década la llamada “primavera ecuatoriana”, sueño frustrado en apenas dos años de reformas sociales por la muerte en extrañas circunstancias de su presidente. Por tanto, los 80 se caracterizan más bien por

las dificultades de la deuda contraída en los 70 y que aumentará en esta misma década, no solo por la adquisición de nuevos fondos para la liquidez de las instituciones, también por la elevación exponencial de los intereses, haciendo del capital deudor un yugo contra los intereses sociales. Como resultado de esta circunstancia, la mayoría del PIB será destinado para el pago de la deuda. A este contexto hay que añadir el inicio de una de las etapas más duras de la represión en Ecuador, como fue la presidencia de Febres Cordero, donde se dictó una política de depuración contra las organizaciones populares con violaciones sistemáticas de los derechos humanos, reconocidos por el propio gobierno de entonces (Editorial PRODH, 2008).

Hay que esperar al nuevo milenio bien entrado (recordar que en 1999 se produjo la dolarización monetaria por quebranto de la economía del país, provocando el éxodo migratorio de un tercio de la población) para la llegada de la constitución del año 2008, la cual abre por fin la esperanza de empezar a verificar cambios en el orden social y económico.

Década\Ámbito	Medio ambiente	Democracia	Cohesión social
60	Intensas explotaciones agrarias en costa y sierra que ya merman de manera indiscutible el ambiente. El oriente es visto como un granero a futuro. Política extractiva sin criterios ambientales. (CEPAL, 1954).	Fuerte polarización ideológica, golpes de estado militares y civiles, “heterogeneidad estructural” y conciencia de imposibilidad de tránsito	Fuertes desequilibrios en la tenencia de la tierra, el 70 % pertenecía al 3 % de la población (Encalada et al., 1999).
70	Inicio de la producción camaronera (Bravo, 2003). Inicio de la II fase de explotación del petróleo, caracterizada por una extracción masiva por parte del Estado (Guerra, 2003).	pacífico: las izquierdas hacia la revolución y las derechas hacia los gobiernos dictatoriales (Subía, 2013).	Inicio de la organización indígena, con el apoyo de organizaciones eclesiales próximas a la teología de la liberación (Encalada et al., 1999).
80	Ley de Prevención y Control de la Contaminación Ambiental; se incorporan algunos importantes principios dentro de los deberes del Estado: la buena utilización y conservación de los recursos naturales del país (Sisa, 2003).	Intervencionismo estadounidense, incluso defenestrando a presidentes por la vía de la violencia. En Ecuador, Jaime Roldós muere por presunta influencia de la CIA (Galarza, 2013) y propicia la entrada de la Democracia Cristiana en su versión más represiva.	Durante toda la década la carga de la deuda es un impedimento para el desarrollo humano y social (Martín, 2009).
90	Traspaso de la explotación del petróleo del país a las trasnacionales y pérdida de control de la contaminación amazónica (Guerra, 2003).	Alta inestabilidad política y social: huelgas y destituciones presidenciales por gobiernos populistas provocan el rezago económico pero sobre todo en la democracia (de la Torre, 2000).	Ley Agraria para la distribución de la tierra que no se aplica en la generalidad, salvo casos aislados impulsados por la intervención de ONGs (Encalada et al., 1999).
2000	Concepto del desarrollo teniendo en cuenta la preservación natural como clave en el crecimiento y el “buen vivir” (Chiriboga, 2010).	Concepto participativo de la democracia, además de incorporar formas indígenas de relación como conceptos de construcción social (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008).	Asentamiento de la educación intercultural bilingüe y de la concientización de las minorías étnicas (Encalada et al., 1999).

*E 1.4 Evolución conceptual de factores para desarrollo en Ecuador*

*Fte: Elaboración propia, basado en las diversas fuentes indicadas en el cuadro.*

### ***En conclusión***

Una vez estudiados los posibles factores que implican el desarrollo, y aun a riesgo de dejar atrás algún conglomerado de intangibles, conviene reflexionar al respecto de cuál puede ser la secuencia de consecución que propicia el desarrollo; para ello, se establecen a continuación algunas reflexiones.

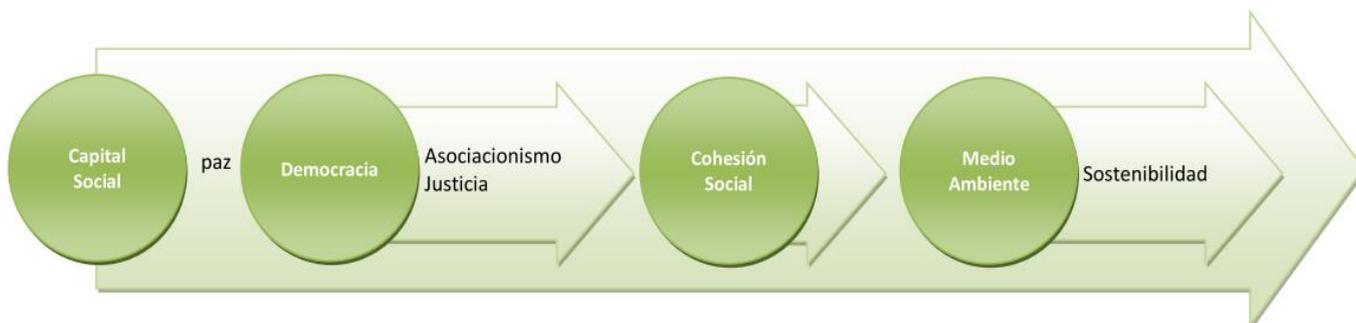
A la vista de los diferentes aportes, se podrían avanzar algunos puntos a tener en cuenta a la hora de plantear dinámicas de desarrollo:

- Según las circunstancias acontecidas, el desarrollo parece suceder tras una secuencia de factores, pero sin olvidar las características sinérgicas de los mismos, es decir, es muy probable que los factores desencadenantes se den al tiempo o con una diferencia espacio temporal difícil de apreciar. En este mismo sentido, la presencia de factores aislados tampoco parece propiciar la dignidad para los pobladores en un territorio determinado.
- La presencia del motor económico es un precursor importante, ya que dota al proceso de desarrollo local de velocidad y consecución temprana de metas, pero por sí solo no es determinante, ya que el crecimiento económico no garantiza el reparto de riqueza de modo espontáneo.
- Cabe diferenciar entre precursores y factores: los primeros son los que dinamizan el proceso y los segundos son el proceso en sí de lo que podemos considerar desarrollo. Dentro de los precursores están el factor económico, la regulación del estado, la educación; y dentro de los factores, está la democracia o el respeto al medio ambiente. El abordaje en un supuesto plan de desarrollo local puede ser bidireccional y, de hecho, podemos encontrar precursores que también son factores, como el capital social, aunque será siempre preferible trabajar sobre los precursores ya que su aplicación metodológica resultará más concisa.
- Se intuyen dos tipos de factores-precursos: los tangibles (por ejemplo el salario, o la renta per cápita), es decir, aquellos relativamente regulables y que pueden entrar en una estrategia medible en el tiempo haciendo un seguimiento cuantitativo, y los intangibles (por ejemplo la fortaleza del capital social), que desde luego hay que tener en cuenta, porque van a ser vitales en determinados procesos, pero cuyos valores habrá que ir revisando de una manera constante ya que van a corresponder a leyes cambiantes a veces con mucha velocidad y sobre

todo sin indicios de cambio de tendencia. Casi siempre por factores de contexto, y como tal de base estructural.

- Existe una indudable mezcla de posibilidades y de circunstancias que van a depender primordialmente del contexto cultural, por lo cual se precisa una actitud abierta y no dogmática que permita analizar las actuaciones necesarias si hablamos de un plan de desarrollo local. En este sentido, conceptos como la propiedad, el trabajo, la empresa o la tierra, pueden adquirir significados diferentes dependiendo del lugar y del momento histórico.
- La presencia reguladora del Estado, que puede conseguir amortiguar en según qué circunstancias las desregulaciones que genera el mercado.
- También resulta clave el control de dinámicas acumulativas de capital que se traducen en dominación de la población; la relación entre crecimiento y dominación es palpable especialmente en las formas que adopta la oferta laboral, reduciendo salarios y derechos laborales (algunos recogidos en la Carta de los Derechos Humanos de 1948), lo cual induce a pensar que quizá la oferta de trabajo en los últimos tiempos esté lejos de ser una forma para la redistribución de la riqueza, más bien parecería configurarse como un elemento de control de la población, de ahí la recurrente “necesidad” por la reducción de salarios para propiciar el llamado ajuste estructural de los últimos años de crisis en occidente. Parecería, por tanto, más bien un instrumento de dominación de la población más desprotegida.

Tenidas en cuenta dichas consideraciones, se propone a continuación un esquema–secuencia de las circunstancias que acontecen en el desarrollo: se omiten premeditadamente los precursores en un afán de simplificación.



*E 1.5 Secuencia tentativa para la consecución del desarrollo  
Fte: Elaboración propia*

En relación con las dinámicas territoriales, parece importante la estructuración del territorio para conseguir el desarrollo local, y quizá la estrategia que mejor desarrolle este principio sean los denominados nodos locales de desarrollo. Dicho abordaje merecería un estudio pormenorizado en el espacio a trabajar, no solo por los beneficios que se puedan encontrar y que ya se han descrito, también por la problemática que pudiera acontecer por colisionar con las estructuras ya existentes u otras de carácter superior (en ámbitos territoriales).

También el estudio de las razones de por qué el nodo se genera a expensas del poder gubernamental puede arrojar luz al respecto de la debilidad y riesgos de la estructura del desarrollo local.

El nodo, por tanto, puede aglutinar funciones del gobierno local, por lo cual sería necesario el estudio de los espacios que el nodo crea sobre su papel, reflexionando con el resto de actores (públicos y privados). Una vez más el estudio del contexto puede abrir luces para concurrencia de recursos y personas acontecidos en el territorio. En el punto “Escenarios productivos y Formación Profesional” se enmarca esta reflexión, ya que se puede encontrar en el entorno de este análisis variables que entroncan con los centros educativos técnicos, donde estos pueden ser precursores de desarrollo, en las variables expuestas en este capítulo.

## B. Formación Profesional, Educación y Desarrollo

*Propongo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo.*

**PAULO FREIRE, 1997**

La Formación Profesional (FP) ha sido vital para la generación de tejidos productivos en las cuencas industriales más activas. Es paradigmático el caso de Mondragón, en el País Vasco, donde la constitución de escuelas para la formación de trabajadores/as y jóvenes a partir de las cooperativas industriales fue uno de los pilares de generación de empleo y emprendimiento (Greenwood y Santos, 1989). Pero se hace necesario atender no solo a los aspectos de capacitación técnica, ya que existe un currículum en la FP donde coexisten aspectos didácticos y de empoderamiento personal que conviene resaltar. Estos aspectos en parte se pueden visualizar en las bases de la Educación Popular (EP), no solo por los aportes en materia pedagógica, sino también porque en sus bases hay una apuesta explícita del desarrollo, partiendo de la emancipación del individuo (Freire, 2003).

### **La Educación Popular y la Formación Profesional**

La definición de lo que se conoce hoy por EP contiene dos aspectos fundamentales: la visión de transformación social (Fe y Alegría, 1995; Freire, 1970) y los recursos concientizadores (Freire, 2003). La visión de la transformación social insiste en una ganancia de la persona para afrontar los retos personales de un modo autónomo. Por eso en muchas corrientes se incluye la formación de oficio o la formación en disciplinas instrumentales (alfabetización) como recurso para el crecimiento personal, aunque el énfasis también se basa en la detección de los mecanismos que generan la injusticia para lograr su transformación. Por otro lado, la visión concientizadora procurará trabajar aspectos sociales, así como las causas de las desigualdades económico-culturales, todo ello desde una visión participativa, es decir, en diálogo con la persona que se acompaña

en el proceso educativo, donde esta será productora y no depositaria<sup>17</sup>; este aspecto va a ser fundamental para la arquitectura de la pedagogía popular.

Su gestación entronca con la propia historia latinoamericana (Mejía, 2001) y siempre la encontramos como respuesta al entorno de inequidad debido a las marcadas diferencias sociales. Desde este punto de vista podemos encontrar tres corrientes históricas:

- La EP como corriente independentista (s. XVIII). Los años finales de las antiguas colonias latinoamericanas vienen caracterizados por una oposición de gobierno frente al poder ostentado desde Europa. En este entorno se menciona como EP a aquellas iniciativas que fomentan las nuevas identidades nacionales, la emancipación respecto a la dominación<sup>18</sup> y, curiosamente una marcada enseñanza de los oficios, no solo para la formación de enseñanzas que permitan la autonomía del individuo; también podemos encontrar un énfasis vinculado a la adquisición de saberes teórico-prácticos propios de enseñanzas que buscarán la aproximación entre clases sociales (Schnaidt, 1991).
- La EP como defensa de los intereses obreros (1900). La EP se estructura como un eje vertebrador de los intereses de la clase trabajadora como parte de la estrategia de la autodefensa; la formación se concibe, por tanto, para los hijos de las personas trabajadoras, ya que hasta ese momento no había existido. Los ecos de este movimiento los podemos encontrar en buena parte de la Europa revolucionaria, donde comenzó a germinar una nueva conciencia obrera del recién constituido periodo industrializador, al abrigo de las nuevas teorías de Marx (Mejía, 2001).
- La EP como recurso para salvar la brecha social (1950). Quizá sea la corriente pedagógica más fecunda, tanto en cuanto ha permitido mayor producción de saberes, no solo en los recursos didácticos, sino también en los planteamientos metodológicos y filosóficos, por lo cual este trabajo desarrollará la visión de la EP desde esta perspectiva.

---

<sup>17</sup> La visión dialógica de Freire se establece en el concepto no bancario de la educación, es decir, el alumnado no es un depositario de conocimientos como si de un banco del conocimiento se tratara, es un generador y es parte activa de su propio proceso de transformación (Freire, 2003).

<sup>18</sup> Dominación política, pero también económica, por el expolio de bienes; e incluso dominación física, ya que en aquel tiempo (y también hasta la actualidad) se mantuvo la esclavitud en ciertos sectores de la población. La EP desde los sectores de mayor coherencia programática siempre trabajó en las tres vertientes.

No obstante, resulta innegable que la existencia de la EP desde su acepción moderna no solo es consecuencia de la historia que le precede, sino que también podemos referirnos a una serie de hitos o circunstancias que van a determinar los aspectos ideológicos y metodológicos de la corriente (Mejía, 2001):

- La Revolución Cubana y el auge de movimientos de reestructuración social. La existencia de las “colonias” económicas en Latinoamérica, generadas por el modelo centro-periferia (Prebisch, 1964) para el desarrollo económico de solo una parte del mundo, encuentran su respuesta popular en multitud de movimientos opositoristas: grupos políticos, estudiantiles y del mismo sustrato ciudadano de clase media y popular. La respuesta del estrato oficialista fue en muchos casos violenta, y su contestación estuvo organizada en una serie de revueltas populares. Más concretamente, la Revolución Cubana fue probablemente el movimiento inspirador que amarró parte del andamio ideológico de la EP.
- La Teología de la Liberación. Como consecuencia de lo anterior, uno de los movimientos que se alinean con las teorías de cambio estructural es el sector social de la Iglesia Católica Latinoamericana. Este sector, en aquel entonces, trabajó su actividad desde el trabajo asistencial en los sectores más populares. Esta circunstancia dinamizó un apoyo a la población más desfavorecida, propiciando una respuesta desde los propios afectados por el sistema. El apoyo fue ejercido en un doble sentido: el trabajo en la promoción para la emancipación (base de la EP), y la sensibilización del resto de la población, que en muchos casos desconocía la magnitud del problema, generando una corriente de opinión sensible y contraria al sistema, muchas veces incluso desde sectores burgueses (Vigil y Casaldáliga, 2014).
- Los métodos de Investigación-Acción (Lammerink, 1995): Los nuevos movimientos intentan trabajar desde postulados participativos y horizontales, de ahí surge la necesidad de elaborar nuevas metodologías que tengan en cuenta el nuevo paradigma del grupo de trabajo, sobre todo si este entronca en el entorno de la población más desasistida. Su consecuencia será la necesidad de estructurar nuevas metodologías que dinamicen la participación de estos sectores.

### *Integración de la FP en la EP*

Podemos apreciar, por tanto, que la EP puede realizar una serie de aportaciones a las diferentes escuelas educativas e instituciones que sintonicen con sus fines; por lo cual, no debe resultar extraño el visualizar cierta formación técnica con pretensiones educativas como subconjunto de la propia EP. No obstante, se hace necesario en este punto el análisis y la exploración de las circunstancias que en su momento han servido de puente entre la EP y la FP. Estas circunstancias, lejos de ser aspectos metodológicos periféricos, se configuran como parte generadora, es decir, podemos encontrar fuentes sinérgicas que dinamizarán y darán sentido a los aspectos formativos de ambas disciplinas. Así pues, podemos encontrar aspectos en la FP que también son EP cuando se producen las siguientes circunstancias:

- La educación está basada en la producción de la persona que es acompañada en el proceso educativo (Freire, 2003): la visión viene a partir de la idea de que el conocimiento no debería quedarse en la producción del educador/a. El resultante educativo, producto de la interacción entre la persona educadora y el educando/a, debería tener mayores aportes que la educación tradicional, por la reflexión que suscita. Desde esta perspectiva, la formación técnica sería una formación eminentemente creativa, de la cual debería ser posible extraer saberes nuevos a partir de los elementos constructivos prácticos que acontecen.
- El proceso educativo se concibe a partir de la investigación de saberes (Freire, 2003): en este sentido, la enseñanza técnica invita a una disposición investigadora respecto al recurso técnico y a las circunstancias aledañas. Es común en la FP el aprendizaje en torno a proyectos, por la similitud con el entorno profesional, por lo cual existe un acercamiento al aprendizaje mediante la práctica deductiva, lo que da lugar a nuevas posibilidades y nuevas disposiciones hacia el aprendizaje, generando estadios madurativos muy importantes. Además, hay otro factor que subyace de la misma idea: en la escuela clásica se trabaja desde la verticalidad, en cambio los modelos populares reclaman la participación desde cualquier estamento, así como la idea de profesorado-guía<sup>19</sup>; esta circunstancia

---

<sup>19</sup> Es aquel profesor/a que no ocupa un papel superior en la idea de productor de conocimientos, más bien es un animador para la búsqueda de información.

precisamente entronca muy bien con los nuevos modelos de calidad (EFQM<sup>20</sup>) o las alternativas de producción dentro de la economía social.

- Los saberes deberán estar contextualizados (Freire, 1970): los conceptos deben estar refrendados por la experiencia del individuo para afianzar el conocimiento y el crecimiento del nuevo saber. En el caso de la FP, de igual modo, se hacen necesarias las aportaciones del contexto para formalizar tanto el conocimiento del individuo como la elaboración de un currículum educativo que permita asegurar espacios de desarrollo local (Geerlings, 1999).
- El constructo pedagógico de la EP se establece a partir de los propios potenciales de la persona que es acompañada en el proceso educativo (Mejía, 2001): la EP, además de basar su trabajo educativo a través del contexto, también busca al individuo para referirse a sus vinculaciones más cercanas. Dentro de ellas están las potencialidades individuales, las cuales resultan fundamentales para anclar los conceptos que más tarde se desarrollarán en el proceso educativo. En las enseñanzas técnicas se pueden plantear ofertas diversificadas donde los contenidos son, en muchos casos, individualizables, ya que en el marco del procedimiento cada estudiante debe acometer su proyecto personal, lo cual permite fijar objetivos educativos en el entorno de las posibilidades del alumnado.
- La enseñanza de la FP está basada en un programa teórico-práctico: como ya se ha descrito en anteriores puntos, la formación técnica basa su existencia en una metodología que promueve la generación de conocimientos a través de contenidos prácticos (Marhuenda, 2012), como también ocurre en la EP. Los procedimientos pueden ser también un recurso cognitivo de primer orden, ya que la enseñanza procedimental permite el acceso al conocimiento por caminos cognitivos alternativos (Villar et al., 2003). Por ese motivo, el alumnado con dificultades encuentra nuevas bazas para el aprendizaje cuando este se presenta de manera alternativa. Además, es pertinente también señalar la importancia de la búsqueda de la relación entre el trabajo manual y el intelectual (relación práctico-teórica), la cual ha sido una constante que se ha visto reflejada en movimientos educativos de índole de transformación social. Quizá uno de los más significativos fue la escuela de arquitectura y diseño de la Bauhaus en la primera parte del s. XX en

---

<sup>20</sup> *European Foundation Quality Management*, modelo para la calidad, también empleado últimamente para trabajar valores de calidad educativa.

Alemania (Schnaidt, 1991). Esta idea también la podemos encontrar entroncada en el “aprender a aprender” (Delors, 1997), donde los contenidos están integrados en un todo y no fragmentados, como en la enseñanza tradicional, circunstancia por la cual la persona que es acompañada en el proceso educativo, aprende no solo a construir el producto, también aprende a establecer cambios en el mismo.

- La formación para la inserción social se promueve a través de la inserción laboral (Fe y Alegría, 1995): este principio, si bien no siempre se nombra por tratar la EP en etapas tempranas de formación, es muy usual encontrarlo en todas las corrientes formativas para la formación de adultos. Las razones hay que buscarlas en la empleabilidad que confieren unos estudios técnicos para el trabajo (Córdoba et al., 2013), aunque sería pertinente comentar que a esta circunstancia también podemos añadir las cuestiones relacionadas con la motivación sectorial (Cortina y Conill, 2002), al conferir al individuo una profesión y un sector profesional, los cuales podrán ayudar al andamiaje personal identitario. Esta idea emancipadora también cobra forma dentro de la EP cuando se trabaja en entornos de desigualdad (Freire, 1970), aunque no solo es válida para estos contextos, ya que una educación que busque el crecimiento personal es una educación que pasa por el nuevo paradigma educativo, donde el aprendizaje de una profesión va a ser un aprendizaje para la vida; despojarlo del crecimiento personal o de la autonomía que necesita una persona es trabajar un aprendizaje incompleto.
- La EP debe tener una concepción no clasista (Freire, 2003) para favorecer la inclusión: Freire definió la inclusión como la necesidad de trabajar con los sectores más populares, como única alternativa para el planteamiento de futuros convivenciales por razones de justicia social. Históricamente<sup>21</sup>, la formación técnica ha generado fenómenos de vinculación identitaria con su estrato socio-económico de clase trabajadora, al tratarse de una formación dirigida al estamento obrero. Aunque, desde un paradigma más contemporáneo, el concepto del derecho a la inclusión deberíamos profundizarlo, al menos, desde dos vertientes fundamentales: la económica, o derecho a percibir educación gratuita o muy accesible, y la vertiente académica, o derecho a percibir educación, independientemente de las circunstancias cognitivas y/o emocionales. En relación con la primera acepción, las implicaciones las encontramos en la línea de la

---

<sup>21</sup> Durante el s.XX.

cohesión social y el desarrollo, las cuales se procuran plantear en el siguiente punto. Al respecto de la segunda acepción, la FP tiene una serie de características que le hacen ser capaz de plantear escenarios de inclusión académica en las áreas de difícil adquisición de conocimientos, sobre todo en estudiantes con una trayectoria educativa de dificultades cognitivas y/o de conductas disruptivas moderadas. La FP permite la exploración de áreas de conocimiento no exploradas desde la escuela tradicional (con contenidos puramente conceptuales); en la enseñanza técnica, el alumnado encuentra una nueva oportunidad regeneradora, se trabajan habilidades que requieren una “puesta a cero” del posible fracaso académico percibido en etapas educativas anteriores, con la liberación que esto conlleva, al tiempo que permite degustar nuevos y diferentes saberes. Esta aproximación da lugar a nuevas oportunidades de éxito a través de la consolidación de aprendizajes en los que prima el componente procedimental frente al declarativo, ya que muchos de estos nuevos saberes, son puramente procedimentales y poco conceptuales.

### *Integración, inclusión y desarrollo*

Analicemos, por último, las razones por las cuales la FP es visualizada desde un punto de vista inclusivo<sup>22</sup>. Esta circunstancia, *a priori*, puede resultar ventajosa, ya que la sociedad otorga un rol al estamento educativo que ayudará, sin duda, a definir objetivos de manera más tangible. El problema se plantea cuando investigamos las causas de esta realidad, y tal vez haya que buscarlas en determinados prejuicios culturales generados por circunstancias históricas. Probablemente uno de los fundamentos haya sido la disposición educativa de nuestro entorno. A los estudios de FP, en general, se los ha visto de manera tradicional como estudios de segunda opción, al menos en sociedades con amplia clase media<sup>23</sup> como la española. En ese contexto, la responsabilidad social de formalizar un recurso inclusivo, al menos desde un punto de vista cultural, recae sobre el estamento docente de la FP, ya que en cierto modo es la razón de su existencia. Si bien esta idea puede ayudar a muchos muchachos y muchachas a encontrar su norte particular, en mi

---

<sup>22</sup> Cuando se plantea una enseñanza donde todos y todas tienen cabida, no solo aquellas personas con alguna discapacidad.

<sup>23</sup> No es por casualidad que uno de los indicadores de crecimiento habitualmente sea el dato desnudo del número de licenciados (EFE, 2009; RTVE, 2012; Sevillano, 2009).

opinión es posible avanzar hacia conceptos de inclusión sin necesidad de entrar “por la puerta de atrás” de la comunidad social.

Se considera la integración como el primer paso hacia la inclusión, ya que la integración permite, en primer lugar, la entrada de personas de diversa procedencia (educativa, geográfica, económica, física...) mediante programas específicos de aprendizaje. La inclusión es un paso más allá, dado que no solo se pretende la pertenencia de todas las diversidades en el mismo marco de referencia físico de la escuela, sino que se pretende además la convivencia, con todas sus consecuencias de crecimiento y aprendizaje para la vida. Será tarea del centro educativo la puesta en marcha de los recursos para llegar al objetivo de la inclusión (Sojo y Uthoff, 2007).

La escuela inclusiva ha demostrado su capacidad de crear desarrollo y de fomentar la equidad en la construcción de escenarios más justos, pretensión explícita de la Educación Popular. Desde esta visión, dicha escuela y la escuela técnica, muchas veces desde los ámbitos no formales, han planteado alternativas de deconstrucción social para un nuevo desarrollo más justo; sus planteamientos, además de la *inclusión*, fueron la *participación*, el fomento por los *valores culturales* y la recuperación de los *saberes ancestrales*; todo ello con una voluntad de servicio y liberación de un entorno de violencia económica y política (Barretto, 2007).

El concepto de inclusión y desarrollo últimamente también se maneja en los entornos de los países de probada solvencia planificadora; en concreto la Conferencia Internacional de Educación (CIE) de la UNESCO apunta hacia el modelo de escuela inclusiva como modelo válido para la construcción social (CIE, 2008). El modelo inclusivo frente al selectivo ha demostrado mayores cotas de beneficio social y económico mediante determinadas articulaciones sociales (Sebastián y Barrera, 2008). La selección de los más “fuertes” para su preparación y futura responsabilidad dirigente, como propone la escuela clásica selectiva, no parece estar dando buenos resultados, al parecer por un debilitamiento social y una pérdida de potenciales. Como producto de la selección, además, se plantea una ruptura social con la consecuente generación del enfrentamiento interclasista. Por el contrario, el modelo inclusivo va a intentar llevar a la totalidad del alumnado a cotas educativas relevantes, lo que propiciará intercambios y liderazgos compartidos en las tareas de construcción de desarrollo. Es el caso de la enseñanza

finlandesa, donde además se plantean una serie de planteamientos sinérgicos, como la potenciación de la maduración o el fomento de las inteligencias múltiples de Gardner (Walters, 1995). Por tanto, el trabajo con el planteamiento inclusivo potencia escenarios solventes de desarrollo (Torrent, 2012) ya que estos se configuran desde diferentes vertientes:

- La participación sin exclusividades dentro del panorama formativo, lo cual tendrá una lógica repercusión en la búsqueda de escenarios comunes cuando los/as educandos adquieran responsabilidades posteriores a los estudios.
- El aprovechamiento de todas las potencialidades de la población, al existir inclusividad en el panorama formativo, y, posteriormente, en la construcción social, todas las potencialidades entrarán a formar parte en la participación de las comunidades (Nussbaum, 2010); de ahí de la importancia de la utilización en el periodo formativo, al menos de un modo referencial, las inteligencias múltiples de Gardner.
- La sensibilización manifiesta por la apuesta de una sociedad sin castas, ya que el trabajo en inclusión educativa sensibiliza a la población que ha sido educada en base a criterios filosóficos de igualdad de derechos y de deberes.

#### *Una aplicación de la EP en la FP: La Adaptación Curricular en la FP*

En el ánimo de profundizar en las estrategias de las enseñanzas inclusivas se relata a continuación una considerada buena práctica de Adaptación Curricular en el Grado Medio (16-18 años) de los Ciclos Formativos de las Escuelas de San José (Valencia) a tener en cuenta para posteriores valoraciones.

La estrategia se basa en el modelo “*Response To Intervention*”, RTI (Johnson et al., 2006), en tanto en cuanto la intervención está basada en la evidencia de los procesos que se identifican como deficitarios para el aprendizaje a partir de: revisiones, adaptaciones y registros, fundamentalmente.

A lo largo de las últimas décadas, se han identificado características que han llevado a diferenciar cuatro grupos de estudiantes que presentan alguna dificultad en el entorno de la vida en el centro formativo; esos cuatro grupos no son independientes, más bien es común que un mismo estudiante esté en dos o más a un mismo tiempo:

- Estudiantes con conductas disruptivas: alumnado que soporta mal la autoridad y acostumbra a estar en situación tensa, resulta frecuente su necesidad de cambio de actividad por espacios muy cortos de tiempo lo cual le lleva a la ruptura del clima durante las clases, o a necesitar distractores constantes (móvil, bromas entre compañeros...).
- Estudiantes con dificultades cognitivas: alumnado con problemas de comprensión o con lagunas en contenidos instrumentales importantes.
- Estudiantes con dificultades socioculturales: mayoritariamente se trata de alumnado que por lo general tiene problemas con el idioma, por no tener como lengua madre el castellano. También se han identificado otros problemas relacionados con su procedencia pero de muy baja incidencia en su proceso de aprendizaje.
- Estudiantes con movilidad o habilidad reducida (discapacidad): los casos que se han presentado se han tratado de pequeñas discapacidades o faltas de habilidad específica que provocan dificultad en la adquisición de los contenidos procedimentales puros.

El planteamiento de partida es trabajar un recurso que pueda ser válido para cualquier persona que presente alguna de las dificultades descritas<sup>24</sup>, para ello deberá tener las siguientes características, algunas de ellas basadas en los aportes de Vygotsky (1973):

- Que sea individualizado.
- Que sea revisable y ajustable a las circunstancias concretas del estudiante.
- Que el recurso tenga como horizonte el funcionamiento de manera autónoma, mediante el trabajo acompañado de una serie de recursos supervisados.
- Que su duración se limite a un período de tiempo corto (meses).

Para ello se convoca una reunión con todo el profesorado implicado con el estudiante; a esta reunión también puede asistir personal técnico (psicólogo, pedagogo) que pueda asesorar al respecto de las medidas a tomar. Es coordinada por el profesor/a-tutor/a de la sección y buscará, de manera pormenorizada:

---

<sup>24</sup> Durante bastante tiempo se estuvieron delimitando las diferentes problemáticas que podría presentar el estudiante, con el ánimo de definir el perfil lo más posible; con el tiempo se ha llegado a la conclusión de que es preferible tener un perfil delimitado de las circunstancias que acontecen en el momento del análisis, por lo cual la visualización de la tipología, aunque contiene ambigüedades, se dejó como ya se ha descrito.

- La definición de lo está ocurriendo (sin diagnóstico).
- La narración del proceso de cómo ocurren las cosas. Se insiste en la definición del proceso porque tampoco se intentan extraer las causas (psicológicas, sociales...), solo se intenta visualizar cómo ocurren y en qué secuencia.
- La propuesta de alternativas a partir del análisis del proceso
- El calendario de intervención, con metas y fechas a corto plazo

De esta reunión saldrá también la figura del educador/a-profesor/a<sup>25</sup> que asistirá diariamente al estudiante y procurará hacer un seguimiento, comunicándole el plan, adaptándolo y haciendo ver los logros y desviaciones. Esta reunión se repetirá cada quince días y se dejará de convocar cuando el problema adquiriera la suficiente autonomía o cuando el recurso resulte innecesario.

Las propuestas de intervención son múltiples pero se pueden agrupar en cuatro grandes ámbitos:

- El trabajo de habilidades genéricas de adecuación al entorno estudiantil: las estrategias con la puntualidad y la asistencia, el trabajo de la responsabilidad personal con la agenda, el contrato estudiantil y el trabajo para fomentar ambientes de convivencia son los ámbitos más usuales; estrategias trabajadas en la línea de la pedagogía sistémica (Parellada, 2007).
- La propuesta de actividades o estrategias que no supongan la interrupción de la marcha diaria, pero que procuren una adecuación en los contenidos o actividades que representen mayor dificultad.
- La inclusión de determinados contenidos (e incluso asignaturas) en los objetivos de otra materia, transformando en parte el horario del estudiante, procurando potenciar las habilidades demostradas, y planteando desde estos ámbitos el trabajo de recuperación de aquellos módulos pendientes.
- La ruptura del currículo formativo oficial para trabajar únicamente las potencialidades del estudiante. De ese modo, aunque se imposibilita la promoción con las competencias del grado que está estudiando, el/la estudiante puede certificar algunas competencias específicas. En este punto y

---

<sup>25</sup> Esta figura podría resultar próxima a lo que actualmente se considera un *coach* educativo.

en el anterior, resulta de vital importancia la ayuda del profesorado en dedicación auxiliar<sup>26</sup>.

### *En conclusión*

En las líneas que anteceden esta síntesis se ha procurado, por un lado, identificar las aportaciones de la Educación Popular a la Formación Profesional, y por otro, explorar las características de la Formación Profesional que promueven desarrollo. Entendiendo por desarrollo, fundamentalmente, aquellas prácticas que generan cohesión social y equidad distributiva. En esta búsqueda cabe plantearse qué modelo educativo podría ayudar a dicho objetivo, y por las evidencias que encontramos, la EP emerge con potenciales de singulares características. En este sentido podemos destacar que:

- La FP y la EP son corrientes formativas que coinciden en metodologías y en objetivos estratégicos, por lo cual la utilización de ambas al tiempo puede dar buenos resultados sinérgicos. Podemos considerar incluso que la FP es parte de la EP, ya que esta última, además de presentar un estilo metodológico con unos objetivos bien definidos, tiene vocación de ser paradigma educativo que puede englobar todas las etapas formativas de la persona, incluida la etapa de la FP.
- Parece importante que, para la existencia de desarrollo, la formación que lo sustente tenga el planteamiento integrador que preconiza la EP, por lo cual podemos avanzar que no puede existir desarrollo sin la componente integradora que dota al estudio en la EP. En este sentido, la existencia de la inclusión educativa en el planteamiento metodológico resultaría una clave para el proceso formativo, no solo por la adquisición de valores, sino también por el proceso que ello implica de construcción comunitaria a futuro, donde todos y todas seamos capaces de construir sociedades más justas y equitativas.
- Podemos considerar la FP como instrumento válido para el desarrollo, ya que forma al individuo para la inserción profesional especializada y para la

---

<sup>26</sup> El profesorado en dedicación auxiliar es aquel que presta apoyo al profesor titular en una determinada asignatura. Sus funciones pueden ser múltiples, desde la participación en clase-taller-laboratorio con alumnado en combinación con el profesor de referencia, hasta la colaboración en la elaboración de apuntes o material didáctico.

creación de tejido productivo, pero si esta formación no tiene el sustrato de la EP, no podrá germinar en forma del citado desarrollo<sup>27</sup>.

Por lo cual, podemos concluir que la FP y la EP se nutren mutuamente y juntas propician estadios de desarrollo, o dicho de otro modo, solo cuando en la formación técnica se tienen en cuenta valores como la inclusión, la participación, la sostenibilidad, el género o la creatividad, es cuando podemos estar refiriéndonos a una formación por y para el desarrollo de los pueblos.

### **Gobierno, producción y contexto**

Las necesidades de la formación técnica, dependiendo de su entorno y situación, pueden ser muy diversas. Históricamente podemos encontrar formaciones de oficio que arrancan desde las necesidades particulares de un entorno productivo local hasta las formaciones que se organizan desde las grandes multinacionales de cara a un plan formativo planificado. En las mismas escalas podemos encontrar las planificaciones territoriales del aparato estatal en los ámbitos locales o nacionales<sup>28</sup>, no obstante, en términos generales, podemos reconocer tres grandes nutrientes de la FP o entidades determinantes para la fijación de estrategias en un centro educativo de formación técnica: las políticas de gobierno, los ámbitos productivos (empresas) y la información del contexto particular de cada territorio (Geerlings, 1999).

#### *Las políticas de gobierno*

Los Gobiernos, por lo general, planifican cuál debe ser el desarrollo del territorio, por lo cual la articulación del mismo puede ser en muchos casos la vinculación que une a los gobiernos con el contexto social. Para ello, las entidades de gobierno suelen utilizar diferentes líneas de trabajo en diferentes plazos, entre las que son muy usuales (o deberían serlo) los programas de incidencia económica (Sen, 2000). Estos se basan en *la creación de empleo y la dinamización del mercado de consumo privado interno* fundamentalmente. En el mismo sentido, resultan complementarias líneas de trabajo que fortalezcan *el desarrollo comunitario y las microempresas*, así como la implementación

---

<sup>27</sup> Lo podrá hacer en otros modelos de crecimiento, pero es posible que no trabajen por la cohesión social y la equidad.

<sup>28</sup> También cabría añadir los ámbitos supranacionales, como son el caso de la UE y su planificación de la FP «internacionalizada» (VET in Europe - Country reports, n.d.).

de programas que asistan a los grupos sociales más vulnerables (Espinoza, 2000). Producto de estas estrategias se suele dinamizar la llamada “del Estado a la FP”.

El Gobierno (local o nacional, dependiendo el caso) suele tener un ámbito clásico de solicitud recurrente a las escuelas técnicas, este consiste en cómo se debe formar al alumnado para la competencia técnica, lo que en algunas terminologías se acuña como educación para la tecnología y el trabajo (Espinoza, 2000; Hyland, 1993). El sentido de estas políticas educativas lo determinará el tipo de gobierno con responsabilidad ejecutiva, pero también de las circunstancias económicas que puedan estar aconteciendo; en cualquier caso podemos encontrar tres o cuatro ámbitos formativos (dependiendo de las autorías) o competencias importantes<sup>29</sup>:

- El ámbito instrumental o de competencia básica: donde la formación sea fundamentalmente la sociolingüística y la científico-matemática, es decir, formación académica clásica.
- El ámbito ocupacional o competencia de trabajo: donde se imparta formación técnica propia de los ámbitos productivos, como la organización o el manejo de herramientas o maquinaria.
- El ámbito del desarrollo de metodologías para adquirir competencias del puesto: es lo que se conoce como “aprender haciendo”, es decir, reproducir de manera simulada el ámbito productivo; de ese modo se pretende entender sus claves y fijar el conocimiento experimentado su realización. Una de las metodologías más extendidas para adquirir dicha competencia es la realización de trabajo por proyectos; el proyecto permite el establecimiento de una serie de premisas que ayudarán a situar el contexto (aunque previamente el educando deberá desarrollar la capacidad para buscar las preguntas preliminares). También va a canalizar el ejercicio y la depuración de un determinado orden (o fases) para la consecución del trabajo. Por último, será necesario dar una respuesta creativa a la pregunta general que ha presentado el proyecto. Por lo cual el planteamiento de la adquisición de la competencia para el puesto laboral, desde la metodología de proyectos, por los beneficios que consigue va a ser una solicitud muy habitual en las enseñanzas técnicas.

---

<sup>29</sup> En este caso hablar de ámbitos del conocimiento resulta muy próximo a hablar de ámbitos competenciales.

- El ámbito comportamental o competencia interpersonal: se trata de trabajar las actitudes para el trabajo: relación con las personas, capacidad de trabajo en equipo... en algunos ámbitos les llaman las *core skills* (habilidades nucleares) (Retuerto y Ermida, 2000) o las *soft skills* (habilidades blandas, en oposición a las *hard* [duras], que serían las académicas). Estas habilidades, de un tiempo a esta parte, se han revelado de una importancia capital, llegando a ocupar hasta un 80 % del espacio formativo, por las habilidades despertadas para la inserción social, mediante la inserción profesional (Youthreach, n.d.); estas tienen que ver con los ámbitos de mejora de la convivencia, la salud personal (y control de adicciones) y el crecimiento personal. En la formación para el trabajo desde los ámbitos latinoamericanos hay un énfasis hacia la formación en la conciencia crítica y la participación, la iniciativa y la identificación de oportunidades (Abdala et al., 2005; Espinoza, 2000).

El ámbito de las competencias clave o *key competences*<sup>30</sup> (competencias clave) (EU, n.d.) no es en sí una parte de la adquisición de conocimientos. Las competencias clave vienen inscritas en los apartados descritos, y sin ellas resultará muy compleja una integración profesional y social. Son ocho, y se pueden enumerar como: solvencia comunicativa en la lengua madre y habilidades básicas en una lengua extranjera, habilidades básicas en matemáticas y ciencias, habilidades solventes en materia digital, aprender a aprender, conciencia social y cívica, habilidad y motivación para el emprendimiento, conciencia para la expresión cultural.

El manejo de las intensidades y de los tiempos de las diferentes tendencias dependerá de los contextos y del perfil del alumnado en general, y corresponderán a un proyecto de centro, el cual debiera ser temporalizado y revisado, articulando acciones de mejora. Las políticas, sobre todo en ámbitos formales, también suelen comprobar los resultados de la formación impartida. No obstante, estos mismos gobiernos suelen nutrir el programa educativo a partir de los datos que aportan desde los indicadores locales y algunos

---

<sup>30</sup> Las competencias clave son directrices de la UE para la Educación y Formación Profesional, aunque hoy por hoy, todavía no están incorporadas al *currículum* oficial de algunas FP nacionales. España, de hecho, no las tiene recogidas en su marco reglamentado de competencias de la FP.

asesores del sector, por lo cual la concreción del programa también suele tener una parte local y sectorial (Doval, 2010).

Merecería la pena destacar las propuestas para la FP que desde años se realizan en el País Vasco, donde, desde un punto de vista productivo-formativo, se llevan desarrollando con buenos resultados los centros de FP integrados (Vicandi, 2005). Estos pretenden coordinar territorialmente la oferta formativa técnica y adecuarla a las necesidades locales, para lo cual la transferencia de información entre empresas y centros de Formación Profesional debe de ser intensa. Sus objetivos generales se enumeran en el Plan del Gobierno Vasco para la Formación Profesional y pretenden: la optimización de los recursos técnicos para la formación, el ofrecimiento a la sociedad de una oferta formativa integral y de calidad y, por último, dotar de identidad a los estudios profesionales del territorio. Desde muchas administraciones se considera a los centros integrados como piedra angular entre el Estado, las empresas y la formación, por lo que cuentan con unas excelentes posibilidades para propiciar el desarrollo territorial (este punto ha sido ya profundizado en el primer capítulo).

En el mismo sentido, en la búsqueda de la dinamización del territorio a través de la formación, podemos encontrar algunas iniciativas gubernamentales en los contextos latinoamericanos, es el caso de los avances que han presentado algunas municipalidades del Ecuador para coordinar iniciativas formativas profesionales no formales dirigidas a profesionales y adolescentes fuera del sistema educativo. Es el caso del UDATMA<sup>31</sup> (Unidad de Desarrollo Agropecuario, Turismo y Medio Ambiente) del cantón de Marcabelí (GAD de Marcabelí, 2012), donde se está procurando estructurar la formación con la producción agrícola de un modo flexible e investigativo, es decir, la formación se va adecuando a la demanda (buscado nuevos mercados locales y teniendo en cuenta el entorno productivo) y a las iniciativas del individuo, de modo que la persona, antes de salir de la capacitación, está ya en la lanzadera productiva, al contar con un producto (gracias a la búsqueda y la experimentación realizadas durante la formación) y una red de comercialización, perfilada a partir de las ferias donde el alumnado ha participado con sus productos desarrollados en el espacio educativo.

---

<sup>31</sup> Entidad estudiada en el trabajo de campo de esta tesis.

Por último, y también en materia formativa, los gobiernos ven en la formación técnica, como ya se ha apuntado, una salida para la reducción de los niveles de desempleo. En este sentido, la propuesta de la UE recomienda a los países adoptar una serie de cambios metodológicos, como (Steve et al., 2002):

- Una mejora de la enseñanza en los ámbitos descritos, pero haciendo énfasis hacia lo que desde los órganos gubernamentales se llama la “sociedad del conocimiento”. Dicho entorno es un paso más allá de la sociedad de la información, la cual hace referencia a la capacidad tecnológica para almacenar y hacer circular la información; en cambio, la sociedad del conocimiento hace referencia a la capacidad selectiva y crítica para poder aprovechar la segunda.
- Una promoción formativa a todo nivel y con atención en la persona, para ello necesitará adecuación y flexibilidad a las circunstancias en las cuales se produzca.
- Una apertura de los sistemas educativos a todos los ámbitos sociales del entorno, y de fuera de las fronteras, también al emprendimiento y al intercambio empresarial.

### *El ámbito productivo*

El ámbito productivo está influido por diferentes actores<sup>32</sup>, aunque por la importancia que confieren de manera independiente en la FP, merecen un tratamiento pormenorizado. Estos/as participantes del mundo productivo van a depender del escenario en el cual estemos trabajando, y dichos escenarios se pueden encontrar en al menos tres entornos: (1) El clásico modelo estructuralista, donde los dos polos son los trabajadores (representados en muchas ocasiones por sindicatos) y el empresariado o los empleadores. Este modelo se basa en la empresa acumulativa, de profusa implantación en forma de grandes y medianas empresas en todo el mundo capitalista.

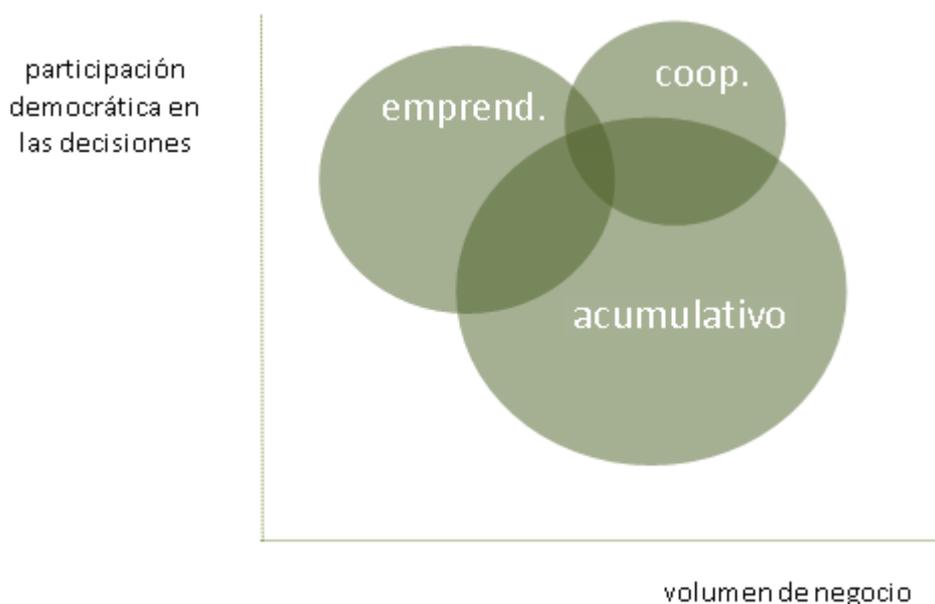
En el segundo modelo (2), el elemento productivo se desarrolla entre una gama de actores, en muchos casos con matices poco definidos entre empleador y empleado, ya que en ocasiones incluso son la misma persona; es el caso del autoempleo. También podemos encontrar fases de empleador y fases de empleado, o hablamos de empleado pero con funciones relevantes en la toma de decisiones (es el caso de empresas familiares). Son modelos de muy diversa tipología, pero con un panorama en general de micro y pequeño

---

<sup>32</sup> En este apartado se pretende el análisis de la tipología de los actores y no así sus posibles asociaciones que se describe en el capítulo siguiente sobre «Escenarios productivos y Formación Profesional».

volumen de negocio con poca concreción estructural (Cobo, 2012). Dicha tipología podría asimilarse a la tendencia que hoy se acuña como emprendimiento.

Por último está el tercer modelo (3), el cual se basa en esquemas productivos donde el trabajador es parte asociada de la cadena de decisiones, es decir, es un modelo cooperativista donde además, desde un tiempo a esta parte, se está procurando adicionar una serie de valores constructores del desarrollo local (territorial) como el respeto al medio ambiente o el cuidado por las relaciones de confianza. Esta tendencia se conoce como economía social o solidaria (Berucci et al., 2010).



*E.3.1 Modelos de empresa.*

*Fte: elaboración propia basada en Verás y Ramalho (2013)*

En el esquema anterior: “Modelos de empresa”, no se pretende una concreción en cuanto a los límites de las variables: volumen de negocio y participación. Más bien se intenta señalar tendencias de ambas variables con respecto a los modelos propuestos, haciendo énfasis en que, si bien existe un marcado carácter del modelo de negocio, en cuanto a las citadas variables, también podemos encontrar empresas que, dentro de las tipificaciones señaladas, pueden compartir ciertas características, por ejemplo, una cooperativa puede responder a un modelo capitalista (acumulativo) aunque, en origen, haya nacido de una microempresa. Como vemos en este caso, la variable histórica o de contexto va a tener una importancia capital a la hora de observar la dinámica evolutiva de la empresa. A continuación se desarrollan los modelos enunciados.

### *Modelo acumulativo estructuralista*

Este modelo, como ya se ha comentado, se basa en la tensión entre el polo del mundo obrero y el del ámbito empresarial, y a partir del conflicto y su negociación, la posible construcción de los escenarios productivos (Simmel, 1987). En este sentido las demandas de este modelo productivo pertenecen a muy diversos ámbitos, entre ellos, quizá los más importantes sean las demandas en formación específica para sus trabajadores y los reclamos en cuanto a los beneficios fiscales, así como una variedad de prebendas económicas o extractivas bastante amplia. Su método de negociación suele ser el acuerdo puntual con la sociedad. En ocasiones, si no aparecen líneas de entendimiento, o si el Gobierno pasa por situaciones de no gobierno<sup>33</sup>, o si la empresa o el cuerpo empresarial es potente, se dan momentos de ruptura social o de creación de “burbujas” o escenarios desconexos entre las empresas y el territorio. En estos casos el ámbito empresarial puede tener tendencia a la creación de su entorno autosuficiente, procurándose para sí misma todo lo necesario para subsistir: recursos, formación e incluso la propia población para su mano de obra. Es el caso, por ejemplo, de las grandes factorías para la producción de acero en la Europa periférica de primeros del siglo XX (Hebenstreit, 2010), o de las multinacionales occidentales de la actualidad que, por cuestiones de rentabilidad, se instalan<sup>34</sup> en territorios donde no hay mucho seguimiento de los derechos laborales (Puga, 2012).

El mundo empresarial estructuralista, cuando dialoga con la FP, suele demandar mano de obra cualificada como respuesta a sus necesidades. Por ejemplo, en entornos de crecimiento productivo liberalizado, como fue, y en algún caso todavía es, el continente americano, sobre todo en la década de los 80. En estos entornos cuesta entender el binomio escuela-empresa ya que esta última da por hecho que los ámbitos formativos deben darse en entornos alejados del aparato productivo, consecuencia de su pasado fordista (Barretto, 2000), y, de necesitar formación, la propia empresa ha sido la que se la ha gestionado, creando espacio en la propia producción y diseñando un currículum a la medida de sus necesidades. En estos contextos, las confederaciones empresariales no

---

<sup>33</sup> El no gobierno sucede cuando el Estado es tan débil que no es capaz de hacer seguimiento de la actividad productiva en su territorio. Ocurre frecuentemente en el subdesarrollo.

<sup>34</sup> Factorías conocidas en el ámbito latinoamericano como «maquilas».

suelen mostrarse proclives a la negociación con el Estado y mucho menos con los centros formativos, ya que se suelen auto-vislumbrar como “únicos” negociadores.

No obstante, los acercamientos de la empresa a la FP ayudan al menos a intuir las preocupaciones del aparato productivo (Vicandi, 2005), estas inquietudes las podemos resumir en los siguientes ámbitos:

- **Ámbito de la flexibilidad:** se reclama una formación amplia y adaptable a las necesidades cambiantes de la sociedad y la tecnología. Por lo cual se manejan modelos de integración de materias y de realizar “mestizajes” teórico-prácticos donde la emulación de la práctica laboral sea la guía para el aprendizaje (Geerlings, 1999). En este ámbito se suele también extender la definición a lo laboral, ya que un campo lleva al otro, es decir, si el mercado laboral es flexible, la formación deberá también adaptarse (según la lógica en entornos de acento capitalista). Desde esa idea, y atendiendo a calidad del trabajo requerido y el lugar de su realización, el perfil de flexibilidad laboral podrá tener cuatro matices (Nijhof et al., 2001):
  - **Perfil transicional:** es aquella persona de poca cualificación y cuyo trabajo es externo al medio productivo; suele necesitar por tanto diferentes empresas donde colaborar, que es donde se manifestará su flexibilidad. Suele ser el caso de personas subempleadas, es decir, precisan de varios trabajos para alcanzar un salario de subsistencia.
  - **Perfil auxiliar:** es también una persona de poca cualificación pero en plantilla; sus requerimientos en el ámbito de la flexibilidad suelen estar en el campo de los horarios, a cambio de su permanencia en el puesto de trabajo. Su posición también suele tener dificultades, ya que la persona tiene pocas posibilidades de promocionar, dentro o fuera de la empresa contratada, por muy diversas razones, aunque quizá la primordial sea la escasa cualificación competitiva.
  - **Perfil experto o *freelance*:** es una persona de buena cualificación y su filiación no está adscrita a una sola empresa; su labor suele ser indispensable, lo que le da cierta ventaja en un ámbito laboral flexible. En este caso podemos encontrar personas que trabajan y valoran esta posición por la independencia que le puede dar el contexto, ya que las posibilidades de poder elegir tipología de trabajo, en determinados

casos, pueden ser altas. El problema suele estar en la ausencia de seguridad a largo plazo. Es decir, si el contexto deja de valorar el trabajo del *freelance*, la persona se queda en un espacio totalmente desprotegido.

· Perfil polifuncional: es también una persona de buena cualificación pero al estar en una sola empresa, la naturaleza de su puesto le suele reclamar una intercambiabilidad laboral alta dentro de la producción, desempeñando diferentes tareas. Esta circunstancia, en modelos de empresa participativos, suele ser positiva, ya que permite al trabajador ser parte de proceso productivo, ya que adquiere un conocimiento empresarial global. Modelos que alimentan esta idea están recogidos en las nuevas estrategias para el Control de la Calidad del funcionamiento de las empresas y sociedades<sup>35</sup>

	Externo a la empres	Interno en la empresa
Cuantitativo (baja cualificación)	Transicional	Auxiliar
Cualitativo (alta cualificación)	Experto	Polifuncional

E 3.2 Tipos de trabajador/a «flexible»

Fte: (Nijhof et al., 2001)

<sup>35</sup> Concretamente en la EFQM (*European Foundation Quality Management*) (Martín-Castilla y Rodríguez-Ruiz, 2008).

- **Ámbito de la especificidad:** por otro lado se reclama que la formación pueda acercarse a determinados trabajos o procesos concretos reales de la práctica laboral, por esta razón en numerosas ocasiones se reclaman perfiles profesionales más ajustados y más diversos (a la vez que más flexibles y más próximos al ámbito tecnológico).
- **Ámbito de la equiparación o la acreditación:** se reclama que la titulación de la persona trabajadora o aspirante al puesto laboral defina claramente su competencia laboral, independientemente de su itinerario formativo e incluso el país donde se cursaron los estudios. Para ello los Estados (y en concreto la UE), de un tiempo a esta parte, pretenden la homologación de todas las cualificaciones en el mismo marco referencial<sup>36</sup>, es decir, poder estudiar una determinada titulación, incluso en diferentes países, y tener las mismas competencias en cualquier parte de un determinado espacio internacional.
- **Ámbito de la responsabilidad:** Existe una tendencia en alza, hacia la importancia de los valores profesionales, en este sentido también el mundo empresarial está haciendo sus aportes, estos se visualizan en dos necesidades fundamentales (Abramo, 1997): la adquisición de responsabilidades y la capacidad de iniciativa. Para solventar estas dos carencias se recomienda, desde el concepto más “avanzado” de empresa, *la inclusión en “nuevos” procesos de implantación de la calidad*, son los procesos de gestión de calidad total (*Total Quality Management-TQM*) o en el entorno europeo se empieza a implantar el denominado proceso “EFQM” (*European Foundation Quality Management*). Se trata, en suma, de procesos de calidad donde también se pone el acento en la participación de todas las personas involucradas en el proceso productivo, articulando así las sinergias y responsabilidades.

También dentro del mismo entorno productivo está la formación sindical para la clase trabajadora. Como norma general, son las propias entidades sindicales las que ofertan esta

---

<sup>36</sup> Merece mención el trabajo que se realizó en los países de la Commonwealth, tras la II Guerra Mundial, para la centralización y concreción de competencias laborales para homologar sus titulaciones técnicas para el desempeño de la fuerza laboral transnacional, que si bien el objetivo pretendía la transnacionalidad de las personas, también fue aprovechado para deslocalizar producción y mediante el abaratamiento de salarios, reducir costos de producción a costa de las personas trabajadoras.

formación en forma de módulos específicos, para ello se suele concertar con el Estado espacios formativos (en el mejor de los casos), aunque en ámbitos de poca presencia sindical en las instituciones son los mismos representantes los encargados de impartir los contenidos. Es decir, en relación a las demandas formativas, los sindicatos suelen tener un funcionamiento autónomo. También se identifica un cierto celo “exclusivista” ya que tradicionalmente, en muchos sectores liberal-conservadores, se ha desconfiado de la difusión de la cultura sindical. Quizá, como resultante, el panorama actual sea de auto-protección, por lo cual, sin renegar del mundo formativo “externo”, en ciertos ámbitos, el sindicato pareciera preferir seguir siendo productor y difusor de la misma cultura del trabajo. Tal vez por el cambio de paradigma social que se está dando desde esferas gubernamentales hacía el liberal conservadurismo (Savio, 2013), el mundo empresarial en algunos ámbitos parece entorpecer el crecimiento de la participación trabajadora, olvidando los aportes que durante buena parte del s. XX han procurado para la mejora de la sociedad, luchando por la dignidad laboral de las personas: derechos como la salud laboral, el descanso semanal y anual, la retribución mínima, son victorias que han costado mucho esfuerzo y que hoy parecen tambalearse en nuestro contexto. Vivimos una época donde los poderes (transversalizados por el omnipresente beneficio económico) fraguan una estrategia de desprestigio, teniendo acogida precisamente en las clases que más están sufriendo la pérdida de derechos laborales. Sin duda las razones son complejas y responde probablemente a la campaña de desprestigio que el capital está desarrollando, pero también es preciso preguntarse cuál es el modelo sindical ofertado y cómo responde al entorno actual. Quizá la excesiva especialización sindical, la falta de unidad de los trabajadores/as o la falta de promoción sindical y laboral hacia una clase trabajadora más horizontal estén pasando factura en la afiliación y confianza de las personas trabajadoras.

Pero, concretando el tema formativo, los movimientos sindicales de buena parte del mundo capitalista vienen reclamando capacitación previa al mundo laboral en diversos ámbitos. Se suelen marcar también prioridades dependiendo de la naturaleza del trabajo o su actividad en el entorno laboral o social, aunque, en líneas generales, en el ámbito formativo podemos hablar de cinco ejes de trabajo (Gaban, 2011):

- El movimiento sindical: fuentes y operativa de trabajo del movimiento sindical desde dos prismas fundamentales: el trabajo orgánico en los entornos laborales (comité de empresa, elecciones, dinámica participativa...) y el sindicalismo como derecho y responsabilidad ciudadana.

- Las técnicas comunicativas: desde el trabajo sindical se entiende como capacidad clave; estas versan desde la manifestación en público, el diálogo en reuniones de trabajo, hasta la redacción escrita.
- La salud laboral<sup>37</sup>: en este eje se procura adecuar las actividades laborales a entornos adecuados, dependiendo de la actividad que en cada caso se desarrolle. Las temáticas pueden ser también muy amplias: ergonomía, seguridad ambiental y riesgos profesionales son los ámbitos más recurrentes.
- Las políticas públicas en materia laboral: el capítulo es bastante amplio porque en este punto se engloban los derechos que tiene el mundo laboral en la empresa, las estrategias de igualdad de género y de inclusión laboral, así como la historia de las mejoras desde la creación del movimiento sindical. También es parte de este punto la actualización e interpretación de los diferentes convenios sectoriales y sus perspectivas de mejora, aunque por las razones comentadas con anterioridad se trate de un punto en claro retroceso de derechos, ya que cada vez existen más personas trabajadoras fuera de convenio sectorial. Quizá por esta razón en el caso español el movimiento sindical, de un tiempo a esta parte, trabaja más en los ámbitos de la unidad sindical y del planteamiento de mejoras colectivas, planteando estrategias y mejoras conjuntas para todas las personas trabajadoras. Este acercamiento hacia la colectividad de la clase trabajadora está ayudando, en mi opinión, a plantear un nuevo modelo reivindicativo de prometedor futuro, alejado de los antiguos modelos de sindicatos profesionales, donde cada sector “peleaba” su reivindicación. La nueva dirección sindical parece trabajar hacia modelos de unidad trabajadora, independientemente de su rango laboral o estatus social, más en la línea horizontal, aunque, si bien es verdad, todavía queda mucho camino por recorrer.
- El análisis económico: se procura en este punto contextualizar y analizar el marco productivo, tanto local como nacional preferentemente, pero sin perder de vista los cambios en materia laboral acontecidos como consecuencia de la globalización económica.

---

<sup>37</sup> En España de hecho, ha adquirido vida propia, ya que está generando titulación específica en diferentes ámbitos educativos, también en la Formación Profesional.

En suma, el ámbito sindical estima como necesaria la preparación de la persona para el desempeño laboral en los ámbitos que atañen directamente al empleo, no solo en el ámbito técnico profesional, también en las áreas que afectan al derecho y el desempeño de la profesión.

*Modelo de emprendimiento.*

De un tiempo a esta parte la modalidad del emprendimiento como modelo de empresa está siendo promocionado por gobiernos y entidades locales, ya que se relaciona generalmente con personas que, con pocos recursos, toman la iniciativa, creando empresas que innovan, generando nuevas oportunidades de negocio (Toril y Valenciano, 2011); además, se suele reforzar con valores cooperativos, lo cual procura nuevas sinergias que las empresas clásicas adolecen (Ayuntamiento de L'Hospitalet, 2012). Por tanto cabría enfatizar que el emprendimiento no se trata de una posibilidad ausente de perspectiva creativa o una estrategia como última respuesta a políticas infructuosas para la creación de empleo. El emprendimiento es, más bien, una nueva visión que pretende la articulación de los recursos productivos hacia potencialidades no exploradas; para ello será necesario cambiar algunos esquemas clásicos: la participación, la flexibilidad y la innovación entre otros. No obstante existen tres razones fundamentales por las cuales el recurso viene siendo promocionado:

- Resulta ser un dinamizador del desarrollo local: la visión territorial una vez más cobra forma para generar nuevos espacios, también productivos (Toril y Valenciano, 2011). Por esta razón las actividades rurales, bien productivas o de servicios, se vienen asimilando modernamente al entorno emprendedor.
- Generación de empleo: en determinadas realidades de alto desempleo (la Europa periférica) se ve al emprendimiento como alternativa económica para la búsqueda de nuevos nichos de empleo (Ley 14/2013, de 27 de septiembre). En muchos casos la nueva empresa va a adoptar la forma de autoempleo o de micro-producción en el entorno familiar.
- Flexibiliza el entorno productivo mejorando la competitividad del elemento productivo y del territorio (Ley 14/2013, de 27 de septiembre).

Cabría analizar que, si bien la supuesta dinamización de las dinámicas productivas locales pueda tener alguna alternativa de desarrollo, tal como se viene planteando desde este trabajo, las otras dos expuestas son, en muchos casos, tendentes a generar precariedad, ya

que ambas pueden quedar desamparadas de la legalidad al configurarse en entornos familiares (casi siempre) o la misma vivienda, con todas las consecuencias del infratrabajo o de la explotación laboral consecuente (horarios extensos, trabajo infantil, insalubridad laboral...) (Rojo, 2008).

En el ámbito de las demandas, se reclama desde las instituciones de promoción del emprendimiento la inclusión de la cultura emprendedora en contenidos concretos de la educación formal, tanto la obligatoria como la no obligatoria (Martínez et al., 2010). Estos contenidos pueden versar desde los típicos de la economía empresarial (ventas, financiación, recursos humanos...) hasta la transmisión de una imagen positiva del emprendimiento (Cobo, 2012).

También sería necesario revisar los sondeos de opinión realizados a personas emprendedoras, donde se reconoce la importancia de los contenidos técnicos, aunque también se señala que los ámbitos más relevantes que fomentan el emprendimiento corresponden a las habilidades blandas (*soft skills*), como la capacidad de visión, la pasión por el trabajo, la intuición de saber llevar la empresa y la coherencia del trabajo. En cambio las de corte de contenido técnico y académico (*hard skills*), ocupan valores siempre por debajo del 50 % según la encuesta realizada para la UE de la Skills Management European (SME) (Dominguez et al., 2010).

En resumen, el desarrollo de capacidades que permitan reconocer las oportunidades productivas implicará el desarrollo de habilidades creativas y de fomento de confianza, lo cual podrá permitir tejer escenarios colaborativos y de participación empresarial (Martínez et al., 2010). No obstante, hay que advertir que muchas de las propuestas se vienen argumentado desde la perspectiva neoliberal<sup>38</sup>, por lo cual sería necesario poner atención en cuáles son los productos nacientes, ya que en muchos contextos de “liberalización” del trabajo, han traído subempleo así como formas laborales que no han permitido la distribución de la riqueza, sino más bien al contrario: salarios disminuidos y horarios ampliados, en una palabra, la explotación laboral (Verás y Ramalho, 2013).

---

<sup>38</sup> En lo que se refiere a derechos del empleo y trabajo: ampliación del horario laboral, eliminación de la antigüedad, disminución del salario básico, etc.

### *Modelo productivo de la empresa social (cooperativo)*

Asistimos, también en este ámbito, a una reestructuración del ordenamiento productivo, pero más radical si cabe que los modelos anteriores, ya que existe una nueva concepción en la relación económica de las personas y los pueblos. El término, de hecho, continúa siendo confuso por la confluencia de conceptos que anteriormente habían caminado por separado. De hecho, todavía no existe una unificación del panorama, aunque quizá los aspectos clave del modelo, de modo integrador, están siendo (Berucci et al., 2010):

- La introducción de valores horizontales democratizadores del capital productivo (Schweickart, 1993), en este sentido, la cooperativa, en sus múltiples versiones, está siendo el modelo productivo más utilizado.
- El valor del aprovechamiento de los valores del territorio y su capacidad para gestionarlos de un modo autónomo, teniendo en cuenta la sostenibilidad ambiental para asegurar la sostenibilidad económica; en este sentido, el valor del territorio ocupará una importancia relevante.
- La articulación de la solidaridad, como forma de relación entre las personas pero también entre las empresas, ya que la concepción de la economía social se articula en torno a la persona y no al capital.
- La mecánica del trabajo en red, como recurso para la distribución de servicios y el aprovechamiento de los puentes de apoyo mutuo colaborativo no competencial. La dinámica de la red y su nodo de desarrollo está desarrollado en el capítulo primero, no obstante se hace pertinente el resaltar la importancia de identificar el hecho generador de la red (nodo) para después construir lo que sería la malla principal de personas, casi siempre con vinculación anterior (capital social). El armado de esta de esta red será fundamental ya que en su construcción se vincularán los principios colaborativos que después se transmitirán al resto de la red o de las redes. Estas tendrán una vinculación más “instrumental” y no se verá construida desde el capital social, aunque pueden mantener elementos identitarios que ayuden a la relación, no solo productiva. En el mundo cooperativo hablaríamos de las cooperativas de II grado.

El modelo de trabajo cooperativo y social puede dinamizar determinados desarrollos locales por las virtudes asociadas al proceso: participación, involucramiento identitario, colaboración mutua, etc. Pero además, si lo vinculamos al proceso que puede ejercer el centro educativo en el panorama local, podemos estar trabajando con las potencialidades

emancipatorias de la Educación Popular, tanto para el individuo como para la comunidad, por lo cual y en principio será una alternativa de fuerte incidencia, si de procesos educativos y desarrollo local estamos hablando.

La demanda de la economía social está siendo de cambio de concepción en las relaciones. Las organizaciones que intentan prestar servicios dentro de este modelo, llaman la atención a la “conversión” de los objetivos y a la creación de redes. Es por ello que de modo expreso se pide a los Gobiernos nacionales y locales espacios de negocio fuera de la lógica del capital para conseguir una pervivencia del modelo; a cambio, las organizaciones y empresas sociales aseguran valores de desarrollo perdurables con equidad económica (Marques, 2013).

En este sentido, podemos encontrar determinados contextos participativos (Gobiernos locales casi siempre) como el caso de Nabón<sup>39</sup> en el Ecuador, aunque también algún estado con renovadoras iniciativas como el Tíbet. En estos ámbitos encontramos demandas curriculares en líneas de trabajo que favorezcan culturas en economías más abiertas y democráticas, estas propuestas formativas pueden pasar por (Lianza, 2003):

- La organización y gestión democrática de la actividad productiva (cooperativismo y formas asociadas).
- Las relaciones intersubjetivas en la relación laboral.
- La constitución de redes de producción y comercialización.
- Los derechos en el trabajo como parte de los derechos humanos.
- El trabajo emancipatorio y superación de las formas de trabajo alienante.

#### *Dinámicas y asociaciones productivas*

Mediante el análisis que se propone se pretende extraer (o intuir) las vinculaciones que el elemento productivo establece con el territorio. Este insumo permitirá visualizar las conexiones de las unidades productivas<sup>40</sup> con la sociedad y de ese modo deducir las posibilidades de interlocución de la FP con los actores del territorio. En este sentido podemos distinguir cuatro dinámicas de desarrollo o escenarios productivos: las

---

<sup>39</sup> Escenario objeto de estudio de este trabajo.

<sup>40</sup> Empresa con lucro o sin lucro, social e incluso informal.

agrupaciones productivas, la empresa territorial, la atomización empresarial y la asistencia externa al territorio.

#### *Escenario de consorcios o agrupaciones productivas*

Las agrupaciones empresariales (Prieto, 2010) tienen una motivación muy diversa y suelen estar tipificadas en el ordenamiento legal nacional propio. Los intereses para dichas agrupaciones, en líneas generales, pueden corresponder a colaboraciones de índole técnico (trabajos o proyectos puntuales donde se necesite la colaboración de empresas con actividades complementarias), económico (operaciones de índole inversionista), sectorial (o *clusters*, donde las empresas lo que buscan es la colaboración para el intercambio mutuo en una actividad comercial o realización derivada de esta) o territorial, donde la unión es física y comparten suelo o proximidad, sirviéndose de ciertos servicios comunes. En definitiva es una agrupación de carácter más bien horizontal con una temporalidad muy variable cuya vida suele estar condicionada al objetivo por el cual fue creada. Su carácter es de emprendimiento caracterizado por la vinculación y el beneficio mutuo, y existe cierto dinamismo vinculado al cambio dependiendo de las dinámicas del mercado, lo cual les permite cierta resistencia a las crisis coyunturales.

El hecho de que se dé en un entorno colaborativo obedece a dos razones fundamentales (Vries y Goñi, 2009): razones tecnológicas, el fenómeno productivo gracias a la tecnología, ha reducido espacios y mano de obra; y razones de especialización, las empresas precisan definir mejor su especialización productiva y esto les lleva a reducir su infraestructura.

En la literatura empresarial hay muchos casos de muy diverso calado, quizá el más característico (por el motivo de este trabajo) sea el caso de la agrupación cooperativista del valle de Mondragón (Chaves et al., 2003; Greenwood y Santos, 1989) que, a pesar de que FAGOR, una de las cooperativas emblemáticas y fundadora del movimiento en el valle, esté en estos días (finales de 2013) en crisis por la abrupta caída de ventas

nacionales<sup>41</sup> (Casado y Martínez, 1993), ha demostrado su fortaleza respecto a otras crisis económicas<sup>42</sup> y su capacidad para redistribuir riqueza en el territorio.

El caso del movimiento cooperativizado o de producción asociada tiene una de sus claves en el capital social e identitario con el territorio y con la actividad; esta circunstancia activa de algún modo los mecanismos de solidaridad, haciendo resistentes a las empresas por un lado y por otro procurando una redistribución equitativa de la riqueza generada (Casado y Martínez, 1993).

Otra clave es la simbiosis entre cooperativas y otras entidades de soporte a la actividad, en muchos casos fundadas por las mismas agrupaciones, como las entidades bancarias y las formativas (Formación Profesional). Es decir, la existencia de actividades paralelas, en muchos casos también cooperativizadas, no solo sustenta la actividad primaria o primordial, también genera diversificación productiva, asentando y redistribuyendo la riqueza productiva en el territorio.

También es interesante destacar el componente de desarrollo a partir de circunstancias endógenas, lo cual va a permitir independencia y la situación dominante en el panorama productivo; la adquisición de técnicas y productos no tradicionales del territorio puede llevar a una fragilidad productiva y dependiente de factores externos. Es el caso de los agricultores que asumen cultivos extranjeros por coyunturas comerciales, los vaivenes comerciales externos pueden hacer perder competitividad, y si además dichos agricultores han perdido (o nunca las han tenido, por tratarse de colonos) las técnicas y productos de cultivo tradicional, se generan crisis locales muy graves, con desplazamientos de población incluidos. Estos casos los podemos encontrar en la costa ecuatoriana con productos como el café, el cacao o la pimienta, cuyas oscilaciones en el precio

---

<sup>41</sup> La línea productiva de FAGOR más emblemática han sido los electrodomésticos del hogar; su consumo se multiplicó por el crecimiento inmobiliario de los últimos años en España, este hizo que multitud de empresas doblaran beneficios reinvertiendo los mismos en insumos e infraestructuras de las propias empresas, sin pensar que la situación podía cambiar de modo radical. El bloqueo en la dinámica de construcción de edificios perjudicó al todo tejido productivo del país, pero en especial a aquellos sectores directamente relacionados con la vivienda, como el caso de la fabricación de electrodomésticos.

<sup>42</sup> FAGOR en la crisis de los años 80 no solo resistió, tuvo la capacidad de crecer y de abrir nuevas líneas de producción (Casado and Martinez, 1993).

internacional afectan de modo vital a los productores locales, con más virulencia si estos no están asociados y/o perdieron las formas de cultivo y productos tradicionales.

#### *Escenario de gran empresa territorial*

El escenario de la gran empresa territorial se configura cuando existe una empresa que domina el mercado, en ocasiones internacionalmente, que da trabajo directo a buena parte de los miembros de la comunidad (Pérez, 2006). Paralelo a este hecho podemos esperar la formación de empresas asociadas a esta primera, aunque podemos encontrar algunos submodelos que a lo largo del tiempo se han venido dando.

El modelo de implantación de una gran empresa en el territorio, o también llamado de “empresa ancla”, ha sido y es un recurso muy utilizado en los planes de desarrollo regional, que si bien ha generado algunos beneficios, por la generación de empleo y el consiguiente aumento de poder adquisitivo de la población, es necesario un análisis pormenorizado que permita esclarecer las ventajas e inconvenientes, dado que la oferta del modelo de desarrollo que está ofertando es posible que esté rompiendo con la estructura local productiva y, de algún modo, con las posibilidades de regeneración en caso de crisis.

Los orígenes del modelo hay que buscarlos en la construcción de grandes infraestructuras para la producción en el ámbito nacional, como las grandes obras que se crearon en Europa a primeros del siglo XX, por ejemplo, la extracción minera o la fabricación del acero, donde poblaciones enteras eran movilizadas para abastecer a la macrofábrica demandante de ingente mano de obra. Estas poblaciones así creadas precisaban de una serie de infraestructuras asociadas y de la consiguiente generación de recursos. Escuelas, hospitales, comercios, viales... se crearon a veces por el mismo capital de implantación, o por capitales que acudían para facilitar los servicios que la población recién asentada precisaba.

En este caso, la relación de la población con la empresa territorial es de una dependencia total ya que no solo esta influencia era ejercida desde un punto de vista económico, sino también desde un punto de vista social y cultural; la comunidad emergente era parte de la gran empresa, prueba de ello eran los nombres de los nuevos barrios o los equipos deportivos que se gestan, casi siempre con una relación con el producto facturado o con

la misma fábrica, lo cual denota la falta de referentes identitarios por la falta de historia de la recién creada comunidad. En resumen, podemos afirmar que, en dichas configuraciones, la propia existencia e identidad del territorio está mediatizada por la empresa implantada, por lo cual no es descabellado hablar de “ciudades artificiales” (Hebenstreit, 2010) ya que, al menos en los primeros pasos de existencia, la población está inhabilitada para la generación de estructuras sociales y económicas puesto que no tiene todavía el nivel mínimo de articulación.

Históricamente también podemos encontrar otro modelo dentro de la gran empresa territorial, y es el de las Micro, Pequeña y Mediana Empresa (MIPYME), “asociadas” a la empresa ancla; esta asociación desde luego no es de carácter horizontal, ya que también la dependencia productiva es muy alta, dándose casos de precarización de la mano de obra, no tanto del personal directamente implicado en la gran empresa, sino más bien del personal trabajador en las pequeñas empresas dependientes (INEGI, 2011). Dicho modelo lo podemos encontrar en las grandes series de producciones de multinacionales como vehículos u ordenadores.

Este modelo permite una cierta circulación de capital por la mano de obra que precisa, pero en cambio la dependencia es un factor de riesgo a considerar; por otro lado, el modelo de desarrollo rompe también con el modelo local, ya que no se basa en la potenciación de capital endógeno ni en la asociación corporativa. Se trata, por tanto, de generación de riqueza, pero únicamente a través del empleo, las cuestiones del apoyo mutuo o de la participación asociativa quedan al margen.

En algunas estrategias desarrollistas, muchos territorios han optado por este escenario ya que, de algún modo, la generación de riqueza es relativamente inmediata, con resultados discutibles como en el Nordeste brasileiro (Macambira y Bezerra, 2013), donde el Gobierno ha incentivado en los últimos años la apertura manufacturera en el norte de Brasil de las empresas fuertes del sur del país (Rio y São Paulo, fundamentalmente) para la generación de empleo y riqueza en general. El resultado es que las grandes empresas, en efecto, al aliento de incentivos económicos, han abierto modernas instalaciones en el nordeste brasileiro, pero ofertando empleos de muy baja calidad (salarial sobre todo), buscando el personal cualificado (con muy buenos incentivos salariales) precisamente en el sur del país.

### *Escenario de atomización empresarial*

En esta situación es significativa la presencia de microempresas en el entorno familiar de muy diversas características, pero con un denominador común: una inestabilidad económica grande y una ausencia de relación total entre sí de parte de las empresas (Véras, 2013). Podemos encontrar modelos desde el pequeño comercio, hasta la micro producción manufacturera, casi siempre dependiente de una gran empresa territorial. En este segundo caso podríamos hablar de un subtipo de agrupación dentro del escenario de gran empresa territorial, pero con una diferencia fundamental: las explotaciones que ahora se describen pertenecen a la economía sumergida o no legalizada en la mayoría de los casos.

Existe, como dato peculiar, una profunda desconfianza generalizada, sobre todo por las instituciones gubernamentales pero también por el resto de negocios que comparten espacio. Tampoco en esta visión podemos hablar de desarrollo local ya que si bien, los escenarios de no gobierno<sup>43</sup> favorecen en teoría las alternativas productivas, por la ausencia de impuestos y trámites gubernamentales. Las empresas (o pseudo-empresas) nacientes en este contexto, lo hacen con índices de precariedad laboral demasiado altos para permitir una circulación de capital equitativa.

Es un escenario que puede llevar también a engaño, ya que el índice de circulación de capital desde un punto de vista local puede aumentar, además la visión del pequeño comercio generalizado en los barrios puede inducir a creer, desde un análisis superficial, que existe flujo de caja, pero el hecho de que los índices de precarización sean altos lleva a limitar las posibilidades de desarrollo del territorio. Además suelen venir aparejados altos índices de insalubridad en el trabajo, falta de derechos laborales, así como la ausencia del fomento del asociacionismo, producto de la desconfianza generalizada (Véras, 2013), con lo cual la capacidad del pequeño negocio para resistir la competencia de un gran productor o una crisis del sector sitúan a la pequeña producción en una fragilidad bastante grande.

---

<sup>43</sup> Son escenarios de liberalización económica neo-conservadora, es decir, en virtud de alcanzar un dinamismo económico se reduce la fiscalidad y el registro de muchas actividades productivas económicas.

### *Escenario de asistencia inducida o externa al territorio*

Este modelo a veces convive con el escenario de gran empresa territorial, es el de desarrollo inducido o externo; no se trata en sí de un tipo de desarrollo, ni siquiera de una dinámica productiva (aunque en ocasiones se vende como tal), más bien de una asistencia a una comunidad concreta y, como tal, tampoco crea procesos de desarrollo local de un modo espontáneo. Dicha asistencia es de origen nacional (a veces internacional) y dirigida desde una centralidad con el objetivo declarado de paliar mermas en la población de carácter grave (hambruna, higiene, salud...), a veces endémicas por décadas. Precisa de un Estado fuerte y que genere excedentes para poderlos canalizar a aquellas zonas donde existe necesidad. Se fundamenta en la implantación de servicios públicos centralizados, como hospitales o centros educativos, y paralelamente en la distribución a la población de bonos económicos que le permitan poder adquirir bienes básicos de consumo; a partir de ahí se espera que la dinámica a largo plazo consiga regenerar el pequeño negocio y hacer circular el capital, creando riqueza. Curiosamente, la estrategia consigue “maquillar” los índices de desarrollo ya que, aparentemente, existe un aumento del consumo y aparecen para la población servicios básicos de salud y educación y, si bien la población ya no padece la situación de extrema pobreza, el escenario tampoco parece propiciar cambios productivos ya que la asistencia, aunque mejora la circulación de capital por las ayudas directas a la población empobrecida, tampoco lo hace de manera determinante, ya que el poder adquisitivo de la población en general sigue siendo bajo o muy bajo, con un agravante: en el momento desaparezca la ayuda externa es muy probable que se regrese a la situación anterior (o empeorada, por la pérdida de capacidades de la población).

Como en casos anteriores, esta estrategia no parece favorecer el desarrollo local ya que, de no existir algún trabajo simultáneo de incentivo de las capacidades endógenas, los recursos locales van a tener difícil un desarrollo de modo autónomo, sobre todo, como ya se ha apuntado, en comunidades que, debido a las injerencias externas, han perdido la estructura organizativa y productiva tradicional.

### *Territorio y contexto*

Se hace imprescindible mencionar el contexto, ya que este jugará una baza fundamental en la investigación porque este trabajo, entre otras fuentes, está inspirado en el modelo de nutrientes de la FP de Geerlings (1999), donde el funcionamiento de la estructura social

es consecuencia de su contexto (Garfinkel, 1996) y además es un espacio aportador de posibilidades de interpretación, por lo cual estas líneas pretenden dar luz al proceso epistemológico que acompaña al proceso de definición de los ámbitos de la FP. Para su redacción se ha contado fundamentalmente con la teoría estructuralista de Giddens (1995), la cual ha permitido la definición de conceptos y de ese modo avanzar en lo que puede ser una mejor comprensión de los sistemas que estructuran un territorio.

En primer lugar conviene definir *la estructura social*, la cual podemos abordarla, en su versión de mayor abstracción, por los principios que la configuran, o dicho de otro modo, son los principios de funcionamiento los que fundamentarán la argumentación institucional correspondiente a dicha estructura social. La labor fundamental de los principios consiste en dotar a la organización de sustento palpable para desarrollar, a niveles más concretos, los cometidos para los cuales ha sido creada. Las estructuras, al respecto de acción, pueden ser personales y colectivas, siendo muy habitual las acciones combinadas. Merton (1992) habla, por ejemplo, de que una práctica institucional (como parte de una estructura) consiste en una serie de acciones individualizadas, y su secuenciación o colectivización dependerá del mecanismo de reproducción. Las relaciones de las estructuras crean sistemas, y hablamos de estructuración cuando se dan las condiciones para crear la estructura o estructuras sociales; estas últimas serán llamadas “conglomerados sociales” (Giddens, 1995). Así pues, los elementos que dotan la estructura de mayor concreción podemos son las siguientes:

- Las reglas: las reglas articulan la acción, están en la estructura pero no son la comunidad (Etzioni, 1990), pueden estar dotadas de una tipología muy amplia, aunque todas podemos englobarlas en dos apartados: las *significativas*, o aquellas que se expresan semánticamente y se verbalizan o se escriben, y *las que son producto de la costumbre*. Estas últimas no siempre tienen un carácter escrito, aunque siempre tienen un carácter normativo. North (1990) hace la misma diferenciación con el matiz de que a las segundas les llama “normas sociales”, cabalgando de ese modo hacia el concepto de Merton para la estructuración normativa. En este sentido, Rober K. Merton (1992) habla de las “funciones latentes”, que no irracionales, y las cataloga de fundamentales, ya que dan sentido y refuerzan al grupo. Son por ejemplo las ceremonias o los actos religiosos y pseudo-religiosos. En estos casos podemos hablar de “códigos soterrados del subconsciente colectivo” (Giddens, 1995) cuya comprensión y manejo es

fundamental para entender la estructura, ya que son símbolos que identifican el dominio teórico muchas veces difícil de concretar, y mucho más de describir. La tipología de las reglas es muy variada y se identifica una serie de polaridades: por ejemplo, las autorías relatan que las normas pueden ser superficiales o intensivas, donde se evalúa qué rango de importancia otorga la comunidad a un artículo normativo; las tácitas o las discursivas, las cuales declaran el grado de reflexión de la norma, es decir, respectivamente si la norma es “por defecto” o por el contrario pueden existir ámbitos de estudio; y por último, las formales o informales, que nos dan idea del desarrollo de la misma, es decir, si su formulación ha sido producto de un estudio o por el contrario ha venido dada por cuestiones culturales o caminos no explicitados. Estas a su vez configuran las estructuras sociales, las cuales podrán derivar de una tipología concreta de regla. Desde ese punto de vista, podremos encontrarnos con estructuras de muy variadas formas, se podrían destacar las estructuras laxas, o aquellas que su normativa, por causa de su laxitud, permite frente a un mismo estímulo, configurar las decisiones en diferentes opciones dependiendo de las circunstancias; o con sentido en la sanción, que son las estructuras que basan su mantenimiento en el cumplimiento de su normativa, reforzado en una cadena de castigos; por último están las estructuras rutinarias, que son aquellas que basan su dinámica en normativa formulada por hábitos adquiridos, muchas veces de manera inconsciente.

- Los recursos: los recursos estarán establecidos en tiempo y espacio, y los podemos definir como aquellos elementos mediante los cuales las estructuras pueden ejercer su influencia. Estos recursos vienen definidos por los *elementos no materiales*, los cuales están articulados por la capacidad de ejercer la autoridad, y por los *recursos materiales*, fundamentalmente ejercidos por el dinero. Los recursos suelen dotar de infraestructura al sistema y habitualmente se asimilan únicamente a los recursos de asignación, que se corresponderán a la materia prima o su valor monetario, pero también son recursos la autoridad que pueda ejercer el sistema tanto dentro como fuera de él.

Otro elemento a valorar serán *las instituciones*, las cuales pueden adoptar su estructura a partir de la interacción con sus miembros, de ese modo se pueden distinguir tres configuraciones estructurales:

- Estructuras significativas: son aquellas cuya interacción entre sus miembros es de comunicación fluida y sus decisiones son, por lo general, a partir de parámetros de consenso. Es una estructura comprensiva y suele existir racionalidad en las acciones. Su articulación no tiene por qué ser necesariamente participativa, puede ser también un sistema gobernado por unos responsables a los cuales, de parte de la organización, se les otorga una confianza tácita.
- Estructura dominante: ocurre en las instituciones donde el Gobierno ejerce la acción de poder, la interacción entre los miembros es simple ya que es un sistema normalizado y vertical. Son típicas las estructuras políticas y económicas gobernadas de este modo. El poder en este tipo de estructuras clásicas es también fuente de relación y de regulación, por lo cual sigue una suerte de dependencia para su existencia (Etzioni, 1990).
- Estructura legitimada: la interacción en la estructura viene regulada por la sanción y, de algún modo, es la sanción la que legitima la norma. La norma no tiene por qué estar impuesta, puede ser parte del consenso igual que la sanción, la cual, como ya se ha especificado, regula las relaciones.

Tipo de estructura	Significativa	Dominante	Legitimada
Tipo de interacción entre sus miembros	Comunicación	Poder	Sanción
Carácter	Comprensivo	Simple	Normativo
Ejemplos de entidades	Asociativas	Económicas	Jurídicas

*E 3.3 Formas institucionales.  
Fte: basado en (Giddens, 1995)*

La dominancia de un estilo estructural no significa que conviva con otros, es más, se pueden dar elementos combinados de otros tipos de estructuras, e incluso algunos de ellos rutinarios (los cuales, por lo general, no tendrán ninguna validez, ni función). Lo importante será, por tanto, la visualización de la estructura fundamental para entender las dinámicas posteriores.

Las instituciones, de manera colectiva o individual, necesitan hacer fluir el conocimiento y van a intentar apropiarse del mismo para penetrar en el sistema<sup>44</sup> y, de ese modo, poder ejercer su función o influencia. Las variables de las instituciones con el conocimiento podrán discurrir en los siguientes términos:

- El acceso al conocimiento dependerá de la ubicación social del individuo y de su lugar de relevancia, bien sea percibida o real.
- El conocimiento será más útil en relación con la validez que pueda tener desde un punto de vista contextual.
- La utilidad del conocimiento dependerá de cómo lo articule la institución, o qué productos derivados puedan tener lugar a partir de su procesado.
- Este procesado será fundamental para la devolución del conocimiento, porque para la institución o la persona el conocimiento también deberá regresar a la sociedad.

El cambio tecnológico de principios y finales del s. XX trae de la mano unos nuevos paradigmas en el binomio trabajo-formación, por lo cual resulta imprescindible su

<sup>44</sup> O unidad macrosocial, el sistema en este punto se refiere a la entidad que engloba a todas las instituciones e individuos en general.

visualización para entender y poder de algún modo dar respuestas. El trabajo ha dejado de ser el objetivo social, ahora se visualiza más como producto. Antes la formación de oficio se aprendía, en cambio en la formación técnica actual ya no se aprende, se adquieren competencias que permiten un desempeño profesional; el cambio en el vocabulario no es solo una cuestión de estilo, es un cambio de paradigma (Geerlings, 1999).

Este cambio no solo representa un nuevo concepto de aprendizaje, también es una renovación de las bases que construían la formación clásica (Espinoza, 2000). En este sentido, los cambios se tendrían que debatir en los siguientes ámbitos<sup>45</sup>:

- Los contenidos: la polaridad en este sentido está entre el contenido concreto (que caduca, pero es de aplicación directa) o el “aprender a aprender”, en una estructura de contenidos integrados no fragmentados.
- El producto: del saber artesanal de cómo se construye un objeto, o el proceso para poder establecer cambios en el producto.
- El objetivo: ir hacia una enseñanza para la competencia profesional y de la vida o quedarse en una empleabilidad de oficio concreto.
- El crecimiento personal: desde un punto de vista clásico el universo de creencias viene de la cultura o del grupo personal de referencia, por tanto sería conveniente plantear si las creencias vienen del entorno o del yo interno, y qué grado de autonomía tiene el individuo.
- La opinión: a la hora de abordar la divergencia, en la escuela clásica se ha trabajado desde las escalas de autoridad y experiencia; ahí subyace la figura del profesor, los modelos transformadores reclaman poder opinar desde cualquier estamento. De este principio nacen los nuevos conceptos de calidad, y el nuevo papel del docente como guía.

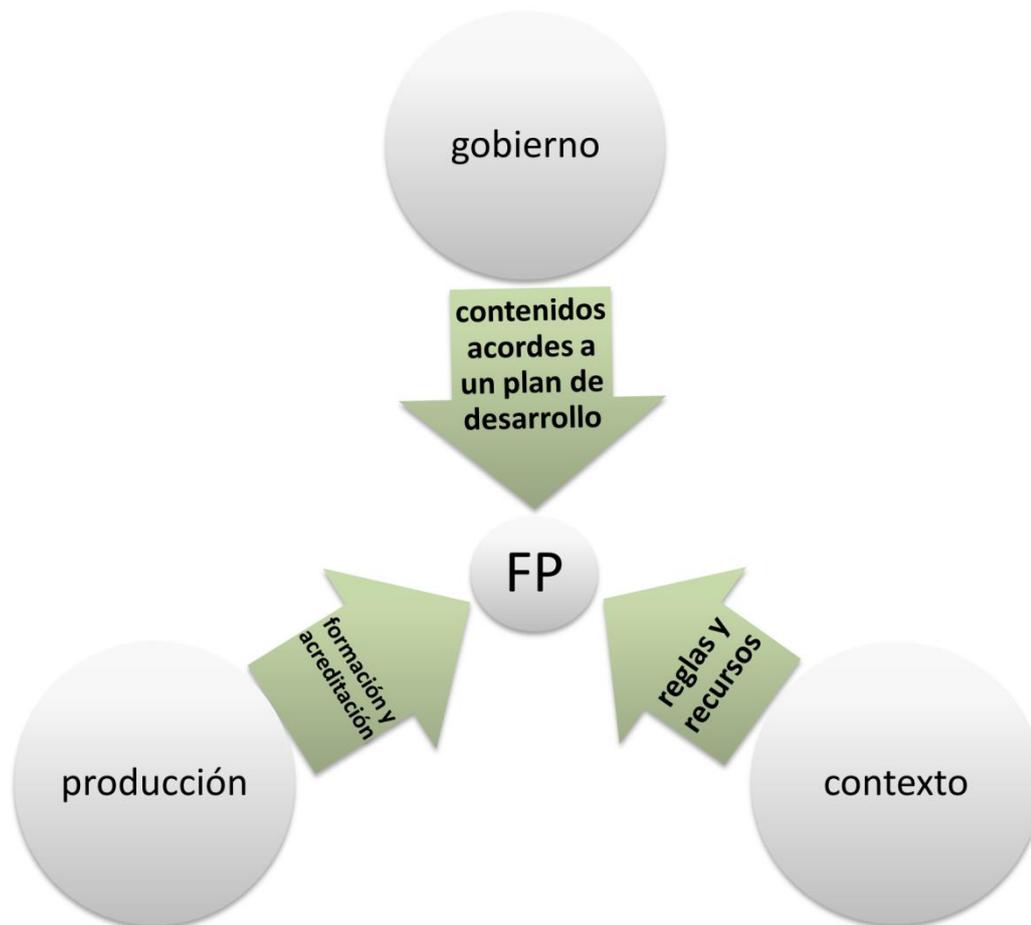
### *En conclusión*

Por lo general, el sistema social está formado por una serie de actores que, en muchos casos, si bien es cierto que pueden nutrir la FP, también van a propiciar una serie de demandas hacia la misma FP y donde, en principio, no está prevista la posibilidad de

---

<sup>45</sup> Estos ámbitos también están referenciados y ampliados en el capítulo «La dimensión educativa de la FP» y en este capítulo, cuando se habla al respecto de las demandas del gobierno a la FP.

actuación. En este sentido la visualización de estas relaciones corresponde al esquema siguiente:



*E 3.4 Relaciones I de la FP*  
*Fte: Elaboración propia, basada en*  
*(Geerlings, 1999; Giddens, 1995)*

Podemos ver, en las relaciones unidireccionales, los principales requerimientos que acontecen en los procesos circundantes a la FP, con lo cual el esquema refleja no solo la falta de interlocución de la Formación Profesional con el entorno: el esquema también está expresando una falta de relación de los actores entre sí, con lo cual la atomización de las propuestas y la falta de relación dibujan un escenario con pocas capacidades para la creatividad y mucho menos para la participación.

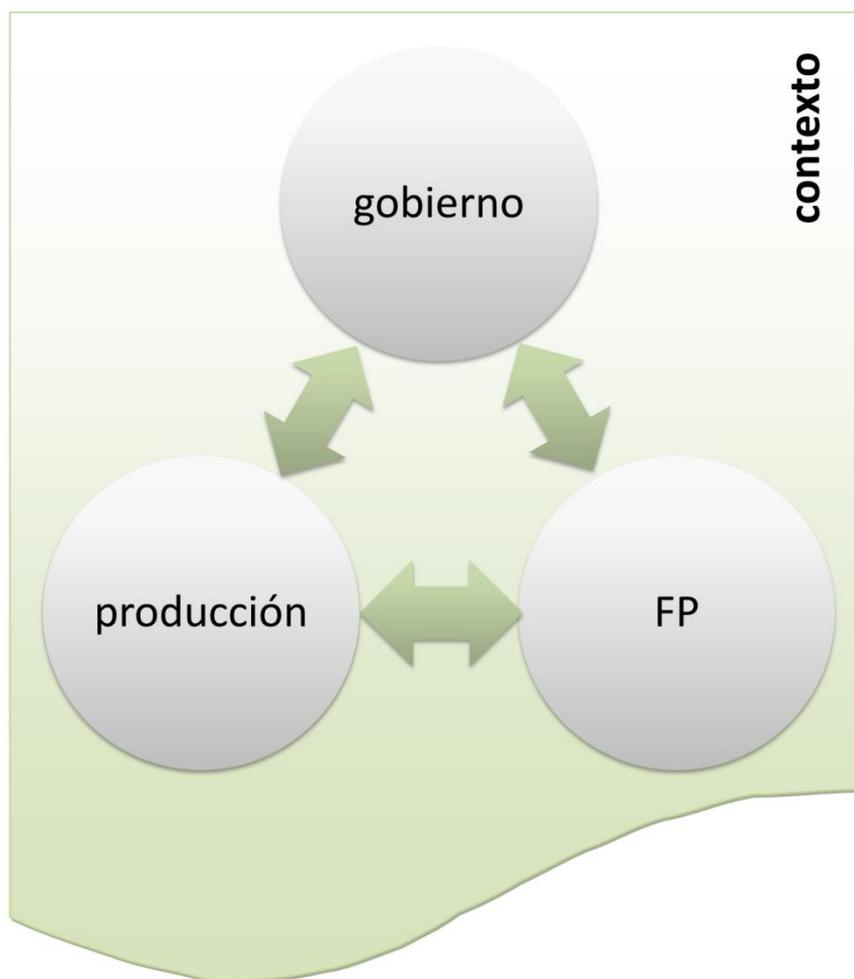
En el esquema no están narradas todas las relaciones posibles, existen universos bastante amplios de las relaciones del aparato productivo con la FP y, del mismo modo, en la tipología del “contexto” entran no solo los actores sociales, que pueden ser múltiples y

dispersos (instituciones y entidades de muy diversa definición), sino también toda una tipología de tendencias y normativas culturales, con lo cual, el concierto de demandas es realmente una apuesta compleja, en el caso de que la institución educativa esté abierta a participar creativamente de las propuestas del entorno y no a llevar un papel de aceptación y realización de los requerimientos de los actores citados. Quizá sea por esa razón que en muchos escenarios los centros educativos simplemente cumplen con la demanda estatal o del organismo mantenedor, sin trabajar de una manera activa el desarrollo local. Si bien es verdad, también en muchas ocasiones existen algunas estrategias que permiten cierta vinculación con el entorno, sobre todo el productivo: prácticas en empresa, visitas técnicas..., estos recursos permiten de algún modo ajustar la oferta formativa a ciertos requerimientos y contribuyen, en algún caso, al ciclo de desarrollo; aunque desde un punto de vista más general, son actividades insuficientes, si hablamos de un trabajo más integral con vinculaciones al resto de dinámicas que se apuntan en este capítulo.

Entramos en un punto donde la dinámica regional o nacional puede resultar complicada de articular con la dinámica local, o dicho de otro modo, hay que estudiar cómo compaginar los planes de desarrollo que un Gobierno tiene con su nación a partir de dinámicas locales. Es posible que la respuesta se tenga que buscar en una mejor y más eficiente articulación de los Gobiernos locales para, a partir de ahí, poder armar una estrategia regional (con particularidades) y no al revés, como suele ocurrir.

Por esta razón las estrategias educativas formales pueden tener cierta tendencia a desapegarse del entorno local, al estar diseñadas dentro de estrategias nacionales. Para evitar dicha circunstancia solo caben dos alternativas: que tenga en cuenta el Gobierno central la posibilidad de articulación con el Gobierno local y por ende con los centros educativos (entre otros actores); o el decidido empeño de la entidad educativa para evitar la “funcionarización” centralista mediante recursos creativos y apegados al terreno. Aunque ni que decir tiene que la dificultad de trabajar en la segunda opción es a veces muy compleja e incluso, dependiendo del contexto, ilegal, por la incapacidad de cambiar temarios o ajustar la enseñanza a un contexto territorial o regional.

No obstante, si la acción que se propone es local, y articulada desde la institución educativa, independiente y enraizada en el contexto, sería conveniente estudiar entornos que respondan más al esquema de relaciones que se proponen a continuación:



*E 3.5 Relaciones II de la FP*  
*Fte: Elaboración propia, basada en*  
*(Geerlings, 1999) y (Giddens, 1995)*

Donde existen dos variables importantes que conviene resaltar:

- El contexto pasa ser un firme de construcción del sistema y en él se va a configurar, como en el anterior esquema, todo el universo de prácticas culturales, identidades y normativa no escrita, así como entidades y personas con las que se tendrá que contar y muchas veces negociar, si de desarrollo local se trata.
- Los actores “principales”<sup>46</sup> guardan una relación entre sí de colaboración y de escucha horizontal. Esta colaboración puede extenderse desde consultas informales a planificaciones territoriales de calado institucional; será una tarea

<sup>46</sup> Cuando se habla de «principales» tiene un sentido de más habituales, sin mermar importancia a otros que pueden resultar clave en procesos como la identificación territorial o determinadas actuaciones sociales.

que se podrá articular desde el nodo de desarrollo correspondiente<sup>47</sup> que en muchos casos puede ser el propio centro educativo.

En este entorno la Formación Profesional puede desempeñar las funciones que, en muchos casos, los mismos actores del esquema otorgan. En este sentido, sería interesante propiciar el rol de la FP, en al menos tres direcciones fundamentales<sup>48</sup>:

- Formación y multiplicación de buenas prácticas: desde un punto de vista productivo pero también social ya que la FP, 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 ('BOE', 2005).
- Centro de diagnóstico de la realidad laboral y seguimiento de las disciplinas trabajadas en los contextos productivos.
- 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.

Si bien dichos roles pueden ser desarrollados no solo por las instituciones educativas, podría acontecer que los centros de FP desarrollaran una óptima plataforma para el trabajo en las citadas disciplinas.

### **Los Centros de FP Integrados en el territorio**

La estructura de nutrientes descrita por Geerling (1999), donde el centro de Formación Profesional recibe demandas de las entidades de Gobierno (locales 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 pareciera que el centro de FP es, tan solo, un elemento de servicio, con muy poca capacidad de actuar y proponer.

---

<sup>48</sup> Dichos epígrafes están contemplados en los planteamientos de trabajo para el trabajo de campo, ya que, como se menciona en el texto, también podría darse la circunstancia de que el centro de FP sea el actor con más posibilidades para llevar a cabo dichos lineamientos.

Frente a la solicitud de los actores surge la posibilidad de cooperación de entidades en el territorio (Soto y Borjas, 2003a), 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 (RDL 1558/2005, de 23 de diciembre), 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 FP integrados, además de ser centros de FP 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 (Mertens, 1998); para ello los CI en España contarán, además de la formación formal propia de la FP, con formación continua *Lifelong Learning* (CEDEFOP, 2013), para personas que están trabajando o desocupadas.
- El asesoramiento y acreditación, tanto a trabajadores/as como a empresas; para ello los CI podrán contar con servicios a empresas (I+D+I<sup>49</sup>), servicios de acreditación para trabajadores/as, así como servicios de asesoramiento laboral.
- La habilitación de una red donde no solo se tratará de organizar el trabajo entre los actores principales que dinamizan el mercado laboral. También empresas y sindicatos 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 la detección de nuevos yacimientos de empleo, así como el seguimiento de la relación que existe entre formación e integración al trabajo (acogida, vinculación y permanencia) (Llinares et al., 2012).

En suma, los Centros de FP Integrados (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).

---

<sup>49</sup> Investigación, Desarrollo e Innovación.

### *Una buena práctica de desarrollo local a través de la Formación Profesional*

A continuación se describe un modelo de la formación para el trabajo, con posibilidades para el desarrollo comunitario. Se trata de los Centros de Capacitación Laboral (CECAL) de la organización Fe y Alegría, en Ecuador.

Fe y Alegría (FyA) se define en sus estatutos (Fe y Alegría, 1985), como un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos, para potenciar su desarrollo personal y participación social. Es un movimiento que pretende promocionar a personas y territorios en situaciones de crisis a través de la educación. Dentro del cometido de la organización, unido de manera implícita al empoderamiento educativo, está presente trabajar en el desarrollo local mediante la implicación en red con otros actores.

La asociación nace en Venezuela en 1955, para la creación de servicios educativos en zonas deprimidas de Caracas. La visión del fundador (el jesuita José María Vélaz) y la colaboración de numerosas personas y organizaciones permitieron la implantación de la organización en casi toda Latinoamérica. Fe y Alegría trabajó en un primer momento en la educación no formal, pero pronto empezó a compartir espacios colaborativos con las redes públicas de enseñanza. No obstante, la presencia de la educación no formal permanece en la actualidad como respuesta a problemáticas no resueltas en el ámbito público o, en el caso de la Formación Profesional, por necesidades de empleabilidad temprana, como es el caso de los CECAL.

En Ecuador empieza su trabajo en 1964 y tiene una implantación mayoritariamente rural, aunque también existen colegios en el ámbito urbano-obrero. La concepción de FyA en el ámbito rural ha sido desde su creación, por un lado, la tarea alfabetizadora y formativa de niños y niñas sin apoyo escolar, y por otro, la formación de adolescentes y adultos en oficios para la inserción laboral en la comunidad o en zonas próximas. En la mente de la organización ha estado presente la participación activa en procesos de desarrollo local, por lo cual la orientación de los centros educativos se percibe como parte de la red de desarrollo local. Es en este último sentido donde está inscrita la práctica que se analiza.

### *Componentes clave de un CECAL*

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. Existen cuatro campos de actuación fundamentales donde se deberá atender a una actuación específica: (1) el modelo formativo centrado en la persona, (2) el trabajo desde el acompañamiento, (3) las unidades productivas, y (4) la transición 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:

- La temporalidad: el alumnado a veces está muy poco tiempo inserto en el periodo formativo, sea porque en muchas ocasiones este busca cursos de capacitación cortos o sea porque se producen deserciones de modo muy habitual.
- La diversidad de procedencia de los/las participantes (Soto y Borjas, 2003b): un grupo bastante numeroso se encuentra constituido por los/as desertores del sistema educativo, bien porque el sistema los/as excluyó sin dar más alternativa o simplemente porque deben trabajar para ayudar a sus familias. En este alumnado 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 trabajadoras autónomas.
- La naturaleza del recurso educativo: estamos en un recurso para la inserción laboral, pero también tiene componentes importantes para el emprendimiento y la apertura de caminos autónomos para el desarrollo profesional y personal. En este sentido, las unidades educativas profesionalizantes deberían también buscar alternativas para la formación empresarial en el entorno de la economía social:

pasantías y micro-empresarios (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 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; en este sentido, quizá la tendencia educativa más adecuada sea la Educación Popular (EP).

Las claves de la EP y su entronque con la FP ya han sido descritas en el capítulo dos, por lo cual, no nos extenderemos al respecto.

#### *El acompañamiento en el proceso formativo*

La unidad educativa no debe ser concebida como un mero generador de contenidos, sino también como 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 (Elzo, 2005).

En este sentido se plantean tres ámbitos de trabajo desde el acompañamiento:

- El del aula: será la unidad básica de actuación, ya que muchos procesos formativos en el ámbito del acompañamiento tendrán que venir de la mano del docente. Por esta razón, el docente no puede ser solo un capacitador, también deberá ser 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. Se concibe, por tanto, y como ya se ha dicho, una acción educativa centrada en la persona, observando y animando los procesos personales y de grupo.
- El familiar: el concepto de familia en la actualidad es diverso, por lo cual 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 ocurriendo con la persona que está asistiendo a la formación<sup>50</sup>.

- El comunitario: muchas veces como resultado, pero también como contacto continuado. En la comunidad, en el barrio... se debería contar con presencia en la acción acompañante. En este sentido, las unidades educativas con dimensión productiva pueden ser un recurso 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 et al., 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 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):

- Propicia una formación integral, 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 necesarias fases en su fabricación; además, se podrán establecer y estudiar los roles laborales, tanto a nivel técnico como organizativo.

---

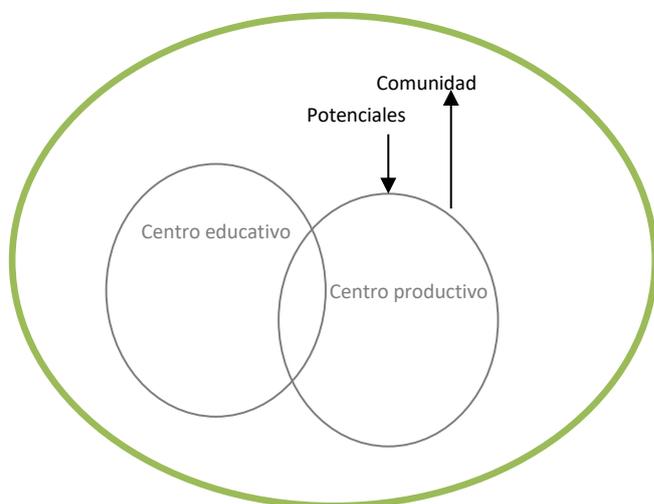
<sup>50</sup>Por lo cual será bueno también tener nociones de sistémica, será la razón principal por la cual recogemos datos del alumnado en su matriculación o en los procesos de entrevistado.

- Puede ser una práctica para visualizar los potenciales y debilidades comunitarias, para después poder retroalimentar procesos participativos en los entornos del centro.
- Es un difusor de buenas prácticas laborales-productivas, ya que se pueden poner en uso conceptos de economía social.
- Se puede estudiar y mejorar la rentabilidad, ya que también son empresas cuyos beneficios pueden redundar en la infraestructura docente y optimizar los insumos de que se dispone.

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 versiones:

- Microempresa vinculada al centro educativo (E 4.1): en este modelo la actividad productiva tiene una relación directa con el centro educativo. El alumnado y el profesorado intervienen en la producción con una articulación didáctica, la cual deberá definirse en el plan educativo del centro. En este caso podemos analizar los beneficios de la microempresa en tres vertientes:

a. La económica: la actividad comercial y sus beneficios pueden ser



un insumo para el centro educativo.

b. La social: 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.

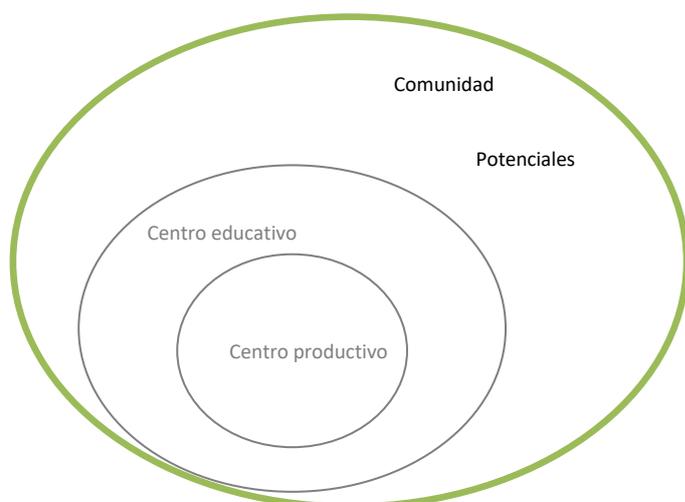
c. La educativa: a diferentes niveles formará para el trabajo del alumnado, por lo cual se podrán extraer análisis para la enseñanza en

el campo laboral, social y técnico, por la vinculación del proceso productivo al educativo.

*E.4.1 Modelo de relaciones de la unidad productiva educativa, modelo I. Fte: elaboración propia*

Ejemplos: Elaboración de proyectos de cerrajería para la comunidad o plantaciones productivas de hortalizas.

- Microempresa en el centro educativo (E 4.2): ocurre cuando el centro educativo se propone crear una producción dirigida únicamente al mismo centro. Su



*E. 4.2. Modelo de relaciones de la unidad productiva educativa, modelo II. Fte: elaboración propia.*

potencial, por tanto, está cerrado a los usuarios del centro educativo; no participa la comunidad de un modo directo, su relación es más bien con el entorno educativo, sus transacciones son internas y en muchas ocasiones simbólicas, ya que la producción está dirigida y el mercado, controlado<sup>51</sup>. Es un ensayo de producción “de laboratorio” con un control alto en la comercialización. 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 estará, por tanto, en las vertientes económica y educativa, fundamentalmente.

Ejemplos: Confección de uniformes para el alumnado, construcción de bancas para el centro, determinados servicios 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.

#### *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

<sup>51</sup> En muchas ocasiones también cautivo

aspectos formativos y vinculación de la realidad productiva con la docente. Para ello caben articular las siguientes iniciativas<sup>52</sup> (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 el mundo productivo, 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 espacios para la práctica deportiva.
- 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 el periodo en empresa también se puede compatibilizar con prácticas que, si son remuneradas, suelen venir acompañadas de incentivos fiscales.

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

---

<sup>52</sup> Estas posibilidades están desarrolladas y clasificadas en el capítulo «Taxonomía de la Formación Profesional».

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, como ya ha sido descrito en el capítulo uno; podemos encontrar algunas características que configuran su potencial:

- El espacio y medios físicos: un centro educativo cuenta con salas de reunión y espacios y medios para la formación técnica (talleres, salas TIC...) y académica (aulas, mesas, sillas y pizarras); además, cuenta con los medios necesarios para la comunicación (teléfono e Internet). Asimismo, si se trata de un centro de formación técnica, dispone adicionalmente de una infraestructura que puede tener una función productiva.
- Capacidad organizativa: se suele contar con un cuadro directivo que podría asumir responsabilidades de rutina asamblearia.
- Prestigio del nodo: el establecimiento tendría que gozar de cierta tradición de engarce con la comunidad, en estos casos la capacidad de convocatoria y las posibilidades de generar insumos se multiplican.

Los resultados que se pueden obtener están en relación a los potenciales que se deducen del listado anterior. En este sentido un centro educativo técnico puede configurarse como centro de (Palop y Mayorga, 2011):

- formación técnica (para emprendimiento y oficios);
- conocimiento y diagnóstico de la micro realidad laboral, social y cultural;
- la red de la organización local o parte de la misma para el trabajo local.

Se puede tratar, por tanto, de un elemento importante, ya que está configurado como recurso de plena participación popular, autogestionado y con participación del alumnado; este es capacitado al tiempo que se construye el proceso, permitiendo la retroalimentación de información con la comunidad. Paralelamente, se trata de un recurso didáctico, donde la multiplicidad de los contenidos aprendidos se verifica en la relación pedagógica (profesorado-alumnado) y en el aumento consecuente de la calidad docente.

Puede existir pues una articulación efectiva entre tecnología y formación-trabajo, este enfoque es necesario para acometer las estrategias necesarias para la formación en la creación de pequeñas empresas y fomentar la creatividad fuera del centro formativo.

Finalmente, si la comunidad participa en el proceso, encuentra su beneficio con el servicio de la producción, la posible colaboración en el desarrollo de la actividad productiva y, por último, en la reflexión y adquisición de nuevas prácticas o nuevos recursos económicos que se generan.

### *En conclusión*

Según los datos expuestos, el trabajo por el desarrollo local a partir del trabajo de las potencialidades internas de la población y alentando el asociacionismo, podrían ser alternativas a considerar, dado los índices de estabilidad frente a grandes competidores y/o crisis coyunturales. Estos modelos basados en el apoyo mutuo y la identidad territorial parecen dar muy buenos resultados en el panorama empresarial de las MIPYMES.

En cambio, resulta poco común encontrar apuestas gubernamentales que orienten hacia dicho modelo. La respuesta puede ser doble: (1) dichos procesos son costosos en cuanto a su gestación, muy poco deseables desde una perspectiva electoralista, y de complicada arquitectura si la implantación discurre en territorios cuyo desarbolamiento social y económico es endémico por malas las políticas territoriales del índole socioeconómico; y (2) pareciera que el desarrollo local no se ajusta muy bien con el desarrollo de grandes empresas, dado que el escenario óptimo para la gran empresa es de dominio territorial no negociador, ni siquiera competitivo; esta circunstancia, asociada con la proximidad política que se da en algunos territorios de la gran empresa con el poder municipal, llevan a pensar de la dificultad de introducir estos conceptos en la agenda política de una región.

No obstante, sí podemos encontrar territorios donde el Gobierno esté haciendo labor redistributiva en materia empresarial; Nabón<sup>53</sup>, en Azuay (Ecuador), es un buen ejemplo (Herrera, 2009), aunque son siempre municipalidades pequeñas, con especiales circunstancias, que han permitido una cierta estabilidad electoral (más de dos legislaturas de políticas locales continuadas). En este mismo sentido, es posible que la desconexión del mundo productivo entre sí sea un fenómeno también inducido, ya que, como se ha comentado, desde el punto de vista de la gran empresa territorial, la fortaleza del pequeño sector pudiera suponer una amenaza para los intereses de la gran empresa, por lo cual,

---

<sup>53</sup> Nabón es una de las localidades donde se ha realizado el trabajo de campo, por ser una experiencia paradigmática de desarrollo local.

llegados al territorio, se tendrá que estudiar cómo se articulan las fuerzas gubernamentales locales-nacionales y las empresariales de amplia cobertura. Por esta circunstancia apuntada, es posible que los escenarios de desconfianza empresarial generalizada estén siendo inducidos por intereses externos.

En escenarios rurales y urbanos, con necesidad de articulación local (y sus consecuencias generadas, como es el desempleo, la falta de oportunidades, o la desarticulación social) puede resultar interesante el planteamiento de nodos relacionales para dinamizar intercambios y sinergias.

En este sentido, los centros de educación técnica<sup>54</sup> pueden cumplir el papel de nodo o ser parte de la estrategia de desarrollo local, 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 redondas, jornadas culturales);
- poder observar dinámicas de empleo, generación de empresas y recursos;
- tener seguimiento del movimiento del alumnado egresado y sus dinámicas (de contratación, emprendimiento, o de desempleo y emigración);
- participar activamente en la comunidad, organizando o simplemente formando parte;
- trabajar los potenciales del centro (productivos y humanos) de cara al desarrollo comunitario.

Por tanto, el modelo de formación técnica propuesto pasa también por una reorganización de las relaciones del entorno:

- Por un lado será necesario tener en cuenta el contexto, ya que es una base de construcción del sistema, y en ella se va a configurar todo el universo de prácticas culturales, identidades y normativa no escrita, así como entidades y personas con las que se tendrá que negociar, si de desarrollo local se trata.
- Los actores del territorio, como las entidades productivas, las asociaciones, los grupos barriales, deberán guardar una relación entre sí de colaboración y de escucha horizontal. Esta colaboración puede extenderse desde consultas

---

<sup>54</sup> Pueden ser centros no formales para la inserción laboral de personas, pero también, con un planteamiento abierto, podrían entrar los centros formales de Formación Profesional.

informales a planificaciones territoriales de calado institucional, será una tarea que se podrá articular desde el centro educativo que actuaría como nodo de desarrollo.

- Por último, será necesario tener un modelo educativo articulado en dos vertientes fundamentales<sup>55</sup>: por un lado, con una visión del proceso de enseñanza y aprendizaje abierta, inclusiva y constructivista, en la línea del aprender a pensar, y propia del aprendizaje emancipador centrado en el crecimiento personal; 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 tender a la transversalidad 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.
- Centro de diagnóstico de la realidad laboral y seguimiento de las disciplinas trabajadas en los contextos productivos.
- 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.

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.

---

<sup>55</sup> Que se podrán combinar y, de hecho, lo ideal es su integración en contenidos comunes.

Una buena opción de nodo en la educación técnica son los Centros Integrados, aunque conviene apuntar algún riesgo. Los centros educativos no deberían perder su razón formativa y buscar siempre el crecimiento de la persona, su empoderamiento hacia una transformación social por la participación y la equidad social mediante el desarrollo del territorio, por lo que la proximidad de la empresa con objetivos acumulativos, o determinados Gobiernos con visiones de desarrollo reduccionistas<sup>56</sup>, no deben desmejorar la estrategia de diálogo constructivo en busca de un desarrollo integral. Además, en relación con el sistema, habría que cuidar las relaciones con el gobierno local, ya que el CI podría entrar en conflicto con la municipalidad si se diera el caso de que en alguna de sus decisiones avance acciones que contravengan aspectos legislativos. Por ejemplo una modificación de contenidos del currículo oficial. Estos aspectos, como ya se ha apuntado anteriormente, se tendrán que vigilar y negociar para evitar situaciones de desgobierno.

Es responsabilidad de las autoridades políticas, de las empresas con visión de construcción de la sociedad y de los centros de educación técnica con perspectiva por el desarrollo local, 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 si analizar su índice de precarización. El mundo productivo, por lo general, ha funcionado 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, los avances organizativos de las asociaciones de pequeños emprendedores en red o los progresos sociales y comerciales del denominado tercer sector, son estrategias del mundo capitalista en búsqueda del bien común, por lo cual el camino está abierto.

### **Tendencias en la formación técnica o de enseñanzas oficio**

La taxonomía de todas las tendencias existentes en la FP, tanto en Europa como en Latinoamérica, resulta compleja, ya que encontramos una diversidad de aspectos muy alta y dependiendo del criterio de clasificación obtendremos diferentes resultados. Otro factor que hace de la clasificación una actividad compleja es la búsqueda de diferencias entre determinadas formas de educación técnica. Por último, un aspecto que suscita

---

<sup>56</sup> Tan comunes en nuestras democracias occidentales, con visiones de apenas una legislatura. Estas acciones pueden configurarse en diferentes ámbitos, son por ejemplo las opciones de desarrollo que no tienen en cuenta la sostenibilidad, o alternativas laborales que alimentan mercados muy efímeros o con modelos de desarrollo muy poco constructores de democracia (Valls, 2014).

controversia, es el concepto o la definición de Formación Profesional, ya que resultan muy diversas las formaciones tecnológicas que se ofertan en los distintos países, en cuanto a la concepción. Por ejemplo, si se concibe como enseñanza universitaria frente a enseñanza artesanal, o como recurso para el enriquecimiento cultural 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 Lanosen en 1996 y Young en el 2000 (Stenström y Lasonen, 2005) avanzaban tres categorías:

- El *Tracked system* (sistema de itinerario marcado) de países germánicos, donde los estudios técnicos y de bachillerato están distanciados sin posibilidad de conexión.
- El *Unified system* (sistema de itinerarios unificados) de los países nórdicos, en oposición al modelo germánico donde prima la integración curricular aunque, por el contrario, existen muy pocos itinerarios específicos.
- El *Linked system* (sistema de itinerarios conectados) de centro y sur de Europa (también España), donde los itinerarios son paralelos pero existen posibilidades de “salto” de un sistema de FP a otro de bachiller.

Es pertinente reseñar la complejidad de definir el cometido 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 cometido en este espacio no es intentar definir la FP, lo cual puede ser un intento demasiado arriesgado por lo dinámico que el recurso ha sido en el tiempo (Homs, 2008; Marhuenda, 2012); el intento es clasificar sus tendencias sobre todo hacia el objetivo general de este trabajo, que es encontrar qué vinculaciones orientan a la FP hacia el desarrollo local, o qué modalidades de FP pudieran orientarlo.

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 profesional, más bien se trata de realizar una aproximación a los significados a partir del objetivo que esperan cubrir.

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

#### *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 educación no formal es aquella que se programa desde ámbitos no necesariamente legislativos y cuya taxonomía puede ser amplísima, porque entran desde las propuestas elevadas desde fundaciones y asociaciones hasta las propuestas empresariales. Su pretensión es “capacitar” al/a la 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 hablar de educación no formal es, en ciertos momentos históricos, una necesidad, ya que se puede considerar al sistema estatal como una fuente de alineamiento ideológico, por lo cual “la luz” no puede venir nunca de una construcción formal (Mariño y 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 la validación de saberes mínimos a través de unas pruebas de competencia que desde los organismos gubernamentales se presentan, donde no se equipara la formación si no el resultado (Portal Todo FP: Acreditación de Competencias Profesionales, n.d.).

#### *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. Esta ordenación determina dos componentes importantes: en primer lugar el grado de utilización del recurso técnico-tecnológico para el aprendizaje, y en segundo lugar, resulta interesante 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, 2012).

Las experiencias en este eje las podemos encontrar mayoritariamente en los modelos típicos de prácticas donde el alumnado está en un entorno laboral, dentro o fuera de su jornada lectiva. En este sentido existen numerosas experiencias que se desarrollarán más tarde, como las prácticas en alternancia de la antigua FP en España, donde el alumnado hacía prácticas fuera de su jornada lectiva, o la actual Formación en los Centros de Trabajo (FCT), donde se comparte calendario lectivo con las prácticas, o quizá el modelo más implantado en los países del norte de Europa es el modelo dual, donde el alumnado además de formación en el centro de trabajo puede percibir ingresos, además de ser lanzadera para su ubicación laboral en un futuro cercano. En los casos de solo enseñanza en empresa, se suele contar también con zonas para el aprendizaje teórico en el propio centro productivo.

En este eje podemos encontrar fronteras difusas, por ejemplo, en relación a 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 quizá el Aprendizaje Basado en Problemas (*Problem Based Learning*, 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).

Entre otras polaridades, también de importancia programática, está el eje *formación-capacitación*, aunque no se desarrollará, ya que sus resultados caminan de modo muy

similar a los del eje anterior (teoría-práctica). Por esta razón no aparece en el esquema que está propuesto al final del capítulo. En este eje, sus polos pueden tener una significación muy próxima según el contexto; de hecho, en la RAE 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.

La palabra “formación”, en el ámbito profesional, la podemos definir como aquella enseñanza que tienen 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 instrumentales y prácticos, tratando de hacerlos vigentes en cualquier ámbito. En pocas palabras, 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 consideran cubiertas y, por lo tanto, no trabajadas. Esta apreciación en determinados ámbitos es discutible por razones obvias, no obstante, en contextos materialistas industrializados, es usual el trabajar la adquisición de conocimientos de manera “desnuda” y sin la componente educacional.

#### *Tipologías de la formación técnica*

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 educativas que a continuación se relatan no son excluyentes entre sí, por el contrario, se complementan, y es precisamente lo más aconsejable. Así pues, el centro educativo ideal es aquel que compatibiliza el mayor número de recursos para la Educación Para la Tecnología y 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), aunque dicho análisis se desarrolla al final del capítulo.

#### *Recursos con énfasis educativo*

Este punto se basa en las medidas basadas en la atención personalizada, sobre todo en casos donde la problemática se agrava por deserción escolar o por urgente nivelación para la inserción socio-laboral. El entorno de las soluciones puede estar en la adecuación de los espacios lectivos además de la tutorización personalizada (Jacinto y Frey, 2004).

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

Formación estructurada en contenidos que dotan de madurez y experiencia al alumnado, a partir de valores para la construcción de sociedades participativas, horizontales, cuidadosas del medio ambiente, etc. Este tipo de formación suele estar encaminado a aquellos colectivos con problemas de desestructuración personal y en riesgo de exclusión (Youthreach, n.d.).

##### *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 urgencia, circunstancia muy buscada por los precusores y financiadores de este tipo de formación, basándose en una docencia procedimental y en un oficio determinado.

##### *c. Formación alternativa, FP adaptada:*

Se trata de una formación prevista para personas con algún tipo de discapacidad. En este sentido la Educación para la Tecnología y el Trabajo 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, introducción a las enseñanzas técnicas:*

En la educación en la tecnología se pretende un acercamiento a la disciplina desde una perspectiva del conocimiento global, y no tanto desde la formación del oficio. Se parte de que el fenómeno tecnológico no es una ciencia neutra, como tradicionalmente se expone; existen, por ejemplo, relaciones humanas e impactos sociales y ambientales. También se

considera ámbito tecnológico el conocimiento de las TIC, el desarrollo de la creatividad mediante el método de proyectos y las habilidades plásticas constructivas.

*e. FP inicial:*

Se suele introducir en las etapas finales de la educación obligatoria y tiene un carácter introductorio al oficio o hacia la FP formal. No obstante, también puede tratarse de una formación tecnológica inicial que, desde un punto de vista formal, cualificaría un primer nivel en la educación técnico profesional (Echávarri y Fernández, 2002). Desde marzo de 2014 en España se le atribuye a esta formación el apelativo de FP básica, y pretende dar alternativas en la formación obligatoria a aquel alumnado con dificultades para acceder, de manera directa, a la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria<sup>57</sup>, o bien acceder a un primer grado de competencia profesional previsto por la ley (Ministerio de Educación, 2014).

*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 y trabajadoras.

*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 a un sector de personas trabajadoras de la empresa que está participando. Esta formación implica ciertos acuerdos que en teoría benefician al centro educativo y a la empresa. El centro educativo obtendría beneficios por 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.

---

<sup>57</sup> No obstante, una vez cursada la titulación de FP Básica, se podrá acceder al examen correspondiente, aunque la ley establece que ambas titulaciones (Graduado en Secundaria y FPB) gozan del mismo rango para el acceso a empleo público.

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

Las prácticas laborales 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, puede resultar interesante no solo para la formación *in situ* del alumnado, también pretende estrechar vinculaciones entre empleador/a y futuro empleado/a, de cara a la previsible necesidad del alumnado en prácticas de obtener trabajo. En cualquier caso, el esperar que únicamente, mediante este recurso, se consiga una alta inserción laboral, sin atender a políticas sociales o a la relación entre el salario y los precios, sería un error de planteamiento grave (Navarro, 2014).

*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 suelen tener remuneración, que el empresariado se desgrava en impuestos. Sería necesario incidir en que la formación dual necesita de un acercamiento profundo a la realidad productiva desde lo formativo, para establecer zonas interseccionadas de común acuerdo (Rabassa, 2013), ya que solo a partir de lecturas cercanas al contexto es posible el diseño de modelos formativos exitosos respecto a la inserción laboral y a la formación de las personas.

*Recursos con énfasis en el fenómeno productivo*

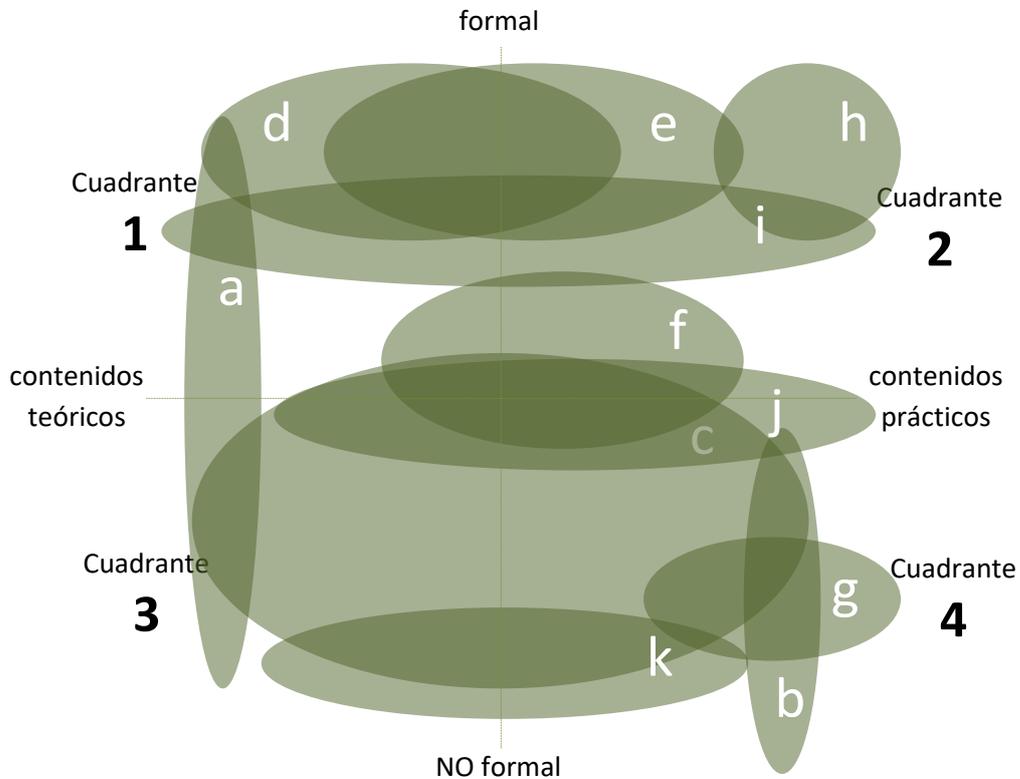
*j. Microempresa vinculada en el centro educativo:*

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/as:*

En algunos países latinoamericanos 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/a sigue vinculado al centro educativo, comunicando las experiencias que está teniendo, sigue siendo asesorado por el profesorado de su centro de referencia, puede contratar al alumnado egresado y puede colaborar en las prácticas de sus compañeros/as 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.



*E.5.1 Polaridades en los estudios de FP.  
Fte: elaboración propia.*

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

A partir de estas polaridades, en el primer cuadrante, podemos visualizar 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, hasta la especialización tecnológica con perspectivas universitarias. También vemos que, por lo general, los recursos adolecen de una inserción temprana al mundo laboral. La tendencia de este cuadrante podemos ubicarla en los intentos de diferentes legislaciones (LOGSE en España) de aproximar el fenómeno tecnológico a la realidad

académica obligatoria, intentando crear una nueva línea de saber, complementaria pero con cierto grado de independencia, respecto a los contenidos instrumentales clásicos.

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 (exceptuando los casos de las FP que dan acceso a formaciones universitarias). Aunque existen experiencias que trataron de minimizar lo expuesto; por ejemplo, fue el intento de algunos países (como Colombia) para la creación de una pedagogía tecnológica, con buena fundamentación teórico-práctica no tanto hacia un desempeño profesional en el ámbito de las ingenierías, sino más bien para la recreación del área del conocimiento anteriormente citada. Es decir, aprovechar el incentivo tecnológico y de los proyectos, para un desarrollo cognitivo<sup>58</sup>.

En el tercer cuadrante se ubican los estudios no formales-teóricos, 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. La diferencia fundamental con los recursos del primer cuadrante es referida a la finalidad del ciclo educativo. En este cuadrante hay una intencionalidad de inserción laboral y/o emprendimiento, mientras que en el primero no. Las tendencias no formales, en general, se ubican en legislaciones con débil carácter programático; es decir, cuando no ha existido un planteamiento de estado hacia la formación y su estructuración productiva, por lo cual podemos encontrar modelos de lo expuesto en amplias zonas en América, donde el modelo neoliberal, que ha dominado durante décadas, hace que también en los ámbitos formativos, las soluciones se busquen desde modelos no públicos o desde localismos ausentes de articulaciones participativas<sup>59</sup>.

Por último en el cuarto cuadrante, no formal-práctico, observamos una formación muy centrada hacia la empleabilidad, con una muy probable ausencia de visión del conjunto de competencias necesarias para la vida, es decir, una formación basada en contenidos estrictamente profesionales, sin atender aspectos formativos de la persona.

---

<sup>58</sup> Idea desarrollada en el capítulo: «Dimensión educativa de la Formación Profesional».

<sup>59</sup> Algunas de estas dinámicas están mencionadas en el capítulo: «Escenarios productivos».

Como en el anterior punto, podemos encontrar ejemplos bien asentados en el mundo capitalista, pero no solo en los países americanos, también la vieja Europa, como receptora y generadora de empresas multinacionales, ha forjado buenos ejemplos que pueden ilustrar. Son los casos de llegada de grandes empresas a países, donde incluso han fundamentado planes de gobierno formativos para el desarrollo. En dichas empresas suelen diseñar su modelo formativo e incluso sus formadores, que son de la propia factoría; en pocas palabras, no se fían de los modelos de FP nacionales. La archiconocida fabricante de vehículos Ford mantiene, por ejemplo, líneas de formación formal y no formal en la práctica mayoría de países donde tienen plantas productivas, como la British Steel en el Reino Unido. Una vez más podemos dimensionar el poder de las grandes corporaciones en el panorama político gubernamental de casi cualquier país del mundo<sup>60</sup>.

### *En conclusión*

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 (segundo y cuarto 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 situación de aprendizaje, sin necesidad expresa de buscar un desempeño idéntico al que se realiza en el mundo productivo. También parece que los estudios pre-universitarios no precisan de formación en contenidos prácticos, por lo cual se está obviando todo un capítulo del aprendizaje vía procedimental, tan importante en ciertos perfiles de alumnado con dificultades<sup>61</sup>.

Podemos distinguir tendencias para la formación en el emprendimiento o la generación de empresas en el segundo cuadrante: en estos casos se da de manera específica una formación eminentemente práctica. Además, en el ámbito no formal-práctico (cuarto cuadrante) se dan los recursos centrados en la empleabilidad temprana. Es decir, recursos basados 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 a operarios de baja e incluso de media cualificación, calificando según un

---

<sup>60</sup>Algunas de estas dinámicas están mencionadas en los capítulos: «Escenarios productivos» y «Desarrollo y crecimiento».

<sup>61</sup> Idea desarrollada en el capítulo: «Dimensión educativa de la Formación Profesional».

desempeño profesional concreto. Podemos encontrar referencias de esta tendencia en el modelo de FP británico.

Desde esta concepción, y 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. Sería un modelo que se movería fundamentalmente en el *Tracked System* (TS). Dicho sistema también podríamos encontrarlo en el primer cuadrante, en su versión teórica y sin vinculación con los conocimientos prácticos.

A la vista de lo expuesto, y teniendo en cuenta las mermas formativas que aparecen en el alumnado con los modelos existentes, sería necesario avanzar hacia modelos de FP de formación más integral o en la línea del *Unified System* (US), situando el recurso en la parte central del gráfico, abarcando ámbitos teórico-prácticos, permitiendo una formación integral de la persona y procurando un tránsito al mercado laboral, del emprendimiento o hacia opciones universitarias, en igualdad de condiciones académico-sociales, dejando abierta la posibilidad al individuo de reintegrarse al sistema educativo en cualquiera de las circunstancias que se requieran (reciclaje profesional, culminación de estudios, etc.). En este enfoque sería bueno también tener en cuenta a los estudios formales, lo cual significaría que existe un plan de desarrollo y que el US está programado desde dicho principio. Dicho plan de desarrollo estatal deberá ser coherente con los planes de desarrollo local, los cuales buscarán la interlocución con los actores propios del territorio, ajustando los perfiles profesionales o las dinámicas productivo-formativas tradicionales. El sistema no precisaría de la formación no formal, ya que debería estar articulado con el Gobierno local; no obstante, se puede reservar alguna estrategia no formal para casos coyunturales de actuación educativa para la empleabilidad temprana.

Podemos avanzar que los sistemas US (o que se aproximen al mismo) pueden tener 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<sup>62</sup>, lo cual dinamizaría el resto de procesos que desencadenan el desarrollo socialmente sustentable. No obstante, la casuística puede ser múltiple, lo cual nos lleva a pensar que en cualquier caso pudieran ocurrir otros procesos

---

<sup>62</sup> Idea desarrollada en el capítulo: «Dimensión educativa de la Formación Profesional».

de manera puntual, sin malograr el objetivo del plan integral vertebrado por el US. Es posible también que pudiéramos asistir a un sistema múltiple, donde dependiendo del territorio pudieran existir un sistema u otro. No obstante, sería interesante que la filosofía del US pudiera permear cualquier proceso educativo, y más si el sistema formativo gubernamental está por un desarrollo integral de los individuos.

#### iv. Trabajo de campo

## A. Contexto de la investigación

*Entre los educadores se impone cada vez más esta perspectiva: educar para el vivir bien, que es el arte de vivir en armonía con la naturaleza, y proponerse repartir equitativamente con los demás seres humanos los recursos de la cultura y del desarrollo sostenible.*

**LEONARDO BOFF, 2012**

El país objeto de estudio, es decir, donde se ha realizado el trabajo de campo, como ya ha sido referenciado, ha sido Ecuador. El mismo se halla en la actualidad, desde la redacción de la Constitución del 2008, en una serie de cambios que pueden estar afectando a múltiples áreas del funcionamiento del Estado, lo cual hace muy atractiva su aproximación. En este sentido, dichos cambios vienen precedidos de una nueva concepción de la relación del individuo con su entorno. Este nuevo paradigma es el llamado *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, que es como se traduce habitualmente. Sin embargo, el *Sumak Kawsay* es probablemente mucho más que el “vivir bien” desde una perspectiva occidental, es decir, el acceso a servicios y consumo por encima de las necesidades. El *Sumak Kawsay* es una percepción holística que precisamente deja atrás los conceptos clásicos del desarrollo, basando el “vivir bien” en un vivir armónico con la naturaleza y los seres humanos, desarrollando los principios de equidad y de igualdad a partir de los derechos civiles, políticos y (más aún) los económicos, sociales y culturales (Cevallos, 2012). Para ello será necesaria una nueva concepción de las relaciones, más sistémica, dando cuenta de su integralidad.

Estos principios, relacionados en el ámbito educativo (espina dorsal de este trabajo), llevan a una concepción educativa inclusiva, así como también de armonía, no solo entre las personas, sino también con la naturaleza, por lo cual el trabajo en una serie de contenidos transversales tendrá que ocupar y dar sentido a un quehacer didáctico basado en el respeto de todos y de todas. El trabajo en el aula, por tanto, tendrá que llegar más allá de la misma, ya que se apunta hacia una nueva concepción descolonizadora de la educación, donde se pueda crear y recrear una pedagogía adaptada al contexto, evitando las técnicas externas e invasivas. La nueva didáctica tendrá que nacer, como consecuencia, del trabajo con los educandos en construcción colectiva (Morocho, 2012).

### *La educación técnica latinoamericana*

En los contextos actuales, los estudios señalan dos periodos fundamentales en la educación para la tecnología y el trabajo (Vera y Castioni, 2010). El primero se extiende entre la segunda mitad del siglo XX y la década de los 70. El periodo económico coincide en Latinoamérica con el proceso de sustitución de las importaciones. En esta época fue necesaria la formación técnica, ajustada para una incipiente demanda de mano de obra especializada que pudiera hacer frente al recién iniciado proceso de industrialización latinoamericano. Para ello se abrieron las Instituciones de Formación Profesional (IFP), así como consorcios de participación tripartitos (Estado, empresas y trabajadores) o bipartitos (Estado y empresas). Es un buen ejemplo de esta época el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) en Brasil, que todavía sigue funcionando. El SENAI se intuyó como instituto de formación industrial no formal, de clara influencia empresarial, concebido inicialmente para trabajadores activos con el fin de procurar una especialización técnica.

El segundo periodo se inicia a mediados de los 70, y se caracteriza por el cambio de tendencia económica provocado por la apertura comercial y la integración regional. En esta época, desde un punto de vista formativo, ya no prevalece la especialización técnica fordista-taylorista de división del trabajo: la demanda empresarial camina en estos tiempos hacia modelos por un lado más flexibles y por otro más preparados para el cambio tecnológico y de las relaciones laborales. Los trabajos empiezan a no ser “para toda la vida”, y la era se caracteriza por un avance tecnológico demasiado rápido para una formación concreta. Se hace necesaria, por lo tanto, una adaptación formativa en diferentes líneas: en primer lugar, apoyarse en sectores más dinámicos, como el terciario, también desarrollando una estrategia de apoyo a las pequeñas y medianas empresas; igualmente se vuelve necesario desarrollar una estrategia pública de formación, con el aporte ministerial del ámbito del trabajo pero también del ámbito educativo, ya que se vuelve imprescindible el aporte técnico en la formación formal. En definitiva, se persigue una configuración formativa más extensa y flexible, basada en competencias laborales, las cuales en sus inicios se perfilan en el ámbito tecnológico pero progresivamente van incrementando sus ámbitos, y hoy en día nadie duda de la eficacia para el trabajo de habilidades relacionadas con la creatividad, las relaciones en equipo o la iniciativa. Se introduce por tanto el concepto de “formación a lo largo de la vida”.

### *Aspectos relevantes de las políticas educativas en el país objeto de estudio*

Durante el periodo colonial la educación tenía dos cometidos: una concepción elitista, destinada a preparar a los administradores de las posesiones españolas; y otra de corte religioso, orientada a la “evangelización” de las comunidades indígenas. En suma, la educación tenía un sentido de sometimiento a través de la Iglesia católica, máxima responsable de la implantación del *statu quo* colonial a través de las instituciones educativas y mediante una política educativa alienante y autoritaria (OEI, 1994).

Con la llegada de la independencia en 1830, no existen mayores diferencias en el modo de actuar de la sociedad con respecto al sistema educativo, ya que las oligarquías siguen precisando de formación para los administradores de las elites dominantes y de una “cristianización” orientada para el sometimiento de la población indígena y afroecuatoriana, lo cual va a permitir tener mano de obra gratuita y dócil para con el terrateniente. En este contexto sigue siendo *de facto* la Iglesia católica (oficial) la responsable de la educación en el país, ya que el Consejo General de Instrucción Pública (que administra colegios, liceos y escuelas) ostenta la autoridad conforme a la doctrina de la religión católica, mediante los diferentes obispos de las diócesis correspondientes.

Solo hacia el final de la década y principios del siglo XX entran las nuevas ideas, enmarcadas en la racionalidad europea. La Revolución Industrial y sus pensadores en el ámbito pedagógico, como Rosseau o Pestalozzi, imprimen una docencia amparada en la experimentación y el conocimiento práctico. Además, la llegada de los liberales al gobierno y su máximo exponente, el militar Eloy Alfaro, impulsan la modernidad en el país, amparándose en las nuevas ideas europeas y en un anticlericalismo radical. Los liberales se caracterizan por trabajar por una educación pública y gratuita, una concepción laica de la misma y una vinculación entre el desarrollo del país y la formación que este necesita. A pesar de su concepción utilitarista, el periodo liberal no consiguió romper la concepción clasista de la educación, ya que siguieron siendo las minorías dominantes las que tenían derecho a estudios superiores.

Las sucesivas décadas estuvieron caracterizadas por la disputa entre las dos tendencias fundamentales de gobierno: los conservadores (con los valores elitistas y el catolicismo como transversal educativa) y el pensamiento progresista (caracterizado por el utilitarismo didáctico anticlerical).

Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se formula, en las constituciones siguientes, que la educación es el deber primordial del Estado, se proclama la laicidad y la gratuidad en todos sus niveles, se enfatiza la equidad y se vincula el desarrollo a la capacidad de la educación para visualizar sociedades justas. Si bien estas reformas sí son verificadas en algunos ámbitos, el deterioro del sistema educativo es grande, sobre todo por las luchas políticas dentro de los organismos reguladores docentes (sindicatos y agrupaciones de profesorado) y por una baja asignación presupuestaria, producto de las sucesivas crisis económicas, por lo cual la década cierra con un sistema público muy deteriorado y un sistema privado en alza (solo al alcance de las minorías económicas) al amparo del mal funcionamiento de las instituciones públicas.

#### *La educación técnica en Ecuador*

La Formación Profesional en el Ecuador tradicionalmente ha tenido, como ya se ha visto, una multiplicidad de posibilidades, las cuales se han distribuido entre la educación obligatoria y la post-obligatoria. También ha sido (y es) objeto de diferentes competencias institucionales, como el Ministerio de Educación, que regula toda la competencia regular y normativa de estudios, o el Ministerio de Trabajo, competente en la regulación de determinados estudios orientados al trabajo o a los Centros Artesanales, de naturaleza gremial.

Respecto a la historia de la educación técnica, hay que remontarse al inicio del siglo XX con la llegada de Eloy Alfaro para comprobar cómo entonces, desde su concepción desarrollista del país, se establece la necesidad de crear centros de formación técnica. Producto de esta visión son las escuelas de Artes y Oficios del Ecuador.

Posteriormente, es a partir de la Constitución de 1946 cuando existe una vinculación directa entre los colegios técnicos y las necesidades de las regiones para el desarrollo económico del país, concepción que todavía rige de modo cultural en la actualidad, ya que el espíritu de aquella legislación buscaba el desarrollo local a partir de la Formación Profesional que pudieran aportar los colegios técnicos (entre otros actores).

Es en la década de los 70, en el Plan Ecuatoriano de Educación, cuando aparece el concepto de Educación para el Trabajo para todo el alumnado. En este contexto, dicha

educación se vincula con la acción comunitaria y la solidaridad. Una vez más vemos que las políticas de desarrollo local y comunitario no son ajenas a los legisladores en la historia reciente del Ecuador.

Esta tendencia se extiende a los años 80, e incluso se vincula que la falta de desarrollo económico y social es debida a una mala capacitación para el trabajo, según se especifica en el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Democrático 1980-1984. Por esta razón, en este mismo plan se constata que la centralidad presupuestaria debería otorgarse a la educación primaria y técnico-profesional. Es con el Plan de Desarrollo 1984-1988 cuando se conciben las actividades productivas en el entorno educativo, como forma de incentivar el emprendimiento en el centro docente. En la década de los 90 se implementan, además, las líneas formativas de cara a la realización de prácticas en empresas y una docencia propia de los estudios técnicos, basada en favorecer las horas prácticas por encima de las teóricas. Desgraciadamente, el quebranto económico ecuatoriano del final del milenio llevará consigo una ralentización de los procesos técnico-educativos, debido a la falta de financiación, pero también a la pérdida de credibilidad de los organismos legisladores.

En esta década, durante la educación obligatoria (hasta los quince años) se podía estudiar los llamados Estudios Artesanales, que comenzaban a los doce años y tenían una duración de tres años. Estaban orientados hacia la consecución de títulos que permitiesen el ejercicio básico de determinados oficios (desde artísticos: tallador en madera, tejedor...; hasta de corte industrial: mecánico, electricista...). Estaban regulados por el Ministerio de Educación en las troncales, pero la materia técnica era competencia del Centro del Artesano. El alumnado salía al tercer año con la titulación de “Maestro de Taller” o simplemente “Maestro”.

En cuanto a la formación técnica reglada, sus bases reguladoras habría que buscarlas en el Acuerdo Ministerial N° 4754 de 1994, que marcaban como objetivos tanto el formar técnicos de nivel medio y superior (a fin de satisfacer las demandas que plantea el desarrollo nacional) como elevar la calidad del proceso educativo.

La salida reglada del alumnado con vocación profesional, después de la formación obligatoria, era el bachillerato técnico. Pero también existían en la educación formal las llamadas “carreras cortas”, impartidas por los institutos técnicos superiores e institutos

tecnológicos, con una duración de dos y tres años respectivamente, las cuales ofrecían una formación ocupacional práctica. En el bachillerato, en cambio, se obtenía la titulación de técnico medio al tercer año, y superior al cuarto. Su diseño procuraba formar técnicos cualificados para el ejercicio profesional o bien dar acceso a las ingenierías. Sus estudios estaban centrados en tres ramas (con diferentes grados de especialización): Agropecuaria, Industrial y Comercio.

#### *Contexto actual de la educación técnica Ecuatoriana*

La oferta actual técnica-educativa y su marco de referencia legal están inmersos, en la actualidad, en recientes e importantes cambios.

Si buscamos formación técnica en el Ecuador, dentro de una visión profesionalizante en el entorno de capacitación para la inserción laboral temprana, el recurso clásico es el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP). En la actualidad se puede cursar, pero únicamente después del bachillerato. Antes de la reforma educativa se cursaba después de la educación obligatoria. Este es uno de los recientes cambios. Su regulación está vinculada al Ministerio de Trabajo, y existe mucha diversidad de cursos, en general cortos (de meses). Se imparte en todo tipo de instituciones públicas y privadas.

El sistema de la educación técnica se caracterizaba por ser una formación con diferentes caminos, de los que, exceptuando el bachillerato, el resto culminaba con la titulación técnica obtenida, llevando a la persona al ejercicio profesional como única opción (Tracked-System). Existían, por tanto, líneas de estudio independientes desde los quince años, aunque se mantenía cierta unificación académica, ya que era considerada educación formal con una categoría similar en cuanto al rango de estudios, pero con asignaturas y valores muy diferenciados.

Los estudios para formación del trabajo y la formación técnica en Ecuador, como ya se ha comentado, están siendo objeto de un cambio importante en su estructura a través de una nueva formulación de la ley que regula la educación en país. Esta afectará al funcionamiento y a la visión de la misma en los próximos años, y es probable que sea necesario algún tiempo para poder evaluar los cambios que ahora se están preparando.

El cambio que ahora se propone parece inspirado en los modelos del norte de Europa (Finlandia o Escocia), como el *Unified System*, donde el alumnado, una vez ha concluido su escolarización obligatoria, pasa al llamado Bachillerato General Unificado (BGU), también de duración de tres años con dos únicas ramificaciones y con un amplio tronco común (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013):

- Bachillerato científico: con un carácter preparatorio para estudios académicos de corte empírico, donde se trabajan las disciplinas de las Ciencias Sociales y las disciplinas clásicas de ciencias de la vida y exactas (Química, Física, Matemáticas, etc).
- Bachillerato técnico: con un énfasis en el emprendimiento y la creatividad. Los conocimientos que se trabajan pasan por la tecnología, la artesanía<sup>63</sup>, las artes y los deportes. Además esta especialidad tiene la posibilidad de cursar un cuarto año que se le denomina el Bachillerato Técnico Productivo (BTP), enfocado preferentemente hacia aquel alumnado que esté buscando la salida profesionalizante y/o productiva, y no la universidad.

El principal objetivo de esta reforma, según los mismos legisladores, es proporcionar una preparación interdisciplinaria enfocada a la preparación para la elaboración de proyectos que puedan ser integrados en la sociedad, con un marcado acento en valores de construcción social como la responsabilidad, la solidaridad y el juicio crítico. Por otro lado también pretende un correcto bagaje para lo que puede ser la educación superior. A pesar de ello, y como se ha podido constatar en las entrevistas del trabajo de campo, esta idea es muy poco compartida por parte del estamento docente, en el cual, en líneas generales, se ha podido apreciar: 1) un desconocimiento general del nuevo bachillerato, así como de sus objetivos; y 2) una desconfianza respecto a la funcionalidad del nuevo sistema, especialmente por parte de las personas educadoras, las cuales opinan que no se va a dar respuesta a ciertos sectores del alumnado (por ejemplo, aquellos que acarrean retraso o desescolarización, que quedan, una vez más, en la “cuneta” del sistema educativo). En mi opinión, tal vez sea necesaria una inversión en educación de modo continuado durante más de una década para ver resultados; mientras tanto, se tendrán que

---

<sup>63</sup> En la reforma se pretende incluir en el bachiller la formación de oficios tradicionales que se venía impartiendo en los Centros Artesanales. Estos a su vez pasarían a ser Centros de Educación Básica con enseñanzas de oficio. Fundamentalmente para adultos con formación inconclusa. (Redacción Telégrafo, 2012).

ir visualizando recursos concretos para la atención y ubicación laboral de las personas con dificultades de inserción laboral, cosa que de hecho está prevista en la ley pero que, por desgracia, aún no se ha regulado.

En los textos referenciales (Ley Orgánica de Educación Intercultural, Reg. 417, 2011) se alude a la necesidad de garantizar la igualdad a todos los bachilleres y, a la vez, de aumentar las opciones de postgrado no solo desde un punto de vista universitario, sino también laboral o en el entorno emprendedor, ya que todo el alumnado ha cursado materias profesionalizantes y preparatorias para la universidad.

Se pretende también un cambio en el modelo educativo: pasar de una formación donde el docente vuelca conocimientos para ser recogidos y memorizados, a un estilo más centrado en la formación de habilidades y actitudes, en el que el profesorado debe animar y guiar al aprendizaje promocionando la autonomía de la persona, intentando promover así un aprendizaje más duradero, útil y aplicable a la vida (esto es, poniendo especial énfasis en el desarrollo del pensamiento más que en la adquisición de conocimientos).

El aprendizaje es contemplado como algo interdisciplinar, para lo cual los contenidos dejan de ser un listado organizado y secuencial para pasar a tener un sentido interno, que partirá desde objetos de estudio y se desarrollarán en torno a estudios focalizados en un sistema con múltiples abordajes de estudio, para lo cual se hace énfasis en la flexibilidad del currículo para también adaptarse a las demandas sociales o cambios territoriales.

En relación a la parte profesional, el Bachillerato Técnico Productivo ayudará a promover una cultura del trabajo y la producción para el desarrollo local sustentable, configurándose como un elemento importante en las políticas nacionales de desarrollo socio-productivo (Bachillerato Técnico Productivo, 2013). Para su puesta en marcha será necesaria la realización de una Agenda para la Transformación Productiva en la que se definan los sectores prioritarios para la economía del país<sup>64</sup>.

El programa formativo del BTP se basará en la adquisición de competencias, y en el mismo centro educativo existirá un funcionamiento que emulará la empresa donde existan roles y responsabilidades, con trabajos que desarrollen la coordinación y la supervisión,

---

<sup>64</sup> En los círculos educativos, políticos y económicos se le llama: el cambio de matriz productiva.

así como todas aquellas habilidades y conocimientos que precisa el sector productivo en una MIPYME.

En el ánimo de la reforma está, como ya se ha dicho, el integrar a toda la población estudiantil de segundo ciclo (bachiller) y que no exista segregación, como ha ocurrido en otros países (incluido España), por hacer estudios profesionalizantes; por esa razón, los estudios para la producción o los técnicos están dentro de las alternativas estudiantiles del bachillerato y no fuera de la línea educativa que emplaza a los estudios universitarios. No obstante, es posible que exista en el futuro nuevas “segregaciones” entre los diferentes bachilleratos. Esto dependerá, en mi opinión, de la consecución de los objetivos educativos que puedan desarrollarse en la escolaridad obligatoria y de cómo el alumnado pueda ser capaz de afrontar el bachiller de modo conceptual y cultural. Aquí va a jugar de modo muy determinante la formación del profesorado, su percepción cultural de la razón del bachillerato y del derecho a estudiarlo por parte de la población estudiantil; es decir, si de alguna manera el bachillerato está reservado para las clases dirigentes (como todavía se percibe en la actualidad en muchos sectores) o es una apuesta pública carente de connotación social clasista. Además, se tendrá que tener en cuenta las razones operativas que tradicionalmente ha jugado la FP en los contextos educativos fallidos, ya que, tradicionalmente, ha sido la receptora del fracaso escolar que ha provocado el sistema (EFE, 2014), recreando una retroalimentación negativa, curiosamente no para el estamento educativo, sino más bien para el individuo que ha estudiado en la formación técnica.

Por otro lado, sigue coexistiendo en la oferta formativa no formal el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP), adscrito al Ministerio de Relaciones Laborales, con personalidad jurídica de derecho público, autonomía administrativa y financiera. Su objetivo principal es la capacitación intensiva y acelerada de mano de obra, con un marcado carácter de empleabilidad por la vía de la realización de prácticas, a ser posible idénticas al desempeño profesional, para lo cual buscará una integración empresarial lo más amplia posible (*SECAP. Dirección de desarrollo académico políticas generales*, 2013). Sus contenidos están formulados en forma de competencias y, aunque no niegan el carácter educativo, en la práctica la corta duración formativa (máximo un año), junto

con la urgencia ocupacional del alumnado<sup>65</sup> y el carácter utilitarista del recurso, permite poco “juego” formativo.

Por último, siguen existiendo los Centros de Capacitación Ocupacional, dependientes del Ministerio de Educación, con un carácter formativo para adultos con altas carencias académicas (de alfabetización en muchos casos). Su currículo es adaptado y con especialización para ejercer un oficio de carácter básico.

---

<sup>65</sup> Casi siempre adulto y en búsqueda de empleo o en subempleo durante la realización del curso.

## B. Metodología

*De los problemas nacen las teorías.*

**LS Vygotsky, 1960**

Este apartado se pretenden dos objetivos fundamentales. Por un lado el delimitar los métodos utilizados en la investigación y su relación con los planteamientos avanzados, pero también el análisis concreto de los/las participantes, sus contextos así como su relevancia empírica. Para ello, el análisis sigue una secuencia desde los aspectos generales y teóricos a los concretos y puramente reales.

### *Descripción y justificación de la Grounded Theory*

El trabajo de campo y la posterior extracción de conclusiones se han basado en la Teoría Fundamentada, más conocida por *Grounded Theory* (GT) (Glaser y Strauss, 1967), aunque la adición de nuevos elementos de análisis cualitativo como el *software* NVIVO, han conducido su trabajo de manera más extensiva e incorporando ciertos aportes de interés.

No existe un consenso generalizado en cuanto a una traducción al castellano que recoja el significado de *Grounded Theory*, aunque, en líneas generales, se puede delimitar que se trata de una teoría fundamentada o entrañada en los hechos; sin embargo, la utilización del término en inglés es la más extendida y se ha generalizado en los diferentes idiomas.

La GT ha permitido sistematizar el complicado proceso de análisis y abstracción de datos empíricos, principalmente cualitativos, en categorías y constructos teóricos (Goldkuhl y Cronholm, 2010), en torno a asuntos o temas que son de importancia en la vida de las personas (*main concern*). Por ello se considera que el propósito principal de la GT es generar modelos explicativos de los procesos sociales (Morse y Field, 1995). Desde las primeras formulaciones y hasta la época actual han surgido numerosas investigaciones, procedentes de las ciencias sociales, de la salud y de la educación, que han tenido como finalidad la generación de una teoría a partir de unos datos.

Los postulados clásicos han seguido diferentes tendencias: por una parte algunos se han ido cuestionando, pero por otro lado también han existido propuestas que se han consolidado a través del trabajo de distintas autorías, de modo que la GT se concibe como

una gran espiral metodológica, en cada uno de cuyos puntos se ubican distintas vertientes epistemológicas que proponen diferentes concepciones del papel que juegan los participantes y el investigador en el establecimiento de una teoría (Mills et al., 2006). A continuación se recogen brevemente las principales características de los planteamientos de la GT, desde sus orígenes hasta la actualidad, justificando el porqué de la elección de esta metodología.

En sus inicios, que se remontan a los años 60 (Glaser y Strauss, 1967), la GT postulaba una actitud libre de conceptos previos por parte del investigador, a fin de que fueran los datos (y solo ellos) los artífices de las categorías, de las propiedades y de las vinculaciones teóricas que podrían surgir entre estas, mediante la utilización de un método inductivo que emplea, de forma rigurosa, un método para codificar la realidad. Así, desde esta perspectiva clásica, el investigador debe eliminar su conocimiento, de modo que pueda aproximarse al campo de estudio sin saber con precisión cuál es el problema que va a tratar (Glaser, 1998), y que pueda sesgar los datos. Asimismo, se insiste en evitar la descripción interpretativa de los hechos y se enfatiza la necesidad de generar abstracciones (como contraposición a los procesos descriptivos); de modo que los/las participantes, el contexto histórico y la persona investigadora no son tenidos en cuenta como piezas fundamentales de la teoría, sino como medios para alcanzar el fin, que es la conceptualización teórica.

Los cuatro principios generales, que orientan la creación de una teoría desde este planteamiento más tradicional, recalcan la necesidad de cotejar en todo momento los datos con la formulación de las abstracciones que de ellos se desprenden; así, se plantea que *el encaje, el trabajo, la relevancia y la modificabilidad* son criterios a tener en cuenta por parte de la persona investigadora mientras elabora una teoría parsimoniosa que describa el tema<sup>66</sup> principal (*main concern*) que surge del entramado de los datos (Glaser, 1999). En cuanto al primer criterio descrito, es decir, *el encaje*, ciertas autorías (Lomborg y Kirkevold, 2003) lo han identificado como el criterio más importante, ya que permite evaluar la validez y la verosimilitud de la teoría. El segundo criterio, *el trabajo*, contempla el hecho de que una teoría debe ser capaz de explicar qué pasa en los datos, así como predecir qué es lo que pasará luego e interpretar lo que está ocurriendo en el área de

---

<sup>66</sup> Según el concepto de «tema» como categoría amplia (Mills, 1961).

estudio (Giske y Artinian, 2007); el trabajo refleja en qué medida una teoría da cuenta o explica la forma en la cual los participantes resuelven su tema principal (Glaser, 1998). El tercer criterio es *la relevancia*; se considera que una teoría es relevante cuando permite que los problemas nucleares y los procesos emerjan de los datos. El último criterio, *la modificabilidad*, sostiene que los postulados de una teoría no son estancos, ya que el surgimiento de nuevas ideas así como la incorporación de datos adicionales pueden modificarlos; de ahí que una GT tenga como uno de sus fundamentos el potencial de desarrollarse en el futuro.

Estos postulados iniciales sufrieron algunas transformaciones reflejadas en el trabajo de Strauss y Corbin (1990 y 1994), para quienes las teorías son construcciones necesariamente integradas en la historia. Estos planteamientos destacan la importancia concedida al análisis de los datos desde un enfoque que refleje el contexto en el que los participantes están situados. En la evolución de la GT, las autorías anteriormente citadas reconocen la importancia de tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas y señalan que el trabajo del investigador es interpretativo y no meramente descriptivo (Strauss y Corbin, 1994). Por tanto, la objetividad y el distanciamiento propugnados como esenciales para la recogida de datos, según los postulados iniciales de la GT, son vistos con menor rigurosidad en los trabajos de Strauss y Corbin, quienes rescatan el papel activo del investigador en la formulación de la teoría y vislumbran la imposibilidad de mantener al margen su visión personal en la formulación de conceptos.

Algunas autorías destacan que el trabajo de Strauss y Corbin ha sido fundamental en la evolución de la GT. Sin embargo, sus aportes no han estado exentos de controversia y crítica por parte de los teóricos más clásicos (Glaser, 1992), por poner presuntamente en entredicho los planteamientos nucleares de la GT tal como fue inicialmente formulada.

Uno de los planteamientos más contemporáneos de la GT, que se sitúa en uno de los extremos de la espiral metodológica planteada por Mills y colaboradores (Mills et al., 2006), es el trabajo de Kathy Charmaz (2000, 2006) quien fuera alumna de Glaser y Strauss, cuyos aportes se fundamentan en el paradigma constructivista y suponen una “vuelta de tuerca” respecto a los postulados descritos hasta el momento en cuanto al rol del investigador y de los participantes. Es evidente la influencia del trabajo de Strauss y Corbin en esta autora, tal como se verá en los aspectos recogidos a continuación.

Charmaz sustenta de forma explícita la GT desde el paradigma constructivista, el cual niega la existencia de una realidad objetiva única, y en su lugar plantea que las realidades son construcciones sociales múltiples. Desde este prisma, se enfatiza que habrá tantas construcciones como individuos, considerando, sin embargo, que muchas de estas construcciones sociales son compartidas (Guba y Lincoln, 1989). Por ello, se concibe que los datos no son la realidad, ya que la realidad emerge de interacción, por lo cual esta es temporal, cultural y enraizada en el contexto (Charmaz, 2000). Charmaz considera que se pueden elaborar múltiples interpretaciones a partir de los datos; para ello, indica, es necesario que las personas responsables de la investigación vayan más allá de la superficie en busca de significados tácitos sobre los valores, las creencias y las ideologías.

El rol de la persona investigadora en este proceso interactivo de búsqueda de significados es el de coautor/a de la experiencia y no el de un mero observador/a. Charmaz insiste en la necesidad de que la persona investigadora se sumerja en los datos de modo que pueda integrar la narrativa de los/las participantes en el resultado final de la investigación (Charmaz, 2000). Considera que es importante que la persona entrevistadora utilice la escritura creativa, entendida como una estrategia para lograr, al mismo tiempo, evocar las experiencias de las personas que participan en la investigación y analizar los datos del modo más ajustado posible, aspecto que pone de manifiesto la difícil cuestión que entraña desarrollar un análisis conceptual de las historias de las personas y aun así posibilitar la presencia de ellas en la teoría final (Mills et al., 2006). Este punto ha sido una de las principales críticas hechas al trabajo de esta investigadora desde los postulados teóricos más clásicos (Glaser, 2002).

Dicho lo cual, podemos concluir que en el trabajo de Strauss y Corbin se observa una concepción distinta del rol de la persona investigadora respecto de postulados más clásicos, y se asume como inevitable el sesgo introducido en todo el proceso de generación de una teoría. Es a partir de los aportes de Charmaz que se concibe al investigador/a como una pieza más de dicho proceso y su participación: en lugar de ser asumida como “inevitable e introductora de sesgos” pasa a ser entendida como imprescindible.

Pese a la evolución que ha sufrido la GT a través del tiempo y a los distintos roles que se han concebido para las personas involucradas en la investigación y participación, hay algunas características comunes, con independencia de los planteamientos epistemológicos. Uno de los aspectos comunes de todas las formulaciones de la GT es el interés en basarse en los datos, aunque la lectura de estos va a ser diferente según el punto de la espiral metodológica en el que se encuentren. Asimismo, se emplean como las herramientas más idóneas para la obtención de datos *las entrevistas abiertas o semiabiertas y la observación directa*. Otros puntos en común son los siguientes: *codificación, elaboración de diagramas, confección de memos, e identificación de la categoría nuclear* (McCann y Clark, 2003). A continuación se explica brevemente cada uno de ellos, y se comparan los aportes clásicos de la GT con aquellos más novedosos, siguiendo para ello fundamentalmente el trabajo de Mills, Booner y Francis (2006), quienes establecen una comparación entre los planteamientos de Glaser (representante clásico de la GT) y de Strauss y Corbin (como autor y autora pertenecientes a una conceptualización posterior o evolucionada de la GT).

Respecto a las herramientas de recolección de datos más utilizadas, *la entrevista abierta* permite obtener información sobre el tema o preocupación principal a través de preguntas generales. Este instrumento está estrechamente vinculado a la observación directa, por medio de la cual se pueden recoger las conductas desplegadas por los/las participantes, datos del contexto en el que se desenvuelven, así como otras manifestaciones verbales y no verbales que ayuden a comprender los datos. Desde prismas más clásicos, se prefiere utilizar estas herramientas de modo objetivo, a fin de recoger fundamentalmente los datos explicitados por las personas participantes, mientras que desde posturas más actuales se busca recoger además datos del entorno.

En cuanto a la sensibilidad teórica, desde los planteamientos más tradicionales de la GT se postula y se remarca que la persona investigadora debe permanecer sensible a los datos, siendo capaz de registrar eventos y detectar acontecimientos sin haberlos filtrado con anterioridad a través de sesgos preconcebidos (Glaser, 1998). De esta manera, la inmersión en los datos emergentes es la que posibilita un incremento de la sensibilidad teórica del investigador. Por su parte, la evolución de la GT ha implicado cambios en la definición de este constructo; así, para Strauss y Corbin (1990), se trata de un concepto multidimensional que incluye el grado en el que los investigadores se sintonizan con los

matices y con la complejidad del mundo de los participantes y sus acciones, así como su habilidad para reconstruir significado a partir de los datos generados por los participantes, y su capacidad para distinguir lo relevante de aquello que no lo es. Strauss y Corbin usaron distintas técnicas con la finalidad de aumentar la sensibilidad teórica durante el análisis; según ellos, el empleo de dichas técnicas les permitiría reflexionar más a fondo en torno a los datos disponibles y les aportaría diferentes formas de aproximarse a dichos datos. Entre las técnicas antes mencionadas, destaca la formulación de preguntas en complemento con la técnica *flip-flop*, que consiste en comparar las diferentes interpretaciones de un mismo fenómeno o las comparaciones novedosas (*far-out comparisons*), que se realizan con elementos situados más allá del área sustantiva de análisis. La definición y utilización de las técnicas en la investigación que acontece vienen descritas al final de este capítulo.

En lo referente al tratamiento de la literatura, se evidencian posturas distintas según se trate de autorías clásicas o posteriores. Los teóricos tradicionales sostienen que no es necesario revisar la literatura del área de estudio, ya que esto puede contaminar o constreñir el análisis de los códigos que emergen de los datos (Glaser, 1992), lo que sitúa los datos como una entidad separada tanto de los participantes como del investigador (Mills et al., 2006). Por el contrario, Strauss y Corbin plantean que la literatura sobre el área de estudio constituye una herramienta adicional en la reconstrucción teórica realizada por el investigador, ya que proporciona ejemplos de fenómenos similares cuya lectura estimula la reflexión en torno a “propiedades o dimensiones que pueden ser utilizadas para examinar los datos que se tienen delante” (Corbin y Strauss, 1998).

El trabajo de campo de la presente tesis se ha realizado a partir de los aportes constructivistas de Strauss y Corbin y en su conceptualización de Charmaz, ya que se ha considerado que la construcción colectiva de los temas puede dar más riqueza a la hora de visualizar el concepto.

*La codificación*, desde un punto de vista tradicional (Glaser, 1992), surge de los datos y es la herramienta de análisis fundamental. Se plantean tres tipos de códigos, a saber: *el código abierto* (surge de los datos), *el teórico* (se proponen conectores conceptuales entre categorías y sus propiedades, inicialmente Glaser propuso dieciocho familias de códigos) y *el código de comparación constante* (que incluye la codificación abierta y la teórica).

Por su parte, desde un planteamiento evolutivo de la GT, Strauss y Corbin (1998) utilizaron inicialmente los códigos propuestos por Glaser, aunque luego se centraron en aquellos que identifican *las causas, las consecuencias y las condiciones* que afectan a las categorías identificadas por la persona que investiga<sup>67</sup>. Posteriormente simplificaron su marco teórico de trabajo y se centraron en formular preguntas sobre *las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias* de las categorías y en establecer vínculos entre las ideas conceptualizadas a partir de los datos (Mills et al., 2006), a lo que llamaron “codificación axial”.

En cuanto a la realización de *diagramas*, esta tarea se considera fundamental en el proceso de codificación, así como en el establecimiento de relaciones entre las categorías, y son utilizados tanto en estudios con una metodología clásica como en aquellos que se sitúan en planteamientos menos tradicionales. Los diagramas permiten observar las relaciones que se van gestando entre los datos en los distintos niveles de abstracción, y son tenidos en cuenta como bocetos susceptibles de sufrir cambios en función de los ulteriores análisis, de ahí que han de ser considerados desde una perspectiva flexible y creativa (Corbin y Strauss, 1998).

La elaboración de *memos*, es decir, de notas teóricas sobre los datos y de las conexiones conceptuales entre las categorías (Holton, 2010) es un proceso constante que ayuda a elevar los datos a niveles conceptuales y proporciona una guía en torno a los pasos que han de darse posteriormente en la recolección de datos, codificación y análisis. Desde una perspectiva clásica, estos memos son elaborados intentando mantener la objetividad, mientras que desde posturas más relativistas se incluyen aspectos del entorno que podrían estar en la base de los datos, y desde planteamientos más constructivistas se incluyen estados de ánimo, percepciones subjetivas y objetos que se hallan en los espacios entre otros, intentando aprehender no solo las conductas observadas o las palabras expresadas, sino el contexto desde sus acepciones más profundas y significativas. Sin embargo, y con independencia de la metodología asumida, todas las autorías insisten en la importancia de estos elementos de enlace entre los datos y la confección de la teoría.

---

<sup>67</sup> Que se corresponden con la familia sexta de dichos códigos, según la clasificación de Glaser.

La identificación de *la categoría nuclear o central* es el aspecto clave en la GT. Mientras que desde una perspectiva tradicional esta categoría central emerge de las otras, desde planteamientos más novedosos se considera que esta se desprende de la exploración de la centralidad de la historia y de los recursos narrativos del análisis de los que dispone la persona investigadora; la etiqueta conceptual elaborada debe encajar con las historias/datos que representa (Corbin y Strauss, 1990). Desde esta perspectiva se reconoce la reconstrucción que se realiza de las historias de los/las participantes y el intento que existe de incluir sus voces propias, aunque tomando en cuenta la interpretación de los hechos que tiene lugar en dicho proceso (Strauss y Corbin, 1994).

Como se mencionaba en los primeros párrafos de este capítulo, mediante estas líneas se pretendía dar cuenta de las principales características de la *Grounded Theory*, desde sus inicios hasta la actualidad, a fin de proporcionar al presente estudio de una metodología que se ajustara con los objetivos propuestos.

En resumen, entre las bondades de la GT destaca su capacidad para trabajar con una gran cantidad de datos y, a partir de ellos, establecer posibles relaciones conceptuales que puedan, a su vez, estructurarse en categorías, y así conformar modelos generales que expliquen los posibles vínculos teóricos existentes. Propone, asimismo, un modo de entender la realidad desde perspectivas múltiples y cambiantes, en cuya construcción las personas participantes (y como parte de ellas, la persona investigadora) junto con las variables contextuales, sociales e históricas que conforman sus historias personales, permiten dotar de entidad y de carga afectiva a los datos que se van recopilando a través de las entrevistas y de la observación personal. Por último, es capaz de destilar conceptos para dejarlos en su esencia, lo cual permite vincular el universo de datos, sin aparente estructura, en diagramas conceptuales que permitan el acercamiento a la resolución del sistema. En este sentido la GT puede reunir las características necesarias para realizar una investigación cualitativa acorde con los objetivos planteados en este trabajo.

El análisis que se ha realizado reúne buena parte de las características que puede abordar la metodología GT, ya que en primer lugar son múltiples las circunstancias y características que engloba el desarrollo local-aportes educativos desde la FP, donde hay algunos extremos que pueden ser esperados (como resultado de la lectura de otras aproximaciones similares). Pero hay otros que se desconocen, y estos últimos pueden

condicionar el análisis, por lo cual sería inviable el abordaje de una metodología que no fuera capaz de tener en cuenta dicho acontecer; por otro lado, existen influencias sinérgicas entre diferentes factores, es decir, podemos encontrar circunstancias en que su influencia no es la misma, dependiendo su combinación entre diferentes factores, y esta situación también puede afrontarla la GT.

El ajuste con la investigación que nos ocupa, ha consistido en la elaboración de diferentes “teorías resultantes” a partir de los datos que han emergido en los territorios, pero bajo el mismo modelo de análisis para poderlos referenciar y comparar. En suma, se ha pretendido encontrar cómo a partir de un mismo modelo pueden existir diferentes teorías que expliquen las relaciones de los códigos que puedan emerger.

En este sentido se ha procurado: 1) extraer de los datos el concepto que de ellos emana, es decir, la codificación abierta (Corbin y Strauss, 1998), 2) la agrupación del resto de datos a las codificaciones establecidas o también llamada codificación axial (Mills et al., 2006), 3) la búsqueda de la categoría central o concepto final (Corbin y Strauss, 1998), en la cual se ha permitido cierta multiplicidad de factores convergentes. Se podría decir que, si los datos lo han permitido, se ha buscado no solo una única categoría central, con el ánimo de no camuflar ciertos procesos importantes que explican el contexto.

#### *Trabajo con la Grounded Theory y NVIVO*

Como se ha comentado, NVIVO es un *software* informático, el cual se ha utilizado en esta investigación. El mismo ha ayudado a procesar datos cualitativos y se ha intentado también establecer espacio para el procesamiento de algunos datos cuantitativos. Su campo de aplicación se hace patente cuando es necesario analizar datos no estructurados como entrevistas, notas, artículos o fotografías (QSR International, 2014) y es preciso establecer vinculaciones que ayuden a interpretar para deducir la teoría resultante (Glaser y Strauss, 1967).

Las herramientas que tiene el programa para el procesamiento de datos y su conexión con la GT se relatan a continuación:

- Los recursos: son los materiales obtenidos en la investigación. Pueden procesarse mediante archivos digitales de muy diversa tipología, desde texto hasta audio, pasando por imágenes o vídeos. En el caso de la investigación que nos ocupa, al

tratarse de entrevistas, estas han sido digitalizadas en archivos de texto (“.doc”) e importadas al programa; del mismo modo, se ha procurado ilustrar las observaciones directas en fotografías (“.jpg”) para después comentar sobre ellas. Dentro de los recursos, también se ha hecho uso de los “memos” (McCann y Clark, 2003) que en la GT tienen el mismo significado que en el *software*, es decir, apuntes personales de observaciones concretas previas o posteriores al trabajo de campo. En los memos están incluidos desde el historial socio económico de las poblaciones visitadas hasta las observaciones personales, e incluso los primeros cruces de información espontáneos que surgían en las conversaciones.

- La codificación: producto del análisis de los recursos, a partir de ellos, podemos ir desmenuzando la información que nos brindan estos; esta codificación la podremos ir agrupando en nodos.
- Los nodos: son recipientes de información en los que se han clasificado los recursos, estos se han ido agrupando con arreglo a las necesidades de codificación. En la GT, cuando se habla de la codificación abierta (Corbin y Strauss, 1998), se procura dejar abiertas las categorías en que los recursos se agrupan. Este método ha sido el que se ha utilizado con los nodos, es decir, la reagrupación ha sido un proceso que se ha ido diseñando según surgían los datos. Posteriormente, con el *software*, se han construido nodos que agrupen a estos primeros, con lo cual, hemos realizando una codificación axial (Mills et al., 2006). Estos nodos superiores, a su vez, tendrán una definición sintáctica, estaremos por tanto dando una definición al concepto; en otras palabras, estaremos dando la categoría central (Corbin y Strauss, 1998) que pretende la GT.
- Las consultas: dentro de las herramientas que nos permite el NVIVO procederemos a utilizar la nube de palabras de las entrevistas, con las doscientas palabras más utilizadas en las conversaciones, con lo cual se pretende ir observando las tendencias más importantes. A partir de ahí, con las diez–veinte palabras más utilizadas se ha buscado, con la herramienta “relaciones de las palabras”, las vinculaciones con las frases donde residen las ideas fundamentales. Con ello se ha pretendido encontrar el contexto de las palabras y su significación para las personas. Además se han incluido en este análisis las ideas clave buscadas en la investigación, como son los conceptos de: “desarrollo”, “educación” y “relación”, para definir el significado de las palabras en el contexto concreto donde ha sido pronunciado. Por último, se han utilizado diferentes matrices de

codificación donde se ha intentado cruzar, por un lado, todas las codificaciones (nodos) con todos los recursos (entrevistas, imágenes y memos); con ello se ha pretendido una suerte de “triangulación” al utilizar diferentes recursos en el análisis de un fenómeno (Aravena et al., 2006) y una “saturación” (Coller, 2005), la cual se ha extendido hasta que la repetición de los datos no aporte ningún elemento nuevo a la categoría estudiada. Es conveniente resaltar que no se trata de un conteo de frecuencia (cuantitativo), más bien se trata de un contraste de versiones que caminan en el mismo sentido, teniendo en cuenta el peso de las ideas que engloban mayores claridades en el análisis.

Se repitió la rutina tantas veces como territorios se han visitado (con sus centros educativos inscritos) y la codificación inicial establecida en el primer territorio ha sido la matriz de trabajo para el siguiente territorio, por lo cual el patrón valorativo ha sido el mismo. No obstante, han existido, como ya se ha comentado, particularidades exclusivas en cada territorio; estas han sido resueltas añadiendo nuevas codificaciones abiertas para posteriormente incluirlas a los conceptos finales.

Por último, se han confeccionado con el *software* matrices cuantitativas en dos campos: las personas entrevistadas y los centros educativos. Mediante dichas matrices y su procesado en gráficas hemos podido visualizar, por ejemplo, el perfil de las personas entrevistadas (su edad, la procedencia, los estudios...) y la tipología de los centros educativos visitados (la fecha de fundación, especialidades, proximidad del núcleo urbano...)

El análisis de la información desestructurada mediante *software* como NVIVO puede resultar ventajoso, pero no deberemos perder el sentido y las razones por las cuales hemos elegido una investigación cualitativa, ya que el uso de los sistemas informáticos, hoy por hoy, sigue siendo un desafío y una apuesta para el manejo de información compleja, que debe ser codificada de modo cualitativo (Valles, 2005)

#### *Identificación de los lugares objeto de estudio*

Como ya se ha comentado, se han estudiado áreas geográficas donde se verifique la tensión crecimiento-desarrollo (Sen, 2000), por lo cual se eligen territorios con las siguientes características:

- crecimiento, pero sin desarrollo;
- desarrollo, pero sin crecimiento;
- crecimiento y desarrollo.

Una fuente de verificación de las aportaciones de la FP al territorio son aquellas que resulten de la intersección de los modelos productivos, de desarrollo y el modelo educativo en la formación técnica.

Se ha buscado, por tanto, detectar mecanismos en los parámetros descritos de la formación técnica, mediante los cuales se contribuye al desarrollo y/o crecimiento local y de su vinculación con otros parámetros de fuerte relación. Se guarda especial atención a los contextos de generación de recursos endógenos por la independencia que confiere al territorio y por tratarse de un factor de primer orden a la hora de evaluar el desarrollo local (Palop, 2014). Además, se debe contar con la cronología y la historia de los procesos productivos que se pudieran relacionar.

Al respecto de los territorios escogidos, como ya se ha definido, ha sido necesario partir de ciertos supuestos:

- Se trata de observar las pautas del desarrollo local, por lo cual es necesario atender a zonas diferenciadas con distintos niveles de crecimiento y/o desarrollo.
- Por otro lado, tiene que existir en el territorio procesos educativos-formativos en el ámbito técnico y/o tendente a la inserción profesional.
- En este sentido, y teniendo en cuenta que en este trabajo se buscan procesos dinamizados por las prácticas educativas, es importante identificar estilos educativos adaptados al contexto y de promoción de la persona, al menos como elemento de contraste. Se considera la presencia de estos estilos educativos en contextos donde existe una cierta tradición o cultura al respecto<sup>68</sup>; este extremo se procurará verificar en la entrevista correspondiente.
- Por último se han buscado zonas relevantes que, bien por la bibliografía o por las entrevistas realizadas en los ámbitos de investigación y de Gobierno, han resultado recomendables desde el punto de vista investigativo, bien porque se

---

<sup>68</sup> Por ejemplo, territorios donde los movimientos sociales han tenido una vinculación con movimientos de renovación pedagógica o educación popular (Mariño and Cendales, 2004).

están dando procesos participativos o de desarrollo comunitario o bien por lo contrario.

El trabajo de campo como tal, como ya se ha comentado, se ha establecido en Ecuador, concretamente en el sector Sergio Toral (en el municipio de Guayaquil, provincia de Guayas), Marcabelí (provincia de El Oro), en el municipio de Nabón (provincia de Azuay), en el municipio de Salinas de Guaranda (provincia de Bolívar) y los sectores de Solanda y Chilibulo (en el municipio de Quito, provincia de Pichincha). En Brasil se ha considerado hacer un trabajo piloto para ajustar los instrumentos metodológicos, así como la puesta en común de las estrategias de trabajo con equipos de investigación social para apuntar mejoras.

La identificación de territorios con desarrollo se realiza mediante los siguientes indicadores<sup>69</sup>:

- Indicador por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI): Como ya se ha definido, consiste en determinar la calidad de la vivienda en que la población vive. Para ello se apuntará el porcentaje de viviendas que padecen, al menos, una de las siguientes condiciones (Equipo SIISE, 2014): características físicas inadecuadas (paredes de tela, cartón, caña...) o son refugios naturales o urbanos; servicios inadecuados (sin agua o sin desagües); alta dependencia económica (más de tres miembros de la casa dependen de una persona con estudios primarios incompletos); existencia de niños/as (al menos uno de seis a doce años) que no asisten a la escuela; hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto).
- Indicadores de desarrollo unitarios: en este sentido se ha escogido indicadores que completen la visión de desarrollo del territorio; por ejemplo, se han considerado dos grupos: los de vivienda ( % de viviendas en el territorio con agua entubada y conectadas con alcantarillado) y los de educación (analfabetismo, primaria y secundaria completa). Con el primer grupo de indicadores, una vez se obtuvieron, se observó que guardan una relación directa con los criterios de NBI, por lo cual se confirma la validez del indicador; por esta razón se ha trabajado únicamente con el NBI, y se ha comparado resultados con los referentes al porcentaje de población con estudios básicos terminados, como elemento de contraste.

---

<sup>69</sup> La justificación teórica ha sido descrita en el capítulo «Desarrollo y crecimiento».

- Análisis de confianza social (Montero et al., 2008): este indicador analiza cualitativamente la pertenencia, el grado de proximidad y la percepción del funcionamiento institucional. Para ello en las entrevistas aparecen ítems relacionados con la proximidad de las personas y la voluntad de cooperación, por lo cual será un indicador de confirmación, ya que solo conoceremos su valor una vez la entrevista ha sido realizada.
- Para el indicador del crecimiento local se ha utilizado el indicador por excelencia que se emplea en este tipo de estudios, este será el PIB regional per cápita, aunque en Ecuador se emplea un indicador muy similar, quizá más completo: el llamado el Valor Agregado Cantonal (VAC), el cual marca el valor que adquieren los bienes y servicios de un territorio concreto. La información se encuentra por ramas de actividad económica y es distribuida por el Banco Central del Ecuador (BCE). Además, se ha buscado comparar el grado de aprovechamiento del crecimiento, es decir, qué grado de utilización de su riqueza tiene un determinado territorio para implementar desarrollo; se comparará qué valor de VAC per cápita correspondería al territorio, teniendo en cuenta sus NBI, para posteriormente restarlo a su VAC actual. En este sentido, en un territorio que aproveche sus recursos al 100 % para erradicar la pobreza, tendría que tender a cero la diferencia entre el VAC real y el teórico<sup>70</sup>.

En conclusión, se han utilizado, para identificar los territorios, fuentes estadísticas para clasificar a los mismos por el indicador NBI (desarrollo), por VAC (crecimiento), como indicadores fundamentales. Posteriormente se han comparado con la Tasa de Aprovechamiento de los Recursos (TAR, relación del aprovechamiento del crecimiento) y los indicadores educativos para delimitar las zonas de crecimiento y desarrollo. Por último, se ha procurado confirmar las decisiones con las entrevistas en los ítems relacionados con el análisis de confianza. Las fuentes estadísticas a las que se ha recurrido para valorar los territorios objeto de estudio han sido, entre otras, a partir de datos cuantitativos que brindan las agencias e instituciones relacionadas con los análisis estadísticos como el Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), los Censos de Población y Vivienda del 2001 y 2010, el Sistema Nacional de Información (SNI) y los datos del 2009 del Banco Central del Ecuador (BCE); aunque también ha sido

---

<sup>70</sup> Para ello el VAC teórico ideal =  $VAC \times 100/100-NBI$ .

necesario, para completar la información, trabajar con publicaciones y estudios particulares hechos en los territorios estudiados.

Por otro lado, también se ha utilizado información más cualitativa, buscado espacios con experiencias significativas de gobierno y de articulación educativa que pudieran dar luces para la confirmación o el descarte de los planteamientos de trabajo.

### *Obtención de la información*

La investigación, como ya se ha comentado, ha tratado de buscar el contraste en lugares donde se verifique la tensión crecimiento-desarrollo (Sen, 2000) y la presencia e influencia de la formación técnica<sup>71</sup>, en combinación con el resto de actores que inciden en el aparato productivo local (Geerlings, 1999). Para ello se ha buscado una serie de territorios para establecer contraste entre sus variables objetivas de crecimiento-desarrollo y el modelo de centro técnico-educativo inscrito en el espacio a estudiar. Por tanto, se ha tratado de analizar las variables que configuran el centro educativo técnico y sus entornos en tres ejes fundamentales: las relaciones con el entorno, el modelo educativo y el modelo de desarrollo que el centro difunde.

1. Las relaciones del centro de FP con el entorno: se ha tratado de definir con qué actores o nutrientes (Geerlings, 1999) el centro mantiene contacto, así como sus vinculaciones generadas, como son:
  - a. Los aspectos políticos territoriales: la planificación de parte del Gobierno y forma local de organización, así como cuál es el contexto legal y la regulación de las enseñanzas técnicas. Estos podrán ayudar a encontrar contrastes o sinergias con respecto al marco que los regula. La percepción del funcionamiento local institucional podrá confirmarnos aspectos relacionados con el desarrollo.
  - b. Las unidades productivas del territorio: su modelo organizativo y la relación con el trabajo que ofertan, así como el tipo de formación que estas demandan. Ha sido relevante en este punto verificar quiénes son los interlocutores con el

---

<sup>71</sup> Estos procesos formativos podrán ser desde la Formación Profesional regulada por el Estado correspondiente a los procesos formativos informales generados por la iniciativa particular de una empresa o una congregación religiosa o social. Su constatación y predominancia también podrán iluminar aspectos del desarrollo o del concepto cultural del mismo.

centro educativo, es decir, qué personas entran a formar parte del diálogo centro-unidades productivas: empresarios, pequeños productores, socios, cooperativistas, representantes de trabajadores/as, con cualificación, sin cualificación... Si existiera coparticipación local sería un confirmador de desarrollo (Palop, 2014).

- c. Los factores de contexto cultural: verificar la influencia social y cultural en la consecución de las dinámicas laborales. Ha sido relevante por tanto conocer el nivel de acercamiento de los estudios con las formas de producción locales o el apoyo del centro en los procesos sociales en general.
2. El modelo educativo que el centro utiliza y cuáles son las estrategias para la mejora del aprendizaje del alumnado; para ello será necesario conocer:
- a. El concepto de inclusión: para ello ha sido interesante investigar la percepción del absentismo escolar y su interpretación de parte del profesorado y personal implicado.
  - b. La concepción de la participación: tanto del alumnado en las decisiones del centro y su estructura orgánica, como de la estructura del profesorado; si existiera, sería un dato confirmador de desarrollo.
  - c. La percepción de tener un modelo docente que favorece la creatividad y el criterio propio: para este ítem ha sido interesante la percepción que tiene el profesorado de su alumnado en los aspectos creativos o emprendedores, y de ese modo establecer vinculaciones con el modelo de escuela generadora de saberes. Del mismo modo ha sido interesante establecer conexión al respecto del itinerario del alumnado cuando acaba sus estudios en el centro y el modelo de trabajo que el alumnado desarrolla (asalariado o emprendedor) y su nivel de concordancia con los estudios cursados.
  - d. Tipo de FP: que énfasis y recursos técnico-didácticos están en funcionamiento, es decir, en la medida que existan diferentes alternativas o proyectos de las mismas se podrán establecer paralelismos con el modelo de escuela emprendedora o adaptada a las necesidades formativas del entorno.
3. Modelo de desarrollo dominante: es decir, qué imaginarios y presencia en la escala de valores son los que la comunidad establece como desarrollo y cuál es el grado de influencia del centro educativo en esta visión. Para ello se ha preguntado

preferentemente al alumnado y personal que recibe influencias del centro al respecto de:

- a. Necesidad y criterios de preservación del medio ambiente: conocimiento y sensibilidad con la problemática, así como qué tipo de estrategia puede buscar la sostenibilidad.
- b. Percepción de la democracia: valor de la representación, la igualdad y la participación democrática, y al mismo tiempo cuál es la confiabilidad de las estructuras, institucionales y sociales. Como ya se ha comentado, será un indicador de desarrollo.
- c. Percepción de la cohesión social: los aspectos relacionados con la justicia social, la igualdad, el tratamiento de las relaciones de género, la colaboración de parte de la población con el centro y otras instituciones territoriales, así como la identificación con el territorio de las personas e instituciones serán confirmaciones de desarrollo.

La metodología para la fase de extracción de información está basada en el análisis cualitativo de entrevista semiestructurada (en el anexo está el modelo utilizado) según la *Grounded Theory* en su versión constructivista (Charmaz, 2000); para ello se tomarán personas o testimonios significativos y con ellas se procurará el filtrado de los conceptos para llegar a la “teoría resultante” (Glaser y Strauss, 1967), la cual procurará dar sentido a las influencias de los supuestos acontecidos. Se considera un testimonio significativo cuando este explica algún comportamiento social o alguna idea de conjunto procurando integrar diferentes conceptos.

Es necesario añadir que se han agrupado las entrevistas por territorios y, aunque se ha utilizado una misma codificación de resultados (Mills et al., 2006), se han añadido códigos particulares que han surgido en los territorios. No obstante, se ha procurado respetar la codificación inicial para poder visualizar la misma “teoría resultante” con variaciones que permitan la extracción de conclusiones.

#### *Identificación de las personas a entrevistar y aspectos a tener en cuenta*

Con respecto a las personas que se entrevistan, se ha procurado que estas pertenezcan a todos los estratos de la pirámide de gestión para la toma de decisiones de los centros educativos, programas de formación y organizaciones asociadas a las mismas. Con ello

se ha intentado profundizar en la cultura de la organización más que en sus principios escritos o liderazgos institucionales, lo cual en principio evitará culturas no compartidas o poco representativas en el entorno organizativo. Ha resultado pertinente porque en los lugares donde la organización ha sido un actor (y no los individuos) los procesos se han visto potenciados<sup>72</sup>. En líneas generales las organizaciones estudiadas tienen tres niveles organizativos:

- Nivel 1, la dirección o coordinación: con decisiones políticas y técnicas.
- Nivel 2, los trabajadores: consulta y ejecución de decisiones.
- Nivel 3, los usuarios de las instituciones: consulta y participación ocasional.

Las entrevistas han tenido lugar durante los meses de noviembre de 2013 y mayo de 2014, procurando crear un clima de confianza, abierto y no impuesto. Para ello se remarca siempre el principio de que el papel de la persona entrevistadora no es fiscalizar ni auditar. Todas las personas entrevistadas acuden libremente, y las sesiones se desarrollan allá donde la propia persona estima conveniente, por lo cual se han utilizado desde despachos hasta los hogares personales. Se estima como positiva esta circunstancia, no solo por la mejora en la tranquilidad de la persona entrevistada, sino también porque se considera que ayuda para que el mismo sujeto pueda incluir el entorno en la descripción de su realidad. Las preguntas están escritas, pero el entrevistador ha procurado que la entrevista fluya hacia los derroteros que la persona entrevistada ha estimado, buscando crear una atmósfera conversacional, donde las preguntas y respuestas se suceden de un modo azaroso (Goode y Hatt, 1979). Se ha procurado también reincidir y profundizar en las respuestas de modo cíclico para procurar extraer la máxima información (de Souza Martins, 2013), sobre todo en los casos de poca claridad o conclusiones contradictorias.

Las entrevistas se han hecho como norma general de manera individual, aunque en ocasiones los mismos protagonistas han solicitado hacerlas en grupo (sobre todo en personas adolescentes), circunstancia que en algún caso ha podido mejorar la calidad de las respuestas por la riqueza obtenida.

---

<sup>72</sup> Este punto está ampliado en el capítulo de conclusiones.

El análisis de las entrevistas se ha centrado en el concepto, ya que la conversación ha procurado entrar en el significado de la idea expuesta y en el peso ideológico que supone, lo cual ahonda en la metodología a utilizar con la GT (Mills et al., 2006). No obstante, también se ha tenido en cuenta el grado de agrupamiento de los testimonios por buscar la saturación de datos y su triangulación (Coller, 2005), aunque de un modo relativo, ya que han pesado más las interpretaciones coherentes de las respuestas. Respecto a las técnicas utilizadas en las conversaciones, ha sido de utilidad el *flip-flop* y, en cierto modo, una variante de la misma, como la triangulación y saturación de la información como ya ha sido expuesto. El método para poner en práctica dichas técnicas, en general, se ha basado en las siguientes variables: para llevar a cabo el *flip-flop* se ha contado con la entrevista semiestructurada, la cual ha contado con ítems claros y explícitos para procurar los testimonios que se esperan recabar. En este sentido, cuando la persona entrevistada analizaba algunos de los fenómenos que estaban ocurriendo, se procuraba contrastar con anteriores versiones. Se ha evitado citar personas, es decir, se han expuesto las interpretaciones contraste como hipótesis, y de ese modo observar cómo se podría desarrollar la interpretación en el contexto narrativo. Al hilo de lo comentado, ha resultado un buen complemento la saturación, ya que, después de la identificación de versiones del *flip-flop*, se ha procurado extraer la máxima información o expresar aquellas interpretaciones que pudieran dar luz a los hechos por los cuales se preguntaba, siempre procurando respetar los ritmos y la intimidad que las personas entrevistadas quisieran transmitir. Por último, la triangulación mencionada se ha procurado llevar a cabo teniendo en cuenta diferentes fuentes, las cuales se ha intentado que estuvieran presentes en la mayor parte de fenómenos analizados. Estas fuentes han sido: las entrevistas, la observación participante y las fuentes documentales.

Han existido preguntas específicas al profesorado y dirección de los centros educativos, y preguntas dirigidas al alumnado, personal usuario y periférico de la institución. A los primeros se les ha preguntado preferentemente por los aspectos del modelo educativo y las relaciones del centro y a los segundos por la visión de desarrollo. La razón es por comprobar el grado de transmisión y la conexión que existe entre la cultura docente y la

cultura comunitaria<sup>73</sup>. No obstante, por la dinámica abierta del cuestionario, y cuando se han detectado informantes clave, se ha preguntado la totalidad del cuestionario.

En principio, la grabación de las entrevistas en modo audiovisual no se ha considerado una práctica adecuada en los contextos acontecidos (Glaser, 1998), ya que se ha observado inseguridad de parte de las personas entrevistadas a la hora de declarar conceptos al quedar estos “grabados”, por lo cual se ha descartado la opción, ya que si bien aumenta el detalle de los testimonios también resta naturalidad, por lo que los datos se han recogido a modo de notas de forma tradicional.

Se ha considerado importante que la actitud del entrevistador debe ser adecuada a las circunstancias y aún más si de entrevistas cualitativas se trata en el entorno GT constructivista, en este sentido se ha procurado tener en cuenta (Palop, 2014):

- El entrevistador debería buscar la interacción con las personas mediante el trabajo o el ocio del día a día, como método. No solo para generar la confianza necesaria, también para empezar a situar la perspectiva desde los ojos de las personas cuyo entorno va a ser estudiado.
- Se considera que hay que procurar generar un clima de confianza, dejando que la conversación fluya hacia los lugares que el interlocutor esté interesado, para luego, con la habilidad necesaria, reconducir la conversación hacia los lugares que el entrevistador busque, pero sin forzar los procesos.
- Es importante aplicar el respeto sin límites, ya que la ciudad, la casa, la escuela, la comida..., suelen ser objeto de orgullo.
- No se debería olvidar adoptar siempre una sincera actitud de aprendizaje.
- Se debería descartar la frivolidad o la simplificación. Aplicar el principio de que todo análisis merece su tiempo, también durante la entrevista.
- Evitar los paternalismos, o los etnocentrismos. Es frecuente otorgar a la persona investigadora una posición superior (universidad, generadora de opinión, centros de investigación...) ya que todas las atalayas sociales van a dificultar la comunicación, por lo cual no son deseables.

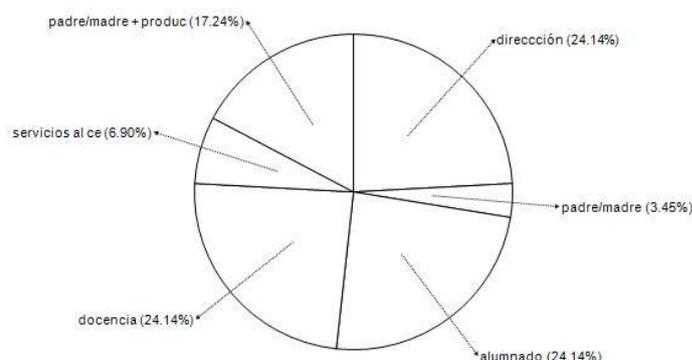
---

<sup>73</sup> Las preguntas referidas a la metodología docente por fuerza darán datos al respecto de la cultura docente, también en los ámbitos del desarrollo.

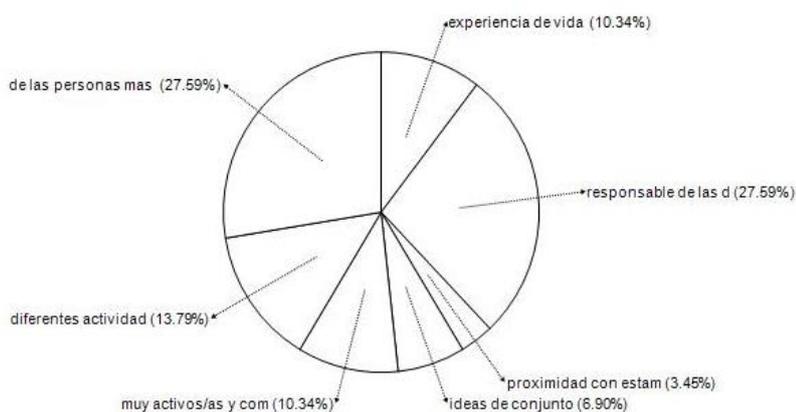
- Es importante adoptar cuanto antes las formas sociales culturalmente adecuadas y siempre respetuosas con las personas, además lo segundo debería ser prioritario respecto a lo primero.
- Se tendría que procurar no ser reflejo del estigma social de pueblo-comunidad en crisis. Es relativamente común lamentarse de la pobreza, del mal funcionamiento de los procesos o de la falta de acceso a servicios; por lo general, se considera que esta práctica puede ser destructiva y consecuencia de determinadas autoinclusiones inducidas, por lo cual se ha evitado su aliento.

### *Quiénes y en qué lugares se han realizado las entrevistas*

Se han visitado, como ya se ha mencionado, seis territorios del Ecuador<sup>74</sup>, en los cuales todos cuentan, al menos, con un centro educativo con formación técnica con perspectiva para la inserción laboral. A partir de ahí se han localizado veintinueve personas vinculadas con dichos centros educativos con diferentes grados de implicación, desde la dirección hasta la participación en grado de usuario. Su distribución ha sido variable pero han resultado mayoritarios las aportaciones de la docencia o de la dirección de los centros educativos (casi un 50 %).



*G 7.1 Roles (en %) de las personas entrevistadas  
Fte. Elaboración propia.*



*G 7.2 Tipificación de la relevancia (en %) de las personas entrevistadas.  
Fte. Elaboración propia.*

Se ha entrevistado también a alumnado (24 %), y por último a padres y madres de familia con alguna vinculación al centro educativo (20 %), muchos de ellos/as con significación productiva en la comunidad (17 %). Se ha intentado que

<sup>74</sup> Sector de Sergio Toral (en el municipio de Guayaquil, provincia de Guayas), población de Marcabellí (provincia de El Oro), población Nabón (provincia de Azuay), población de Salinas de Guaranda (provincia de Bolívar) y los sectores de Solanda y Chilibulo (en el municipio de Quito, provincia de Pichincha).

sean personas significativas, con relevancia en sus colectivos o que demostraran cierta capacidad de síntesis o habilidad comunicativa. En este sentido, la mayoría han sido personas con alguna responsabilidad de grupo humano al que pertenece o con algún reconocimiento social (40 %). También se ha valorado a aquellas personas que tuvieran algún recorrido histórico en el territorio (30 %). Se ha procurado también catalogar otras cuestiones como la edad, la religión, la familia, el historial socioeducativo.

La tipificación tenida en cuenta para el agrupamiento de las personas entrevistadas ha sido con arreglo a los parámetros que se han considerado adecuados o significativamente aportadores, no obstante se ha procurado agrupar taxonomías exclusivas o próximas para conseguir grupos más homogéneos, y si una persona presentaba diferentes características, se ha optado por elegir la más relevante. En este sentido la tipificación que se ha llevado a cabo (y por orden de frecuencia):

1. Responsable de las directrices de su colectivo: son aquellas personas que están revestidas de algún cargo estatutario; pueden ser electas o de designación superior.
2. Las personas más antiguas, conocedor/a del territorio o del método de trabajo: estas personas son consideradas por la experiencia en general, bien en las instituciones, en el territorio o aquellas que manifiestan un conocimiento significativo en los procesos de trabajo, hayan sido adquiridos en la institución y/o el territorio o no.
3. Diferentes actividades clave: se han considerado aquellas personas que ejercen en el territorio alguna actividad considerada importante para el desarrollo local y que esta no tenga ya un epígrafe determinado, por ejemplo organizadores espontáneos de actividades deportivas, por la repercusión en el capital social.
4. Experiencia de vida muy dilatada: son aquellas personas cuyo testimonio tiene una carga experiencial, pero también integradora, de factores holísticos, por tener una edad y recorrido significativo.
5. Muy activos/as y comunicativos/as: se ha considerado aquellas personas que han sido capaces de hacer relatos completos con el mínimo número de preguntas.
6. Ideas de conjunto: son aquellas personas que han sido capaces de interconectar conceptos e incluso de dar interpretaciones a fenómenos sociales con base coherente.

7. Proximidad con estamento gubernamental: se ha valorado como positivo aquellas personas que han estado cerca o forman parte de las decisiones de gobierno territorial.

En resumen, las características de todas las personas entrevistadas, vienen reflejadas en el siguiente cuadro:

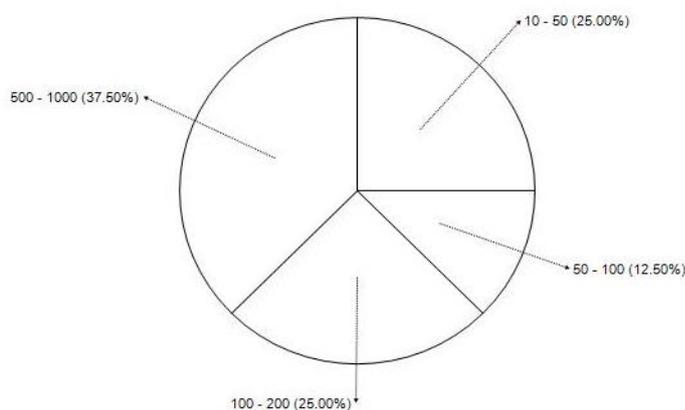
	Personas	Franja edad	Historial socio educativo	Relevancia	Religión	Rol	Economía familiar	CE vinculado y titularidad	Unidad familiar
Marcabell	Carlos Gualango	61 - 70	Sin estudios, diferentes trabajos en diferentes entornos	Experiencia de vida muy dilatada	Evangélica	Alumnado	Agricultura, cultivo part.	UDATMA, municipal	En pareja
	Fabio Apolo	21- 30	Secundaria, clase media	Diferentes actividades clave	Católica	Padre/madre + produc o gestión	Agricultura, cultivo part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Cónyuge con hijos
	Inés Robledo	41 - 50	Universidad, clase media	Responsable de las directrices de su colectivo	Católica	Dirección	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Cónyuge con hijos
	Jonny Cueva	21- 30	Universidad, clase media	Responsable de las directrices de su colectivo	Sin religión	Dirección	Salario part.	UDATMA, municipal	Sin familia
	José Ojeda	51 - 60	Sin estudios, diferentes trabajos en diferentes entornos	Experiencia de vida muy dilatada	Evangélica	Alumnado	Agricultura, cultivo part.	UDATMA, municipal	Sin familia
	Natalie Y Wilmer	10 - 20	Estudios básicos, clase trabajadora	Muy activos/as y comunicativos/as	Evangélica	Alumnado	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	En familia progenitora
Nabón	Edgar Ugalde	31 - 40	Universidad, clase media	Proximidad con estamento gubernamental	Católica	Padre/madre + produc o gestión	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Cónyuge con hijos
	Erika, María, Henry Y Johana	10 - 20	Secundaria, clase trabajadora	Muy activos/as y comunicativos/as	Sin religión	Alumnado	Salario part. Y cultivo part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	En familia progenitora
	Esperanza Y Petra	41 - 50	Estudios artesanales, clase trabajadora	Experiencia de vida muy dilatada	Católica	Dirección	Salario part.	Centro Artesanal, mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
	Miguel Cebiche	41 - 50	Universidad, clase media	Ideas de conjunto	Sin religión	Docencia	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Sin familia
	Orlando Cabrera	41 - 50	Universidad, clase trabajadora	Responsable de las directrices de su colectivo	Católica	Dirección	Salario part. Y cultivo part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Cónyuge con hijos
Salinas	Ana Y Luis	10 - 20	Secundaria, clase trabajadora	Responsable de las directrices de su colectivo	Católica	Alumnado	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	En familia progenitora
	Edgar Chamorro	61 - 70	Estudios artesanales, clase trabajadora	Diferentes actividades clave	Católica	Padre/madre + produc o gestión	Salario part. Y cultivo part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	En pareja
	Fredy López	51 - 60	Universidad, clase media	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Dirección	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Cónyuge con hijos
	Luis Bermejo	51 - 60	Secundaria, clase trabajadora	Responsable de las directrices de su colectivo	Católica	Padre/madre	Cultivo part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	Cónyuge con hijos
	Victor Altasupa	71 - 80	Sin estudios, diferentes trabajos en diferentes entornos	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Padre/madre + produc o gestión	Salario part.	Col. Tec. Agropecuario, estatal	En pareja
Chilibulo (Quito Sur – INEPE)	Elinana Jimenez	41 - 50	Universidad, clase media	responsable de las directrices de su colectivo	Universal	Dirección	Salario part.	INEPE, mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
	Gonzalo Falconí	31 - 40	Universidad, clase media	ideas de conjunto	Cristiano	Docencia	Salario part.	INEPE, mixto (estatal, asocia.)	Con hijos sin cónyuge
	Pablo Achig	31 - 40	Secundaria, clase trabajadora	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Servicios al ce	Salario part. Y cultivo part.	INEPE, mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
	Pati Chunsi	21- 30	Universidad, clase trabajadora	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Docencia	Salario part.	INEPE, mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos+otra figura
	Pati Tango	21- 30	Secundaria, clase trabajadora	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Servicios al ce	Salario part.	INEPE, mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
Segio Toral (Perimetral Guayaquil – CIL)	Gabriel Jiménez	31 - 40	Estudios artesanales, clase trabajadora	Diferentes actividades clave	Católica	Docencia	Salario part. Y cultivo part.	CIL mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
	Guzmán Herrera	41 - 50	Universidad, clase trabajadora	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Docencia	Salario part.	CIL mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
	Juana Naranjo	31 - 40	Sin estudios, diferentes trabajos en diferentes entornos	Responsable de las directrices de su colectivo	Evangélica	Alumnado	Salario part. Y cultivo part.	CIL mixto (estatal, asocia.)	Madre con hijos
Solanda (Quito Sur – TESPA)	Emilio Chuski	10 - 20	Estudios básicos, clase trabajadora	Muy activos/as y comunicativos/as	Católica	Alumnado	Salario part	TESPA mixto (estatal, asocia.)	En familia progenitora
	Hermano Gaudencio	71 - 80	Universidad, clase media	Responsable de las directrices de su colectivo	Católica	Dirección	Salario part	TESPA mixto (estatal, asocia.)	Religioso (en comunidad)
	Juan Ferandes	31 - 40	No asignado	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Padre/madre + produc o gestión	Salario part	TESPA mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos
	Tito Alcoser	41 - 50	Universidad, clase trabajadora	De las personas más antiguas, conocedora del territorio o del método de trabajo	Católica	Docencia	Salario part	TESPA mixto (estatal, asocia.)	Cónyuge con hijos

*T 7.1 Personas entrevistadas y tipificación de las mismas*

*Nota: Todas las personas figuran con su nombre real y se cuenta con su aprobación para el estudio que nos ocupa*  
*Fte. Elaboración propia*

En cualquier caso, la relevancia de los/las informantes en ocasiones se ha manifestado en el transcurso de la entrevista, ya que ha resultado en algunas ocasiones imprevisible el desenlace de la conversación, tanto en sentido positivo como en el negativo. Hay que tener en cuenta, como se explica en este mismo capítulo, que se ha procurado dar la máxima apertura y confianza, para ello se ha dejado que interlocutor/a elija y desarrolle aquellos ámbitos que ha considerado interesantes. Esto ha llevado, en no pocas ocasiones, la conversación a puntos fuera de la investigación que se han tenido que recuperar con la habilidad necesaria, pero en otras ocasiones se han dado interpretaciones de los hechos muy interesantes; por ejemplo, el caso del director Jonny Cueva del UDATMA en Marcabelí o la responsable de desarrollo local del INEPE Elinana Jimenez en Quito. Estos testimonios han sido altamente clarificadores de las conclusiones subsecuentes acontecidas.

En relación a los centros educativos, se ha visitado ocho centros educativos de formación para el trabajo de muy diversa índole, aunque podríamos clasificarlos atendiendo a



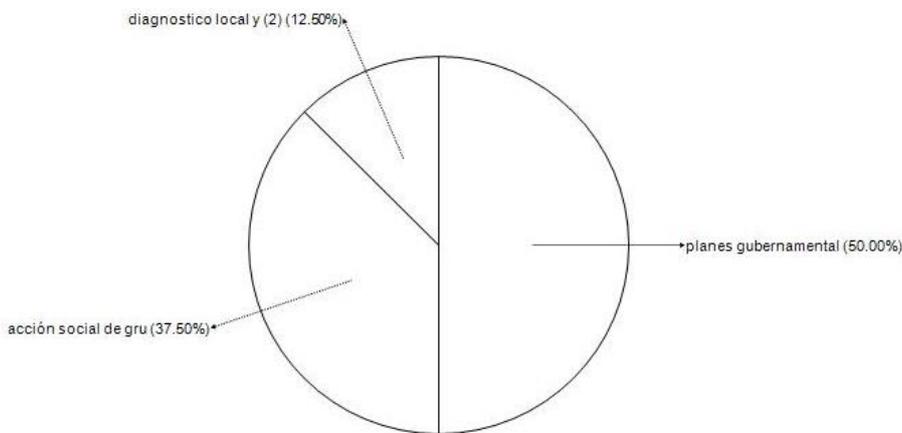
*G 7.3 Centros de enseñanza técnica visitados clasificados por volumen de alumnado  
Fte. Elaboración propia*

algunas características: la mayoría han sido centros grandes, es decir de quinientas a mil personas estudiando (40 %) aunque también se han valorado los centros de poco alumnado como son los centros de diez a cien personas (30 %), ya que en ellos también se pueden dar dinámicas educativas y de inserción social y de seguimiento a egresados,

lo cual puede dar algunas luces educativas.

En cuanto a su antigüedad, se han visitado mayoritariamente centros entre los veinte y los cuarenta años de antigüedad (80 %) ya que se ha considerado que, para tener datos concluyentes en el territorio, es importante al menos la presencia de la institución por largos periodos de tiempo. No obstante, se han considerado algunas experiencias significativas de menos tiempo, aunque el 100 % superan la decena de años.

Respecto a las razones que han primado para visitar centros educativos, por las razones por las cuales fueron creados, destacan aquellos centros públicos planificados dentro de



planes gubernamentales o locales (60 %), aunque hay un grupo de centros (el 40 %) que fueron creados por iniciativa de grupos culturales y/o religiosos sin fines de lucro. No se han considerado los

*G 7.4 Centros de ense1anza t3cnica visitados, clasificados por las razones por las cuales fueron creados*  
*Fte. Elaboraci3n propia*

centros privados cuya finalidad sea el lucro, ya que se estima que las din1micas clientelistas que se pudieran generar en sus entornos (como aquellas motivaciones declaradas y derivadas de la primacía de la captaci3n de alumnado, en vez de propiciar alternativas por la inserci3n social a trav3s del trabajo) no favorecen, ni aportan alternativas de cara al desarrollo local. Se ha comprobado que, aunque existan referencias en este sentido en los idearios de los centros educativos, en la pr1ctica este tipo de establecimientos no suele tener aportes significativos, ya que desvían su actuaci3n hacia las motivaciones pecuniarias y de mantenimiento de su estructura particular por encima de cualquier otra motivaci3n (Gonz1lez et al., 2008)

### C. Territorios donde se ha realizado la investigación

*Cuando miro esas repúblicas que hoy día florecen por todas partes, no veo en ellas sino la conjura de los ricos para procurarse sus propias comodidades... ¡Cuán lejos están de la abundancia y la felicidad!*

**THOMAS MORE, 1516**

El contexto de la investigación se sitúa en tres escenarios principales: el primero, en territorios con crecimiento pero sin desarrollo; el segundo, en territorios con desarrollo pero sin crecimiento; y el tercero, en territorios con crecimiento y desarrollo. En cada uno de esos escenarios la búsqueda ha consistido en detectar los aportes que la educación técnica, o más concretamente los centros educativos de formación técnica, en dichos territorios, ha podido implementar.

Para dichas búsquedas se han utilizado fuentes estadísticas gubernamentales y privadas que permitiesen el análisis social y económico a partir de datos cuantitativos, así como otros datos cualitativos relacionados con experiencias significativas de ámbito educativo o de gobierno (como viene descrito en este capítulo); en este sentido se optó por seis sectores-territorios donde han confluído zonas rurales, urbanas y periurbanas, como ya se ha descrito, estas son: el sector de la Sergio Toral (en el municipio de Guayaquil, provincia de Guayas), Marcabelí (provincia de El Oro), Nabón (provincia de Azuay), Salinas de Guaranda (provincia de Bolívar), sector de Solanda y Chilibulo (en el municipio de Quito, provincia de Pichincha). A continuación se realiza un extracto que acompaña a la toma de decisiones de las zonas a estudiar.

### Sector Sergio Toral (Guayaquil, Provincia de Guayas)

El Sector Sergio Toral se sitúa en la Provincia de Guayas (ver mapa 7.1). Se trata de un barrio de los llamados “de ocupación” debido a su dinámica pobladora, la cual es muy similar a la de casi todos los asentamientos. El método suele seguir las siguientes fases: existe un planeamiento territorial y parcelación del llamado líder comunal (de origen informal y por supuesto de manera ilegal), el cual sectoriza el suelo, casi siempre suelo público que después “vende” a las comunidades que llegan; estas lo hacen de modo más o menos organizado para crear presión al municipio, produciéndose, en no pocas ocasiones, altercados con la policía e incluso con otras comunidades que compiten por el espacio, hasta que, por fin, el Gobierno municipal (casi siempre en vísperas de elecciones) promete a los asentamientos estabilidad a cambio de votos.

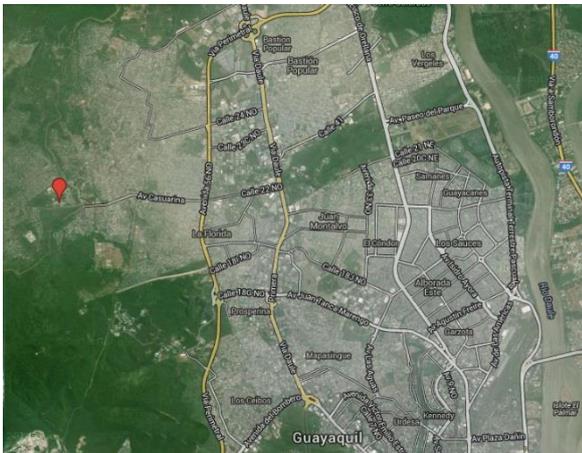


*M 7.1 Ubicación del Sector Sergio Toral (Guayaquil) en el país. E. 1:5.000.000 (aprox.)*

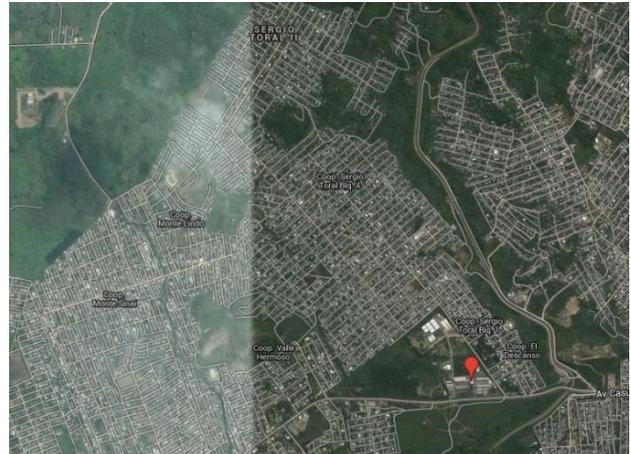
*Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*

El barrio recibe los primeros pobladores en 2008. El centro educativo está en una de las zonas denominadas de invasión o de ocupación informal debido a una apuesta de los promotores (la iglesia católica de Guayaquil) para la promoción social del sector. Los pobladores se autodenominan cooperativistas, y de hecho, el barrio suele adoptar dicho epígrafe “cooperativa de...”. El sector Sergio Toral, igual que otras de su propio entorno, comenzó a recibir pobladores Manabí, Esmeraldas, Los Ríos y de otros cantones de Guayas, en busca de nuevas oportunidades en la gran ciudad. “Este es el nuevo

Guayaquil” o “Lo importante es decir que ya estamos en la ciudad” son comentarios habituales que se intercambian los nuevos moradores del sector (García, 2009)

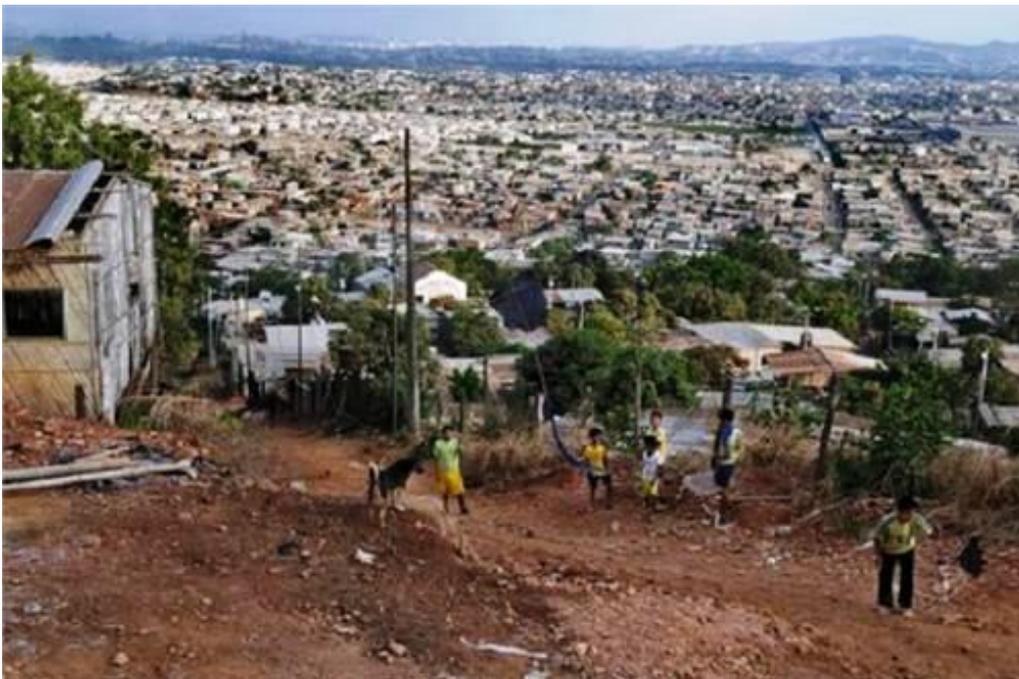


*M 7.2 Posicionamiento del Sector Sergio Toral con respecto a la ciudad de Guayaquil. E. 1:60.000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*



*M 7.3 Centro de formación profesional CIL en el entorno del Sector Sergio Toral. E. 1:20.000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*

No hay censos concluyentes, pero se calcula que un 25 % de la población de Guayaquil vive en asentamientos, más o menos informales. “En el 2007, los habitantes en la ciudad eran 2,4 millones. El ritmo de crecimiento al 2010 es del 2 % y esta cifra aumenta... las zonas de mayor densidad poblacional crecieron con el fomento de invasiones” según Carlos Salmón, director de Terrenos del Municipio de Guayaquil (García, 2009).



*F 7.1 Sector Sergio Toral  
Fte: Archivo fotográfico personal*

La economía de la zona es informal en un porcentaje muy alto; la venta de comida y de otros productos básicos se hace a través de los propios pobladores desde sus propias viviendas, donde se improvisan los comercios a través de ventanas o puertas entreabiertas.

Llama la atención la presencia de ferreterías, muy completas y con productos de gran tamaño, lo cual denota que es un producto muy demandado para la habilitación de vivienda.



*F 7.2 Sector Sergio Toral  
Fte: Archivo de imágenes personal*

Las invasiones u ocupaciones informales de terreno público o privado por parte de población, casi siempre venida del ámbito rural, son un problema ambiental ligado a pobreza y oportunismo (García, 2009) y la misma historia de la ciudad está ligada a este tipo de prácticas y en sus primeros años. No se cuenta con servicios básicos fundamentales: el agua entubada o el alcantarillado son inexistentes, por lo cual el agua “potable” se vende en depósitos ambulantes y la energía eléctrica se suele robar al tendido urbano. La seguridad de la invasión (también llamada comuna cuando esta ya se ha asentado) se suele autogestionar con patrullas de autodefensa vecinal y en ocasiones se contrata, aunque también de modo informal (García, 2009).

La zona no cuenta con centros de salud o colegios. Es la razón por la cual estos servicios vienen de la mano de entidades asistenciales (al menos en un primer momento), muchas veces de capital extranjero con cargo a fondos de cooperación internacional. Esta práctica de unos años a esta parte ha sido contestada por el propio Gobierno, ya que de algún modo, la actividad de estas entidades apoya la propia invasión (Redacción Ecuador Inmediato, 2013).



*F 7.3 Quebrada en época de lluvias en Sergio Toral  
Fte: Archivo fotográfico personal*

El barrio, al carecer de asfalto (excepto la vía principal como prolongación de la avenida Casuarina) y tener el clima seco en verano, es muy polvoriento. Además hay presencia de barrancos (o quebradas) con aguas estancadas, con el consecuente foco de infecciones y de presencia de insectos (hay que recordar que Guayaquil es clima tropical). Apenas existe regulación de tráfico e infraestructuras urbanas. Las casas son, en su mayoría, de caña, elevadas del suelo (vivienda típica de la costa ecuatoriana). Aunque en barrios cercanos más antiguos empiezan a existir casas construidas a base de bloques de una o dos alturas. Ambos modelos de casa suelen ser edificados por la misma población.

Es fácil ver viviendas caídas o con una infraestructura mínima, producto de la informalidad en la propia construcción. Llama la atención la organización en damero casi perfecto, ya que en el parcelado, a pesar de ser ilegal, es evidente la intervención de

profesionales, lo cual hace sospechar la conexión que existe entre la organización de la ocupación y algunos poderes económicos de la ciudad, al menos para el mercado de las parcelas.

La zona podríamos considerarla como periurbana o rural, dependiendo del criterio que adoptemos. Periurbana, porque pertenece al municipio de Guayaquil pero con competencias del ámbito estatal, por tratarse de zonas especialmente complejas desde un punto de vista urbanístico (Redacción Guayaquil, 2014), aunque dada la baja implicación municipal la podríamos considerar como zona rural. Los datos que arroja el BCE del Valor Agregado Cantonal (VAC) per cápita es de 5.31\$ (de los más altos del Ecuador). Hay que recordar que la provincia de Guayas es una de las más prosperas en datos macroeconómicos, de hecho, muy cercano al sector de la Sergio Toral podemos encontrar algunos parques industriales con actividad comercial referencial en el país. En cambio, las bajas tasas de estudios obligatorios completos (primaria solo acaba el 50 % y secundaria el 22 %) o la tasa por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI en 85 %) hacen de la Sergio Toral uno de los lugares con menor distribución de riqueza del país. Pero además se dan una serie de circunstancias a estudiar, porque se trata de una de las zonas con más afloramiento comercial, así como de multitud de pequeños talleres de trabajo productivo, aunque casi todo informal (Hernández Cotrina y Provis Ramírez, 2012), así como con altas tasa de insalubridad y precariedad laboral.

Por lo cual, a priori, **el sector Sergio Toral lo podemos considerarlo como un territorio con crecimiento pero con muy bajo desarrollo.** Además existe en el sector alguna iniciativa para la formación de jóvenes; una de ellas es el Centro para la Iniciación Laboral, de carácter diocesano, el cual ha ofrecido claves para este trabajo, aunque en este caso, ha sido por contraste de lo que se puede hacer y no se está haciendo.

### Municipio de Marcabelí (El Oro)

El municipio de Marcabelí se sitúa en el sur del país. Es una región costeña del interior (montubia) poblada por colonos hace escasamente veinticinco años. Su población es de siete mil habitantes en todo el cantón, dos mil habitantes el área urbana. Son mestizos de costa en su mayoría, llegados de zonas de Manabí y Guayas buscando terrenos para cultivo.

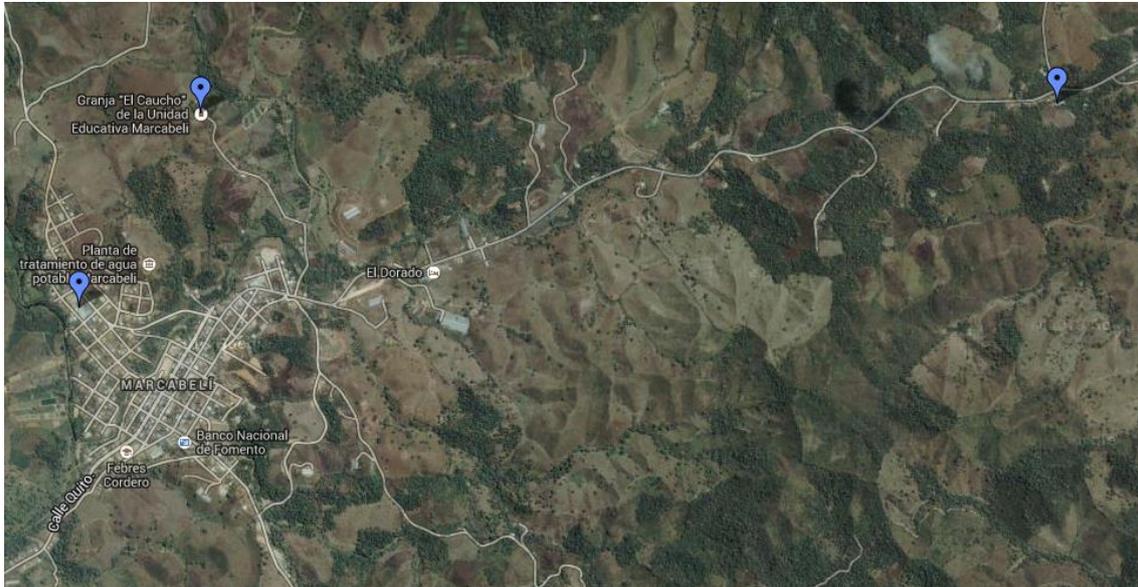


*M 7.4 Marcabelí en el Ecuador. E. 1:5.000.000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basado en Google Maps*



*M 7.5 Relieve del entorno de Marcabelí y Balsas. E. 1:200.000 (aprox.)  
Fte: Google Maps*

Los habitantes viven de la agricultura y ganadería, cultivan caña de azúcar y cultivos de ciclo corto como café, maíz, arroz, alubia y soja. También existe procesamiento de la caña de azúcar en panela y licor en modo cooperativo.



*M 7.6 Marcabelli y entorno. Baliza este (la vertical del borde del mapa se corresponde a la orientación N-S): asociación de cafetaleros APECAM. Norte: Escuela de capacitación agraria municipal UDATMA. Oeste: Colegio Agropecuario. E. 1:40.000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*

En el casco urbano podemos encontrar una Escuela y un Colegio Agropecuario, un Dispensario médico y una Cooperativa de Ahorro, además tiene dos zonas verdes con infraestructura urbana para esparcimiento de la población. Además depende del municipio la Unidad de Desarrollo Agrícola (UDATMA), donde se imparte capacitación y se experimenta sobre las alternativas agrarias para la zona.

El entorno urbano es relativamente moderno, ya que la cantonización es de finales de los 70; su estructura es típica de los lugares con modelos de construcción “liberalizados”. Cada esquina, cada vereda pertenece a un constructor con diferentes criterios.



*F 7.4 Plaza Central, Marcabell*  
*Fte: Archivo fotográfico de Servio Jr. Paladines*



*F 7.5 Iglesia Marcabell y plaza de la Madre*  
*Fte: Archivo fotográfico de José Carrión*

Es característica también la incidencia del pequeño comercio, aunque no de un modo masivo, como en las zonas de invasión. En contraposición, existe un naciente movimiento ciudadano, ya que existe recogida selectiva de basuras. El pueblo cuenta con una planta recicladora (única en la provincia), y existen sanciones para aquellas viviendas que no cumplen con la separación de basuras, aunque no se han utilizado, ha bastado con la advertencia (según entrevista en la propia planta). También existe un naciente

movimiento de tierras comunitarias. Esta circunstancia es bastante extraña, teniendo en cuenta que en contextos no indígenas, el concepto de propiedad privada es muy exclusivo, como corresponde a las zonas de colonos. La tierra está aprovechada al máximo y también se ha recuperado bastante del agotamiento de la misma por el uso de fertilizantes químicos. Se puede comprobar mediante fotos aéreas de la zona que hace tan solo diez años había grandes áreas estériles pero, en este momento, de modo paulatino, se están regenerado. Por último, producto de los planes municipales, la existencia de vivienda informal es bastante reducida, se han adecuado las periferias y, si bien sigue existiendo vivienda informal, gracias a las ayudas de los últimos años había pasado a ser vivienda con carácter definitivo (obra) y con servicios básicos (alcantarillado, agua y luz).



*F 7.6 Periferia Marcabelí*  
*Fte: Archivo fotográfico personal*

Marcabelí es una zona rural de interesante movimiento productivo cooperativizado, así como de implicación municipal en escuelas agropecuarias. En una palabra, podríamos estar delante de una zona donde existe una implicación gubernamental y productiva por el desarrollo, además la tasa VAC per cápita es de 3.47\$ que, sin ser excesivamente alta, demuestra un crecimiento local de interés. Además, observando los datos del SIISE, vemos que tiene una NBI del 52 %, que para tratarse de una localización rural (donde existen más dificultades para ciertas infraestructuras como el desagüe o el agua entubada, donde precisamente Marcabelí tiene tasas más que aceptables con valores del 70 al 80 % de la vivienda según el mismo SIISE) es una tasa que es bastante aceptable, lo cual nos

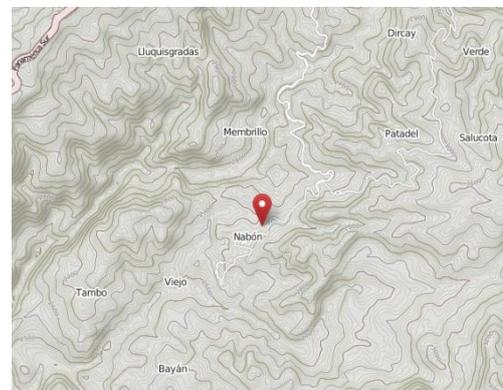
induce a pensar que, a pesar de las plagas de roya (parásito del café) que han sufrido sobre todo los pequeños productores de la zona (Redacción Economía, 2014), ha podido mantener sus tasas de desarrollo, y quizá la clave esté en el aprovechamiento de sus recursos (no alcanzan los \$4US de diferencia entre su VAC real y el ideal). Por lo cual Marcabelí **podemos considerarlo un territorio con crecimiento y desarrollo.**

### Municipio de Nabón (Azuay)

Nabón se sitúa en zona de montaña en la zona sur de la cordillera andina ecuatoriana, y es una localidad de origen cañar. El vocablo “cañar” es de origen preincaico y parece aludir al frío o a la existencia de culebras en el terreno, pero su significado con precisión se desconoce, aunque parece datar de la época de su fundación, y no es el único: todavía persisten palabras de aquella época que los pobladores utilizan para referirse a determinados aparejos de labranza y de pastoreo o lugares geográficos. Posteriormente, con la llegada de los incas, Nabón se incorpora a la población quechua y toda su cultura, que en la actualidad mantiene no solo el idioma, sino también los usos agrícolas y rituales propios de la cultura cusqueña. En aquella época se conocía a la localidad como tambo<sup>75</sup> de Nabón y era zona de relevo de los *chasquis* (red de mensajeros del imperio Inca). Los primeros españoles llegados en la colonia llegan de la amazonia, expulsados por indios Shuaras y buscando un asentamiento menos belicoso que el que habían encontrado en el oriente, estableciendo el idioma y las costumbres religiosas cristianas en 1685.



M 7.7 Nabón en el Ecuador. E. 1:5 000 000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basado en Google Maps



M 7.8 Relieve del entorno de Nabón. E. 1:200 000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basado en OpenStreetMap

<sup>75</sup> Que significa «parada en camino», en quichua



*F 7.7 Plaza Central Nabón*

*Fte: Archivo fotográfico de Ángel Oswaldo Vázquez*

Durante toda la época colonial y postcolonial, Nabón ha sido un lugar donde la presión de los blancos y de los caciques ha sido muy alta sobre la población indígena, donde se han dado todo tipo de abusos, no solo laborales, también físicos y sexuales casi siempre sobre la población femenina.

Hacia los 80 las reformas agrarias van cambiando el panorama paulatinamente respecto a la propiedad de la tierra y el tratamiento que se propina a la población indígena, aunque solo recientemente (desde los años 2000) el municipio, con el primer gobierno del partido indígena Pachacutic, comienza de una manera clara el empoderamiento poblacional, iniciando procesos de desarrollo local únicos y ejemplarizantes en el país. Aunque las pasadas herencias desbastadoras han generado secuelas que se han saldado con un buen número de personas emigrantes en el extranjero, lo que también ha propiciado, a favor, una entrada de divisas importantes para la población actual (Herrera, 2009).

El cantón tiene una población de 15 000 habitantes (54 % son mujeres) de los cuales un 7 % viven en zona urbana y un 95 % en zona rural y coexisten la población mestiza y la indígena. Aproximadamente un 60 % es población mestiza y un 40 % indígena, aunque la cultura y costumbres ancestrales mantenidas han hecho merecedora a la localidad de “Patrimonio Cultural del Ecuador”. En cualquier caso, todavía se mantiene una cierta minusvaloración de todo lo relacionado con el patrimonio indígena, y más en los tiempos actuales de entrada de culturas europeas y norteamericanas, acrecentadas por el ritmo migratorio de la población más joven (Nabón, 2012).



*F 7.8 Vivienda tradicional de Nabón  
Fte: Archivo fotográfico personal*

Un 40 % de la población activa son agricultores con propiedad, hay otro 40 % que son asalariados y sin cualificación y en empleos inestables, solo un 10 % de la población está cualificada y participa en empleos especializados de reparación y mantenimiento de equipos industriales y del campo; el resto (un 5 %) de las personas están empleadas en funciones administrativas o en servicios. Por lo cual la actividad más importante es la agricultura, con un 70 % del volumen total de la actividad productiva, después está la construcción con un 12 %, pujante de unos años a esta parte por el incremento de solicitudes de vivienda (casas en el casco urbano, pero también en territorios dedicados a la labranza) de parte de las personas migradas, vivienda que en muchas ocasiones nunca se ha ocupado. El comercio ocupa un 8 % y la producción manufacturera y la enseñanza ocupan el 2-3 % restante (Nabón, 2012)

Los servicios todavía no cubren las necesidades básicas de la población. En este sentido, el agua potable, el alcantarillado y la gestión de desechos sólidos no alcanzan al 20 % de la población, situando un 70 % de la población sin necesidades básicas insatisfechas, es decir con graves deficiencias en empleo, vivienda y salud. Hay solo una unidad de salud con únicamente tres profesionales.

Existen cincuenta y cinco Escuelas y ocho Colegios, entre presenciales y a distancia, incluidos los de educación bilingüe intercultural. Prácticamente un 25 % de la población es analfabeta y la escolaridad media no alcanza los cuatro años (Nabón, 2012).

El desvío de la carretera a la población tiene un “peaje solidario”, esto significa que las aportaciones que se realizan no cubren el gasto de mantenimiento de la vía, por lo cual tienen que existir otras fuentes para mantener abierta la carretera. Estas fuentes son fundamentalmente públicas, del Gobierno nacional y del local, por lo cual, el peaje es “solidario” pero no suficiente.



*F 7.9 Plaza Central Nabón desde el orquidiario  
Fte: Archivo fotográfico de Ati*

El centro de Nabón tiene una urbanización planificada, hay un jardín con árboles que denotan mantenimiento. Existe un busto en el centro de la plaza del combatiente nabonés, sandinista que murió en combate en Nicaragua durante la revolución; en la inscripción se habla del internacionalismo, el bien común, el sacrificio de los pueblos por la libertad y el cristianismo. Sin duda, en referencia a la teología de la liberación y lo cerca que estuvo de los movimientos emancipatorios en la época de los 70.



*F 7.10 Plaza Central Nabón, Iglesia  
Fte: Archivo fotográfico del cantón Nabón*

Nabón es un lugar cuyo casco y parque urbano resultan bien mantenidos, no solo por las autoridades. Se intuye buen aprovechamiento y cuidado de las infraestructuras: destaca la presencia de papeleras en buen estado y es característico identificar gestos de respeto a las infraestructuras urbanas, incluyendo a los espacios verdes del parque.

Existe uso de riego por aspersión<sup>76</sup>, lo cual denota un cambio de actitud con respecto al riego por gravedad (que precisa de más caudal de agua). De hecho, la recuperación y aprovechamiento del agua ha sido uno de los logros de los últimos años: por la recuperación de acuíferos, por la reinstalación y mantenimiento de conducciones, y por último, por una nueva cultura de aprovechamiento y ahorro, caracterizado por el cambio de técnicas de riego (gota a gota, aspersión...).



*F 7.11 Periferia de Nabón  
Fte: Archivo fotográfico personal*

Nabón ha sabido conservar (o ha sido producto de la extrema pobreza por la que ha pasado) sus construcciones originales, algunas del siglo XVII, hechas de madera, de hecho su casco urbano está declarado patrimonio arquitectónico del país.

Por último, llama la atención que en la población existe coherencia en las aceras. Esta circunstancia es poco común ya que, producto de la privatización del suelo urbano (así es en todo el país de manera habitual), cada vecino es dueño de espacio hasta la vía rodada, por lo cual la adecuación de aceras y demás elementos de la fachada, queda a criterio del

---

<sup>76</sup> Por presión de agua pulverizada o en poca cantidad muy distribuida.

propietario, generando multitud de discontinuidades en una misma cuadra (manzana). No es el caso de Nabón.



*F 7.12 Viviendas tradicionales de Nabón  
Fte: Archivo fotográfico de J Belote*

El proceso Nabón es un proceso que viene desde antes de los cambios estructurales que está llevando el actual gobierno nacional, generado por el partido de raigambre indígena Pachacútic, el cual ha sido un actor central en el municipio desde hace más de dieciséis años.

Es un proceso también de referencia, ya que las autorías principales han sido hasta ahora mujeres (cuatro alcaldesas que se han ido sucediendo), en una zona de historia especialmente dura en cuestiones de género, por dos razones fundamentales (Herrera, 2009): una migración masculina y como consecuencia la feminización social, y un contexto de género restrictivo para las mujeres. Como consecuencia del empobrecimiento cantonal crónico, Nabón ha expulsado de manera sistemática a trabajadores (70 %) más que a trabajadoras (20 %), por razones de cuidado de hijos e hijas y por mantenimiento de las pequeñas propiedades familiares. Al principio (años 70) el flujo migratorio era a otras provincias del Ecuador, pero últimamente la emigración es a Estados Unidos y a España. La vivencia del fenómeno es especialmente duro, ya que es vivido entre las mujeres, en primer lugar, por el doble trabajo que supone ser padre y madre, pero también porque no es vivido como una mejora, más bien al contrario, ya que ellas tienen que trabajar más horas (al no tener la colaboración del marido) en los cultivos sin percibir

bonanza económica sustancial (Herrera, 2009). Otra circunstancia compleja es el tratamiento de la mujer en el cantón: históricamente ha venido precedido por el abuso, por diferentes razones, aunque quizá la clave del comportamiento haya que buscarla en las antiguas haciendas; era habitual y consentido socialmente el abuso sexual y físico de cualquier mujer indígena (Herrera, 2009). Otra causa ha sido el menor acceso de ellas a la cultura, por su doble rol de niñas-amas de casa, por lo cual ha alimentado el círculo del analfabetismo, fundamentalmente al no poder hablar castellano, quedando relegadas a la casa o a círculos muy pequeños de mujeres quichua-hablantes (Herrera, 2009).

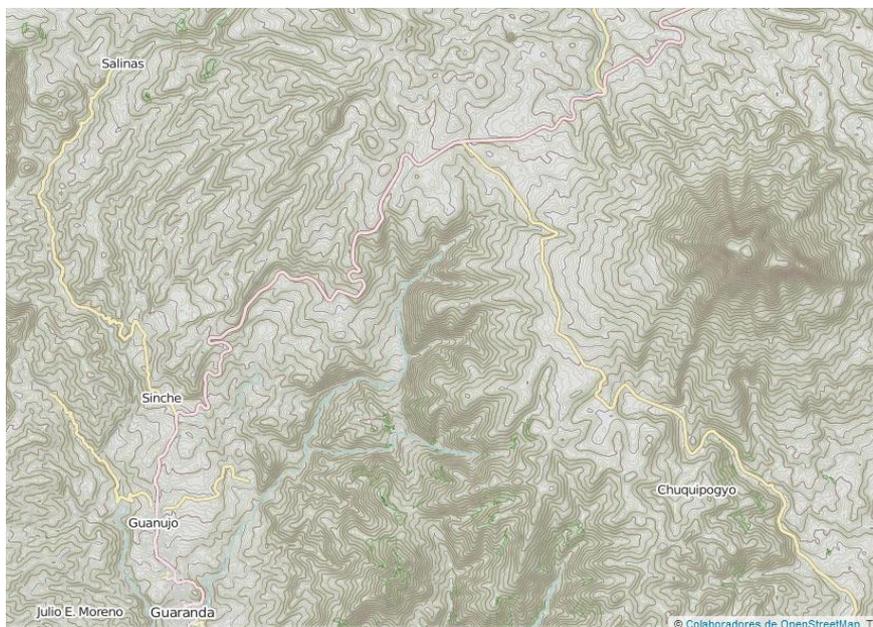
En la actualidad las cosas están cambiando, no solo en asuntos de género, ya que Nabón se configura como referencia en el país (e incluso de la región andina) por llevar un movimiento municipal articulado con el ciudadano por el desarrollo local, además de una decidida apuesta por el respeto del medio ambiente, cristalizado sobre todo en una producción 100 % orgánica. Son referencia también por el abordaje de los presupuestos locales administrados por participación directa con la ciudadanía. Además, al igual que Marcabelí, tienen en proyecto el desarrollo de una escuela municipal de actividades productivas nacientes. Se trata también de una zona rural de las más empobrecidas del Ecuador, con tasas mantenidas de emigración sobre todo a Estados Unidos, también con 85 % de NBI y con 1,86 \$ de VAC per cápita configuran a priori una de las zonas más complejas para vivir, aunque su tasa de aprovechamiento de los recursos (relación entre pobreza y VAC), sin alcanzar los 11 USD de diferencia entre su VAC real y el ideal, además de las experiencias de proyección para el desarrollo municipal, que parecen estar haciendo cambiar la tendencia hacia un **incipiente desarrollo sin apenas crecimiento**.

*Municipio de Salinas de Guaranda (provincia de Bolívar)*

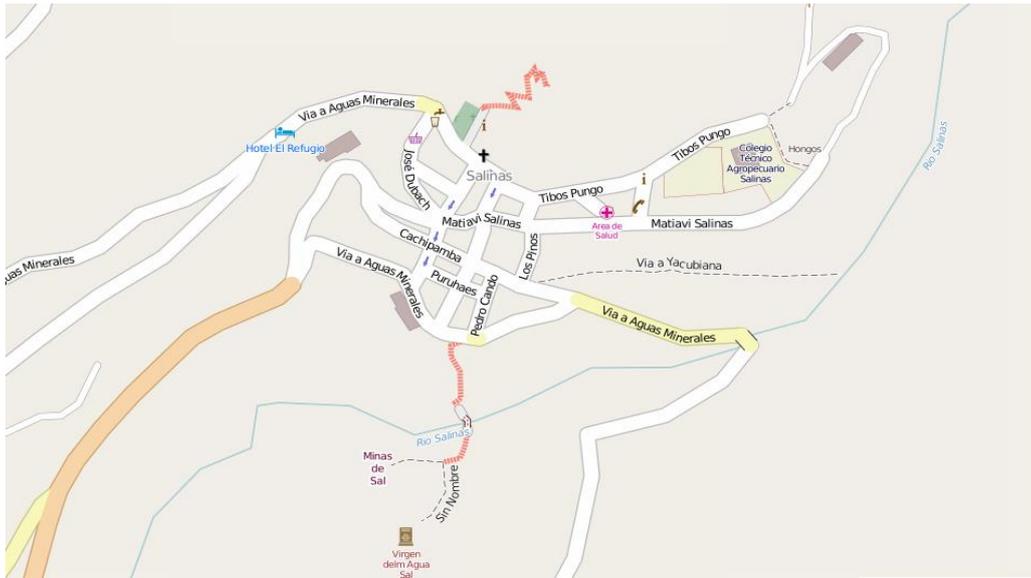
La localidad de Salinas se sitúa en la sierra ecuatoriana, en la zona centro. Es un municipio paradigmático, ya que desde los años 70 se está desarrollando en él una serie de dinámicas de desarrollo local que han dado mucha popularidad al entorno.



*M 7.9 Salinas de Guaranda en el Ecuador. E. 1:5.000.000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basado en Google Maps*



*M 7.10 Entorno geográfico de Salinas. E. 1:150 000 (aprox.)  
Se aprecian, por las curvas de nivel, que la zona tiene una orografía muy pronunciada, de hecho el desnivel mayor que se aprecia a la derecha, se trata del volcán Chimborazo con 6 268 m, pico más alto del Ecuador cuya cumbre es el punto más cercano al sol desde la Tierra.  
Fte: Open Sreet Map*



*M 7.11 Casco urbano de Salinas, a la derecha el Colegio Técnico. E. 1:5 000 (aprox.)  
Fte: Open Sreet Map*



*F 7.13 Vista del Salinas desde las minas de sal (sur)  
Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*



*F 7.14 Una de las calles de Salinas en compañía del sr. Víctor, el guía más antiguo de la zona.  
Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*

Como resultado de las entrevistas realizadas la historia de Salinas sitúa su gobierno en los hacendados. Parece ser que justo después de la colonia (1830), en los Gobiernos de Juan José Flores y Vicente Rocafuerte, los terrenos fueron “vendidos” a la oligarquía Colombiana de los Cordobés.

Desde la época de la colonia hasta los años 70 en Ecuador era común comprar y vender terrenos con poblaciones incluidas, lo cual no se ocultaba ya que era un valor añadido, porque estas eran utilizadas en régimen de semiexclavitud por los propietarios para la explotación comercial de los territorios.



*F 7.15 Saliendo de la fábrica de lanas. En ambas fotografías se puede apreciar que las calles no tienen ningún tipo de recubrimiento, de hecho solo están asfaltadas aquellas que lindan con el núcleo urbano*

*Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*

La producción típica tradicional de la zona ha sido la sal mineral, de ahí el nombre de la población. Los hacendados emplearon a la población de Salinas para extracción y comercialización del mineral, hasta que en los años 70 las salinas de la costa comenzaron a presentar un producto mucho más barato y competitivo que las salinas de sierra. En esta crisis hay que adicionar las primeras leyes latinoamericanas, que empezaban a requerir derechos de tierra para los pobladores; en el Ecuador llega en 1973 y de la mano algunos religiosos comprometidos con reformas sociales.

En este contexto, la familia Cordobés intuye que llega el final de la dominación y antes de la expropiación o de las revueltas que empiezan a ocurrir en otros puntos, opta por parcelar y vender el territorio. Los compradores son organizados por la familia salesiana presente ya en el municipio y empiezan a comprar los propios salineros su territorio, con préstamos blandos de la comunidad religiosa. Los mismos salesianos también se hacen con algunas hectáreas que mantienen en la actualidad. Los precios son muy competitivos ya que los Cordobés bajan el precio porque intuyen que sus terrenos pueden ser expropiados por menos valor que el que negocian con los pobladores; de este modo se inicia una nueva etapa en el territorio.

A partir de 1972 la población tiene las tierras pero sigue en la miseria. Solo algunas producciones agropecuarias familiares salvan a los moradores de caer en la hambruna,

aunque la necesidad es extrema. Los hacendados han desaparecido y la única forma de mantenimiento, que era la sal, está devaluada y sin posibles compradores, por lo cual la familia salesiana con creciente implicación en la población empieza a idear nuevas formas de subsistencia: para ello crean la primera cooperativa de quesos. Haciendo uso de amistades europeas y de capital también extranjero, se arma la primera producción quesera a partir de la leche que las propias familias generaban en el entorno familiar.

Progresivamente se abren otras unidades productivas, así como los bancos comunales para la generación de crédito, hasta los tiempos actuales, pero con el mismo patrón: liderazgo de la familia salesiana y concretamente del P. Polo (italiano de nacimiento) con intervención solidaria del capital y personal foráneo. De hecho, es curioso ver el dibujo del friso de la fachada de la iglesia, donde el P. Polo está explicando con la mano extendida sobre el pueblo de Salinas alguna circunstancia a una persona extranjera.

Salinas de Guaranda está ubicada en los Andes Ecuatorianos. Es, por tanto, una población de sierra con una fuerte presencia indígena. La población ronda los 10 000 habitantes con una baja densidad (45 hab/km<sup>2</sup>) y una pirámide demográfica bastante equilibrada donde las mujeres son aproximadamente el 51 % de la población en todos los estratos de edad, con un 40 % de niños, un 25 % de jóvenes, un 30 % de adultos y 5 % de ancianos, en cifras aproximadas (Equipo SIISE, 2014). La población es mayoritariamente rural (70 %) y es en este momento un centro de desarrollo local de primer orden, por las vinculaciones que se han venido produciendo entre las producciones agropecuarias.

Los procesos productivos de los últimos cuarenta años han sido de gran ayuda, pero en la actualidad no parece que hayan sido generalizados para toda la población, aunque de alguna manera sí existe un cierto reparto de riqueza, aunque bastante piramidal.



*F 7.16 Entregando la leche en la cooperativa de quesos  
Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*

No siempre se trata de empresas cooperativas, también hay asociaciones y fundaciones, aunque en muchos momentos estas también facturan mercancía, por lo cual a fecha de hoy, hay algunas entidades del grupo Salinas con “últimátum” fijado por las autorías para que definan su figura, ya que en el Ecuador, desde el Gobierno Correa, solo las agrupaciones empresariales pueden tener intercambios comerciales lucrativos (nunca las asociaciones y fundaciones). El problema parece estribar en que las asociaciones no quieren ser empresas ya que tendrían que cotizar impuestos, y la tradición cultural del país es de una fiscalidad muy baja, tendencia que está cambiando últimamente por la apuesta recaudatoria de las políticas públicas, aunque con fuerte oposición de buena parte de la población en general.

El organigrama del movimiento cooperativo-asociativo se compone:

I grado: grupo “El Salinerito”, que congrega a los grupos de II y III grado:

II grado, sito en Salinas de Guaranda:

- Producciones de El Salinerito: confites, cárnicos, lácteos, deshidratados y aromas: Fábricas de diferentes productos, aunque los de mayor producción son los quesos y los chocolates. Este grupo se encarga de la fabricación y comercialización de los mismos productos. Su propiedad es la familia salesiana.
- PRODUCCOOP: cooperativa de quesos. Procesa la leche de pequeñas producciones para la fabricación de quesos.
- Fundación Familia Salesiana: gestiona proyectos de cooperación y da titularidad a algunas empresas del grupo.
- TEXAL: asociación de tejedoras de artículos de lana y alpaca.
- FUGJS: grupo juvenil de Salinas, asociación de jóvenes encargados de atender y llevar las actividades propias para el turismo; se configura por coordinadores/as y guías, aunque su funcionamiento es participativo.
- FUNORSAL: fundación de organizaciones campesinas de Salinas; entre otras actividades, lleva a su cargo la fabricación de lana y otras actividades agrícolas, también cuenta con fondos para generar préstamos (también en entredicho, porque la legislación solo permite esta actividad a las entidades de ahorro y crédito)
- COACSAL: cooperativa de ahorro, realiza préstamos a créditos blandos a cooperativistas que pretenden crear o ampliar negocio.



*F 7.17 Cooperativista llevando la leche familiar al procesado de quesos.  
Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*

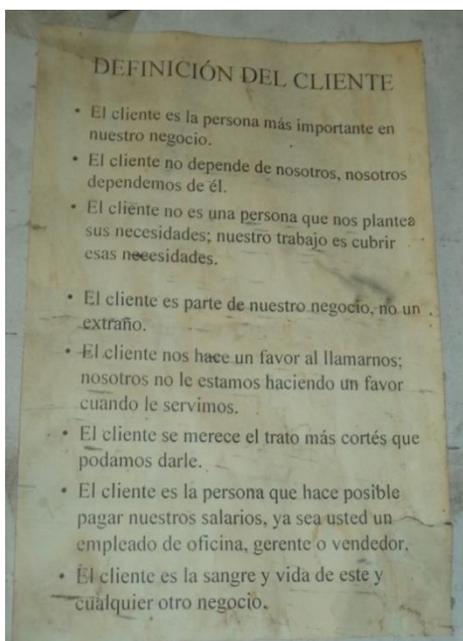
III grado:

Cooperativas y asociaciones de la comarca de Salinas en comunidades cercanas, en ella se cuenta con más de setenta agrupaciones productivas que se dedican a actividades muy diversas: artesanía en madera, cultivos diversos (patata, soja, habas...), fábrica de

muebles, etc.; todas ellas son coordinadas, asesoradas y formadas por las asociaciones de II grado.

A pesar de su ambigüedad legal, los/las participantes insisten en sus principios cooperativos: funcionamiento asambleario (un asociado, un voto), participación de capital y/o trabajo, los excedentes se reinvierten al grupo, existe directiva que se vota y se renueva anualmente, la directiva marca los objetivos estratégicos y contrata al gerente, este a su vez contrata a los empleados, el socio tiene derecho a vender su producto a la cooperativa a precio estable y común con el resto de cooperativistas.

El desarrollo experimentado desde las últimas décadas a esta parte no ha conseguido mitigar ciertos problemas, que podríamos calificar de estructurales, ya que no se conocen



*F 7.18 Visión del cliente en la cooperativa de lanas*

*Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*

periodos históricos donde estos hayan desaparecido por completo. Según los datos del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE) el 50 % de la población no consume agua potabilizada por el suministro municipal (son habituales los consumos de pozos, ríos y carros repartidores) y el 60 % de la población elimina las aguas fecales por canales alternativos al alcantarillado público (como los pozos ciegos, los sépticos o las mismas quebradas) por lo cual, cabe pensar que quizá la combinación de ambas razones suponga una de las fuentes por donde las infecciones puedan causar mermas en la población. La principal incidencia en la mortalidad de la población (el 40 %) es por razones bacterianas y víricas: neumonías y otras infecciones respiratorias (coord. Gina García, 2003), además de los problemas intestinales.

Otro problema endémico de las zonas rurales es la educación de los más pequeños y pequeñas, y Salinas no es excepción. Según el SIISE el analfabetismo supera el 20 % en hombres y llega al 30 % en mujeres, con una escolaridad promedio de tan solo 5,2 años, mientras que el resto del país supera los siete años.

Es de reseñar también como problema que el 30 % de la población no tiene acceso a la electricidad y el 70 % tampoco dispone de teléfono fijo particular. En cambio, la cobertura a la telefonía celular está bastante extendida.

Por lo cual estamos frente a un territorio con fuertes posibilidades de desarrollo, lo cual se verifica en el crecimiento en algunos aspectos, como el aumento y mejora de las infraestructuras viarias a partir de aportaciones de trabajo comunitario (mingas<sup>77</sup>) o la calidad en las construcciones empresariales (no tanto las particulares, las cuales se configuran en su mayoría de bloques sin aislamiento ni cobertura efectiva, de hecho los propios pobladores más antiguos, echan de menos la construcción tradicional de adobe ya que “era más caliente”). Así como la reducción de la desnutrición infantil y en la mejora de los hábitos alimenticios de la población en general; además, se ha reactivado una estructura de cierta participación, donde la población trabaja y participa desde y para la comunidad, articulando una comunicación no solo dentro de la comunidad, sino que también lo está haciendo en toda la parroquia con las diferentes comunidades. En cualquier caso, no parece estar teniendo repercusión en ámbitos tan básicos como la salud pública o la educación, lo cual nos lleva a pensar que la concepción de desarrollo en áreas sociales depende en buena medida del peso de la tradición y de los espejos en que los territorios se miran para plantear las mejoras en los mismos.

---

<sup>77</sup> La Minga es el trabajo comunitario decidido y organizado por asamblea para conseguir un servicio común. Es una práctica ancestral de las comunidades andinas; mediante mingas se pueden limpiar caminos, construir casas comunales, adoquinar carreteras, etc. En la actualidad se suelen convocar las mingas los fines de semana para no interferir en los trabajos particulares.



*F 7.19 Tramado urbano de Salinas y paisaje desde el peñasco norte (en la cruz). En el centro la plaza hay canchas de boley, y al fondo, en casi el propio pueblo la antigua salina. Obsérvese que la mayoría de cubiertas no son de teja.  
Fte: Archivo fotográfico de Mirela Hincú*

El pueblo, a pesar de tener carretera asfaltada (desde 2013) hasta el propio casco urbano, tiene calles adoquinadas y de tierra. Las casas son de construcción informal en bastante mal estado en su mayoría, sin aislamientos, y muchas sin techumbres sólidas. Hay que tener en cuenta que la zona está a las 3 500 metros y el frío en las noches es intenso (cero grados o menos). Estas casas se levantan en los años 80, justo cuando empieza a configurarse el trazado urbano; por lo visto no existieron muchos criterios arquitectónicos para su construcción. En la actualidad se están levantando nuevas casas, mejores y más preparadas. Por otro lado no quedan construcciones tradicionales, quizá por causas atribuibles a visiones no muy ajustadas de autosuperación o percepción de la llegada de la modernidad. Solo la plaza tiene un carácter más urbanizado, con cancha de *boley* y un escenario de obra. Por último, es palpable la reforma sustancial realizada en la iglesia<sup>78</sup> en 1995.

Como se ha comentado, se trata de uno de los municipios más observados internacionalmente, por tratarse de una zona donde se ha procurado la organización de los insumos de un modo bastante eficiente. Al igual que Nabón, también ha sufrido (y

---

<sup>78</sup> Hay que tener en cuenta que en ella, a pesar de realizarse oficios de carácter religioso, también es sitio de reunión de grupos adscritos a la parroquia salesiana.

sufre) por ser de las zonas más empobrecidas del Ecuador, aunque a diferencia con el municipio del Azuay, su desarrollo viene en su mayoría, de influencias y capital extranjero, liderado por la comunidad salesiana y en concreto por el paradigmático Padre Polo, de origen europeo, que desde hace más de cuarenta años trabaja con la comunidad indígena trasplantando las formas productivas europeas (los quesos, el chocolate, los textiles...) para la creación de beneficio y productividad. A pesar de todo, su tasa de pobreza es bastante alta (90 % de NBI y 2.1 \$ de VAC pc.) y su aprovechamiento de la riqueza es más bajo que Nabón (0.5 % a pesar de tener valores más altos de VAC). En cualquier caso, puede resultar interesante su estudio, ya que podemos considerar que se trata de un **territorio de incipiente desarrollo sin apenas crecimiento pero con características especiales** que merecen ser estudiadas.

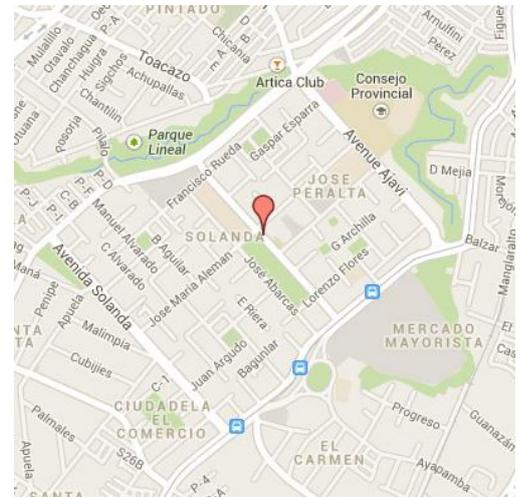
Sector Solanda (Quito, provincia de Pichincha)

Solanda es un barrio popular ubicado en el sur de Quito; llama la atención porque el tramado urbano es diferente al resto de los sectores circundantes, lo cual denota que hubo una planificación a partir de un terreno concreto.

También llama la atención que en la planificación se tuvo en cuenta el trazado de jardines y canchas deportivas públicas.



*M 7.12 Ubicación del Centro Educativo TESPА, barrio de Solanda, en el entorno de Quito E. 1: 700 000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*



*M 7.13 TESPА en el barrio de Solanda. E. 1: 50 000 (aprox.)  
Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*



*F 7.20 Calles de Solanda (callejón, jardín y vivienda informal)  
Fte: Archivo fotográfico del diario «La hora»*

El barrio tiende a ser laberíntico; hay unas vías amplias, pero estas se ramifican y se llegan a perder dentro del tramado. Hay falta de mantenimiento del asfalto y hay también construcción informal y progresiva (aunque no tanto como los barrios de invasión). En el origen del barrio todas las calles tenían salida, el problema parece haber sido la edificación informal, que ha cerrado vías y ha creado callejones.

La época de los 90, por lo visto, fue un tiempo difícil para vivir: se traficaba con droga y era fuente de problemas, pero la organización ciudadana (con la coordinación municipal) y el programa “ojo de águila” (Servicio integrado de alarma compuesto por video-cámaras estratégicamente dispuestas y conectadas, con policía motorizada para respuesta rápida) ha conseguido reducir el tráfico y el consumo de drogas en las calles.

Existe en la actualidad mucho comercio informal (en bajos o desde los propios domicilios) y discotecas-pub con dudosa legalidad, y faltan servicios básicos, como dispensarios médicos. Sin embargo, en el ámbito educativo se considera un barrio con medios ya que cuenta con doce centros (FD, 2004).

Existe saturación del suelo: hay calles donde la distancia entre los edificios es muy pequeña debido a la construcción informal en viales públicos.



*F 7.21 Callejón sin salida en Solanda  
Fte: Archivo fotográfico del diario La hora*



*F 7.22 Vivienda informal en Solanda  
Fte: Archivo fotográfico personal*

La historia del barrio hay que situarla en una antigua finca de propiedad privada, que a su vez era un potrero. En 1980 se realizó el trazado por orden municipal en el espacio que quedó cuando la parcela pasó a manos municipales.

La población prevista era de 20 000 personas y ahora está en algo menos de 70 000. A pesar de que ha existido algo de emigración, sigue siendo un barrio superpoblado. Cuenta con personal de fuera de Quito, pero más de un 50 % es de la capital, al menos con una generación de permanencia. La población de fuera de Quito es la que ocupa la mayor parte de la vivienda informal que ocupó el terreno público construyendo entre calles. Hay presencia de gente de la costa (Esmeraldas) y de fuera del país, fundamentalmente de Colombia.



*F 7.23 Vivienda informal y progresiva en Solanda  
Fte: Archivo fotográfico personal*

Hay mucha presencia de pequeño comercio (tiendas) y se mercadea en las calles y parques, hay licorerías y discotecas (demasiadas, según algunos vecinos).

Existen cuatro centros médicos privados, faltan farmacias y hay doce centros educativos (suficientes según el comité de vecinos). Existen canchas deportivas públicas (originarias del barrio) pero con poco mantenimiento. La presencia policial ha mejorado, en el 2004 solo había cuatro policías y una motocicleta para todo el barrio.

Los datos estadísticos de Solanda, están después del siguiente territorio, Chilibulo, La razón es porque se trata de sectores de la misma ciudad de Quito y sus indicadores, en muchos casos, van a coincidir.

### Sector Chilibulo (Quito, provincia de Pichincha)

Se trata de un barrio popular ubicado en el sur occidente de la ciudad de Quito, sobre las laderas del cerro Ungüi, aproximadamente a unos cuatro kilómetros del centro de la ciudad, a una altura media de 3010 metros sobre el nivel del mar.



*M 7.14 Ubicación del Centro Educativo INEPE, sector Chilibulo en el entorno de Quito. E. 1: 700 000 (aprox.)*

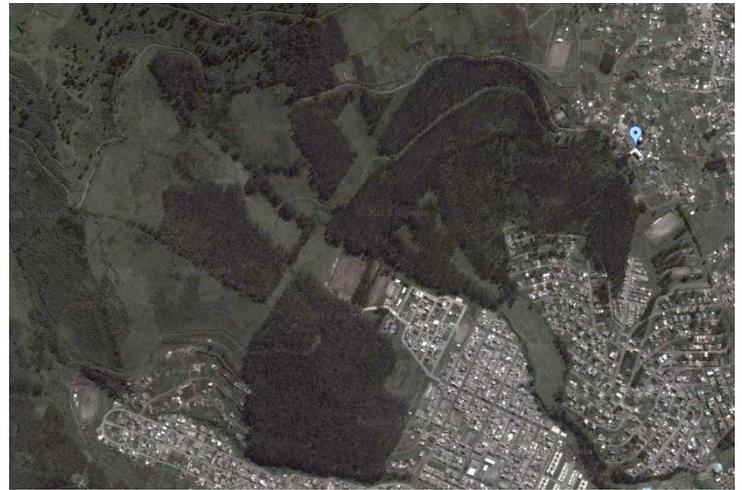
*Fte: Elaboración propia basada en Google Maps*

El núcleo originario es una comunidad indígena que pertenecía a un contingente de población campesina ocupada en las haciendas de los alrededores. Esta población organizada en la Comuna Chilibulo – Marcopamba. La extensión de estas tierras es de aproximadamente 450 hectáreas. Dada su ubicación en las laderas orientales del Ungüi, a mayor altura hacia el occidente de Chilibulo, estas tierras no se han visto afectadas por el crecimiento urbano de Quito.

Los terrenos de la parte baja hoy en día están incorporados al contexto urbano; en su mayoría han pertenecido o pertenecen a las familias nativas del sector y no a la Comuna, razón que ha favorecido su transferencia y negociación. Muchos de ellos no tienen títulos de propiedad.



M 7.15 INEPE (baliza) y parque Chilibulo. E. 1: 50 000 (aprox.)  
 Fte: Elaboración propia basada en Google Maps



M 7.16 Entorno al parque Chilibulo: barrios, tierras cultivadas, INEPE con baliza. E. 1: 25 000 (aprox.)  
 Fte: Elaboración propia basada en Google Maps

El progresivo proceso de urbanización y expansión de la ciudad de Quito, más la ola de migrantes que se da desde los años 60 por la implementación de la reforma agraria, que implicó la liberación de la mano de obra y la implementación de un nuevo tipo de relaciones de trabajo, han integrado al barrio Chilibulo a la urbe; esto no destruyó el conjunto de población campesina nativa. Este proceso permitió que a la población nativa de Chilibulo se sume un contingente heterogéneo de población proveniente de diferentes lugares del país, tanto urbana como rural.

Todo este proceso generó en el barrio una marcada diferencia entre los habitantes de la parte baja y los habitantes de la parte alta del barrio. La parte baja está constituida por pobladores de mediana condición económica y está atendida con la infraestructura y servicios necesarios. Al contrario de la parte alta, compuesta por personas de bajos recursos económicos, es una zona con falta de servicios y de infraestructura (Luna Jarrín y Robles Arévalo, 2006).

Con motivo de esta marcada diferenciada entre la zona baja y alta del barrio nació un dicho popular: “Mientras más suba el costo de la vida, viviremos más arriba del cerro Ungüi”.

El barrio cuenta con unas trescientas personas, de las cuales un 55 % son hombres y el mayor grupo en la pirámide poblacional lo componen pobladores de veinte a cuarenta años

En la parte alta está la población originaria de procedencia indígena. Es la parte del barrio más compleja para vivir ya que existen fuertes pendientes, pero es también donde se conservan la mayoría de los cultivos agrícolas clásicos del barrio.

Existe un 30 % de la población que es de fuera de Quito, preferentemente del ámbito rural ecuatoriano, de los cuales la inmensa mayoría (más de un 80 %) son de la sierra, con la siguiente distribución: del orden de un 30 % son de provincias centrales del Ecuador; otro 30 % aproximadamente son del sur del país, dándose el caso que solo de la provincia de Loja hay un 20 % de las personas del barrio y un 20 % que son de los alrededores del Distrito Metropolitano de Quito. De la costa casi son un 20 % y personas del oriente no superan el 2 % (Luna Jarrín y Robles Arévalo, 2006).

En la comunidad se pueden encontrar cultivos agrícolas y de ganado bovino, aunque la mayoría es para el autoabastecimiento.

La actividad fundamental de los pobladores es la fabricación de ladrillos de manera artesanal, en este momento en crisis, por la caída de la construcción y por la competencia de fábricas más potentes y competitivas. Existe también un amplio sector que trabaja de asalariados fuera del barrio (Luna Jarrín y Robles Arévalo, 2006).

A pesar de tener tanques de abastecimiento de agua potable para el sur occidente de Quito, el barrio carece de dicho servicio, en especial la zona alta (Luna Jarrín y Robles Arévalo, 2006).

Tiene alcantarillado pero no cubre necesidades, aunque las partes construidas, sobre todo en la parte baja, fue gracias a la gestión de moradores. Buena parte del alcantarillado de la parte alta del barrio corre por los canales naturales de los barrancos próximos.

Hay corriente eléctrica, pero también de mala calidad, existen bajadas de tensión por deficiente servicio de la demanda y cortes frecuentes por el insuficiente mantenimiento de los transformadores de baja tensión que suministran al barrio la energía.

Respecto a los servicios religiosos o a la articulación del barrio con los mismos, hay una iglesia católica construida a finales de los años 50 por los mismos pobladores. Su mantenimiento sigue siendo gracias a los vecinos, aunque en coordinación con la curia.

El barrio Chilibulo tiene un centro de salud público con atención materno-infantil. Dicho centro fue gracias a la presión de los moradores.

Hay una línea en combinación con el Corredor Sur<sup>79</sup>, que sube con frecuencia a la parte alta. Esta línea es reciente, porque no había asfaltado y este se consiguió por movimientos reivindicativos con el apoyo de las mingas.

La calle principal del barrio es la única calle pavimentada y adoquinada, el resto son empedradas, procedentes de los antiguos caminos comunales, y de tierra. La práctica totalidad son construidas por los mismos vecinos, en ocasiones con cierto apoyo del municipio en forma de herramientas y otros insumos para la construcción, pero sin implicación urbanística, por lo cual no ha existido planificación: no hay zonas verdes previstas, ni canchas deportivas, ni zonas de recreo en general.

Recientemente, con el trabajo de los pobladores y del propio INEPE se está rehabilitando lo que hoy es el parque Chilibulo Uairapungo, el cual se configura como segundo parque urbano más grande de la ciudad. El municipio está apoyando el proceso aunque con ciertas reticencias, ya que los pobladores no están permitiendo la intervención municipal en las decisiones, en el caso que estas no sean participativas<sup>80</sup>.

#### *Datos Cuantitativos de Chilibulo y Solanda*

Se trata de dos sectores urbanos con características urbano-marginales, aunque quizá lo más importante sea la presencia en los sectores de dos modelos educativos bien diferentes:

---

<sup>79</sup> Línea de buses que enlaza el centro de Quito con el sur de la ciudad.

<sup>80</sup> Por influencia del INEPE.

uno es el INEPE (Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador). En Chilibulo es una de las experiencias más interesantes en educación popular, con reconocimiento estatal e incluso internacional, y que trabaja por la transformación de estructuras, implementando desde el propio centro educativo una estrategia de nodo de desarrollo local, así como algunas transversales educativas, como los valores medioambientales o la participación ciudadana, implementándola desde los valores indígenas. Por otro lado, en Solanda, está el TESP (Talleres Escuela San Patricio); se trata de una formación técnica que nace para dar alternativas profesionalizantes a muchachos/as de la calle. Sus principios son asistenciales para clases populares y el recurso ha recibido apoyos en forma de donaciones internacionales en círculos próximos a la familia salesiana.

Los datos cuantitativos relativos a la calidad del desarrollo son muy similares, aunque se aprecia una tendencia al alza en el barrio de Chilibulo, a pesar de estar en una zona con peores posibilidades dado que se trata de un sector periférico y los servicios municipales, por fuerza, llegan después de una zona central. Ambos sectores están en el sur de Quito y gozan de tasas aceptables de crecimiento y desarrollo (del orden de 11-12 % NBI y \$6 pc de VAC), aunque la relación con el entorno de marginalidad, urbanismo precario y escolaridad inconclusa permita sacar alguna conclusión de la influencia de los modelos formativos en el desarrollo barrial.

## D. Análisis Gráficos

*Las normas morales pueden desarrollar también las condiciones de la economía.*

**KARL HOMANN, 1988**

### Resumen de los datos cuantitativos de los territorios a estudiar

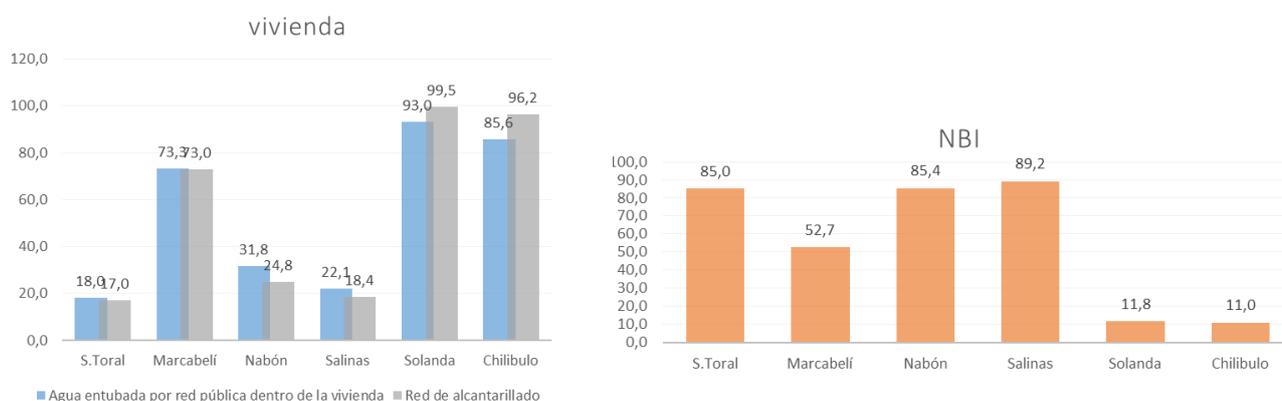
	S.Toral	Marcabellí	Nabón	Salinas	Solanda	Chilibulo
Analfabetismo	4,0	6,1	21,6	18,6	3,0	4,3
Primaria completa	51,0	87,2	63,8	67,8	18,8	13,0
Secundaria completa	21,8	32,7	12,0	20,7	34,0	42,4
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)	85,0	52,7	85,4	89,2	11,8	11,0
Agua entubada por red pública dentro de la vivienda	18,0	73,3	31,8	22,1	93,0	85,6
Red de alcantarillado	17,0	73,0	24,8	18,4	99,5	96,2
Valor Agregado Cantonal pc en us\$ (VAC)	5,3	3,5	1,9	2,1	5,8	5,8
Efectividad del VAC en el territorio en us\$ (0 óptimo)	30,03	3,87	10,88	17,70	0,77	0,71

T 7.2 Valores de los indicadores considerados en los territorios (todos en % excepto el VAC y la efectividad del mismo que está en USD per cápita).

Ftes:

- Sistema Nacional de Información (SNI)
- Hernández Cotrina y Provis Ramírez, 2012
- Censo de Población y Vivienda 2001, INEC
- Censo de Población y Vivienda 2010, INEC
- Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE)
- Banco Central del Ecuador (BCE)

Como ya se ha comentado, los indicadores de vivienda en principio no se van a tomar en cuenta ya que se puede observar una relación inversa a los índices de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas), como se puede visualizar en las gráficas que se muestran, lo cual nos permite aseverar que los índices de NBI corresponden, efectivamente, a los indicadores de vivienda que se han manejado y viceversa; también nos permite tener la confianza de que las necesidades básicas son, en efecto, un valor primario y que de él, en líneas generales, podemos obtener buenas aproximaciones a la situación de los territorios (Gómez et al., 1994)

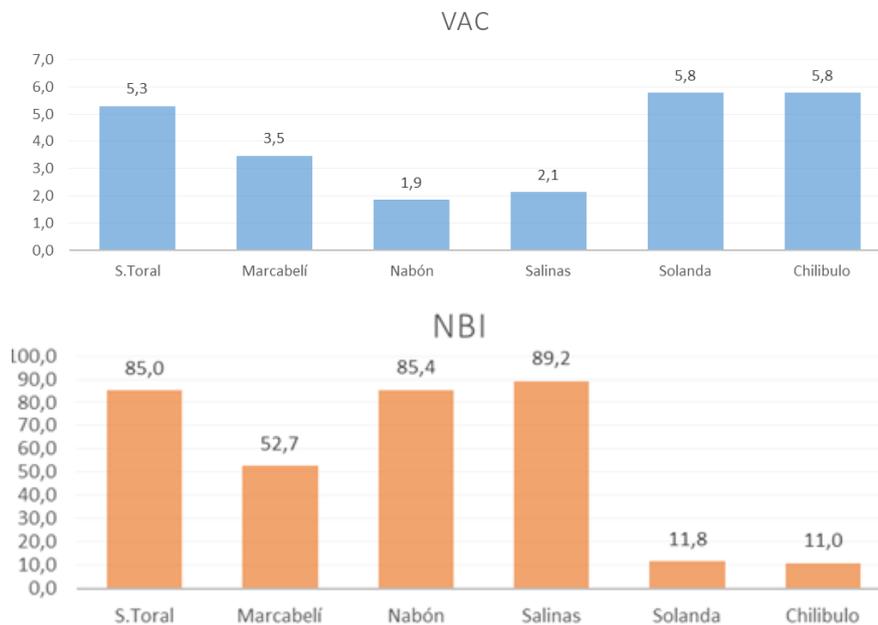


G 7.5 Valores graficados de vivienda (agua entubada y alcantarillado) y de NBI ambos en %, se puede apreciar la relación inversa.

Ftes: Sistema Nacional de Información (SNI), Censo de Población y Vivienda, 2001, Censo de Población y Vivienda 2010, Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE)

Por lo cual tomamos el NBI como indicador de desarrollo y lo complementaremos con los datos educativos (estudios terminados).

También puede resultar interesante comparar los valores de VAC (Valor Agregado Cantonal) y NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas); y, en efecto, como cabría suponer, existe una relación inversamente proporcional, pero no siempre, como de alguna manera se apunta en los planteamientos de trabajo de esta tesis, como por ejemplo, vemos cómo en la comuna de la Sergio Toral son altos los dos indicadores mencionados, por lo cual podemos deducir que en estos casos no hay redistribución de riqueza en el territorio.



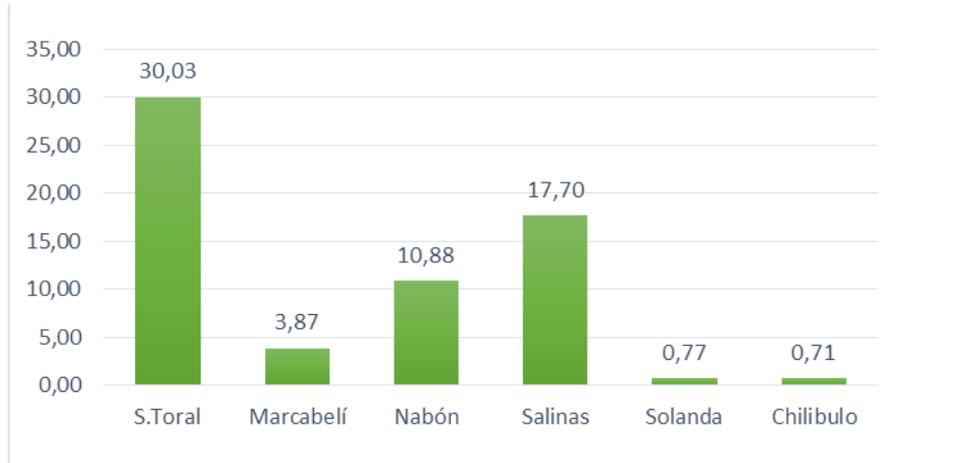
*G 7.6 Valor Agregado Cantonal per cápita (USD) y porcentaje de Necesidades Básicas Insatisfechas (en %)*

*Ftes: Sistema Nacional de Información (SNI), Censo de Población y Vivienda, 2001, Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), Banco Central del Ecuador (BCE)*

Aunque también hay valores un tanto complicados por determinar, como es el caso de Marcabellí, por lo cual acudimos en primera instancia a otro indicador primario, como es la tasa de aprovechamiento de los recursos del territorio, ya que este indicador tiene la ventaja de aunar los dos anteriores (VAC y NBI).

Para la medición del aprovechamiento de recursos, como ya se ha comentado en la metodología, se obtiene al comparar qué valor de VAC per cápita correspondería al territorio, teniendo en cuenta sus NBI, para posteriormente restarlo a su VAC actual. En este sentido, en un territorio que aproveche sus recursos al 100 % para erradicar la pobreza tendría que tender a cero la diferencia entre el VAC real y el teórico.

Podemos ver en la gráfica resultante cómo los barrios de Quito (Solanda y Chilibulo) tienen entre manos (al menos desde la NBI) una buena gestión, ya que apenas tienen diferencias (0,77 y 0,71 respectivamente) con el VAC que les corresponde del municipio.



*G 7.7 Tasa de Aprovechamiento de los Recursos en (USD), lo ideal sería tender a cero. Implicaría que la tasa de VAC real sería la misma que cubriría el 100 % de las NBI.*

*Ftes basadas datos de: Sistema Nacional de Información (SNI), Censo de Población y Vivienda, 2001, Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), Banco Central del Ecuador (BCE)*

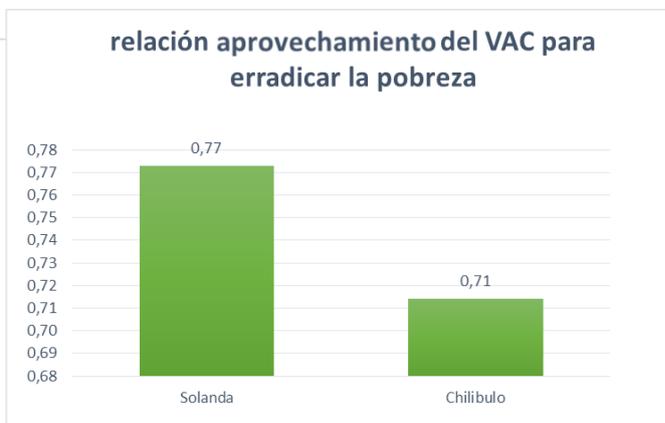
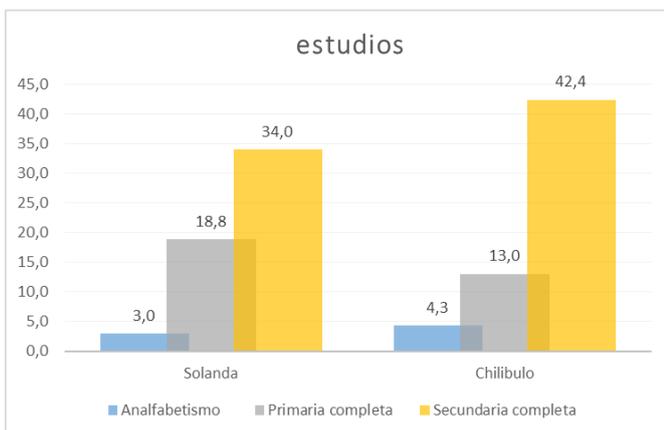
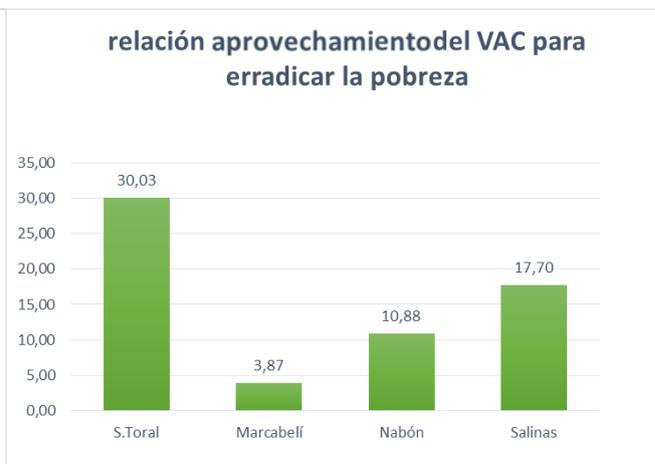
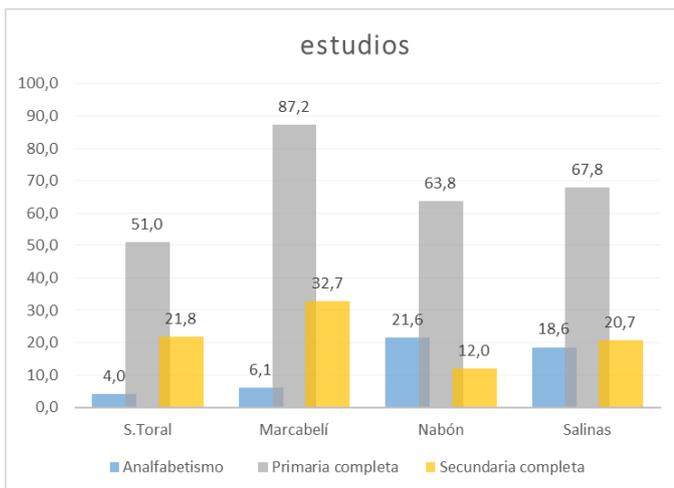
Lo cual nos induce a pensar que la gestión municipal de las grandes ciudades puede tender a tener mejores posicionamientos que los pequeños municipios; por ejemplo, conseguir mejorar las tasas de agua entubada para la población (que está en la NBI) debe de ser menos complejo que una población asilada por la concentración de capital existente.

Por otro lado, como ya se ha comentado en la Sergio Toral, la diferencia entre VAC real y VAC ideal que erradique las NBI es muy alto (de más de 30 \$) si lo comparamos con el resto de territorios. Vemos también que Marcabellí posee una muy buena tasa de aprovechamiento del Valor Agregado, lo que implica unas muy buenas bases de desarrollo local. No tanto en Nabón, aunque bastante mejores que en Salinas.

Comparamos a continuación los datos educativos con los de aprovechamiento de la riqueza local para el desarrollo y vemos algunas coincidencias (los gráficos están desagregados en territorios locales y urbanos para tratar de manera diferenciada los territorios urbanos y rurales por las razones anteriormente expuestas).

En primer lugar, vemos en el sector de la Sergio Toral, se confirman los peores pronósticos de estudios finalizados, excepto los índices de analfabetismo; la razón hay que buscarla por su proximidad a un núcleo urbano importante como es Guayaquil, por esta razón se ha podido confirmar que tanto adultos como niños, por lo general, tienen posibilidades de acudir a centros educativos, aunque los bajos índices de realización de la secundaria y primaria inducen a pensar que hay una deserción escolar muy alta, quizá producto de la falta de medios para impedir la deserción. La conflictividad juvenil puede ser también un factor que esté propiciando dicha deserción, o también la presencia generalizada de muchachos/as en tareas laborales. El caso de Marcabelí es justo el contrario: hay unas muy buenas tasas educativas (dentro de los datos de contexto) lo cual confirma las tasas de desarrollo anteriormente anunciadas. En los casos de Nabón y Salinas, los indicadores educativos no son concluyentes ya que no parecen seguir un patrón.

En cambio en Solanda y Chilibulo (dos sectores urbano marginales de Quito) apreciamos, aunque en otro rango, diferencias notables, ya que Chilibulo, quizá por el movimiento participativo que lleva a cabo el INEPE, presenta resultados mejorados en los aspectos de desarrollo y los indicadores educativos.



*G 7.8 Porcentaje de analfabetismo y de estudios de secundaria y primaria terminados y Tasa de Aprovechamiento de los Recursos en (USD), en ambientes urbanos y rurales (o perirurales)  
Ftes basadas datos de: Sistema Nacional de Información (SNI), Hernández Cotrina y Provis Ramírez, 2012, Censo de Población y Vivienda 2001, INEC Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), Banco Central del Ecuador (BCE)*

## v. Resultados

## A. Presentación y síntesis de los resultados

*En la investigación cualitativa es bueno contar con personas claves, analizar, más que lo que dicen, cómo se dicen las cosas, buscar la recurrencia en el testimonio, pero sobre todo, el hablar poco y escuchar mucho.*

**JOSÉ DE SOUZA MARTINS, 2013**

En las entrevistas, como ya viene descrito en el capítulo de la metodología, se ha procurado abordar los temas de manera abierta a través de entrevistas semiestructuradas en su mayoría, aunque también se ha procurado abordar los temas mediante el registro de los datos recogidos a través de la escucha activa (Coller, 2005), lo cual ha permitido en muchos casos el ir construyendo el entorno teórico mediante las propias personas entrevistadas.

### *Codificaciones y saturaciones por territorios*

En este sentido se han detectado tres codificaciones principales: **el modelo educativo**, o las estrategias que el centro educativo implementa para llevar a cabo la tarea formativa; **la visión del desarrollo**, así como las tendencias que se han podido detectar de modelos de crecimiento o generación de riqueza de la comunidad, así como la percepción de temas sensibles como el medio ambiente; y por último, **las dinámicas de relación comunitarias** tanto del centro educativo como de la propia población. Se puede apreciar, junto a cada código, un color, el cual indica (según los supuestos, basados en los planteamientos de trabajo) si es un código constructor del desarrollo local o no (T 8.1). En este sentido el rojo sería negativo para el desarrollo local, el verde lo contrario, y en la zona neutra estaría el amarillo.

Para este análisis se ha utilizado el software informático NVIVO especialmente diseñado para los análisis cualitativos. Se ha intentado acoplar la metodología de la *Grounded Theory* a las herramientas del propio *software*.

Al hilo de lo comentado, por ejemplo, la codificación se ha realizado con los “nodos” del programa, o se ha evaluado la saturación de datos a partir de la “densidad de las codificaciones”; además, el *software* permite agrupar y clasificar a las entrevistas por lo cual el manejo de información es más versátil (Hutchison et al., 2010). No obstante, no

toda la metodología GT ha podido ser llevada de la mano del *software*, ya que no se ha tratado de procesar datos numéricos. El uso de programas informáticos es muy útil en el procesado de datos cuantitativos, pero no cualitativos. Los datos cualitativos, por su naturaleza multidireccional, difícilmente se pueden catalogar de un modo rígido por la multiplicidad de sus conectores, y por otro lado son útiles en sí mismos, no por la frecuencia que son capaces de acumular<sup>81</sup>. Por lo cual el procesado global de datos cualitativos difícilmente puede ser llevado de la mano de una herramienta cuantitativa como es un programa informático que tabula los resultados en base a la frecuencia de un suceso; el análisis cualitativo se basa en la integración de conceptos y la explicación del fenómeno; en este sentido la investigación cualitativa deberá basarse en el análisis pormenorizado e integrativo de circunstancias por métodos fundamentados en la comparación constante (Valles, 2005).

---

<sup>81</sup> No se debe confundir con los procesos de triangulación o saturación, los cuales, a pesar de buscar confirmación en la reiteración, no basan su importancia en la incidencia de un testimonio, sino más bien en la claridad narrativa y concluyente de los informantes.

<b>T.1: modelo educativo</b>	
formación para el desarrollo local	Verde
proyectos para fomentar la creatividad y la conciencia	Verde
modelo de enseñanza que busca la autonomía personal	Verde
existe seguimiento a egresados	Verde
formación fundamentalmente práctica	Verde
visión social de la responsabilidad educativa	Verde
promoción cultural del ce	Verde
formación para el profesorado mejorable	Verde
formación excesivamente teórica	Rojo
visión negativa del alumnado	Rojo
visión elitista de la educación	Rojo
necesidad de apoyo gubernamental para la inclusión	Rojo
no existe una programación pautada	Rojo
falta de infraestructura docente	Rojo
mal aprovechamiento de la infraestructura	Rojo
formación clásica directiva	Rojo
el modelo empuja a los estudios superiores mas que al trabajo	Amarillo
el apoyo familiar es muy importante para el desarrollo del estudio	Amarillo
<b>T.1.1: atención a la persona</b>	
enseñanza personalizada	Verde
el currículo se adapta al contexto	Verde
en el ce se da la construcción colectiva de saberes	Verde
dar oportunidades de formación	Verde
atención prioritaria en el ce de los mas débiles	Verde
enseñanza integral centrada en la persona	Verde
existe inclusión en amplio sentido	Verde
inclusión parcial en el ce	Rojo
<b>T.2: visión del desarrollo</b>	
alternativas para articulación del desarrollo local	Verde
existe confianza en las relaciones	Verde
recursos para generar sostenibilidad económica	Verde
sinergia de valores	Verde
los roles de género están muy atenuados	Verde
vinculación identitaria para el desarrollo local	Verde
existen cambios estructurales en los últimos tiempos	Verde
dinámicas del libre comercio que perjudican al pequeño productor	Rojo
la gran producción no trabaja por el desarrollo local	Rojo
poca regulación laboral	Rojo
dificultad para vivir del campo para el pequeño productor	Rojo
modelo de empresa especulativa	Rojo
limitadas posibilidades en el entorno local	Rojo
visión neoliberal o conservadora del desarrollo	Rojo
fragilidad estructural en la producción local	Rojo
existe desconfianza generalizada en todos los actores sociales	Rojo
existen casos de no implicación gubernamental	Verde
relativa vinculación cultural hacia el emprendimiento	Amarillo
<b>T.2.1: medio ambiente</b>	
se procesan residuos	Verde
la agricultura orgánica es el futuro	Verde
el ambiente es parte del currículo formativo	Verde
vinculación entre ambiente y desarrollo	Verde
el respeto al ambiente se basa en el respeto a la vida	Verde
hay falta de cultura ambiental	Verde
la efectividad de la agricultura orgánica es cuestionable	Rojo
<b>T.3: configuración de las relaciones</b>	
existe cultura de relacionarse institucionalmente	Verde
dinámicas de relación glocal	Verde
buenas relaciones entre municipio y productores	Verde
trabajo social con los entornos del ce	Verde
entorno de grandes productores no asociados	Rojo
cohesión social discutible	Rojo
centralismo institucional	Rojo
relación cuestionable del ce con el entorno	Rojo
<b>T.3.1: participación</b>	
democracia participativa	Verde
visión democrática de las relaciones locales	Verde
visión corrupta de la política nacional	Rojo
<b>T.3.2: afiliación comunitaria</b>	
tendencia a la afiliación comunitaria	Verde
individualismo comunitario	Rojo
<b>T.3.3: urbanismo</b>	
se cuenta con zonas verdes y esparcimiento	Verde
promoción de vivienda digna y regulada	Verde
urbanismo planificado	Verde
liberalización urbana excesiva	Rojo
urbanismo poco planificado	Rojo

*T 8.1 Codificación resultante de los testimonios obtenidos, el marcado de colores indica si el código favorece el desarrollo local (verde), si lo dificulta (rojo), o si la incidencia es baja o neutra (amarillo). La clasificación se ha basado en las conclusiones de la fundamentación teórica de capítulos anteriores.*

*Fte: Elaboración propia*

A continuación se procederá a analizar el grado de incidencia de las codificaciones obtenidas con el NVIVO para después buscar las interrelaciones entre sí; la idea es ir trazando la malla de nodos a partir de los tres polos obtenidos en las codificaciones: **modelo educativo, visión del desarrollo y configuración de las relaciones**. Estos a su vez se van a subdividir en el resto de codificaciones: **medio ambiente, urbanismo, atención a la persona**. De sus interrelaciones positivas (verde) se podrá visualizar el mapa del modelo de desarrollo local, teniendo en cuenta las circunstancias negativas (rojo), según la fundamentación teórica, y la incidencia de las mismas en el sistema territorial. También será interesante aproximarse a las zonas vacías: las ausencias también pueden ser interpretadas como espacios no reflexionados y, por lo tanto, sin actuación concreta o no percibida; estas zonas también se tendrán que valorar. Por último, será bueno interpretar las interconexiones: cuantas más existan, más relaciones se están teniendo en cuenta y, por lo tanto, el territorio está siendo más consciente de su complejidad.

### *La Chakana*

Se va a intentar plasmar la teoría en una matriz según la forma de la cruz inca o *chakana*, la cual en la cosmovisión andina es el “puente” (significado de *chakana* en *kichwa*) a los secretos de la vida, considerados por muchos investigadores, a partir de tradiciones orales de muchos países latinoamericanos, como los secretos del “buen vivir”, a partir del desarrollo en armonía con la naturaleza (Parra, 2013).

El origen de la misma es preincaico (a pesar del sobrenombre de cruz inca) puesto que se puede distinguir en grabados correspondientes a la cultura Chavín (1200 ac), así como construcciones de planta en forma de *chakana*, las cuales se presupone eran utilizadas para realizar oficios religiosos (Sánchez, 2013), por lo cual podemos suponer que se trata de un símbolo ligado a la cultura de la zona y que data de épocas ancestrales.

Su representación arqueológica más famosa, y quizá que más datos ha aportado a su estudio, sea la que se puede encontrar en Cusco (Perú) en el templo de Qorikancha, actual convento de Santo Domingo<sup>82</sup>, en la cual aparecen definidos una serie de símbolos centrales y periféricos a modo de diagrama cosmológico donde se puede distinguir

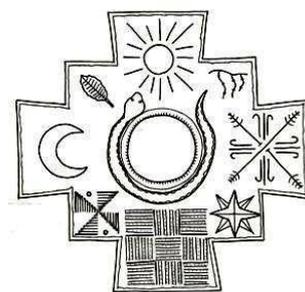
---

<sup>82</sup> Edificado por los españoles durante la colonia, construido sobre las ruinas del citado templo inca.

algunos elementos fundamentales de la cosmovisión andina: la simetría y el equilibrio de fuerzas de la naturaleza y la necesidad de adecuarse a sus ritmos para obtener la productividad adecuada a la tierra; y, por otro lado, los tres niveles de existencia de la cosmovisión andina: el mundo de los dioses, el terrenal, y el submundo o el de los no nacidos. La representación gráfica parece corresponder a la constelación de la cruz del sur, la cual, al encontrarse en el centro de la esfera nocturna, ha tenido una vinculación de “origen” y generadora del resto del mundo.

Su proximidad gráfica con la cruz griega, muy utilizada en el cristianismo, fue aprovechada en tiempos de la colonia por parte de los propios artesanos indígenas para crear cruces mixtas donde se procuraba la pervivencia de la cultura andina a partir de la fusión con los elementos cristianos de los españoles, a pesar de que la *chakana*, no ha tenido un contenido especialmente religioso, aunque ciencia y religión están muy unidas en la cosmovisión andina (Sánchez, 2013).

En cuanto a su geometría, existen diferentes hipótesis acerca de su interpretación. En primer lugar, se aprecian cuatro partes fundamentales que pudieran significar los cuatro puntos cardinales o los cuatro elementos de la naturaleza (agua, tierra, aire y fuego), aunque quizá su razón primordial sea expresar las cuatro estaciones o las épocas agrícolas: recolección, siembra, lluvias y tiempo seco. Como ya se ha comentado, su estructura simétrica expresa también la dualidad y el equilibrio de polaridades del universo: día-noche, hombre-mujer, arriba-abajo, etc., y los escalones expresan los tres niveles de existencia (Sánchez, 2013): el mundo de los dioses, el material y el espiritual.



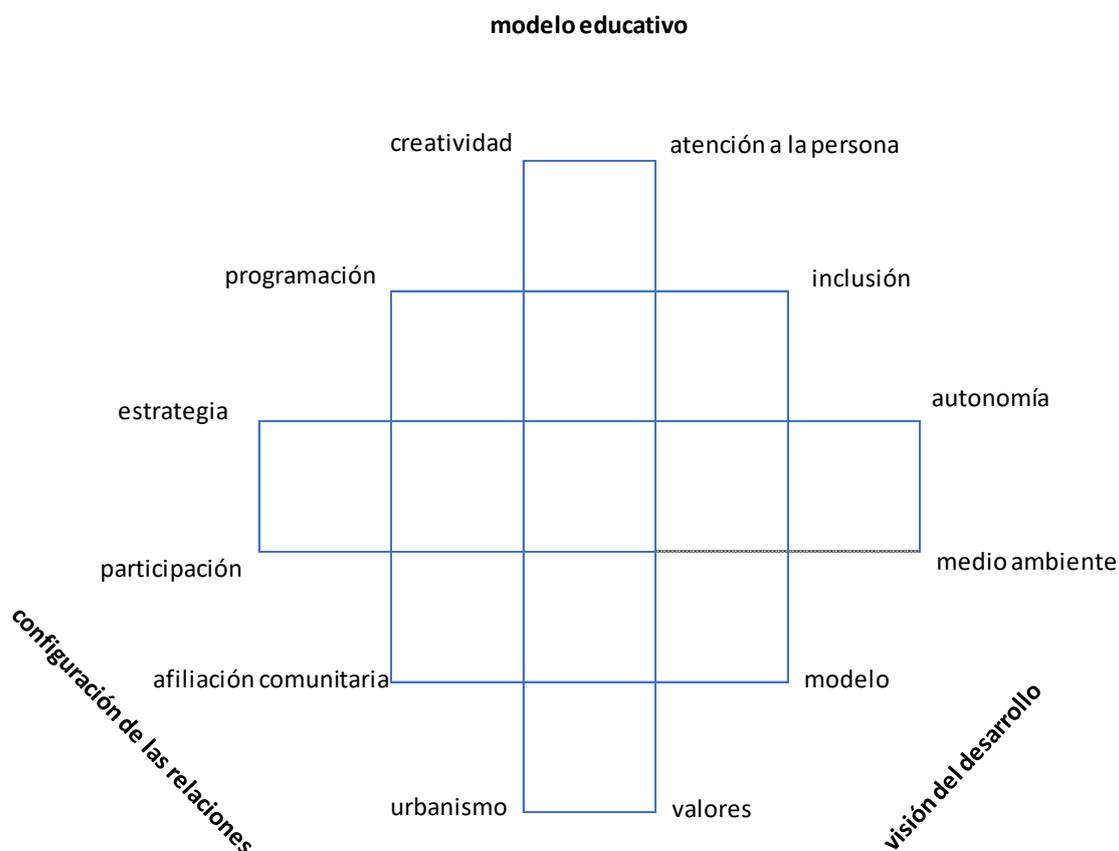
*G 8.1 Chakana con elementos significativos de la cultura andina.*

*Fte: Elaboración desconocida*

Por lo cual vemos que se trata de un elemento que marca transiciones, pero también conexiones, es decir, implica a los elementos para buscar las relaciones y sinergias entre sí a través de los dos ejes fundamentales: la horizontalidad o complementariedad y la verticalidad o correspondencia (Morón, 2010).

Parece adecuado, por tanto, utilizar este modelo, porque a partir de su geometría también podemos explicar alguna esencia del desarrollo del reparto equitativo de los insumos producidos y su interrelación con la educación, tal como hemos venido buscando en las entrevistas realizadas.

Así pues el modelo inicial de teoría resultante con matriz de *chakana* podría ser el que se muestra:



*G 8.2 Chakana matriz para ubicar las codificaciones extraídas en las entrevistas  
Fte: Elaboración propia*

Podemos distinguir en la misma que se han dado indicadores a cada uno de los vértices que la configuran a partir de los ámbitos principales de búsqueda (modelo educativo, relaciones y visiones del desarrollo) y, a su vez, se ha procurado situar en los vértices las codificaciones resultantes de las entrevistas, siguiendo dos criterios: la simplificación (intentando agrupar aquellas codificaciones que tienen que ver entre sí) y la enunciación neutral, para después en el interior de la *chakana* delimitar su circunstancia y si la circunstancia ha sido positiva o negativa. Podemos observar que nos aparecen una serie

de relaciones en el tramado, el cual lo vamos a aprovechar para fijar nodos rojos cuando confluyan dos o más indicadores que resulten una debilidad y nodos verdes cuando ocurra lo contrario; las uniones se darán en el plano ortogonal, pero también se buscaran en otros planos. Vamos a aprovechar también el tamaño del nodo, de modo que cuando exista una gran recurrencia, aumentaremos el diámetro del mismo.

La idea es comprobar mediante dicho modelo de *chakana* que si en un territorio-CE existen relaciones educativas, comunitarias... en vinculación con el desarrollo local, una presencia mayoritaria de puntos verdes debería indicar dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, que existe una vinculación entre la docencia técnica y el desarrollo local, y en segundo lugar, que ese desarrollo está asentado en bases de equidad, participación y medio ambiente como elementos constructores de sociedades, como viene descrito en el capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”, donde los contextos para el desarrollo comunitario vienen de la mano, no solo del crecimiento económico, sino que son necesarias otros componentes que aseguren el reparto de la riqueza, así como una correcta participación en los procesos comunitarios. Por lo cual, la *chakana* siempre va a ser la misma, solo que las vinculaciones de los vértices variaran dependiendo de sus circunstancias.

## B. Agrupamientos y teorías finales

*Los derechos humanos, dejaron ya en América Latina de ser meros enunciados, pasando a convertirse en principios básicos del convivir y de normas necesarias para obtener el desarrollo.*

**JAIME ROLDÓS, 1980**

A continuación se procede al análisis de las codificaciones obtenidas con la ayuda de las herramientas de NVIVO y como ya se ha descrito en la metodología. En esta parte del trabajo, el apoyo va a ser fundamentalmente del análisis de tendencias a partir de la nube de palabras de las entrevistas realizadas y de la interpretación y visualización de estas ideas, a partir de las frases en que estas palabras están situadas añadiendo conceptos clave buscados como “desarrollo”, “educación” y “relaciones”. Posteriormente se procederá a buscar las triangulaciones con la herramienta “matriz de codificación” mediante la cual cruzaremos informantes con codificaciones en los ejes horizontales, y en el eje vertical marcaremos el grado de recurrencia que en los testimonios se ha dilucidado, casi siempre con respecto al número de codificaciones resultantes (número de veces que ha existido un testimonio en una codificación concreta), aunque ha existido alguna ocasión donde se ha tenido en cuenta el número de palabras que existía en una codificación. Esto se ha realizado cuando el número de veces que un testimonio se ha repetido ha sido poco representativo.

Finalmente trazaremos la *chakana* a partir de las conclusiones obtenidas. Se espera con la misma asumir el espíritu de la GT y de ese modo visualizar en un gráfico común las ideas plasmadas en cada territorio para poderlas comparar y poder sacar alguna conclusión que verifique los planteamientos de trabajo.



sentido, las palabras con mayor recurrencia son las relacionadas con el mundo de la microproducción, como: empresa, trabajo o familia. Estas palabras hacen referencia a las características propias de un escenario productivo de atomización empresarial vinculado directamente con la microempresa empresa familiar informal, escenario de precariedad como ha sido definido en el citado capítulo, donde es común la insalubridad laboral, los bajos salarios, el trabajo infantil, entre otros problemas (Véras, 2013) muy alejados de la concepción de desarrollo que se maneja desde este trabajo. Como ya se ha comentado, este escenario es clásico de comunidades o sectores que manifiestan necesidades básicas insatisfechas.

“Es común ver en las casas máquinas y toda la familia trabajando por apenas unos dólares diarios. Las condiciones son duras y de mucha competencia.”

*Gabriel Jiménez (profesor metalmecánico)*

Por último, vemos un gran grupo de palabras que, quizá por los entornos donde han sido tomadas, nos estén indicando una preocupación por las variables educativas, como son: saber, muchachos, programación, educación..., por lo cual y teniendo en cuenta el entorno que se está analizando, se puede vincular a las necesidades educativas o a los problemas de índole académico acontecidos.



*G 8.4 Relaciones del concepto «empresa» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Sergio Toral (Guayaquil)  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Los universos narrativos de la palabra “empresa” se interrelacionan con los entornos descritos de desconfianza y de búsquedas de alternativas en los ámbitos individuales y familiares aunque se vislumbra, también un papel explícito del Gobierno, por un lado de defensa de ciertos derechos (el Gobierno desde un tiempo a esta parte ha prohibido la

tercerización y las maquilas<sup>84</sup>) y por otro de falta de apoyo o regulación para el crecimiento industrial.



*G 8.5 Relaciones del concepto «muchacho/a» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Sergio Toral (Guayaquil).*

*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Con respecto a la otra palabra más mencionada, se trata de “muchachos”, y esta surge como preocupación ya que se otorga cierta responsabilidad al entorno social de su problemática. También está presente la preocupación para sacar adelante la generación actual de adolescentes mediante la educación. En este sentido, la apuesta por generar una educación basada en la recuperación de la persona puede tener un aporte fundamental para el desarrollo local del sector, como se avanza en el capítulo: “Dimensión educativa de la FP” donde se plantea que en los contextos de una educación inclusiva son los adecuados para la generación de desarrollo (Torrent, 2012). Es decir, podemos avanzar que mostrar preocupación por el futuro de las nuevas generaciones, significando no solo su educación, sino también la reproducción de la comunidad y su mejora, se podrá traducir en mejoras significativas como son las condiciones de trabajo, la alimentación y las infraestructuras.

Juana Naranjo Modelo de **desarrollo** : La **educación** en el país ha cambiado a mejor ,

*G 8.6 Relaciones del concepto «desarrollo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Sergio Toral (Guayaquil)*

*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Analizando a continuación las relaciones fundamentales del contexto de la investigación, vemos como la palabra desarrollo solo aparece en una ocasión pero esta es bien significativa porque agrupa al concepto educativo. Lo cual lleva a pensar en que existe una vinculación de primer orden para anticipar posibles futuros, aunque de momento (a la vista de los indicadores) solo latente.

<sup>84</sup> Empresas sin apenas derechos en el trabajo con capitales extranjeros occidentales, implantadas en países de débil regulación laboral.

Juana Naranjo Modelo de desarrollo : pienso que hay **dar** oportunidades . En la **educación** en el país ha cambiado a mejor , es imprescindible **dar** apoyo personal y formación

*G 8.7 Relaciones del concepto «educación» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Sergio Toral (Guayaquil)*

*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

El concepto “educación” vemos que aparece relacionado también con el entorno de las oportunidades y de las políticas, lo cual nos confirma el planteamiento teórico al respecto de las demandas del territorio a la FP, tal como se especifica en el capítulo: “Dinámicas en el territorio con la Formación Profesional”, donde los Gobiernos suelen solicitar a los centros formativos de FP desde las competencias básicas hasta las ocupacionales, pasando por las comportamentales. También podemos observar la tendencia de vincular los escenarios de desarrollo al ámbito técnico-educativo, así como la posible articulación territorial que pudiera dar el centro de FP, tal como se explica en el capítulo: “Escenario productivo y FP” donde a partir de los recursos productivos, se puede llevar a cabo una inserción comunitaria o barrial por el desarrollo local.

la calle , no hacemos mucho caso del **gobierno** , porque el no hace mucho caso de proponen pequeños trabajos a los **muchachos** . El ha prohibido las maquilas ( Empresas sin regulación

*G 8.8 Relaciones del concepto «desarrollo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Sergio Toral (Guayaquil)*

*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

En cambio, con respecto a las relaciones con los estamentos gubernamentales, se vislumbra desconfianza y falta de actuación en materia de empleabilidad juvenil.

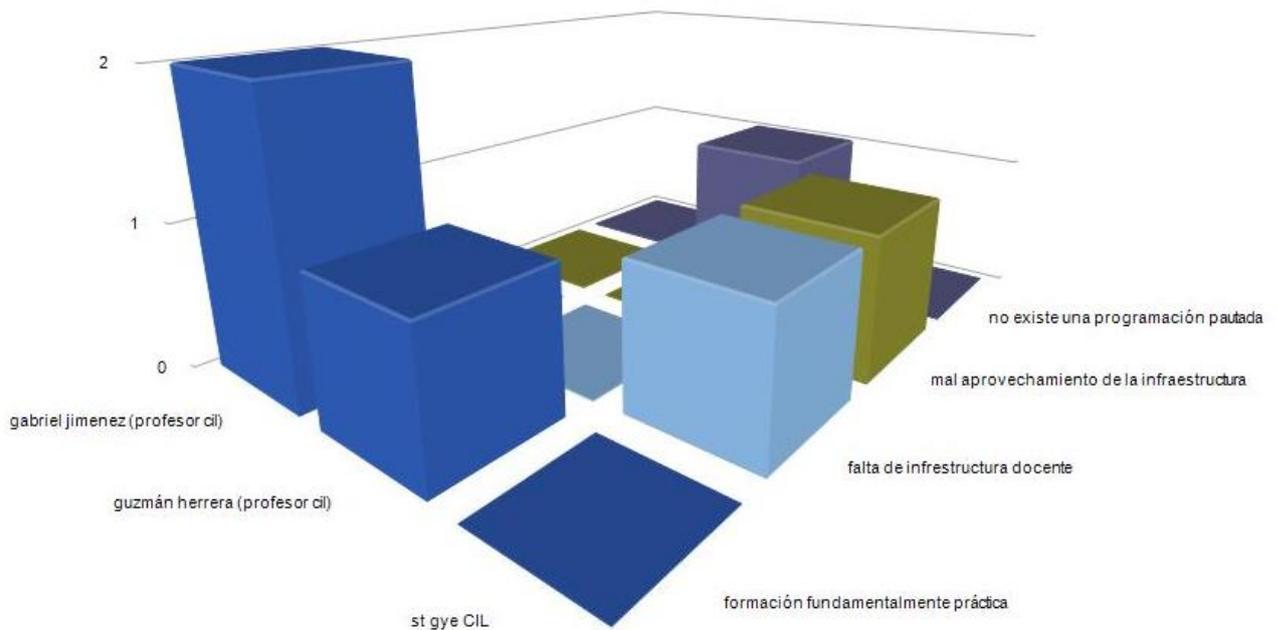
*Modelo educativo:*

Respecto al modelo educativo del CIL (G 8.9) podemos apreciar una tendencia a la formación práctica, lo cual se verifica por existir una predisposición docente a hacer las clases prácticas, pero como el profesorado mismo reconoce, todavía no existe una programación pautada, o lo que es peor, no creen necesario que pueda beneficiar la docencia.

“La técnica es armar y desarmar, no hay teoría y sí hay práctica. Cuando se desarma lo importante es la memoria fotográfica para saber cómo armar de nuevo y cómo se montan las piezas.”

*Guzmán Herrera (profesor de automoción)*

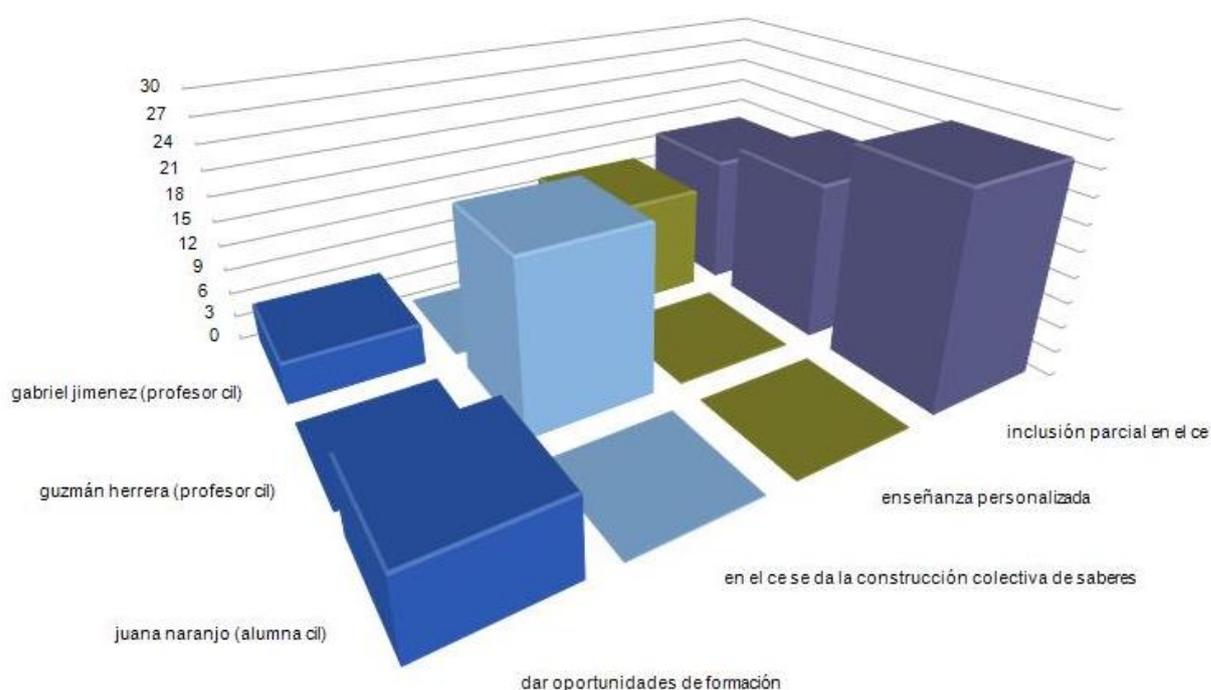
En relación a este aspecto, es típica la postura de profesionales y técnicos cuando pasan de un modo directo a ser profesores sin periodo formativo, quizá las mermas docentes que ellos mismos aprecian en su práctica con el alumnado les lleve a pensar dicha conclusión. Naturalmente, el hecho de no existir programación prefijada implica también que conceptos transversales o de educación en valores queden más lejos de verse reflejados en las clases que los conceptos técnicos, lo cual perjudica el desarrollo educativo del alumnado, ya que las dimensiones transversales (medio ambiente, género, participación...) son tan valiosas (o más, según los aportes descritos en el capítulo: “Taxonomía de la FP”) como los de índole técnica, ya que preparan al individuo para la vida y no solo para el trabajo.



*G 8.9 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo educativo (raíz) teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Sergio Toral, Guayaquil («st gye CIL» hace relación a los datos a partir de la observación participativa realizada)  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

En relación a la codificación “Importancia de la persona” (G 8.10) vemos que existen algunos ítems valorados de mucha importancia como es la conciencia de dar oportunidades o la visión de hacer contenidos personalizados; en cambio, vemos que por los testimonios existe una inclusión parcial, es decir, son “descartados/as” aquel alumnado que puede dar problemas. ¿Cómo puede ser viable compatibilizar ambos discursos? La respuesta puede estar en la falta de formación docente, específica para el alumnado con

el cual están trabando. Los procesos de inclusión deben de ser reflexionados con el profesorado, de lo contrario es fácil poder encontrar comportamientos relacionados con el “currículum oculto”, donde existe un discurso integrador, pero este es periférico por la baja reflexión formativa del estamento docente (descrito en “Dimensión educativa de la FP”). En cambio, cuando sucede lo contrario, es decir, cuando el profesorado ha reflexionado lo suficiente para interiorizar las cuestiones de la necesidad de integración de la totalidad del alumnado, se canaliza una educación de alto potencial para la persona y por ende el desarrollo territorial futuro, tal como se reflexiona en el capítulo: “Dimensión educativa de la FP” donde las dinámicas inclusivas pueden ser la clave para la preparación de jóvenes para una sociedad por el desarrollo equitativo (Torrent, 2012).



*G 8.10 Resultado de la matriz de codificación en relación la importancia de la persona (dentro del modelo educativo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Sergio Toral (Guayaquil)  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Si pudiéramos enlazar las ideas dominantes de los testimonios, podríamos visualizar que es significativa la falta de programación, y esta circunstancia puede llevar a pensar que no han existido procesos de formación-reflexión con la comunidad educativa, dificultando la puesta en práctica del concepto de inclusión. Teniendo en cuenta, que esta circunstancia acontece, a pesar de existir una cierta cultura docente bien encaminada a conseguir formación para la inserción social, a través de la formación de oficio, lo cual puede representar un avance, al menos parcial, en la vinculación existente entre formación

técnica y la integración social de los/las estudiantes. Tal como se describe en el capítulo: “Taxonomía de la FP” donde de hecho se plantea como una modalidad de FP, propia de escenarios excesivamente instrumentalizados por la capacitación en el corto espacio de tiempo y para una teórica empleabilidad temprana.

“Se procura ayudar a los muchachos con dificultades, pero los que no pueden o no quieren se marchan rápido.”

*Guzmán Herrera (profesor de automoción)*

### *Visión del desarrollo*

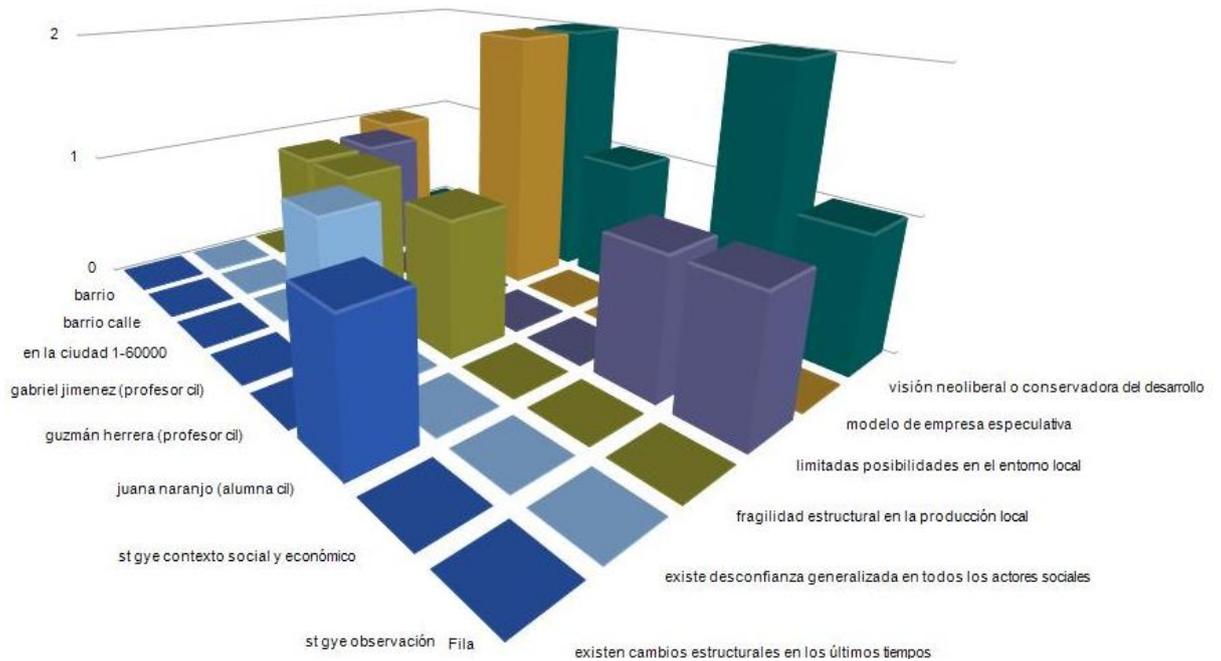
Respecto a los modelos o variables que la observación y las entrevistas ha podido arrojar, vemos una incidencia bastante grande en los modelos neoliberales de desarrollo, los cuales, y según las entrevistas, inciden en la disminución de la responsabilidad del Estado y en la liberación de la actividad productiva (reducción de impuestos y de tramites regulatorios). Sin duda se trata de una tendencia que ha sido muy importante en Latinoamérica en general, por influencia de los Estados Unidos sobre todo el continente. Esta tendencia ha creado una visión cultural bastante generalizada, incluso en contextos progresistas latinoamericanos, donde se pueden escuchar voces en contra de la regulación y la obligatoriedad de la seguridad social (Redacción La República, 2014). En cambio la participación del Estado en materias como la educación y la sanidad se ha revelado como imprescindible, incluso desde los sectores neo-liberales (Caledron, 2014), creando no solo expectativas, sino también la necesaria estabilidad para generar contextos de bienestar, tal como se describe en el capítulo: “Dinámicas en el territorio con la FP”, donde la apuesta gubernamental resultará clave en procesos de desarrollo por encima del crecimiento económico (Sen, 2000).

“No hay mucho contacto con empresas, todas desconfían y más de muchachos como los nuestros. Está difícil hablar con la gente de las empresas, aunque a veces proponen pequeños trabajos.”

*Gabriel Jiménez (profesor metalmecánico)*

Por otro lado, se confirma la ausencia de relaciones entre los actores del territorio, producto de la desconfianza mutua y generalizada, provocando una fragmentación amplísima del movimiento productivo, generando mucha fragilidad del pequeño

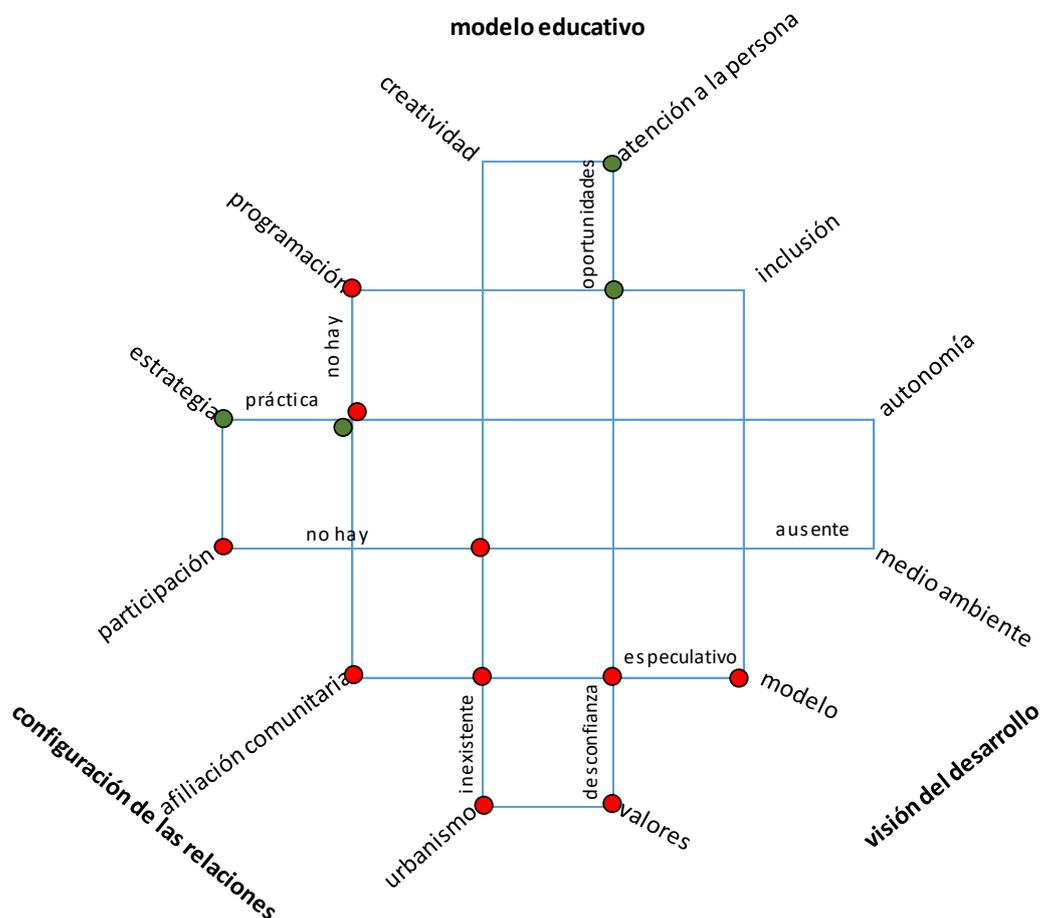
comercio y estando al servicio, en muchos casos, de la gran empresa territorial, muchas veces extranjera, fenómeno descrito en el capítulo: “Escenario productivo y FP” donde este escenario, por sí solo, tampoco genera condiciones de desarrollo equitativo (Hebenstreit, 2010).



*G 8.11 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del desarrollo, teniendo en cuenta los testimonios de informantes, observaciones directas (barrio, calle, en la ciudad, observación) y documentadas (contexto social) en Sergio Toral, Guayaquil.*

*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO, García, 2009, Redacción Ecuador Inmediato, 2013*

Teoría Resultante



G 8.12 Chakana de relaciones, o teoría resultante, de los entornos del CIL en el sector Sergio Toral de Guayaquil  
Fte: Elaboración propia

En la *chakana* de la Sergio Toral nos aparecen más ausencias que presencias, lo cual también es significativo, ya que podemos identificar las ausencias como omisión de actuaciones, es decir, ni siquiera ha existido el planteamiento porque muy probablemente no se ha visualizado el problema. Pero además se vislumbra un panorama de debilidades (puntos rojos) que confirman las pocas acciones que el territorio está ejerciendo en el desarrollo local y por ende, la poca influencia que está ejerciendo el centro de formación técnica en esta línea.

Por ejemplo, la tendencia de la falta de relación del centro educativo con el entorno, y más concretamente con los ámbitos educativos. En las proximidades no se identifica otro centro de educación técnica pero sí centros de educación primaria. Quizá sería necesario

confirmar que la tendencia apreciada en las proximidades del CIL se repite en diferentes zonas del sector, aunque hay indicios para pensar que la influencia cultural de desconfianza y falta de asociacionismo sea una circunstancia generalizada y propia del sistema. Esta circunstancia se describe en el capítulo que trata del funcionamiento del contexto (al final del capítulo “Dinámicas en el territorio”), donde la normativa de funcionamiento del sector es reproducible en otros ámbitos, si se dan circunstancias parecidas, con más razón si los contextos están próximos.

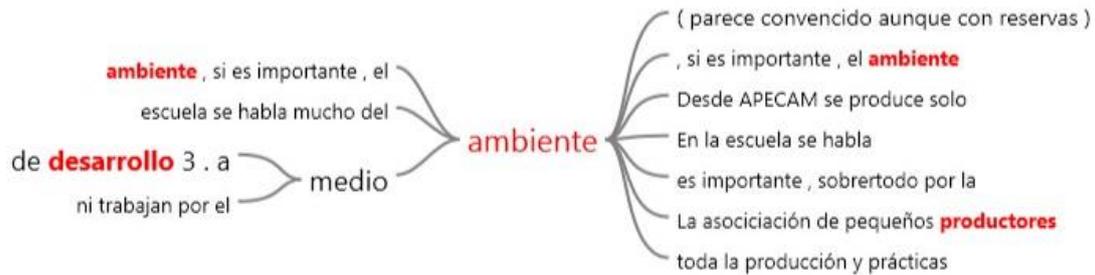
Dentro de las debilidades destacan, como vemos en el gráfico, la ausencia de criterios medioambientales o la vinculación entre el modelo de desarrollo especulativo y la desconfianza, lo cual sugiere que no solo con la creación de empresas se canaliza el desarrollo. De hecho, en la Sergio Toral hay un universo de pequeños comercios que aparentemente mejoran la situación, aunque con algunas reservas, por tratarse de un escenario excesivamente atomizado y con una debilidad empresarial muy grande (Véras, 2013), tal como se describe en el capítulo: “Escenario productivo y FP”. Producto de esta desconfianza vemos las dificultades existentes con la afiliación comunitaria, que de alguna manera puede encontrar relación con la falta de planificación urbanística, ya que su existencia se fundamenta en virtud de la búsqueda de zonas comunes para la relación (Zoido, 2004). Es claro que estos temas competen al municipio, pero la comunidad también se organiza, como por ejemplo para conseguir el agua o para protegerse, contratando seguridad privada.

Resulta significativa la ausencia de espacios que confluyan para generar relación. Entre los nodos verdes cabe destacar dos tendencias: por un lado, la visualización de la formación práctica como eje vertebrador de una enseñanza de calidad, aunque sin una programación muy fundamentada; de igual forma ocurre con el concepto de inclusión, existe la disponibilidad pero sin herramientas que lo canalicen.



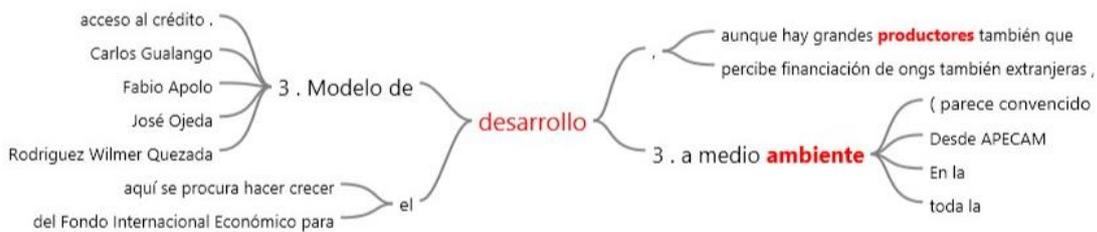
apuntalar un desarrollo marcadamente medioambientalista, como es la presencia del concepto “asociación”, “crédito”, “cooperativa”, “municipio”...

En las narraciones vemos cómo, en efecto, hay ideas medio ambientales relacionadas con el concepto, aunque también está muy vinculado a los conceptos de empresa y desarrollo, como cabría esperar.



G 8.15 Relaciones del concepto «ambiente» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Marcabelí  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Del mismo modo, el concepto “medioambiental” parece ligado al desarrollo, además de aparecer apuntes que lo entroncan con el ámbito educativo.



G 8.16 Relaciones del concepto «desarrollo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Marcabelí  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Cerrando la vinculación de conceptos podemos visualizar que, que en efecto, la palabra desarrollo tiene vinculación con ambiente y producción, pero además, también para una buena parte de participantes entrevistados.



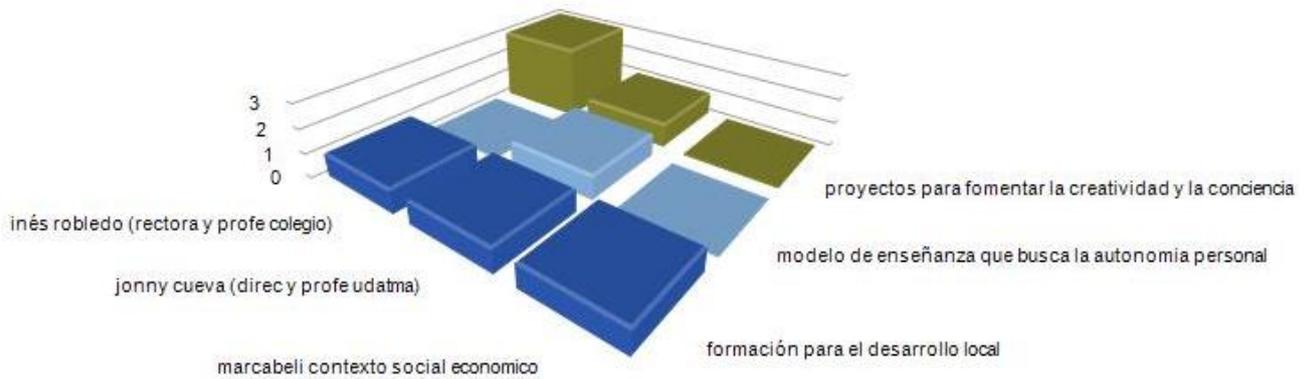
*G 8.17 Relaciones del concepto «municipio» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Marcabelí*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Por último el concepto “municipio” vemos que aparece en un buen número de entrevistas, lo cual puede significar que su actuación está presente y propicia el desarrollo local. No obstante hay que tener en cuenta que el UDATMA es municipal, por lo cual es normal que surjan las vinculaciones en el mapa narrativo.

Con respecto a las vinculaciones educativas de conceptos relacionados con la educación, curiosamente no son significativos (apenas existen), por lo cual no hay mapa de relaciones.

#### *Modelo educativo:*

En relación a la saturación de conceptos en relación al modelo educativo (G 8.18), vemos cómo entre los informantes aparece de modo recurrente la formación para el desarrollo local, y por otro lado la utilización de proyectos como método de trabajo con trasfondo en valores. Este es uno de los escenarios descritos, donde los modelos educativos inclusivos suelen ser modelos de trabajo en valores. En el capítulo: “Dimensión educativa de la FP”, se destaca la importancia del trabajo transversal en los entornos educativos como posibilidad para la creación de entornos para el desarrollo local (Barretto, 2007), tanto en la formación formal (colegio) como en la no formal (UDATMA).



*G 8.18 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo educativo (raíz) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y el contexto social estudiado en Marcabellí*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

“Se procura trabajar para todos/as según los requerimientos personales, “a la carta”, y se atienden con prioridad las circunstancias de menoscabo social, como el desempleo, la pérdida de cosechas o la quiebra económica”

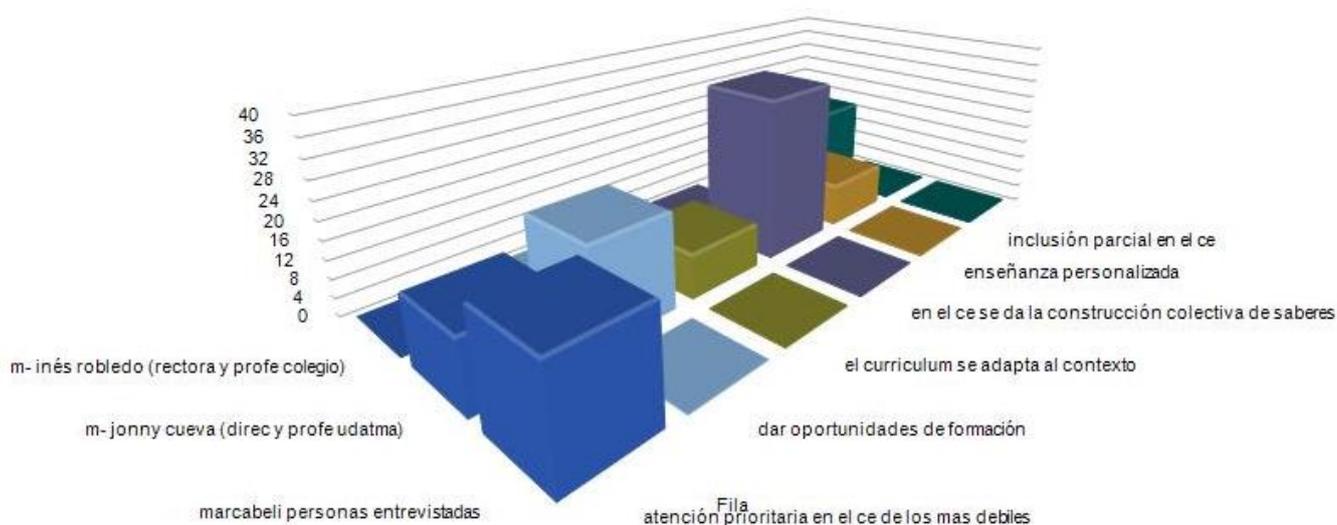
*Jonny Cueva (dirección UDATMA)*

En el ámbito de la inclusión, resulta interesante el visualizar como el UDATMA impronta una serie de recursos metodológicos de suma importancia, como la inclusión prioritaria de los más débiles o la construcción colectiva de saberes entre otros, lo cual nos lleva a pensar en la alta calidad del recurso, además de ser un buen elemento para la promoción del desarrollo, tal como se describe en el capítulo: “Dimensión educativa de la FP” donde, como ya se ha comentado, el trabajo en la inclusión educativa es trabajo por el desarrollo equitativo y social.

“Existe gabinete psicotécnico y los chicos con dificultades se canalizan a otros centros.”

*Inés Robledo (Rectora del Colegio y profesora)*

En el colegio, en cambio, a la vista de los resultados, no han aparecido elementos significativos al respecto; tal vez en este caso la formalidad del recurso (y su consecuente falta de flexibilidad) estén condicionando la apertura de una educación auténticamente inclusiva, ya que la rigidez de las programaciones, dictadas en un 95 % por el Estado, puede no estar respondiendo a modelos de integración.



G 8.19 Resultado de la matriz de codificación en relación la importancia de la persona (dentro del modelo educativo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y de observaciones participativas en Marcabelí  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

#### Visión del desarrollo:

En las codificaciones referidas al desarrollo podemos observar en primer lugar un aumento muy considerable en los registros, lo cual nos lleva a pensar que es un asunto muy debatido, o al menos llevado con cierto conocimiento de causa, aunque también observamos una amalgama más confusa donde se combinan aspectos constructivos con los no constructivos del desarrollo, según la fundamentación teórica. En el capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales” se delimita la diferencia entre lo que se puede considerar un desarrollo equitativo y un simple crecimiento económico y como el uno no siempre acompaña al otro (Sen, 2000). En este sentido, las circunstancias que solo apoyan el crecimiento se pueden considerar incompletas y en algunos casos circunstancias antidesarrollo. Cabe considerar que dichos elementos, aunque en el análisis gráfico puedan ser de menor incidencia cuantitativa, habría que considerarlos, ya que algunos de ellos cualitativamente son muy importantes, como la existencia del libre comercio que desampara al pequeño productor o la ausencia de regulación legal que protejan al emprendedor y a los trabajadores. Esta circunstancia puede estar potenciando un escenario que beneficie a la gran producción, mermando las posibilidades de existencia al pequeño productor.

“Estamos asociados a organismos internacionales y nacionales, y recibimos créditos internacionales del Fondo Internacional Económico para el Desarrollo, percibimos también financiación de ongs también extranjeras, curiosamente de quien menos se recibe es de nuestro gobierno y de nuestros bancos.”

*Fabio Apolo (padre de familia y productor)*

En cambio podemos observar una cierta tendencia a contar con el municipio para las acciones locales, lo cual nos puede llevar a pensar en una doble tendencia descrita en la fundamentación teórica en el capítulo: “Escenario productivo y FP”, donde por un lado la legislación estatal centralista, apoya a la gran producción, generando incluso indicadores de desarrollo, pero sin la implicación gestión local, este crecimiento no se suele concretar de modo eficiente<sup>85</sup>. En cambio en Marcabelí se puede estar dando la doble tendencia descrita, ya que sí podemos encontrar tendencias municipalistas que apoyen el desarrollo local (la propia existencia del UDATMA o la saturación del ítem “buena relación entre municipio y productores”) lo cual puede encaminar hacia un buen horizonte, como así parece vislumbrar los indicadores económicos de la zona.



*G 8.20 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del desarrollo (raíz), teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Marcabelí*

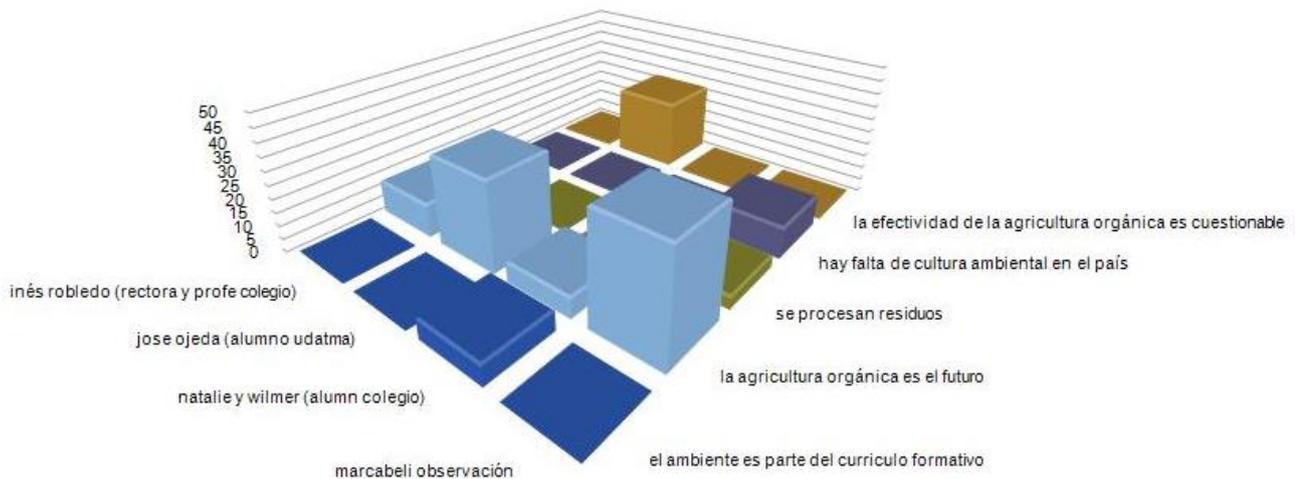
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

<sup>85</sup> Es cuando la ciudadanía no es capaz de desarrollar iniciativas de negocio locales por los impedimentos legales o de competidores nacionales y en cambio sí se han generalizado algunos servicios básicos para la población gracias a la intervención estatal, generalmente en sanidad y en educación.

Respecto a la visión medioambientalista, se da una saturación de testimonios significativos en el ámbito de visualizar la agricultura orgánica como fuente de desarrollo a futuro (G 8.20). No es por tanto casualidad que casi todo el desarrollo local centre los esfuerzos en su promoción y difusión, tanto en la producción como en el consumo. Resulta también una variable diferenciadora contra la gran producción, ya que esta basa su productividad en la utilización de agroquímicos, por lo cual el cambio de tendencia cultural que supondría la eliminación de químicos en el agro beneficiaría mucho a los pequeños cultivos, ya que estos utilizan la agricultura orgánica de manera habitual, constituyéndose como un elemento diferenciador.

“APECAM trabaja con más de 200 socios, pequeños productores, que también son asalariados, dependiendo del momento, no hay grandes productores, ellos llevan otra lógica, no son cooperativistas ni trabajan por el medio ambiente.”

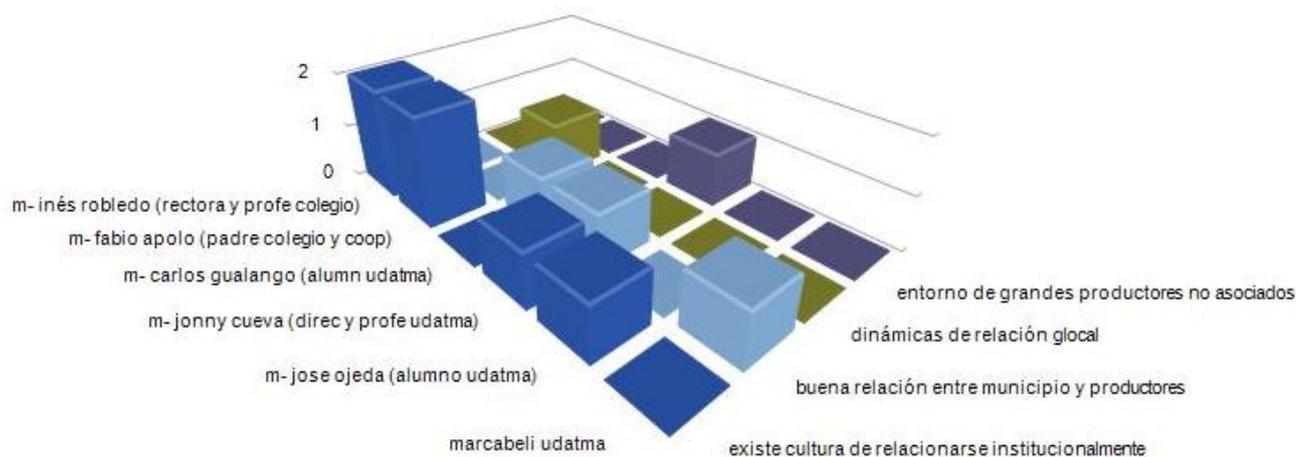
*Fabio Apolo (padre de familia y productor)*



*G 8.21 Resultado de la matriz de codificación en relación al medio ambiente (dentro de la visión del desarrollo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Marcabelí*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

### Configuración de las relaciones

Respecto a las relaciones, tanto de los centros educativos como de los entornos, hay una tendencia bastante marcada hacia las relaciones dinámicas y multidisciplinares de los diferentes actores del territorio, lo cual es muy bueno según la fundamentación teórica, descrita en el capítulo: “Escenario productivo y FP”, ya que las relaciones del centro educativo con el entorno ayudan a construir escenarios de desarrollo local, teniendo como circunstancia ideal cuando el centro de FP se configura como nodo de desarrollo local.



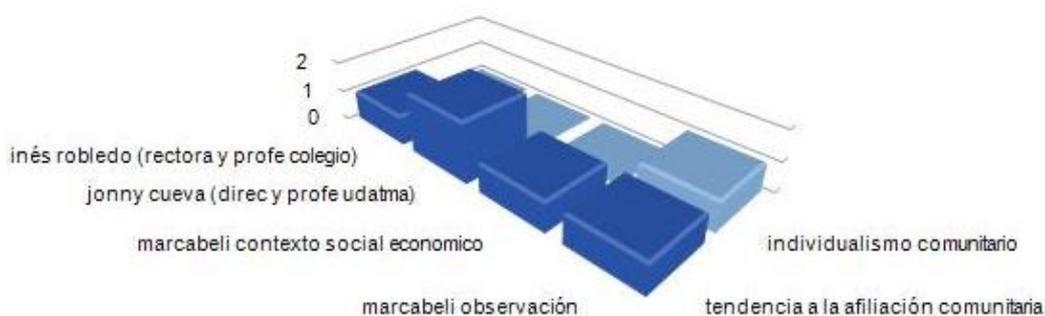
G 8.22 Resultado de la matriz de codificación en relación a la configuración de las relaciones teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Marcabelí  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

En el caso que nos ocupa, como ya se ha descrito, vemos que son buenas las relaciones, salvo de los grandes productores, aunque solo Jonny Cueva aprecia dicha circunstancia. Pienso que hay que tenerla en cuenta ya que Jonny es uno de los informantes más cualificados del territorio, ya que es capaz de vincular ideas a veces aparentemente inconexas, además de estar dirigiendo uno de los precursores más importantes del desarrollo local de Marcabelí como es el UDATMA (Unidad de Desarrollo Agropecuario, Turismo y Medio Ambiente). Resulta por tanto significativa esta circunstancia, e incluso nos podría llevar a un punto a tener en cuenta, donde los grandes productores pueden crear crecimiento, pero esta circunstancia no parece que beneficie al desarrollo según los principios expuestos en la fundamentación teórica en capítulo “Escenarios productivos y FP”, donde se describe que la gran empresa territorial puede crear ciertas condiciones de desarrollo pero también dependencias y fragilidad si el modelo cambia bruscamente.

“Existe muy buena relación con el municipio, hay de hecho un convenio entre la asociación de productores y el centro educativo [...] se suelen hacer charlas para estudiantes y nos prestan espacios para actividades sociales”

*Fabio Apolo (padre de familia y productor)*

El crecimiento, en este caso, no será equitativo al no existir interrelaciones en el territorio y, por lo tanto, no tener más capacidad de redistribución que los propios salarios de las personas que lo sustentan.



*G 8.23 Resultado de la matriz de codificación en relación a las dinámicas comunitarias (dentro de la configuración de las relaciones) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Marcabelí*

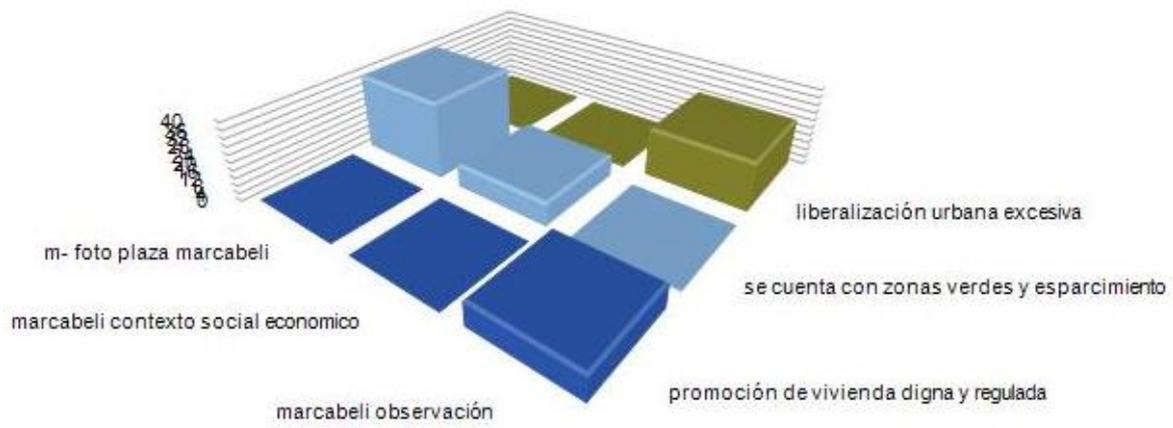
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Al respecto del modelo urbano (G 8.23), confirmamos que las relaciones comunitarias se trasladan al espacio urbanístico, por lo cual podemos confirmar que Marcabelí es un espacio de comunicación interdisciplinar.

“Existen jornadas quincenales de puesta al día de cómo van los cultivos, además existen mingas<sup>86</sup> cuando las circunstancias requieren trabajar algo de alguien”

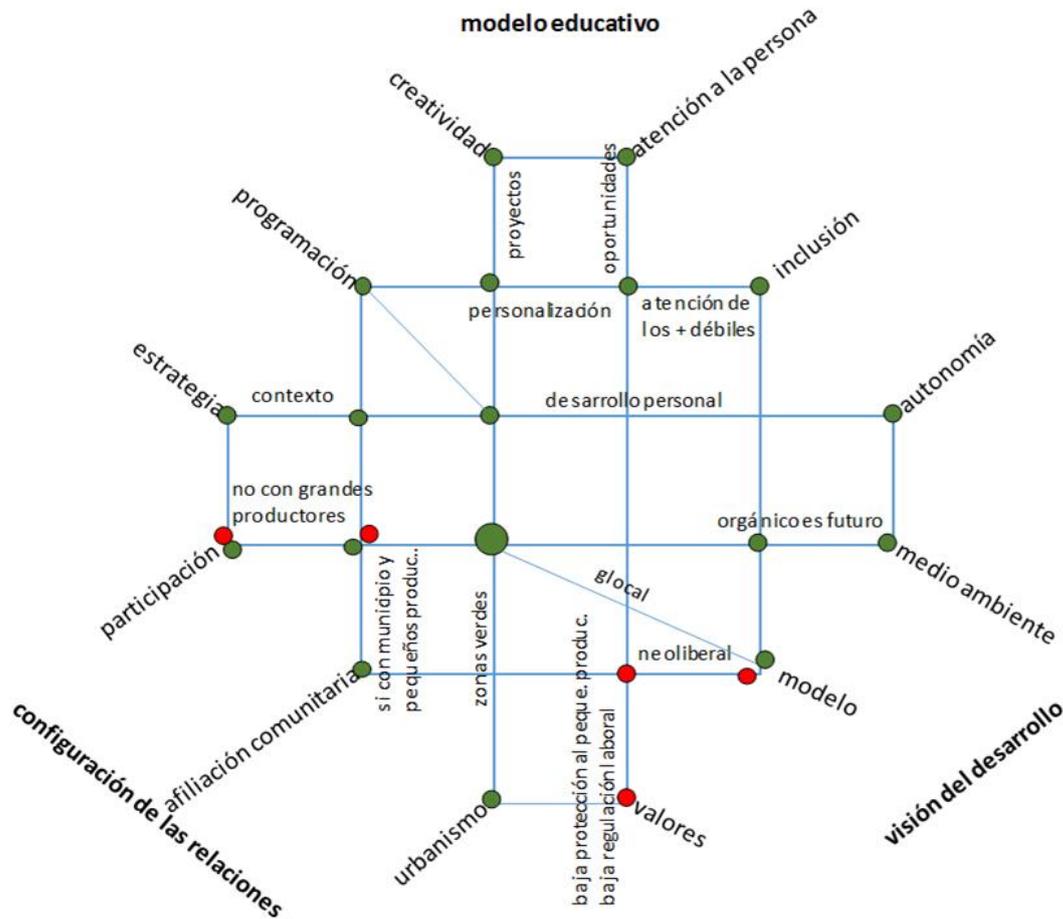
*Jonny Cueva (dirección UDATMA)*

<sup>86</sup> Trabajo comunitario



*G 8.24 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo de ciudad teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Marcabellí*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Teoría resultante



G 8.25 Chakana de relaciones, o teoría resultante, de los entornos del UDATMA y el Colegio Técnico Agropecuario en Marcabellí  
 Fte: Elaboración propia

En el ámbito educativo se observa que existe un apoyo a la enseñanza creativa, y para ello la dinámica fundamental está siendo la implementación de los proyectos participativos. A su vez se han observado (sobre todo en el entorno del UDATMA) que esta estrategia ha servido para la inclusión, dado que los proyectos se adaptaban a la persona y a sus circunstancias. En este sentido la inclusión se ha verificado, ya que la prioridad es dar atención a los más débiles.

Se aprecia también, dentro de la estrategia de los proyectos, un empeño hacia el desarrollo de la persona, mediante el aumento de capacidades personales para asumir responsabilidades, todo ello desde pertinentes programaciones acopladas al contexto.

Aunque quizá la fortaleza mayor la podamos encontrar en las interacciones que producen una tendencia a la relación comunitaria multidisciplinar y vinculando esa relación como modelo de desarrollo. De hecho, se cuenta con testimonios donde esa participación trasciende las fronteras incluso del país, intuyendo modelos de desarrollo “glocales”<sup>87</sup>.

Dicho modelo de desarrollo aparece fundamentado también por la visión medioambientalista, identificada fundamentalmente en las prácticas no agresivas con la tierra, evitando el uso de agroquímicos.

Como circunstancias negativas (círculos rojos) nos aparecen, conjuntamente con los modelos participativos y glocales, las tendencias neoliberales, también presentes en los modelos de contratación (bajos salarios y débil protección social de la persona trabajadora) y en la poca protección al pequeño productor, quizá producto, según las entrevistas, de las reminiscencias liberales del pasado, potenciando la fortaleza de la gran producción (siempre cerca de las oligarquías).

En resumen, en la *chakana* de Marcabelí visualizamos un panorama con vinculaciones sinérgicas de interés, ya que existen nodos verdes con diferentes entradas, por lo cual podemos deducir que en dicho territorio la formación y los valores comunitarios para el desarrollo están apostando en la misma dirección.

---

<sup>87</sup> El término es acuñado en la presente década, al auspicio de los movimientos locales pero con vinculaciones internacionalistas que empiezan a intuir que los cambios globales también pueden venir mediados por actuaciones locales (Robertson, 2012).

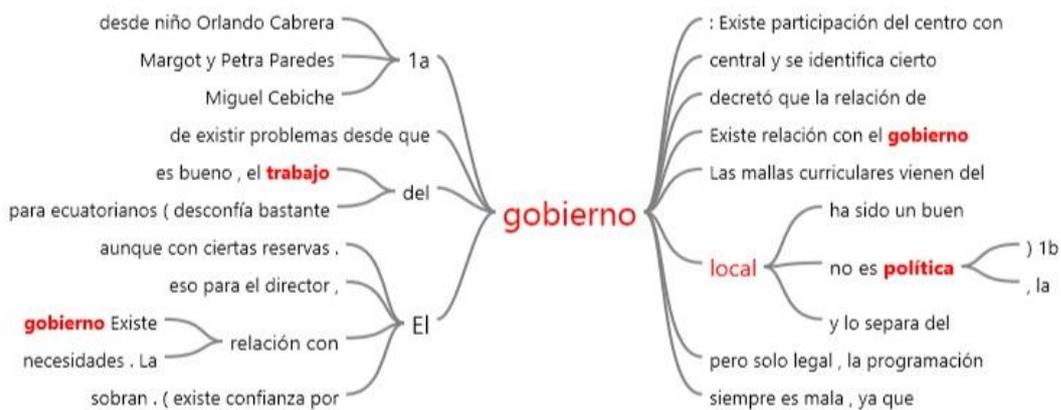


en el territorio (capítulo: “Escenario productivo y FP”). Pero, además, existe un elemento importante, y es que también se distingue con calidad la palabra “persona”, lo cual nos induce a pensar que toda la construcción está basada en el individuo. Punto importante que podrá justificar estrategias de inclusión programadas de modo intrínseco a la construcción ciudadana.

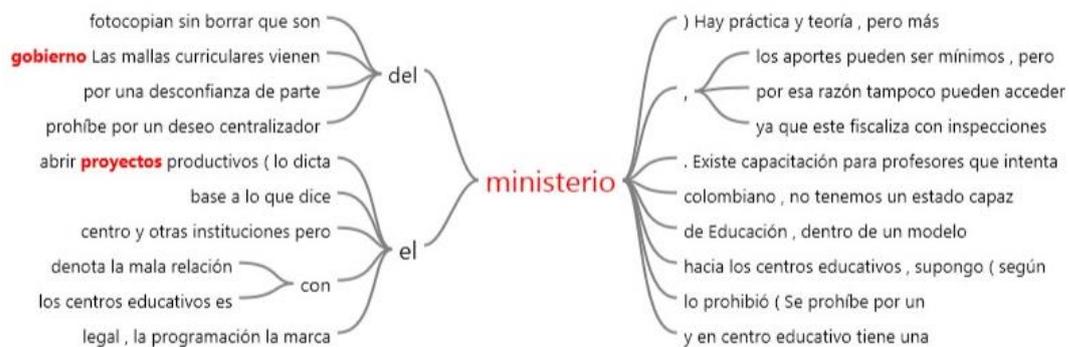
“El desarrollo depende mucho de la iniciativa personal y de la existencia de microempresas.”

*Orlando Cabrera (director del colegio y profesor)*

Siguiendo las tres tendencias detectadas, podemos analizar la narrativa de los conceptos gubernamentales donde identificamos una diferencia en la percepción del Gobierno local y el nacional.



*G 8.27 Relaciones del concepto «gobierno» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Nabón  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*



*G 8.28 Relaciones del concepto «Ministerio» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Nabón  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Este último (gráficos G 8.27 y 28) está ligado a la incapacidad y al control, y por tanto genera desconfianza. De hecho existe un testimonio que se resiste a identificar la política en los aspectos locales, dada la imagen de corrupción que tiene del funcionamiento político nacional. La interpretación de la situación puede relacionarse también por el permanente control que realiza el Ministerio de Educación sobre los centros educativos, debido a que la política de trabajo es bastante vertical y uniformadora de los criterios educativos. De hecho, esta es la principal crítica que se le hace a la institución.

En cambio, la visión institucional del Gobierno local es diametralmente opuesta, (G 8.29) ya que se aprecia una narrativa de colaboración, participación, democracia, desarrollo... y, como ya se comentaba antes, también aquí detectamos que este tipo de trabajo no tiene que ver con la política. Lo cual parece tender a las virtudes que apuntan hacia modelos de desarrollo local (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”) donde la participación del individuo en el trabajo asociado y por ende en la política local, dinamiza la confianza de las personas hacia el territorio redundando en desarrollo equitativo del territorio.



*G 8.29 Relaciones del concepto «municipio» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Nabón*  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

En el ámbito del trabajo y la empresa (G 8.30 y 31) se identifica una narrativa de oportunidades y de labor institucional para propiciar los escenarios de inserción laboral, pero como en los anteriores gráficos, existe la percepción que solo en los ámbitos locales puede existir perspectiva de desarrollo.

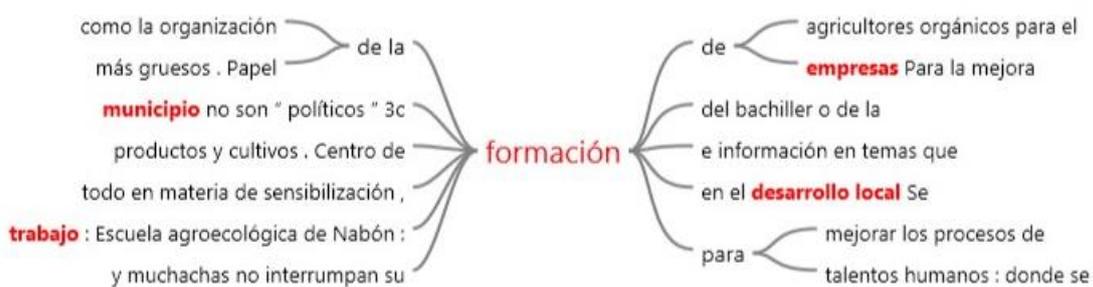


G 8.30 Relaciones del concepto «trabajo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Nabón  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

muy común ) confunde el modelo de **empresa** ( crear **trabajo** y riqueza para un

G 8.31 Relaciones del concepto «empresa» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Nabón  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Por último, el contexto narrativo del concepto formativo (G 8.32) parece unificar los conceptos, ya que vemos alguna interrelación muy interesante, por ejemplo con la idea de empresa, formación para el trabajo y con el desarrollo local. Es decir, podríamos avanzar, que en el universo narrativo de la formación, está vinculado necesariamente un desempeño profesional.

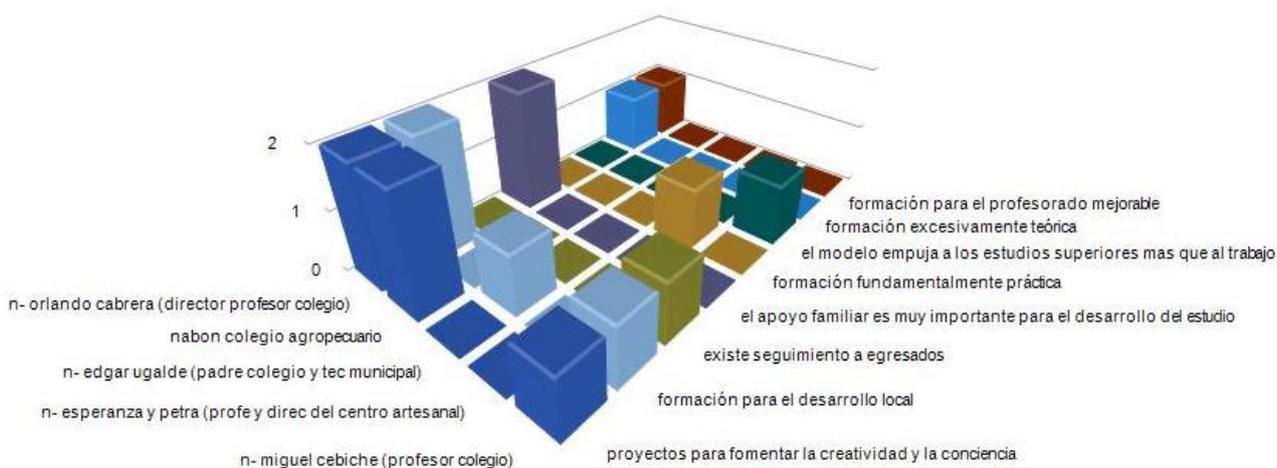


G 8.32 Relaciones del concepto «formación» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Nabón  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Esta circunstancia puede venir dada por el contexto en donde se han realizado las entrevistas (colegio técnico), aunque puede marcar cierta tendencia al respecto de existir un panorama percibido de oportunidades y de creación emprendimientos, lo cual podría estar vinculado a la confianza (capítulo: “Escenario productivo y FP”).

### Modelo educativo

La visión del modelo educativo en Nabón (G 8.33) parece centrarse en la importancia de canalizar la formación hacia el desarrollo; para ello su modelo apuesta por el desarrollo de las capacidades creativas, buscando la integridad que supone el trabajo a base de proyectos, es decir, enseñar con una componente fundamentalmente práctico-investigativa, pero procurando el trabajo en otros valores como veremos más adelante.

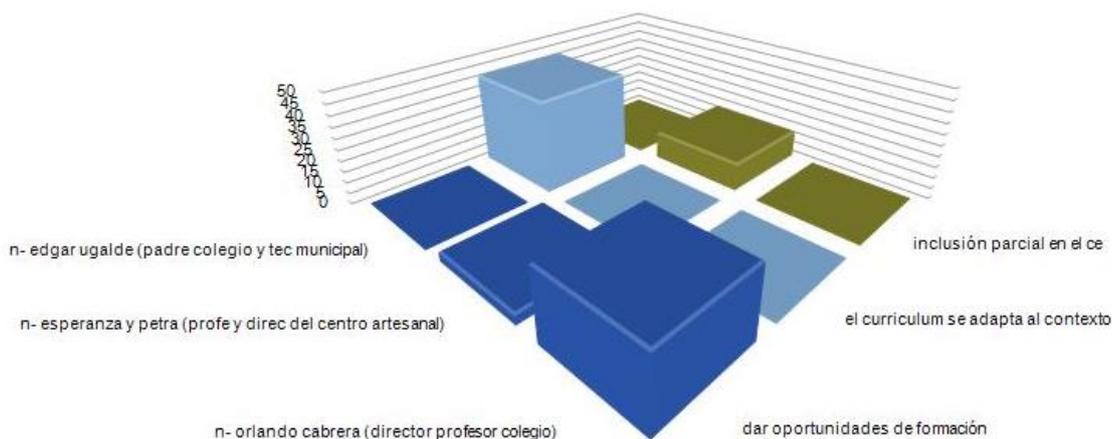


G 8.33 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo educativo (raíz) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y el contexto social estudiado en Nabón  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“Hay seguimiento a egresados, de ese modo se mejora la oferta educativa; hay pequeños productores en la zona con los que se tiene relación, la información sirve para abrir pequeños negocios.”

*Miguel Cebiche (profesor psicología)*

En el ámbito de si existen tendencias de formación inclusiva o con énfasis en la importancia en la persona encontramos muy pocos testimonios significativos, lo cual nos lleva a pensar que más bien existe una voluntad de trabajar la inclusión pero sin herramientas metodológicas.



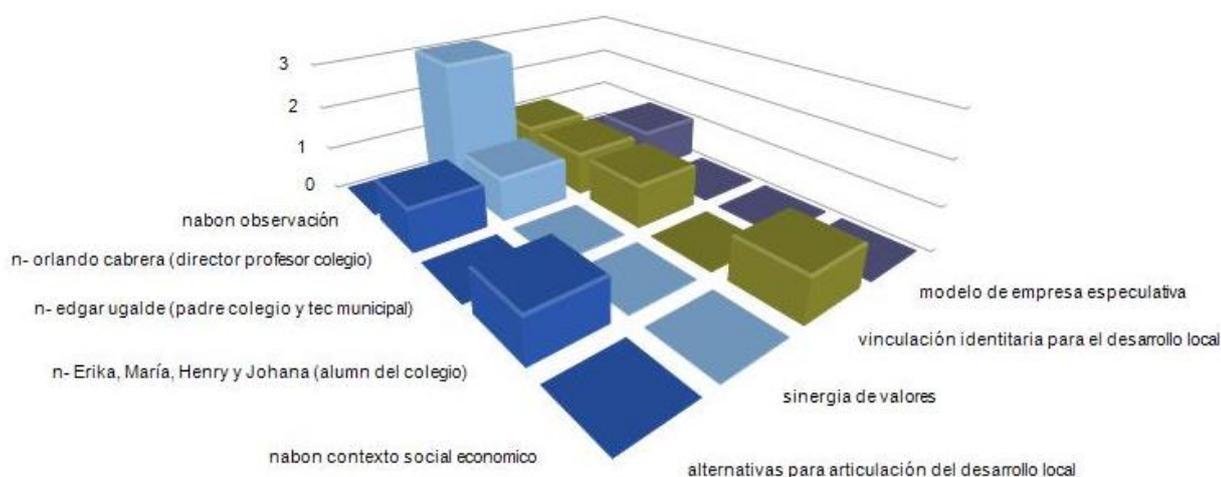
G 8.34 Resultado de la matriz de codificación en relación la importancia de la persona (dentro del modelo educativo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y de observaciones participativas en Nabón  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“La idea de esta docencia (de la escuela municipal) es que vaya cogiendo cuerpo y pueda responder a las necesidades laborales, que son muchas en el cantón, pero se necesitan personas muy vinculadas al territorio, porque gran parte de los puestos laborales se genera en las comunidades rurales, dando asesorías o simplemente cultivando.”

*Edgar Ugalde (padre de familia del colegio y responsable en proyectos del desarrollo del municipio)*

#### Visión del desarrollo

Al comienzo del análisis vinculábamos los resultados de la nube de palabras con el territorio paradigmático como es el de Mondragón en el País Vasco, donde en sus inicios los pilares de la formación, la afiliación de los elementos productivos y la participación supusieron el despegue de una economía autónoma y creativa (Chaves et al., 2003) descrito en el capítulo: “Escenario productivo y FP”. En la matriz de codificación que nos ocupa (G 8.35) vemos que destacan los elementos identitarios, cosa que también ocurre en Mondragón (Greenwood y Santos, 1989). El sentimiento de pertenencia al territorio puede estar transformando el mensaje de desesperanza y expulsión que durante mucho tiempo ha dominado Nabón (Herrera, 2009), y está permitiendo el andamiaje de estructuras productivas basadas en la sinergia de valores, codificación que aparece en la matriz, también de modo destacado.



G 8.35 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del desarrollo (raíz), teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Nabón

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“El municipio de Nabón tiene diferentes mesas de trabajo, donde se combina el personal del municipio con participantes de la vida social: empresariado, asociaciones, personas relevantes... se reúnen y se trazan estrategias de trabajo, así como se valoran los presupuestos y se proponen proyectos de desarrollo.”

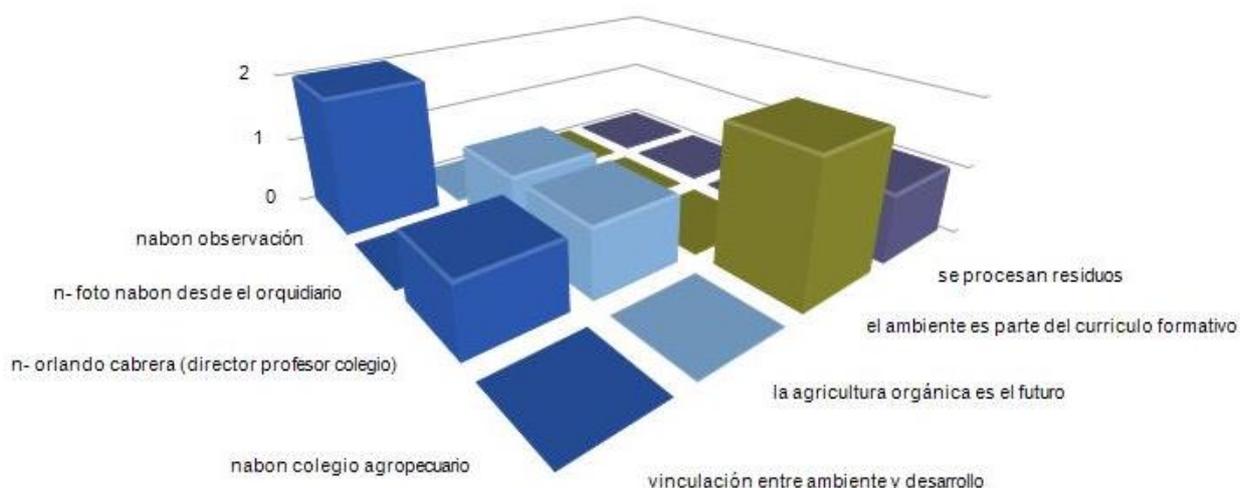
*Edgar Ugalde, padre de familia del colegio y responsable en proyectos del desarrollo del municipio)*

Respecto al medio ambiente (G 8.36), podemos ver que no existen codificaciones negativas (en rojo, en la tabla de codificación), lo cual nos reafirma en la idea del trabajo sinérgico obtenido en la matriz de desarrollo; aunque quizá el registro definitivo sea precisamente el que está dando lugar a la vinculación de medio ambiente y el desarrollo.

“El medio ambiente es vital para el desarrollo. Nabón lo sabe por experiencia propia, porque han pasado muchos años con las explotaciones extensivas, haciendo perder capacidad a la tierra y arruinando las posibilidades de productividad a largo plazo.”

*Orlando Cabrera (director del colegio y profesor)*

Podríamos avanzar que la cultura del territorio entiende que para que exista desarrollo es preciso respetar la naturaleza, y si además vemos el resto de codificaciones (reciclaje, formación y no utilización de agro-tóxicos) podemos certificar que no se trata de una frase vacía, sino que existen indicios que nos llevan a pensar que, como ya se ha apuntado, existe un trabajo por los entornos naturales, ya que de este modo se propicia el desarrollo. Este dato se desarrolla en el capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”, donde el medio ambiente puede ser un modelo de desarrollo en el binomio ganar-ganar (ganancia doble de oportunidad de negocio y preservación del medio ambiente) por dos circunstancias fundamentales: la primera tiene relación con los cultivos, ya que la población constata en la entrevistas que ha existido agotamiento de la tierra por el uso abusivo de los agroquímicos. Pero la segunda circunstancia tiene que ver con la moderna visión naciente del turismo. Nabón se posiciona como destino donde la naturaleza ofrece al visitante espacios de sierra relevantes.



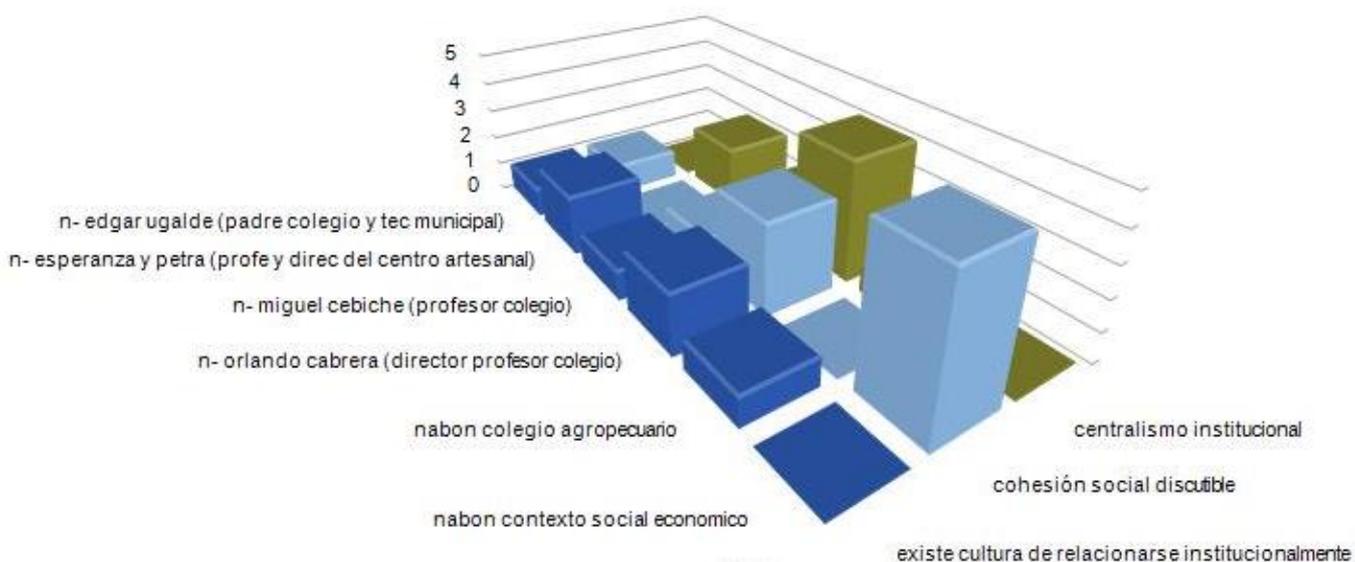
G 8.36 Resultado de la matriz de codificación en relación al medio ambiente (dentro de la visión del desarrollo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Nabón  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

### *Configuración de las relaciones*

El territorio de Nabón, a la vista de los resultados (G 8.36), parece tener un potencial importante en la búsqueda de las relaciones inter-institucionales, ya que, según vemos en los registros, la totalidad de los testimonios de personas cercanas a los establecimientos educativos hacen referencia a este respecto, por lo cual, y según la argumentación teórica, parece clara la relación entre las conexiones que el territorio es capaz de generar en sí mismo (entre las entidades que cohabitan en el municipio) y el desarrollo local

subsecuente (capítulo: “Dinámicas en el territorio con la FP”), donde la coparticipación de los actores del territorio potencia escenarios de trabajo por el territorio.

El ítem referido al centralismo institucional, se refiere en todos casos al Gobierno central. Como ya hemos visto en anteriores análisis, en materia educativa la centralidad institucional está mermando el proceso de desarrollo educativo y por ende el local, al menos en Nabón. No tenemos datos para corroborar una relación directa con respecto a este hecho. Sin embargo, la codificación “cohesión social discutible” ofrece refrendo en los datos cuantitativos, concretamente en los indicadores de desarrollo utilizados, lo cual puede estar apuntando a las dificultades que todavía padecen las comunidades que están fuera del casco urbano. De hecho, en los testimonios aparecieron aportes que merecen ser tenidos en cuenta, como que la población rural está teniendo más dificultades de inserción laboral o que los índices de analfabetismo son más altos en estos entornos, lo cual puede estar corroborando esta cuestión.



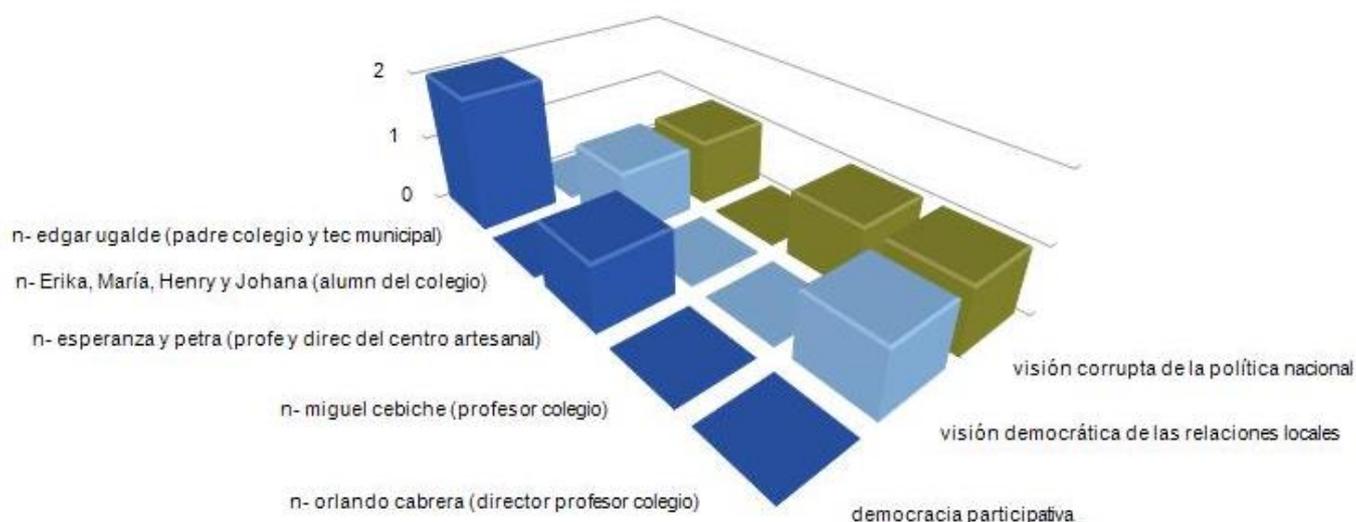
G 8.37 Resultado de la matriz de codificación en relación a la configuración de las relaciones teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Nabón  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“El Gobierno decretó que la relación de los centros educativos es con el Ministerio, por esa razón tampoco pueden acceder a los presupuestos participativos. Mediante los presupuestos estábamos mejor, no solo por la plata que nos llegaba, también porque nos permitía estar en relación con otras mujeres que trabajaban desde sus casas, aquí en el mismo Nabón o

cerca del pueblo, sabíamos de la vida comunitaria y participábamos de esa dinámica.”

*Esperanza Margot y Paredes Petra (profesoras del centro artesanal)*

En los testimonios referidos a la visión participativa y democrática de la población (G 8.38), aparece de nuevo la divergencia entre lo local y lo nacional, atribuyendo a la política nacional corrupción y aprovechamiento personal; en cambio al movimiento institucional local se le atribuye todo lo contrario.

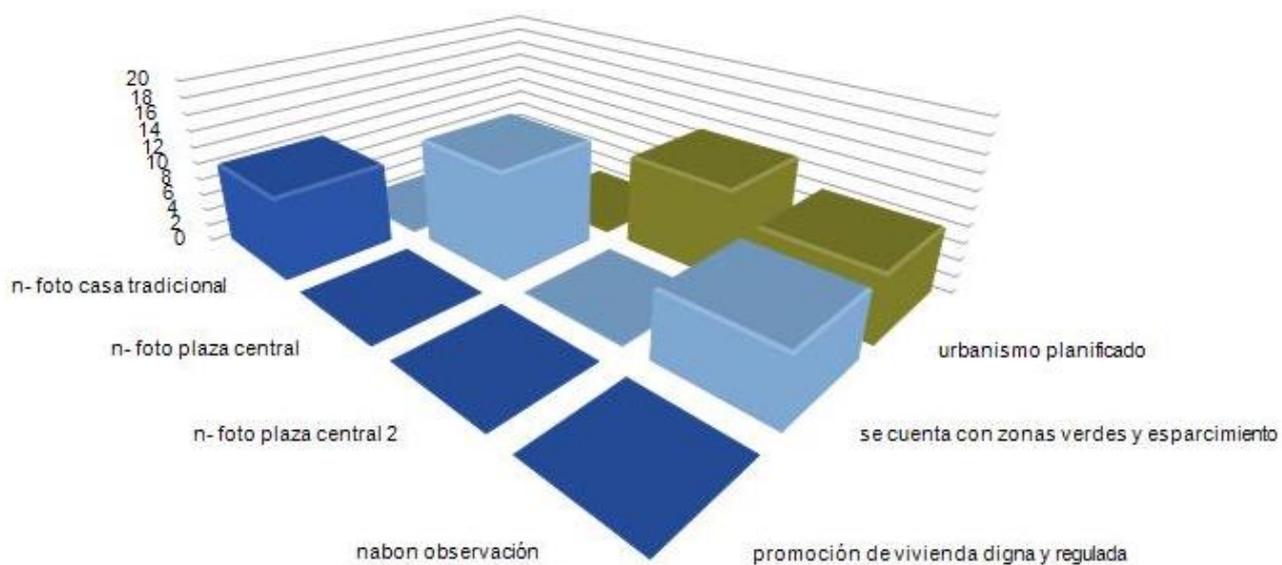


*G 8.38 Resultado de la matriz de codificación en relación a la democracia y participación teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

“La democracia es un juego de intereses que se tiene que negociar entre diferentes fuerzas sociales, hay demasiada corrupción entre los partidos nacionales y grandes, aunque no así entre los municipales.”

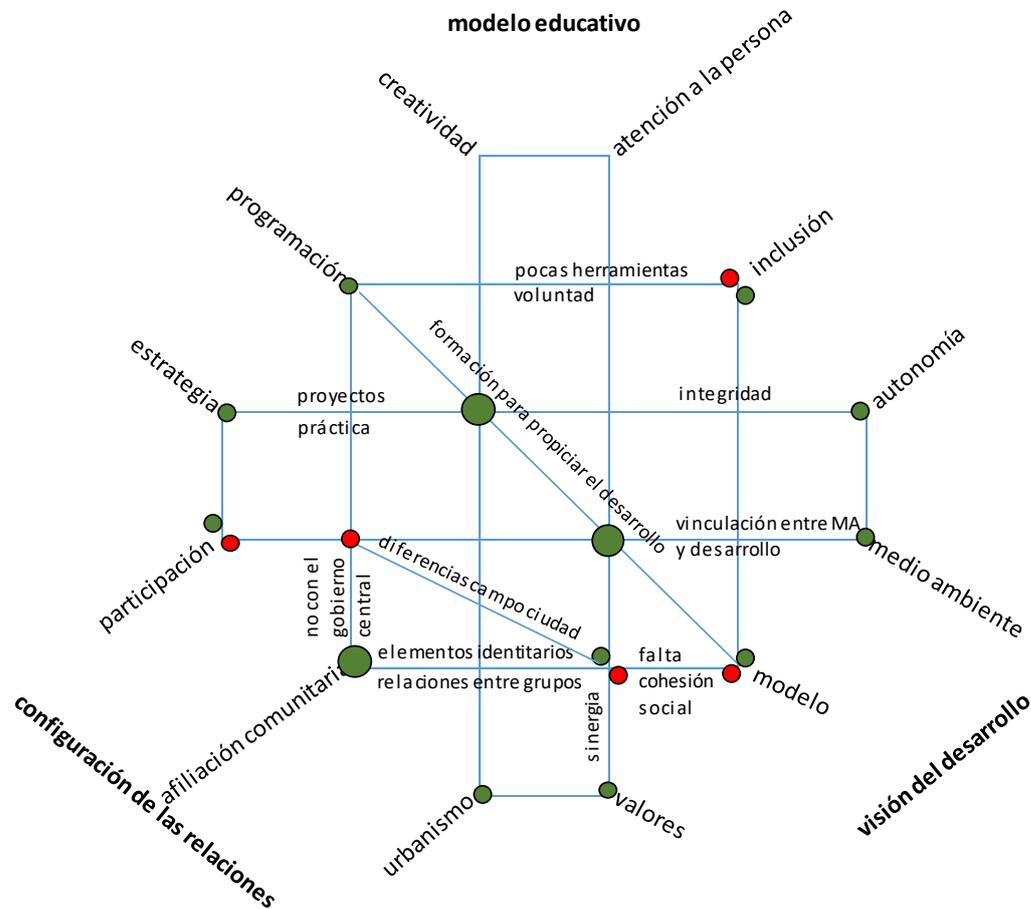
*Erika Patiño (18 años, estudiante del colegio)*

Por último, en las modificaciones urbanísticas (G 8.39) vemos como los testimonios y observaciones confluyen en que los pasos para la creación de espacios para las personas están siendo considerados por el municipio.



G 8.39 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo de ciudad teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Nabón  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Teoría resultante



G 8.40 Chakana de relaciones, o teoría resultante, de los entornos del Centro Artesanal y el Colegio Técnico Agropecuario en Nabón  
 Fte: Elaboración propia

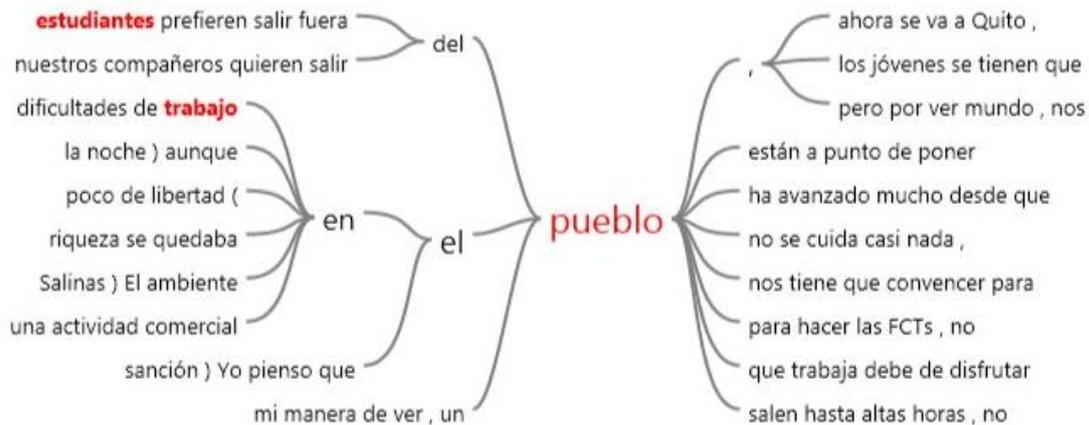
La *chakana* de Nabón presenta un panorama de múltiples vinculaciones, no solo con el concepto del desarrollo, ya que las principales llegan desde los ámbitos educativos, lo cual nos lleva a confirmar algunos de los planteamientos de trabajo de partida de esta tesis donde los modelos educativos entroncados en la participación pueden llevar a escenarios de desarrollo igualitario (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”). Además, en estos ámbitos, las propuestas que nos llegan son de alto interés, ya que configuran una apuesta con un buen número de estrategias positivas: los proyectos, la práctica, la enseñanza que llega desde una intuición holística... son factores que de algún modo impulsan el modelo descrito, a pesar de la falta de herramientas para propiciar la inclusión, probablemente por una ausencia de formación de parte del profesorado, ya que los testimonios apuntaban a una voluntad por la apertura a toda persona.

Aunque también vemos que el modelo de desarrollo recibe aportes desde la afiliación comunitaria. En este sentido vemos que no siempre está siendo una vinculación beneficiosa, ya que hay un punto rojo que está indicando que no es así siempre. Sobre todo el en caso de la política nacional, y también han aparecido indicios de falta de vinculación entre la población urbana y la rural. No obstante, en lo que se refiere a los valores medioambientales, se reciben varios testimonios donde se apunta a que se trata de un valor muy asentado y vinculado al resto de procesos que pueda estar llevando la población.

En resumen, nos encontramos con una *chakana* que, si bien podemos visualizar algunos elementos que pueden estar entorpeciendo el proceso de desarrollo local de manera importante, el valor de combinar formación con medio ambiente y participación pueda estar configurando un modelo de desarrollo con buenas perspectivas, las cuales merecen atención, no solo por los resultados actuales, sino que es muy posible que en un futuro cercano se puedan multiplicar los beneficios, como así ha sido la tendencia de los últimos quince años.



No obstante, la palabra que más espacio ocupa en la nube es “pueblo”, que junto con el concepto “salinas” pueden dar alguna luz sobre las razones de la importancia del concepto.



*G 8.42 Relaciones del concepto «pueblo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Salinas  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

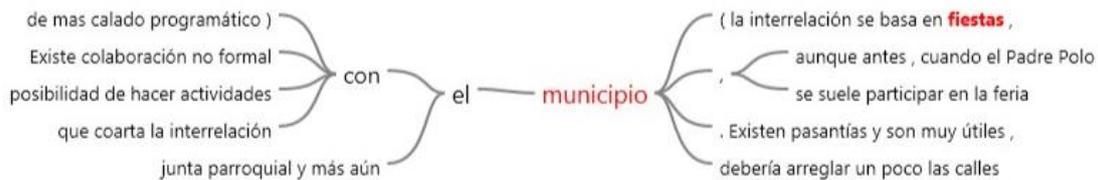
En este sentido, el análisis narrativo de “pueblo” (G 8.42) nos revela que se trata de un concepto de centralidad: muchos procesos parecen darse en el mismo y esta circunstancia parece asfixiar sobre todo a la población joven, ya que aparecen testimonios que lo enlazan en ideas de querer salir, búsqueda de libertad, diversión “fuera de” y búsqueda de trabajo.

“Los estudiantes prefieren salir fuera del pueblo [...] hay dificultades para encontrar trabajo y también creo que buscan un poco de libertad, aunque en el pueblo salen hasta altas horas, no sé qué se les ha perdido por la calle a las doce y una de la noche.”

*Fredy Bolívar López Ramírez (rector del colegio)*

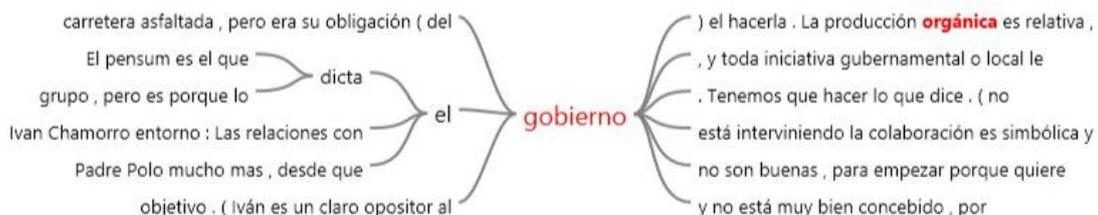
Resulta interesante visualizar el análisis de un concepto, teóricamente sinónimo de “municipio” (G 8.43), el cual está rodeado de un concepto más político, y de algún modo de solicitud, es decir, el municipio no es vivido de parte de los entrevistados como casa común participativa, sino como de estamento al cual se le reclaman servicios y este responde o no. Resulta revelador, porque puede estar significando que existe una brecha

en la participación, es decir, que por un lado puede estar el movimiento cooperativo y por otro el municipal, generando lógicas fricciones por el enfrentamiento de poderes y perjudicando las dinámicas participativas. Este caso está descrito en el capítulo: “Dinámicas en el territorio con la FP” en relación a los problemas de representatividad que pueden existir cuando se cruzan grupos organizados no asumidos por la institucionalidad dominante, desembocando en tensiones de gobierno.



*G 8.43 Relaciones del concepto «pueblo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Salinas*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Siguiendo dentro de los conceptos políticos llegamos a otra palabra que también ocupa buena parte de las entrevistas, esta es “Gobierno” (G 8.44), entendido en su mayoría como relaciones con el poder central de la nación. En este sentido, resulta bastante claro que también, al igual que el municipio, existe una vinculación forzosa en un doble sentido: es represor de iniciativas y en muchas ocasiones no da los servicios que la población entiende que se merece<sup>88</sup>.

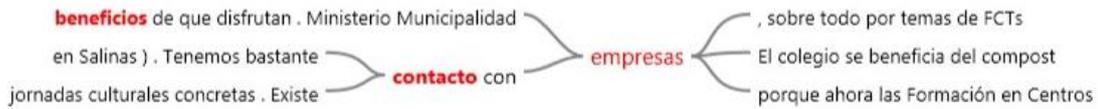


*G 8.44 Relaciones del concepto «gobierno» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Salinas*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

La tensión “poder político vs. pobladores” (o una parte de ellos) se vuelve a verificar en este análisis narrativo y, en cierto modo, se confirma que las representaciones políticas funcionan en caminos diferentes a la organización gremial.

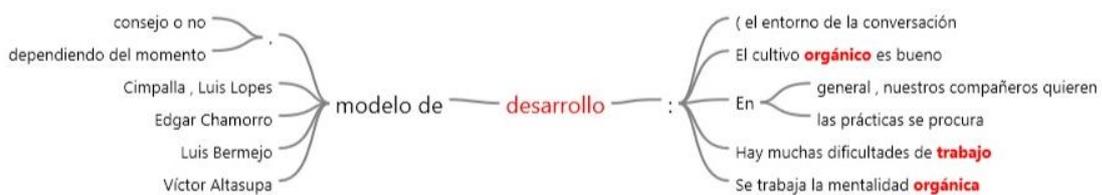
<sup>88</sup> Resulta revelador que cuando el Gobierno asfaltó la carretera, no fue recibida la noticia con esperanza, más bien con enfado «porque ha tardado mucho en hacerlo».

La visibilidad productiva de la vida de Salinas es perenne en múltiples de los análisis. En este sentido puede ser pertinente el seguimiento de la palabra “empresas”, y en el análisis parece existir relación con el Colegio Técnico, en relación a acuerdos de prácticas y a la venta de algún servicio<sup>89</sup>.



*G 8.45 Relaciones del concepto «empresa» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Salinas  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

No parece en cambio muy revelador el entorno narrativo de la palabra “desarrollo”, la cual no parece acertar en un modelo compartido por la población, ya que de él derivan desde conceptos medioambientalistas (lo cual está dentro de los planteamientos de trabajo) a la narración de las dificultades para conseguir trabajo (mencionadas anteriormente). Lo cual puede estar revelando que se trata de un concepto en construcción, en el mejor de los casos (ya que también pueden existir visiones contrapuestas) además de ser un cuestionamiento que interpela a un buen número de los entrevistados.



*G 8.46 Relaciones del concepto «desarrollo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Salinas  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

### *Modelo educativo*

En el análisis de cómo se organiza el modelo educativo (G 8.47), vemos una importante cantidad de codificaciones consideradas negativas y con una incidencia alta. El modelo educativo, por tanto, y según la fundamentación teórica, deja bastante que desear, ya que

<sup>89</sup> Por ejemplo, venta de compost (abono) producido desde el colegio.

podemos adelantar que la consideración del alumno por lo general es negativa, lo cual podría ser debido a la conflictividad que desde un tiempo a esta parte se viene apuntando de parte del estamento educativo y familiar. Todo ello se complementa con el testimonio del propio alumnado para salir del pueblo. Es decir, podemos afirmar que la oferta que se realiza desde el Salinas al mundo adolescente no es bien percibida por este y, lo que es peor, el estamento educativo y familiar considera que son los y las jóvenes los culpables de la situación.

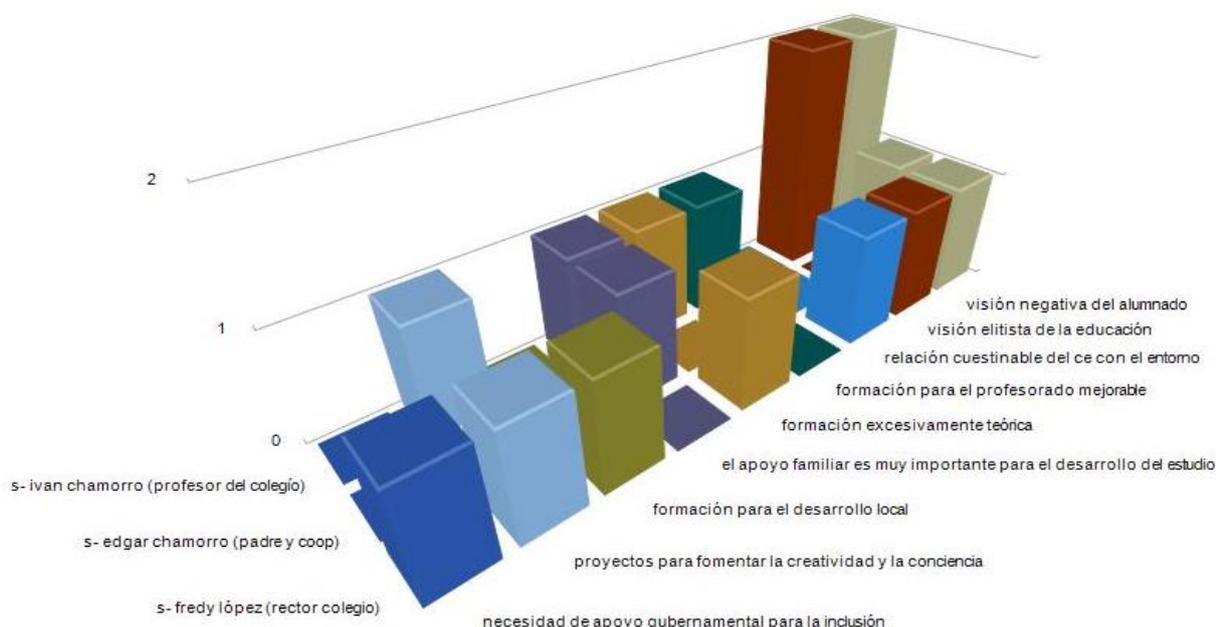
“Lo que no se entiende es el tipo de juventud que tenemos, siempre con el celular, porque la tecnología es buena y mala, depende como se utilice, y las motivaciones... solo divertirse, se ha perdido el respeto por el profesor; en mi época, los profesores eran una institución: hoy en día ni les saludan cuando se cruzan por la calle.”

*Edgar Chamorro (padre de familia del colegio)*

Esta situación de aparente falta de alternativas da sentido a algunos registros negativos, por ejemplo, el pensar que la educación solo la merecen algunos o que, dependiendo de para qué, no es necesario estudiar (visión elitista de la educación), o una formación basada en los conocimientos teóricos, configuran un panorama complejo y, si además las conexiones con el entorno son cuestionables (como ya venía apuntándose en la nube de palabras), hacen que la influencia del centro educativo en el entorno sea mínima, por lo cual no parece vislumbrarse un buen escenario para el desarrollo local, según los aportes planteados en el capítulo: “Dimensión educativa de la FP”, donde la formación inclusiva y basada en los aportes del educando son una de las bases para el planteamiento de futuros prósperos y compartidos.

“No sé muy bien que va a pasar en el futuro, sobre todo cuando el P. Polo falte, todo se puede venir abajo.”

*Edgar Chamorro (padre de familia del colegio)*

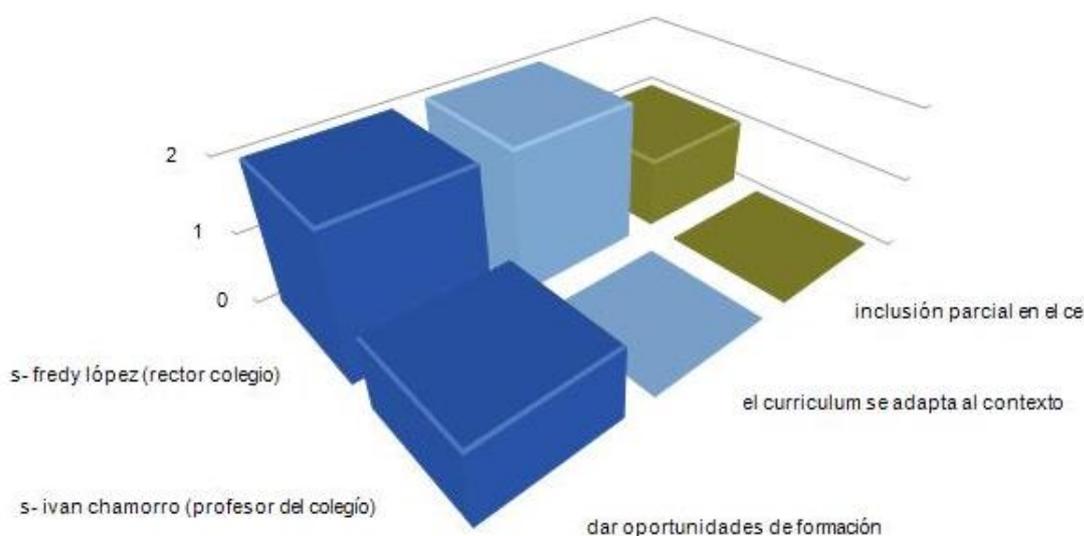


G 8.47 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo educativo (raíz) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y el contexto social estudiado en Salinas  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Con respecto a si el centro educativo tiene o no un modelo centrado en la persona (G 8.48), los indicadores nos llevan a pensar que existe inclusión educativa. Entonces, ¿cómo puede ser compatible con el gráfico anterior, que muestra un panorama sombrío en materia educativa? La razón es posible que esté en que el discurso o la voluntad estén caminando en un sentido y la realidad en otro; también es posible que existan metodologías contrapuestas, es decir, un sector del profesorado pueda estar haciendo inclusión y otro no tanto. En cualquier caso, la dispersión de estrategias también sería una circunstancia negativa, ya que no es la institución la que está haciendo la promoción, por tanto, la incidencia está siendo baja.

“El 30 % del alumnado manifiesta algún problema de adaptación en el colegio: algunos viven solos o con algún familiar cercano, o sus padres viven divorciados, todos estos problemas inciden de manera directa en el aprovechamiento escolar. Existen clases de recuperación por las tardes, pero son voluntarias, por lo cual muchos alumnos que las necesitan no se quedan.”

*Iván Chamorro (profesor)*



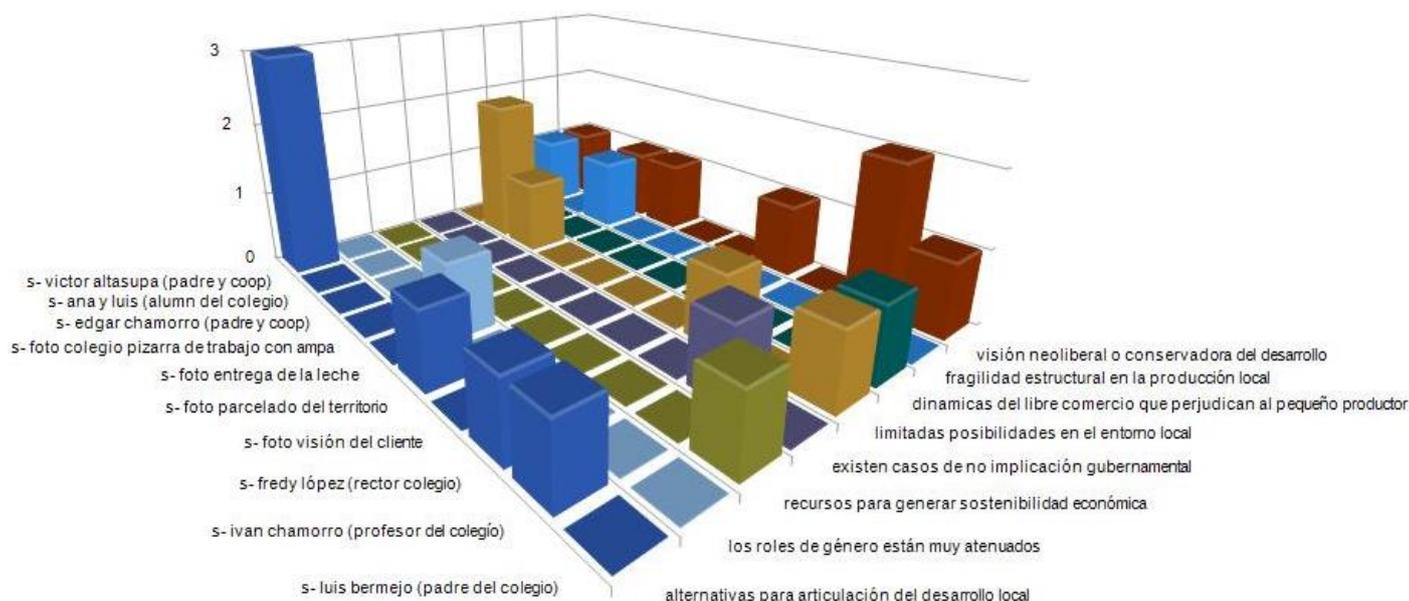
G 8.48 Resultado de la matriz de codificación en relación con la importancia de la persona (dentro del modelo educativo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y de observaciones participativas en Salinas  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

### *Visión del desarrollo*

En relación a la visión del desarrollo recogida en los entornos del Colegio Técnico de Salinas, se detectan una serie de dinámicas que pueden estar poniendo en riesgo las iniciativas productivas auspiciadas por el movimiento Salesiano, ya que se apuntan bastantes indicadores problema para el desarrollo local (G 8.49). Quizá la principal sea la visión conservadora del desarrollo, que por cierto coincide con la visión conservadora de la educación, ya que parte de un principio idéntico: no toda la población tiene el mismo derecho y es necesario demostrar el merecimiento. En el caso educativo, es el alumnado el encargado de hacer valer su predisposición, y en el caso del desarrollo ocurre prácticamente igual: cualquiera no puede pertenecer al movimiento productivo. De algún modo, es posible que se esté generando una dinámica de “castas” productivas y solo aquellos/as que respondan a unos estándares serían considerados “adecuados” para pertenecer al club o ser parte del movimiento productivo, sobre todo en un momento de saturación laboral y empresarial.

“Antes la riqueza se quedaba en el pueblo, ahora se va a Quito; es verdad que tenemos una carretera asfaltada, pero era su obligación (del Gobierno) el hacerla.”

*Edgar Chamorro (padre de familia)*



G 8.49 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del desarrollo (raíz), teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Salinas  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

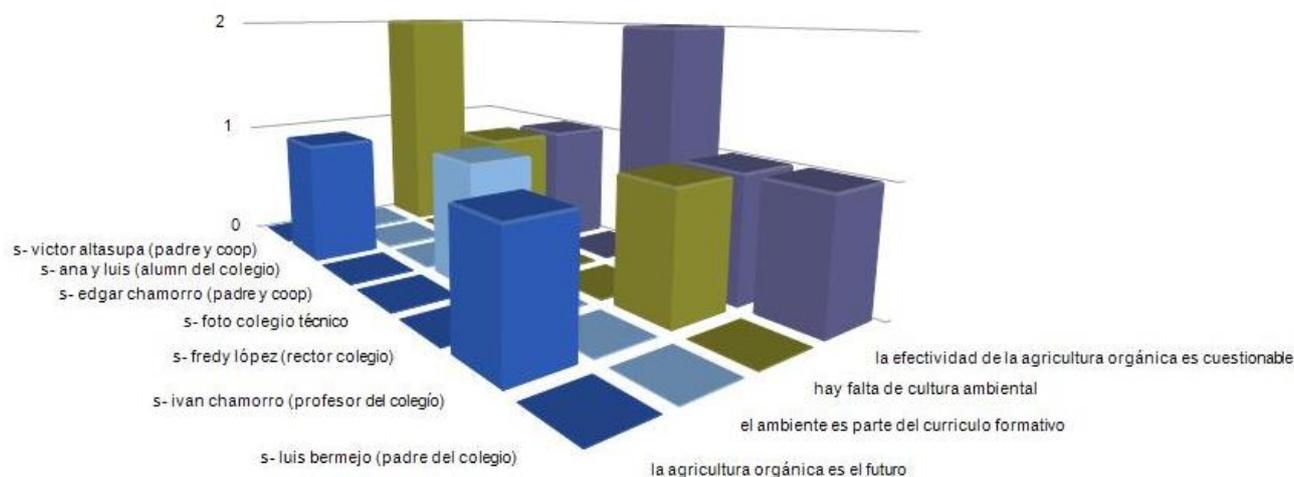
“En mi manera de ver, un pueblo que trabaja debe de disfrutar de sus beneficios y no destinarlos a otros pueblos que no se han ganado los beneficios de que disfrutan.”

*Iván Chamorro (profesor)*

En este sentido, el resto de dinámicas de índole negativa para el desarrollo local presentan bastante dispersión, aunque resultan significativos los aportes que tienen relación con influencias negativas externas, y vuelve a aparecer la influencia perniciosa del Estado por la falta de actuación, tanto para la protección como por la falta de iniciativa proteccionista; esta situación viene precedida, sin duda, por el nuevo escenario de regulación de la economía solidaria, donde las asociaciones-cooperativas-empresas deben precisar con exactitud qué tipología deben asumir y comprometerse fiscalmente con el modelo. Esta falta de definición que persigue el Gobierno central es percibida por el movimiento salesiano productivo como un ataque, y como tal es respondido de la manera que aparece en la codificación: fragilidad de las empresas, libre comercio sin protección, etc.

El entorno de debilidad y desconfianza respecto al Estado está desarrollado en la fundamentación teórica, concretamente en el capítulo: “Escenario productivo y FP”, y en él se describe que la falta de confianza institucional y colectiva es muy perniciosa para

los procesos productivos, mucho más si estos son cooperativizados (más bien resulta un contra sentido).



G 8.50 Resultado de la matriz de codificación en relación al medio ambiente (dentro de la visión del desarrollo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Salinas  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“La producción orgánica exige un compromiso de la comunidad y no siempre se tiene.”

*Iván Chamorro (profesor)*

En relación a las codificaciones relacionadas con el Medio Ambiente (G 8.50), podemos observar que, a pesar de ser un contenido implícito en el currículo formativo, no está siendo relevante en la vida productiva de Salinas, ya que vemos que los registros se concentran en circunstancias negativas, como la falta de cultura ambiental o el cuestionamiento de la producción sin agroquímicos (siendo precisamente el rector el que más énfasis ha hecho al respecto). Por lo cual, se podría adelantar que en Salinas no existe una conciencia por el medio ambiente de modo sustancial y que los aportes del centro educativo están también alineados en el mismo sentido. Circunstancia que a la larga puede incidir en la sustentabilidad del proceso productivo (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”)

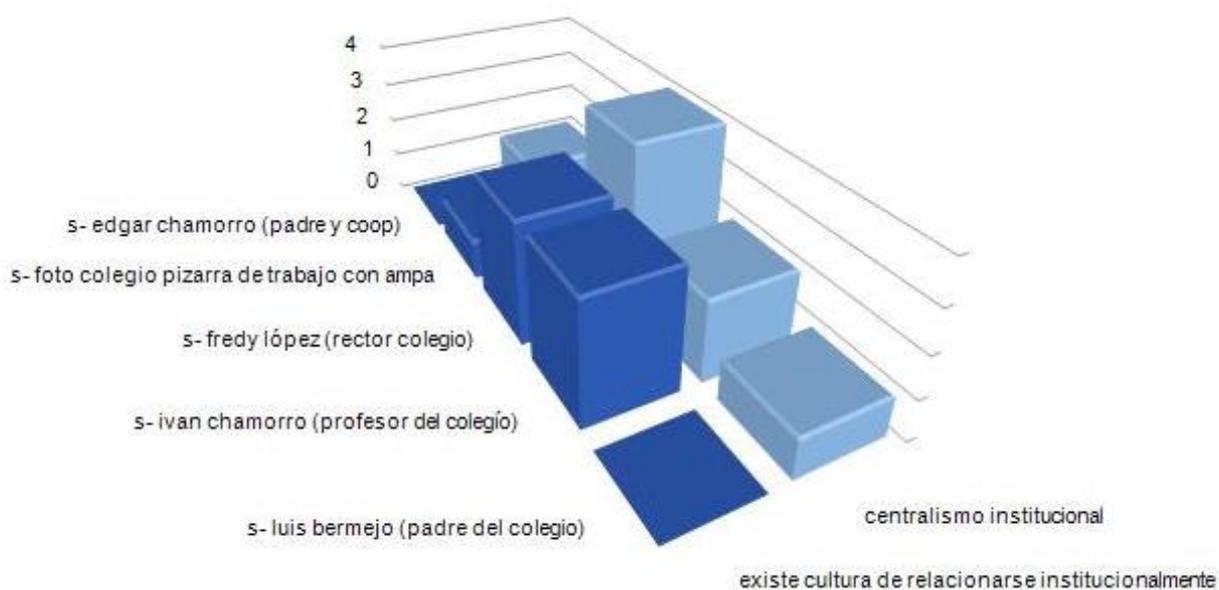
#### *Configuración de las relaciones*

Por último, en los registros obtenidos referidos a la cultura de las relaciones, solo codifican dos aspectos en cierto modo contradictorios, ya que por un lado existen testimonios que nos hablan de centralismo institucional, es decir, como elemento que

obstaculiza procesos locales; y por otro lado existen dos personas relevantes que admiten la existencia de cultura de relación. En este sentido, la explicación de la situación habría que buscarla en los testimonios que se nos vienen dando en todos los ámbitos descritos, como destaca la mala relación del Gobierno central con las instituciones no gubernamentales locales. Por lo cual, las buenas relaciones pueden estar referidas a los ámbitos locales y no en los ámbitos nacionales. Por otro lado, las buenas relaciones expresadas, parecen tener una profundidad limitada a las vinculaciones necesarias del contexto, por ejemplo, si el Colegio Técnico admite tener relaciones con empresas es porque necesita ubicar alumnado para las prácticas, o si el centro educativo se relaciona con grupos de padres, ha sido por una problemática puntual acontecida.

“Tenemos bastante contacto con empresas, sobre todo por temas de FCT aunque también nos ayuda a tener pautas de trabajo con los estudiantes.”

*Fredy Bolívar López Ramírez (rector)*

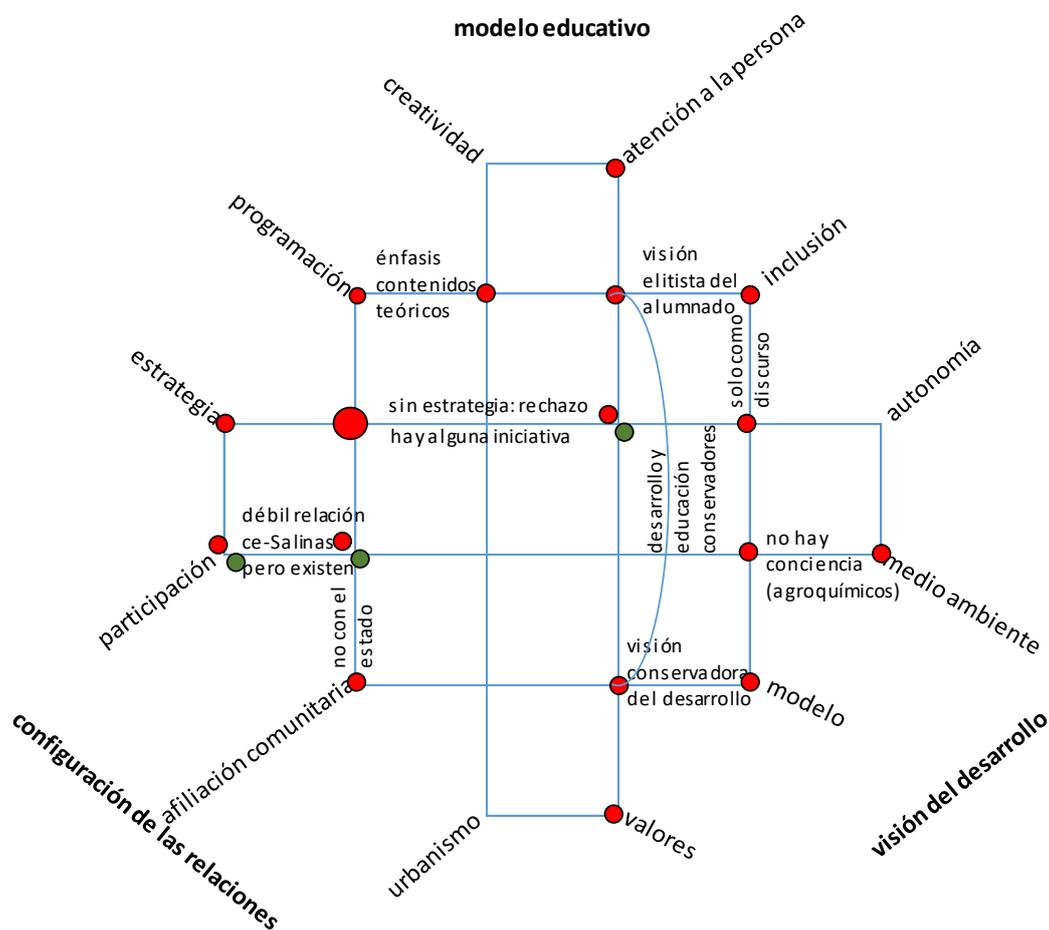


G 8.51 Resultado de la matriz de codificación en relación a la configuración de las relaciones teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Salinas  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“El Estado hace una presión terrible, no permite los actos festivos en el centro educativo, [...], ya no podemos ser asociaciones porque producimos, ahora nos está obligando a cotizar cuando antes no teníamos que declarar, esto cambia mucho las cosas.”

*Edgar Chamorro (padre de familia)*

Teoría resultante



G 8.52 Chakana de relaciones, o teoría resultante, de los entornos del Colegio Técnico Agropecuario en Salinas  
 Fte: Elaboración propia

La *chakana* resultante de Salinas no parece albergar muchas esperanzas para convertirse en la cuna del desarrollo local, ya que la prevalencia de puntos rojos es evidente. Tal vez porque estén confluyendo, quizá de modo coyuntural, diferentes circunstancias: en primer lugar existe un desapego demasiado pronunciado con los principios de la educación popular, tal como se describe en el capítulo: “La educación popular y la FP” donde una circunstancia importante para la construcción de sociedades libres es que el proceso educativo procure al educando de criterio y motor de su propio desarrollo. Quizá por una falta de respuesta ante los acontecimientos que están surgiendo últimamente, en relación al conflicto entre adolescentes y falta de oferta institucional (jóvenes quieren salir,

presencia de drogas...). En segundo lugar, porque las actuales circunstancias de cambio de legislación no se ajustan al modelo que tradicionalmente ha funcionado en materia productivo-asociacionista (falta de vinculación con el poder central). Y por último, quizá el modelo, excesivamente liderado por la comunidad salesiana, esté dando muestras de agotamiento, manifestándose en una falta de oferta de plazas laborales y en una dinámica compleja de descentralización (animando a que las nuevas empresas no estén asociadas) y centralización (aglutinar más estrechamente el poder de las empresas tradicionales en la fundación salesiana).

Población: Quito, Sector: Solanda

Centro Educativo: Talleres Escuela San Patricio (TESPA)



G 8.53 Nube de palabras a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas y las observaciones en Solanda

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Se identifican dos ámbitos fundamentales en la nube de palabras del universo TESPA. En primer lugar, del mundo empresarial y los ámbitos derivados de este, como es el trabajo, existe una presencia más fuerte que en otros casos descritos en este trabajo. Quizá sea debido a que el TESPA es un recurso de inserción profesional directa. Por otro lado, como viene siendo habitual, aparece una preocupación con la estructura gubernamental, ya que como se viene detectando, la presencia del Gobierno

central es muy fuerte, por la regulación y la fiscalización que de un tiempo a esta parte se lleva realizando del parte de los Ministerios responsables.

“Las relaciones con el Ministerio son necesarias pero no son buenas, actualmente el centro se regula como centro artesanal y estos como desaparecen, tenemos la presión del Ministerio, por un lado para marcarnos las horas de clase y por otro para que podamos replantear del plan de estudios hacia los Bachilleratos, y eso es una estupidez.”

*Hermano Gaudencio Sossio (director)*

Llama la atención las pocas referencias educativas que aparecen en la nube de palabras, teniendo en cuenta que se trata de un centro teóricamente basado en atención del alumnado; en este sentido, la primera referencia es “pasantías”, que, por cierto, es un concepto vinculado al trabajo, aunque desde la formación.



G 8.54 Relaciones del concepto «trabajo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Solanda

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

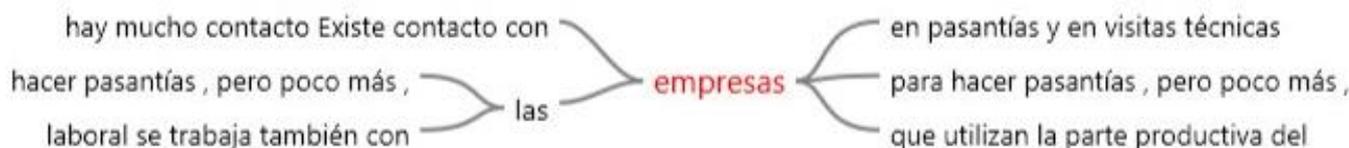
El entorno narrativo del concepto “trabajo” (G 8.54) se vivencia, sobre todo, como una alternativa para la vida y para el desarrollo, pero siempre vivido desde un punto de vista personal, no comunitario (G 8.55). Es decir, para buscar alternativas que permitan a la persona desenvolverse económicamente más bien desde la perspectiva asalariada (no emprendedora), lo cual puede resultar significativo, ya que las alternativas desde el centro educativo, es posible que se estén dando desde un entorno de sumisión laboral, es decir, de clase<sup>90</sup> trabajadora no organizada.



G 8.55 Relaciones del concepto «desarrollo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Solanda

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Conviene recordar que el TESPAs está inscrito en un barrio empobrecido de la ciudad de Quito. De confirmarse la sospecha, estaríamos analizando un recurso educativo y clásico de los barrios populares, es decir, educación pobre para gente pobre que, a pesar de todo,



G 8.56 Relaciones del concepto «empresas» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Solanda

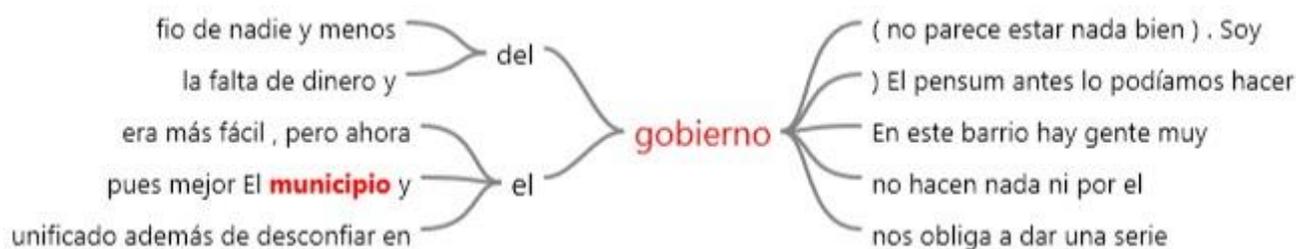
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

<sup>90</sup> Esta a su vez podría tratarse de una formación clase reivindicativa, como correspondería a una formación de corte marxista, por ejemplo, aquella que procuran algunos sindicatos (Gaban, 2011), o formación sumisa, como es en muchos casos la realizada por fundaciones de corte asistencialista.

seguirá siendo pobre, ya que no intenta romper el clásico círculo de la pobreza (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”), desaprovechando el potencial educativo de la Educación Popular, donde las alternativas de desarrollo pasan por la promoción personal de todos los ámbitos, también el económico, deconstruyendo las estructuras de poder (Freire, 1970).

Las vinculaciones de la palabra “empresas” nos da pie a pensar que las relaciones con el mundo productivo son para ubicar alumnado en prácticas, tal vez ni siquiera para buscar trabajo; aparentemente se trata, por tanto, de una formación para permitir una experiencia laboral dentro del currículum formativo del centro.

Aparece una mención a la parte productiva que el centro tiene, aunque la poca representación que expresa en el contexto lleva a pensar que el recurso tiene una raigambre cuestionable para el trabajo en la estructura docente-productiva.



G 8.57 Relaciones del concepto «gobierno» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Solanda

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

El concepto “Gobierno” genera, una vez más, una alta desconfianza y es vivido como un obstáculo en la vida diaria, no solo para el centro educativo, sino que se parece a una aversión política, donde esta poco o nada hace por la vida de las personas. En parte se puede tratar de una circunstancia coyuntural, no obstante, la historia del sur de Quito ha tenido una trayectoria de olvido ancestral de parte de las instituciones, por lo cual es posible que sea una vivencia heredada de la mala e insuficiente actuación del municipio, mucho más del Gobierno central.



G 8.58 Relaciones del concepto «municipio» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Solanda

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Las relaciones del concepto “municipio” no hacen sino confirmar lo que venimos detectando: hay una confianza nula por las autorías de Gobierno, locales y nacionales. Los escenarios que conlleva la falta de confianza por las instituciones llevan a mermas democráticas importantes que afectan a todas las instituciones, también las económicas (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).

#### *Modelo educativo*

En el modelo educativo (G 8.59), el registro más predominante es la consideración del alumnado como sujetos aprovechados, carentes de todo interés, no solo por el estudio sino también por el trabajo y por la promoción en la vida (dicho sobre todo por el Hermano Gaudencio, que es el principal precursor del proyecto, siendo este uno de los más relevantes informadores, de gran influencia en el centro educativo).

“Por lo general tienen poca autonomía (el alumnado), porque no saben ni quieren aprender, antes tenían la motivación con encontrar trabajo ahora no tienen mayor interés porque tampoco quieren trabajar.”

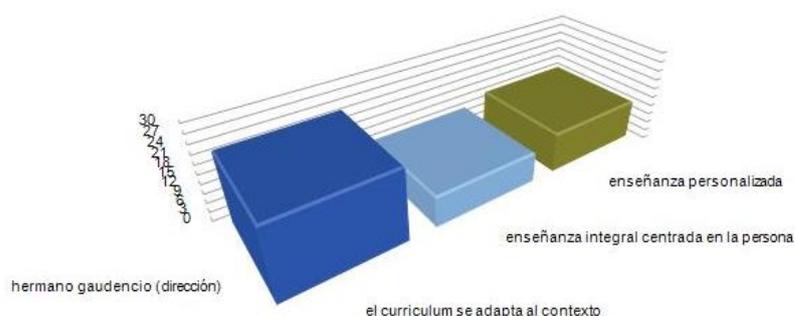
*Hermano Gaudencio Sossio (director)*

Esta mala visión no hace sino entorpecer el proceso educativo y, como en Salinas, es posible que se esté verificando un recalentamiento de las relaciones entre el estamento docente y el estudiantil, traduciéndose en actitudes como las codificaciones negativas que aparecen en el gráfico, como son: una formación directiva o una visión elitista de la educación (o sería lo mismo que decir: “no todos se merecen la educación”). Este escenario merma las posibilidades que podría trabajar el estamento productivo por la promoción social y por el desarrollo (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”).



G 8.59 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo educativo (raíz) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y el contexto social estudiado en Solanda  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Vemos también que la concepción educativa es eminentemente práctica, y así se ha manifestado en diferentes momentos de las entrevistas, aunque en las codificaciones su presencia es relativa.



G 8.60 Resultado de la matriz de codificación en relación la importancia de la persona (dentro del modelo educativo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Solanda  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

Por último, el Hermano Gaudencio (son de él los únicos registros) manifiesta un profundo convencimiento por la personalización de la educación, del mismo modo que también manifiesta que es importante la formación integral, es decir, no solo en las áreas técnicas. Evidentemente se está refiriendo a toda la gama de formaciones “blandas” o para vida, de gran importancia para la formación completa y promoción personal (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”), aunque en este caso se puede estar refiriendo a la

formación pastoral, de la cual él es responsable, tal vez por ser el único religioso del centro.

No obstante, llama la atención su predisposición a la adaptación al contexto, teniendo en cuenta su visión clasista de la formación. Esta circunstancia nos lleva a pensar que quizá el Hermano Gaudencio tenga algunas contradicciones metodológicas, tal vez producto del recalentamiento descrito en otros ámbitos, es decir, un recurso para el sistema puede ser válido siempre y cuando este se revise y se actualice convenientemente (capítulo: “Dinámicas en el territorio con la FP”). En la conversación suele hablar de los tiempos pasados y de lo bueno que era el alumnado antes. Parecería que de aquel entonces conservara ciertos criterios educativos que todavía mantiene en su acervo teórico-metodológico.

### *Visión del desarrollo*

En este apartado destaca la pésima visión que tienen los entornos del centro con todos los actores sociales (G 8.61), no solo los gubernamentales, como antes se evidenciaba, también productivos, educativos, religiosos, etc. Esta desconfianza es muy posible que la podamos trasladar al entorno del barrio, pues, como ya se ha venido constatando, en los barrios urbanos donde abundan las dificultades es donde más se verifica la falta de apoyo mutuo y desconfianza generalizada entre vecinos y hacia las instituciones, dinámica descrita en el capítulo: “Escenario productivo y FP”, donde los escenarios de distanciamiento entre actores del territorio no aportan circunstancias de desarrollo.



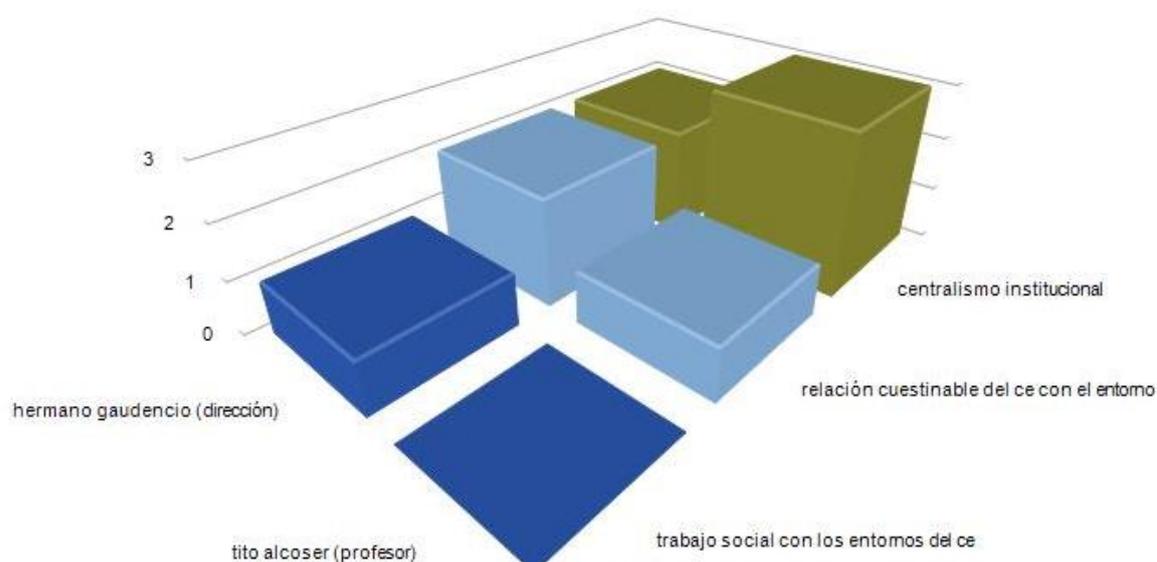
*G 8.61 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del desarrollo (raíz), teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Solanda*  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“En este barrio hay gente muy pobre pero si hay alguien a quien ayudar, se ayuda al delincuente y a los negros. He pensado en marcharme pero yo soy de aquí, cada uno debe de estar en su sitio, tampoco me gusta que venga gente de afuera, como los colombianos.”

*Juan Fernandes (productor viene a comprar servicios)*

Lo podemos confirmar en la siguiente matriz de codificación (G 8.62), donde probablemente las relaciones con el entorno sean demasiado esporádicas y se confirma (nuevamente) las relaciones poco constructivas con los estamentos gobernantes.

Aparece una cierta actividad social del centro con el barrio, y esta circunstancia en principio revela una contradicción con el resto de registros. La investigación posterior revela que esta relación, en efecto, pertenece al centro, pero la realiza un reducido número de personas sin pertenencia orgánica ni apenas participación en el centro educativo, lo cual puede explicar la situación.



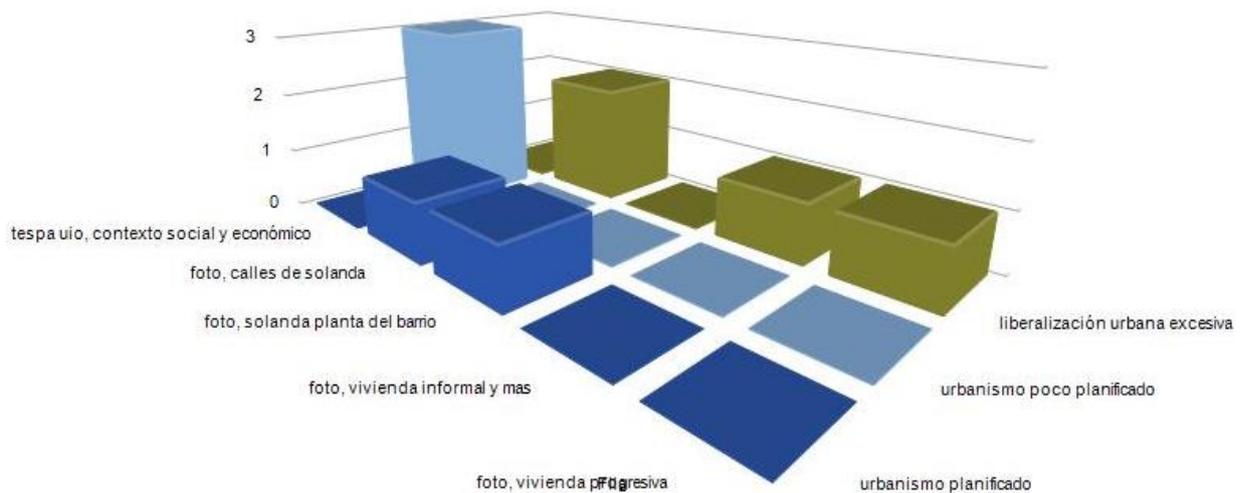
*G 8.62 Resultado de la matriz de codificación en relación a la configuración de las relaciones teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Solanda*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Por último, aparecen codificaciones respecto al modelo de ciudad, a partir de las observaciones realizadas (G 8.63).

“Con el municipio no hay mucho contacto. Existe contacto con empresas para hacer pasantías, pero poco más, las empresas que utilizan la parte productiva del centro no crean mucha relación, supongo porque cada uno va a lo suyo.”

*Tito Alcoser (coordinador y profesor de metalmecánica)*

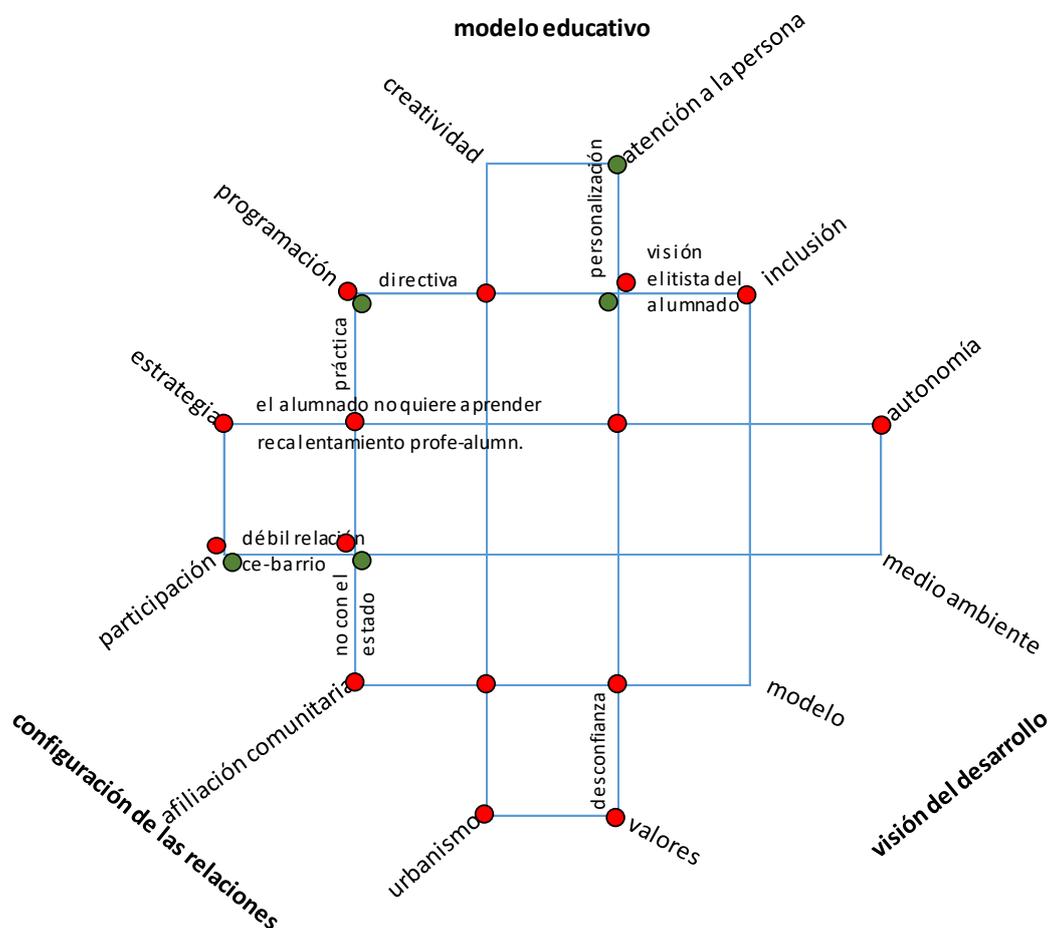
En este apartado se evidencian dos circunstancias descritas con anterioridad: en primer lugar el barrio se funda con una planificación adecuada, e incluso procurando espacios verdes y esparcimiento deportivo, pero al entrar en crisis y no existir regulación de parte de las autoridades, el barrio empieza a perder habitabilidad, ya que se construye sin control, cerrando accesos, incluso ocupando espacio público. Lo cual hace de los espacios urbanos, zonas opuestas para la convivencia (Zoido, 2004).



*G 8.63 Resultado de la matriz de codificación en relación a los modelos de ciudad teniendo en cuenta las observaciones participativas en Solanda*

*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Teoría resultante



G 8.64 Chakana de relaciones, o teoría resultante, de los entornos del TESPAs en Solanda (Quito)  
Fte: Elaboración propia

Se puede constatar que se trata, en este caso, de una *chakana* con bastantes dualidades, es decir, en el mismo ámbito pueden estar existiendo aportaciones de diferente calado que es posible que se estén contraponiendo, o simplemente coexistiendo. Puede ser incluso que hayan quedado en un acomodo sistémico donde culturalmente coexistan sin general tensión entre sí. Es el caso de trabajar a favor de una recuperación de la persona y al mismo tiempo marginar (y quizá expulsar) a cierto alumnado por “no merecer la formación que se les ofrece”.

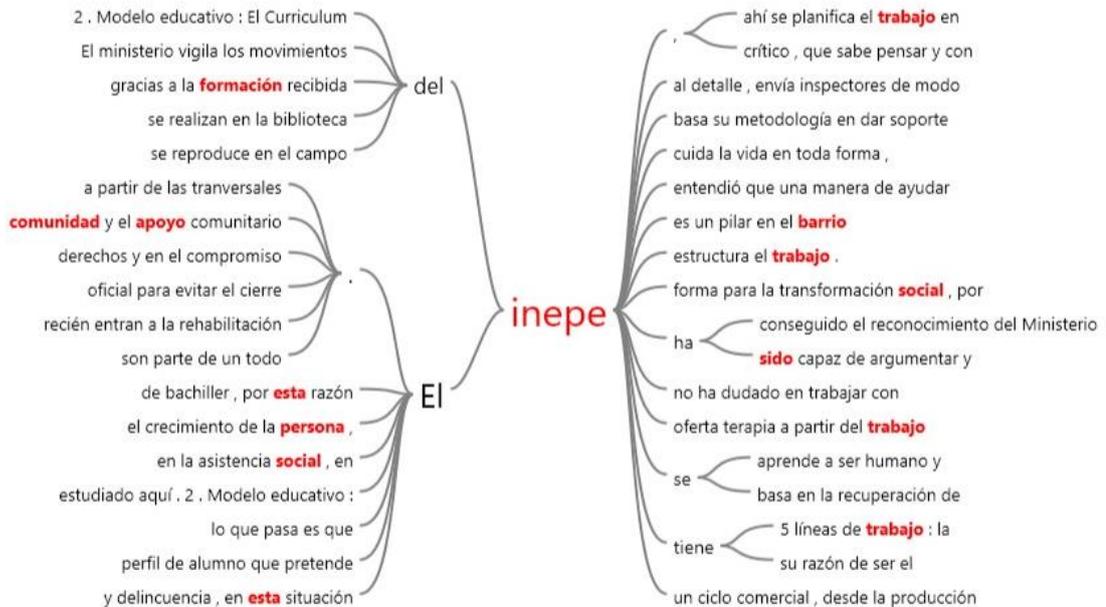
Hay que reconocer que estas contradicciones metodológicas ocurren en todas las instituciones y son reflejo de la falta de reflexión interna, aunque quizá en el TESPAs, producto de su dilatada historia, se esté dando de modo más generalizado. En cualquier

caso, como ya se ha avanzado, quizá sería necesario un replanteamiento para fijar criterios comunes y fortalecer la cultura de acogida con la que fue creado en centro educativo.

Mientras que el espacio educativo es un tanto dual, el espacio interconectado de las relaciones aparece francamente sombrío, ya que los registros inducen a pensar aislamiento y desconfianza. También resulta reveladora la gran ausencia de registros en la zona del desarrollo, donde en principio no existen opciones ni ocupantes, ni preocupantes, lo cual confiere bastante debilidad a las posibilidades del centro educativo para ser relevante en su actuación en el barrio.

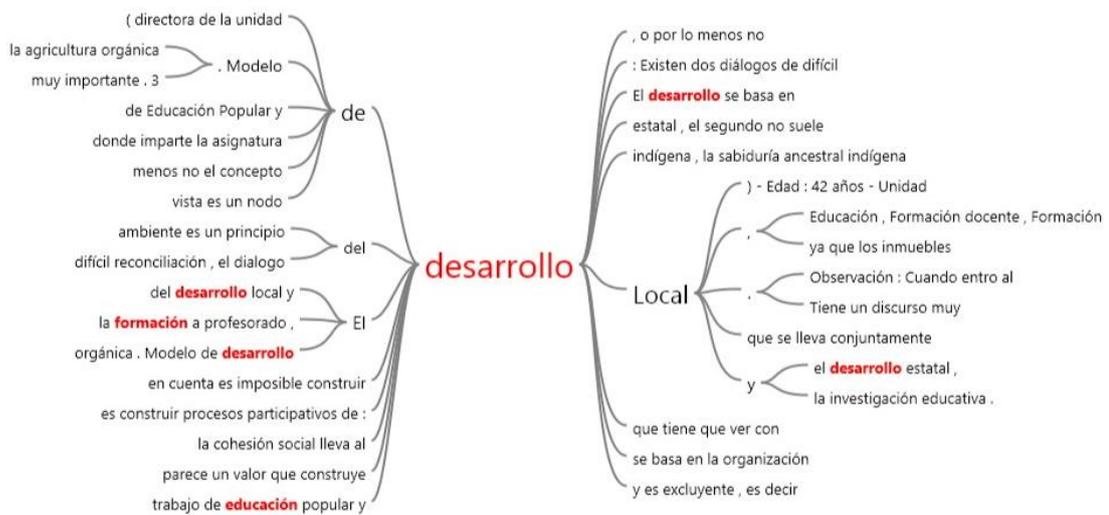


laboral: desde un punto de vista clásico, son las prácticas y los conocimientos pero, como se apunta en la fundamentación teórica (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”), existen otras capacidades que quizá sean más necesarias, como las habilidades relacionadas con el contacto social, el hablar en público, el saber transmitir ideas, etc. En suma una serie de capacidades que, como su nombre indica, son clave. Es posible que el énfasis para la inserción del INEPE esté en este sentido.



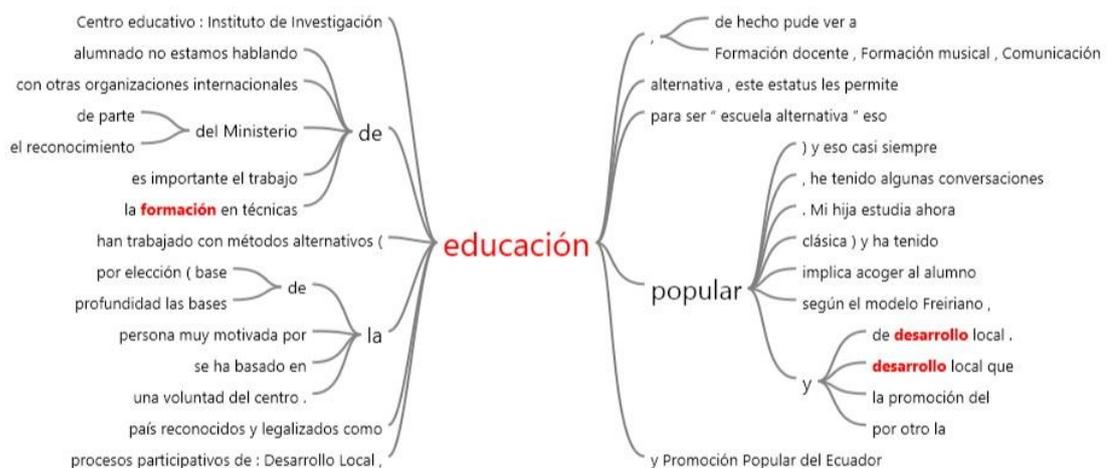
*G 8.66 Relaciones del concepto «inepe» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Chilibulo*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Podemos verificar con el universo narrativo del concepto “inepe” (G 8.66) la identidad cultural comunitaria, es decir, la construcción de redes sociales y la educación. Todo ello, pareciera que de manera muy densa, ya que los registros obtenidos en este sentido, son muy numerosos.



G 8.67 Relaciones del concepto «desarrollo» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Chilibulo  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

En relación al concepto “desarrollo” (G 8.67), vemos que es concebido en múltiples vertientes, lo cual resulta interesante, ya que puede estar confirmando la hipótesis multisistémica del desarrollo, es decir, que son muchos los aspectos con diferentes sinergias entre sí los que son capaces de crear procesos de desarrollo en las comunidades (capítulo: “Desarrollo y crecimiento”); conceptos como: estatal, indígena, formación, educación popular, cohesión social, proceso participativo... son algunos de los aspectos que se entremezclan en el entorno del concepto central. Aunque quizá el de mayor incidencia en este análisis sea el concepto “local”, es decir, podríamos estar pensando que la construcción del desarrollo para el entorno del INEPE tiene un componente



G 8.68 Relaciones del concepto «educación» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Chilibulo  
 Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

multistémico, pero con una importancia fundamental en lo local. Lo cual es relativamente novedoso ya que se trata de una comunidad urbana y estos fenómenos se verifican más en comunidades rurales (tal como se describe en el capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).

El INEPE, como ya se ha comentado, implementa muchos procesos desde la educación popular. Es por ello que la comunidad se puede estar transformando en actores y actrices donde también las personas son educadores/as populares. En este sentido, los dominios del concepto “educación” son amplísimos: desde cuestiones gubernamentales hasta de desarrollo, pasando por metodologías, investigaciones... dan sentido al concepto central y, como en el anterior caso, ocupa de manera relevante el enlace “educación popular” como importante en las relaciones establecidas del universo narrativo.

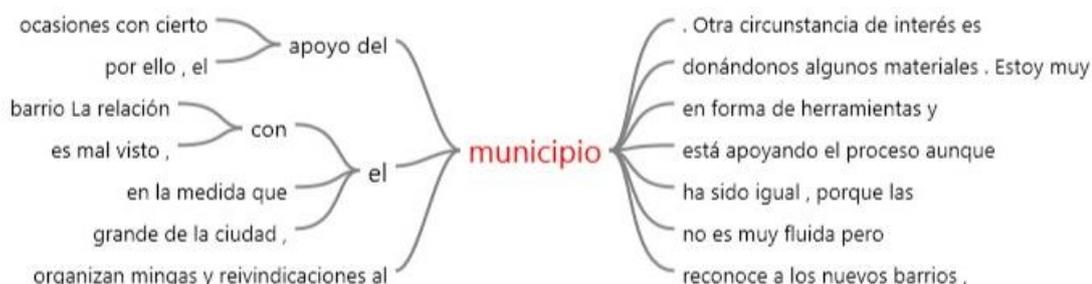
En este sentido, la palabra “formación” (G 8.89) refuerza y clarifica el universo holístico que tiene para el entorno el concepto.



*G 8.69 Relaciones del concepto «formación» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Chilibulo  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Por último, las relaciones del centro, sobre todo están reforzadas en el municipio, lo cual alimenta la visión de desarrollo local que pueden estar teniendo los pobladores. Así se manifiesta en los entornos narrativos de la palabra “municipio”, donde parecen vivenciarse buenas relaciones, o al menos relaciones de trabajo, ya que se puede visualizar algunos conceptos relacionados, como el apoyo, la donación o el reconocimiento, pero

también la reivindicación o la falta de fluidez en algunos casos, que denota, al menos, la existencia de relación.



G 8.70 Relaciones del concepto «municipio» en su contexto narrativo, a partir de los testimonios de los/as participantes a entrevistas en Chilibulo

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

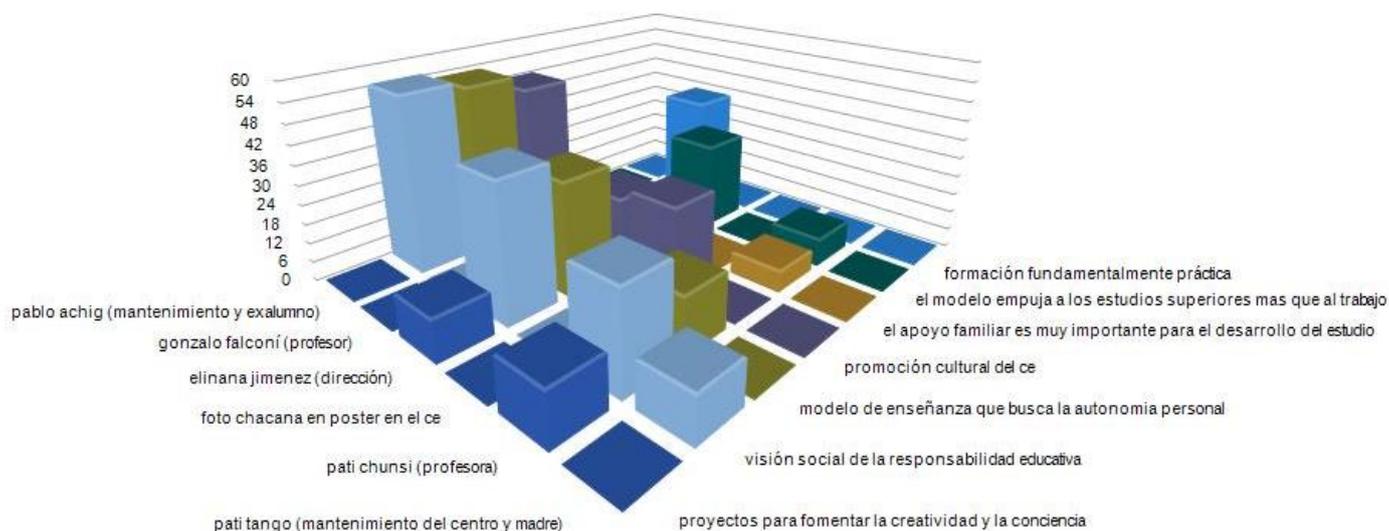
### Modelo educativo

En el modelo educativo influido por el INEPE podemos visualizar que ninguna de las codificaciones está considerada como negativa, según la fundamentación teórica. En ellas encontramos registros con especial prevalencia relacionados con la autonomía personal, lo cual nos lleva a pensar que la inspiración por la educación popular declarada por el centro tiene una consecución en las entrevistas y observaciones realizadas. En este sentido, llama la atención la saturación obtenida en el registro relacionado con la visión social de la educación, por lo cual podemos pensar que la responsabilidad educativa no es solo el motor para el trabajo: es posible que el pensamiento social de los entornos del INEPE esté trabajando hacia una educación como instrumento (y no un fin) para el desarrollo local (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”).

“El INEPE forma para la transformación social, por lo cual procura formar dirigentes, que del centro educativo salgan personas comprometidas para el trabajo por la gente, para ello es necesario un proceso que pasa por la formación en derechos y en el compromiso.”

*Pablo Achig (mantenimiento y biblioteca)*

Todo ello viene refrendado por las temáticas codificadas: aporte social, empoderamiento, cultura, conciencia, creatividad... son en definitiva los aportes de la educación popular para la construcción de sociedades (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”).



*G 8.71 Resultado de la matriz de codificación en relación al modelo educativo (raíz) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y el contexto social estudiado en Chilibulo*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

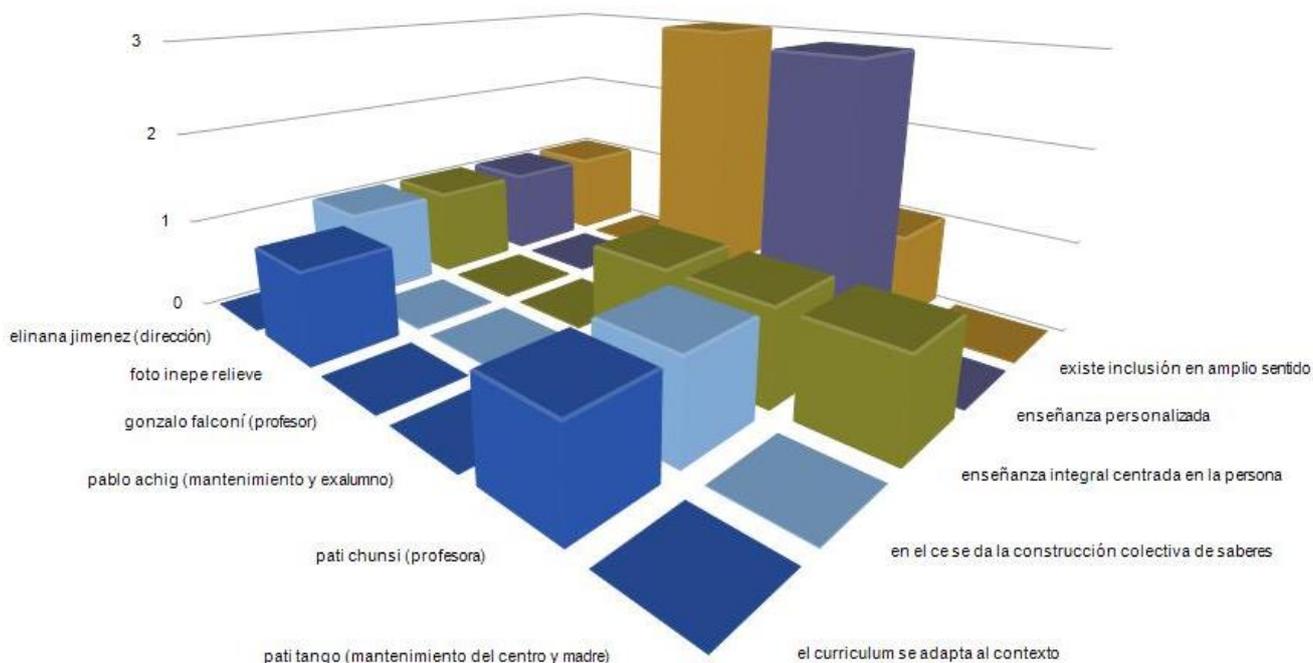
Es de destacar también los aportes de algunos profesores (de mucha relevancia al menos el de Gonzalo, por su capacidad de síntesis) donde hacen referencia a la tendencia del alumnado a seguir estudios superiores.

“Hacer un currículo que favorezca la asistencia y la normalización de comportamientos, dando apoyo y alternativas para salir de los problemas, el diálogo suele funcionar mejor que la represión, por descontado en ocasiones hay que fijar límites, pero la flexibilidad también es un arte que se cultiva.”

*Gonzalo Falconí (profesor de prácticas agrarias)*

El bachillerato de índole profesional (agropecuario y contable, las dos figuras que tiene el CE) habilita para la vida profesional, y es así en la mayoría de ocasiones, en cambio en el INEPE no suele ocurrir; a pesar de tratarse de un barrio con dificultades y con necesidades de capital de los pobladores, los/as estudiantes no se deciden a buscar trabajo, se decantan hacia estudios de corte social. Parecería que la influencia de carrera que le llega al alumnado por la vía docente pudiera ser de un valor referencial muy alto, por lo

cual también pudiéramos apuntar que la dedicación y calidad del estamento docente, es posible que esté por encima de lo común.



*G 8.72 Resultado de la matriz de codificación en relación la importancia de la persona (dentro del modelo educativo) teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Chilibulo*  
*Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

En relación a la atención de la persona como eje de trabajo educativo, tampoco hay circunstancias negativas, y se refuerzan los ítems correspondientes a la educación popular, donde la enseñanza es vivida como un acercamiento integral, construyendo saberes colectivamente partiendo del educando (capítulo: “Dimensión educativa de la FP”).

“La inclusión es una voluntad del centro. La Educación Popular implica acoger al alumno desfavorecido, por causas económicas o por problemas en los estudios.”

*Gonzalo Falconí (profesor de prácticas agrarias)*

Por lo cual podemos ver intencionalidades muy valiosas, como la personalización de contenidos, la vivencia y observancia del contexto o la inclusión, no solo desde un punto de vista de discapacidad, sino para toda persona que manifieste una dificultad, puntual o permanente.

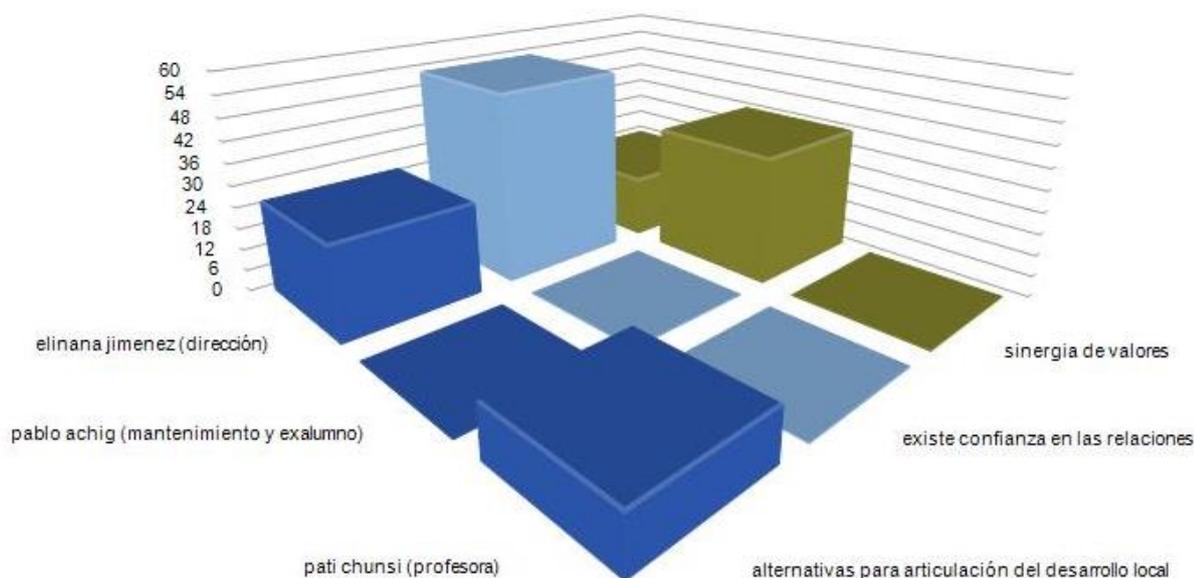
### *Visión del desarrollo*

Como viene ocurriendo, en las visualizaciones que tiene el entorno del INEPE al respecto no existen circunstancias negativas según la fundamentación teórica, aunque el tema es poco recurrente en las conversaciones y entrevistas (al contrario de las cuestiones educativas). Esto y la circunstancia donde el alumnado prefiere seguir estudiando que trabajando nos pueden llevar a pensar que la formación en el centro es de buena calidad, pero poco orientada al trabajo o al emprendimiento, por lo cual no está siendo completa la influencia esperada hacia el desarrollo local.

“Existen dos diálogos de difícil reconciliación: el diálogo del desarrollo local y el desarrollo estatal; el segundo no suele tomar en cuenta las iniciativas particulares y eso genera conflicto, además no se entiende desde las estancias gubernamentales qué importancia tiene un acuerdo barrial para la construcción de una infraestructura, para ellos (el Gobierno) una infraestructura siempre es buena, nunca puede ser rechazada porque es un bien.”

*Eliana Jiménez (directora de la unidad de desarrollo local)*

No obstante, sí existen algunos ítems que confirman que, de darse un escenario productivo, permitiría un desarrollo con cierta equidad; estos registros se manifiestan en la confianza mutua, o la visión sinérgica del sistema social (capítulo: “Escenario productivo y FP”).



G 8.73 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del desarrollo (raíz), teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Chilibulo

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

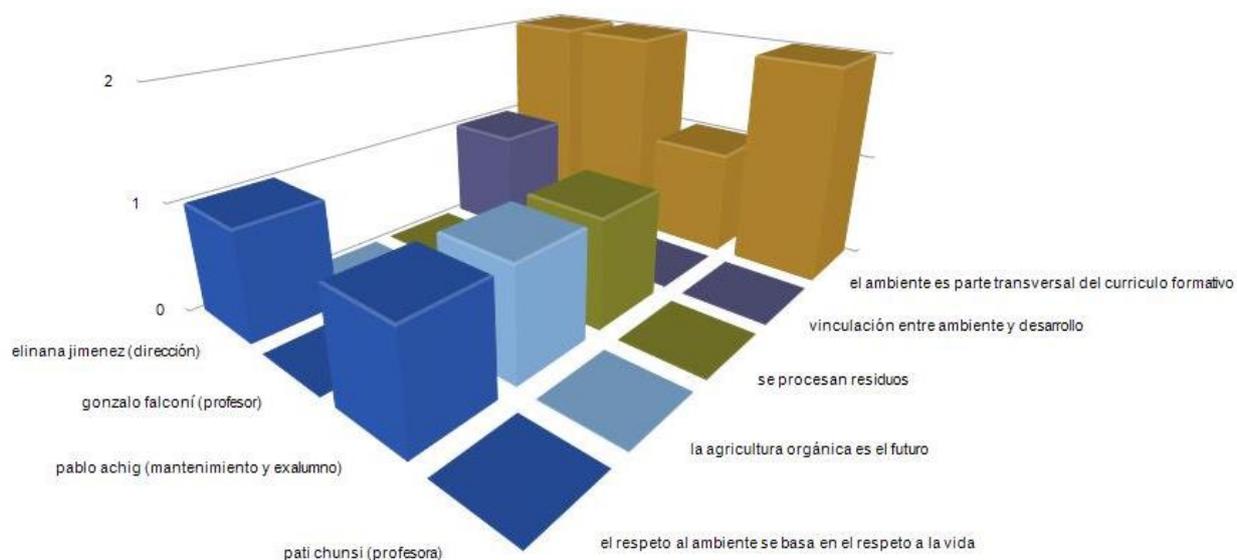
En cambio en el ámbito del medio ambiente (G 8.74), volvemos a detectar una ocupación muy importante por el número de codificaciones obtenidas, en ellas, está la presencia de la sensibilización medioambiental muy presente en el currículum formativo, tanto que es considerada transversal a todas las especialidades.

“El trabajar con el medio ambiente como enseñanza transversal ha permitido desarrollar dinámicas docentes de aprendizaje mucho más rápido que los tradicionales en ciencias de la vida, por ejemplo, el alumnado está dos y tres años adelantado con respecto a sus compañeros de otros centros educativos. El trabajar con el medio ambiente no es moda, llevamos veinte años y lo incorporamos por ser un saber indígena fundamental.”

*Eliana Jiménez (directora de la unidad de desarrollo local)*

Podemos apreciar también algunas codificaciones que engloban circunstancias prácticas para el trabajo del ambiente: reciclaje y el uso de no pesticidas, pero Eliana (que ha resultado ser una informante de mucha calidad por la cantidad de vinculaciones que ha sido capaz de esclarecer en el transcurso de la entrevista) avanza dos circunstancias de

índole filosófico: el trabajo con el ambiente es importante por defensa de la vida y por tratarse de circunstancia para el desarrollo. Estas afirmaciones permiten dar la base a la fundamentación por el desarrollo sostenible que estaban aconteciendo (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).



G 8.74 Resultado de la matriz de codificación en relación la visión del medio ambiente, teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Chilibulo

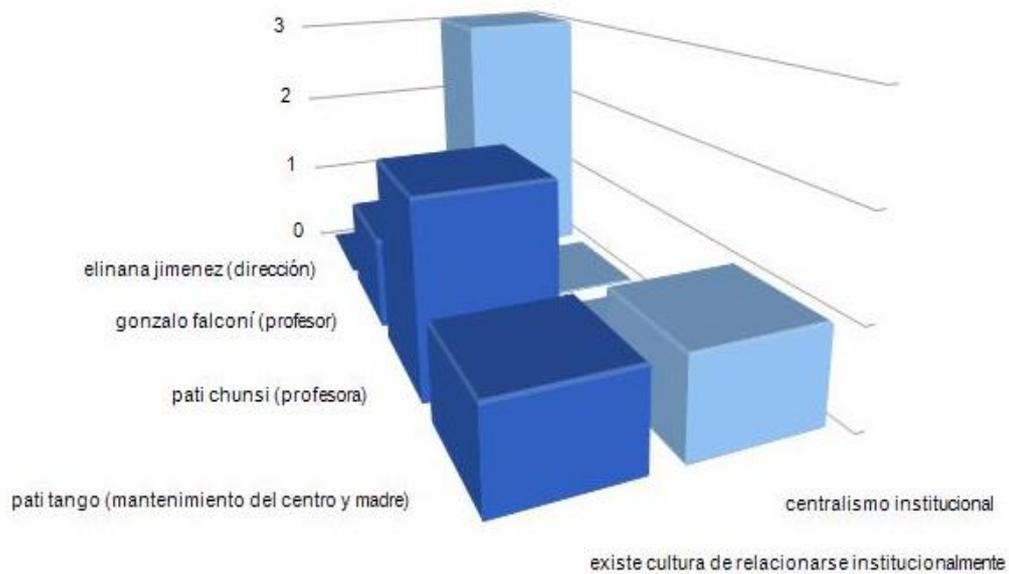
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

### Configuración de las relaciones

Con respecto a las relaciones, hemos encontrado registros más bien escasos (G 8.75), quizá por lo ya expuesto donde la importancia del INEPE sea fundamentalmente educativa. De hecho, en la codificación de relaciones solo aparece el centralismo y la cultura de la relación institucional (este último, por cierto, saturado). Por lo cual, podemos intuir que, aunque el centralismo es vivido como una imposición y de manera reiterante, no implica que exista negociación abierta. La misma Eliana pudo comentar de la importancia de este proceso, ya que su labor, como así ella lo manifiesta, es seguir insistiendo para conseguir transformar la visión de los poderes políticos, a través de la interrelación con personas de la misma acción, o al menos con los mismos problemas (cultura de relación descrita en el capítulo: “Dinámicas en el territorio con la FP”).

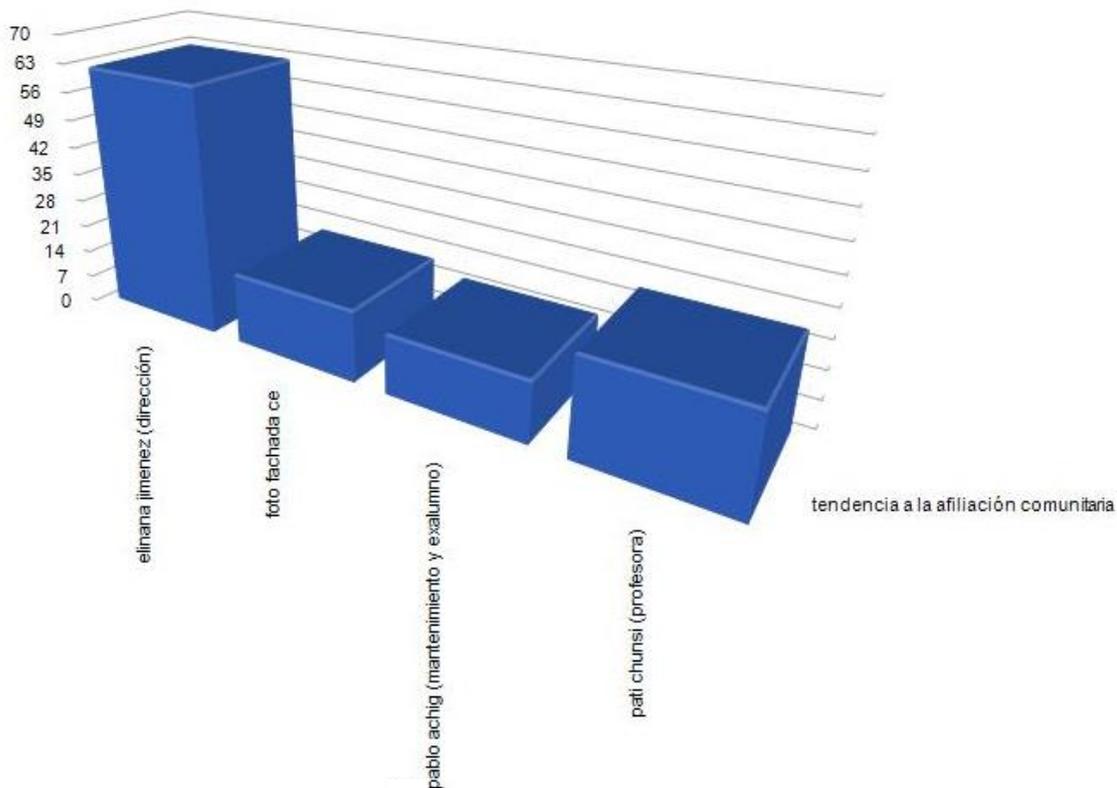
“La relación con el Ministerio ha sido siempre compleja, siempre reivindicativa y muy de poco a poco, ya que siempre hemos trabajado con métodos alternativos (Educación Popular) y eso casi siempre es mal visto, con el Municipio ha sido igual, porque las peticiones han sido constantes, el barrio no tiene apenas infraestructura y la que tiene ha sido a golpe de manifestación.”

*Eliana Jiménez (directora de la unidad de desarrollo local)*



*G 8.75 Resultado de la matriz de codificación en relación a la configuración de las relaciones teniendo en cuenta los testimonios de informantes en Chilibulo  
Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO*

Algo similar puede estar ocurriendo en la dualidad, tendencia a la afiliación o no afiliación comunitaria (donde por cierto esta última alternativa no la considera ninguna persona entrevistada). Donde vemos que la totalidad de testimonios, son de la opinión de la cultura existente trabaja para hacer crecer la afiliación comunitaria.



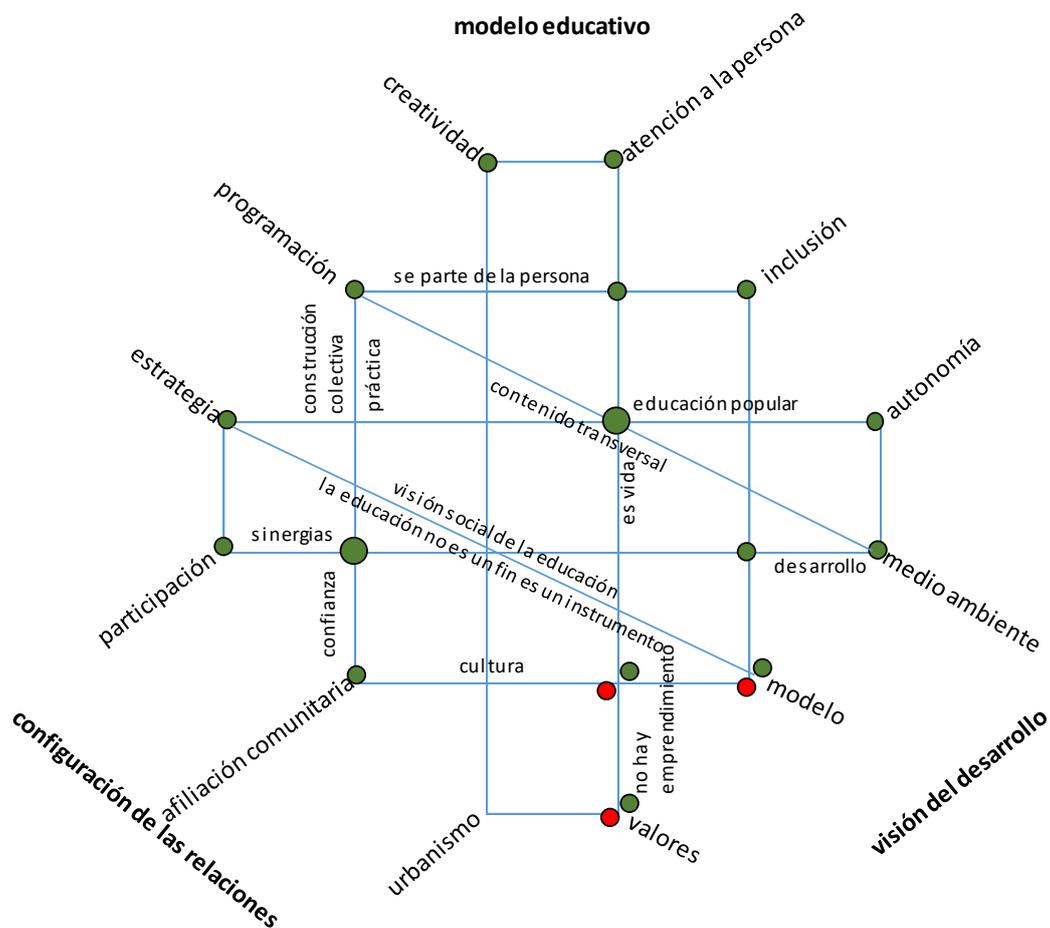
G 8.76 Resultado de la matriz de codificación en relación a las dinámicas comunitarias (donde solo codifican registros de tendencia a la afiliación comunitaria) teniendo en cuenta los testimonios de informantes y observaciones participativas en Chilibulo

Fte: Elaboración propia con asistencia de NVIVO

“Tenemos relación con los colegios y escuelas que lindan con el parque, les hemos involucrado en el proceso de repoblación con especies autóctonas y aprovechan para dar clases en el parque.”

*Gonzalo Falconí (profesor de prácticas agrarias)*

Teoría resultante:



G 8.77 Chakana de relaciones, o teoría resultante, de los entornos del INEPE en Chilibulo (Quito)  
Fte: Elaboración propia

En la *chakana* de los entornos del INEPE podríamos decir que el panorama, a partir de los supuestos descritos en la fundamentación teórica, está casi totalmente alineado con los principios de formación técnica para el desarrollo local: alta prevalencia de puntos verdes, utilización del área de la *chakana* sin dejar espacios y alta interrelación de circunstancias, incluso fuera de los parámetros ortonormales. Estos se combinan para hablar de modelos educativos centrados en la persona, de visualizaciones del desarrollo de modo comunitario y con el medioambiente como eje transversal.

Pero también visualizamos que existe poca incidencia en el emprendimiento y el desarrollo productivo, no solo por la falta de currículum orientado, también quizá por la falta de contactos con el mundo laboral de la zona. Esa circunstancia, añadida a la falta de referentes en el centro educativo, hacen que la iniciativa productora se quede fuera del

debate interno por el desarrollo local, al menos en los entornos del INEPE, lo cual puede mermar posibilidades de desarrollo local según lo expuesto en la fundamentación teórica en el capítulo: “Escenario productivo y FP” donde se describe que uno de los escenarios favorables para el desarrollo local y social, es cuando en el nodo de desarrollo local (que puede ser el centro educativo) se establecen las sinergias y los acuerdos, también en materia productiva.

No obstante, como ya se ha adelantado, podemos confirmar que, según la fundamentación teórica estudiada, estamos en un escenario donde la influencia educativa está siendo un aporte cualitativo al desarrollo local, aunque no de manera directa sobre el tejido productivo, más bien está utilizando la vía del desarrollo personal como aporte fundamental en barrios donde las expectativas de vida son, en muchos casos, muy bajas.

### C. **Discusión, análisis, conclusiones y prospectiva**

*¡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! [...] Anhelemos, concibamos y juntos construyamos el nuevo edificio del futuro, que dará cabida a todo —a la arquitectura, a la escultura y a la pintura— en una sola entidad, 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**

Llegados a este punto, en este capítulo se muestra, también por territorios-centros educativos, una suerte de conclusiones a la luz de los análisis cualitativos y cuantitativos descritos, esta vez teniendo en cuenta los objetivos y los planteamientos de trabajo iniciales descritos en los capítulos Introductorio y Metodológico. Por tanto, el análisis intentará esclarecer en qué medida los planteamientos de arranque son un aporte a la hora de evaluar territorios y aportaciones de los centros educativos técnicos. Queremos remarcar la importancia de las viñetas de arranque de línea, las cuales harán referencia a escenarios deseables (+), poco adecuados (-), o de difícil categorización (~), según el análisis realizado a partir del marco teórico.

Antes de iniciar el análisis, estimamos oportuno recordar los objetivos que mueven este trabajo y que nos van a servir de guía para la interpretación de los resultados:

#### *Objetivos*

OG: Identificar qué aportes pueden existir desde la educación técnica y para el trabajo a los procesos de desarrollo local.

OE1: Identificar los modelos de formación técnica y sus aportaciones desde el punto de vista del crecimiento-desarrollo en los ámbitos locales.

OE2: Identificar de qué manera los procesos formativos técnicos de un territorio pueden incidir en el modelo de crecimiento y/o desarrollo y viceversa de su zona de influencia.

OE3: Introducir cuáles serían las recomendaciones a los aparatos de decisión local<sup>91</sup> (Gobierno, representación local, asociaciones de productores/as, asociaciones de profesorado o de centros educativos de la zona...) que pretendan dar alternativas al territorio, para trabajar una educación técnica con sentido de desarrollo local.

OE4: Apuntar hacia una metodología que permita diagnosticar, en un contexto local determinado, qué incidencia social podría tener un centro de Formación Profesional en el territorio.

### *Planteamientos de trabajo*

1. Podríamos considerar el desarrollo local como un conglomerado de intangibles, pero se podrían establecer (o buscar) algunos indicadores que permitan acercarnos para visualizar mejor su dimensión.
2. Las dinámicas de desarrollo endógeno podrían favorecer el desarrollo de las comunidades en los ámbitos locales.
3. La confianza social podría ser un indicador a tener en cuenta para valorar indicadores primarios<sup>92</sup> (Montero et al., 2008).
4. El crecimiento económico podría no influir necesariamente en el desarrollo local, hasta el punto que no solo aumentando la riqueza per cápita del territorio se consigue desarrollo para la población (Sen, 2000).
5. El desarrollo podría no siempre darse con crecimiento, aunque sería deseable, ya que desencadena situaciones de bienestar de modo más acelerado (Sen, 2000)
6. Los procesos de desarrollo local (transporte, vivienda, educación...), si se realizan de modo participativo y con implicación de la población, podrían establecer una dinámica sinérgica mutua retroalimentada.
7. Las mejoras sociales se podrían planificar mediante una política nacional, pero también podrían dinamizarse desde la actuación local participativa, teniendo esta última dimensión los componentes sinérgicos antes descritos.
8. Los centros educativos y técnicos con perspectiva territorial podrían ser centros de diagnóstico y de promoción del desarrollo local, por lo cual la educación en

---

<sup>91</sup> Aunque los nacionales también deberían ser tenidos en cuenta, sobre todo en países con políticas educativas centralizadas.

<sup>92</sup> Aquellos indicadores generales (tasa de analfabetismo, mortandad infantil...) que puedan vincular a conclusiones más abstractas o de valoración general del desarrollo local (Sen 2000).

general (y en particular la educación técnica) podría incidir en los niveles de desarrollo local.

La confirmación o descarte de dichos planteamientos de trabajo y sus objetivos nos ayudará a comprobar los aportes del presente trabajo.

*Sector de Sergio Toral en Guayaquil. Centro de Iniciación Laboral (CIL)*

Por lo descrito hasta este momento, podemos confirmar que hemos estado trabajando en un *territorio con crecimiento y sin desarrollo* (PT4), ya que hemos podido comprobar altas tasas de crecimiento, tanto a nivel local como cantonal, así como una redistribución de la riqueza muy baja (descrito cuantitativamente en el capítulo de metodología), traduciéndose en cotas de desarrollo muy bajas (descrito cuantitativamente en el recién citado capítulo y cualitativamente en “Presentación y síntesis de los resultados”). Todo ello según el concepto desarrollado en este trabajo (capítulo: “Crecimiento, desarrollo y dinámicas locales”), en que hemos vinculado los indicadores de desarrollo con la cohesión social, la participación y el medio ambiente como factores generadores. En este sentido, podemos destacar como indicadores determinantes (PT1) de esta baja contribución al desarrollo (ver viñetas) los siguientes:

- No existe una articulación sinérgica de las circunstancias que acontecen en el territorio (PT6), debilitando las posibilidades de desarrollo del mismo (capítulo: “Crecimiento, desarrollo y dinámicas locales”) y, si bien es cierto que se trata de adecuar las especialidades a las demandas, la oferta no se corresponde a un análisis detallado ni a un contacto frecuente con los entornos de barrio (productores, vecinos...).
- Por lo cual, la detección de fortalezas locales se hace bien compleja o estas se “suponen” a partir de análisis excesivamente periféricos de poco calado empírico (PT2), es decir, que sin atender a las necesidades locales del entorno o el conocimiento del mismo se hace complejo el trabajo por el desarrollo local (capítulo: “Dinámicas en el territorio con la Formación Profesional”).
- Se aprecia una desconfianza generalizada entre el centro educativo y la comunidad, pero también entre la misma comunidad, circunstancia negativa según queda descrito en el capítulo: “Escenario productivo y Formación Profesional”, en el cual se habla de lo negativos que son los procesos de desconfianza entre actores del territorio para el desarrollo local. Además, vemos

que dicha falta de confianza puede tener que ver con la falta de indicadores de desarrollo (PT3).

- Quizá por todo lo anterior tampoco se aprecia una articulación desde el centro educativo para el desarrollo ni la participación comunitaria (PT7). Tal vez se explique por las razones anteriormente apuntadas, donde el centro educativo no puede ser un actor relevante para el desarrollo local ya que no es parte integrante del territorio (capítulo: “Dinámicas en el territorio con la Formación Profesional”).
- Podemos decir que el modelo de enseñanza técnica es el clásico de la Formación Profesional, es decir, aquel que en teoría capacita a unas competencias técnicas pero dejando de lado otro tipo de capacidades, incluso aquellas que pueden resultar imprescindibles para el trabajo, como la relación entre iguales o la visión emprendedora (OE1). Estas circunstancias, basadas en un estilo formativo excesivamente instrumentalista, suelen desembocar en un desapego por el trabajo del desarrollo local, es más, se puede traducir en un componente por la precariedad (capítulo: “Taxonomía de la Formación Profesional”). En este sentido, tampoco se aprecia una influencia de la docencia del centro ni en el crecimiento ni en el desarrollo del barrio, aunque es posible que sea por la falta de registros actualizados de los egresados (OE2).

### *En conclusión*

El centro no cumple con un solo registro a favor de los supuestos teóricos para tratarse de un centro capaz de aportar trazas de desarrollo local a partir de la enseñanza técnica que le compete. El territorio (tal vez por esta razón, aunque no sea la única) se debate en tasas de crecimiento apreciables (las cuales tampoco parecen deberse al centro educativo), aunque no de desarrollo.

Es de justicia reconocer que los sectores de invasión son quizá los más complejos para realizar aportes en materia social. La interrelación negativa de circunstancias en contra como la débil infraestructura o la precariedad de los servicios, entre otros, hacen de los sectores urbanos marginales zonas donde la intervención gubernamental es muy compleja, dejando a su suerte los sectores en la mayor parte de las ocasiones y, como es el caso de la Sergio Toral, con responsabilidad pública muy diluida por parte del municipio y Gobierno.

Quizá el único aporte que se le puede reconocer al CIL es la identificación de determinados/as estudiantes que, de manera puntual, han realizado algún avance en materia profesional y personal a raíz de pasar por el centro. Lo cual también viene a confirmar que su estilo educativo, en el mejor de los casos, es exclusivamente para la empleabilidad, sin ningún planteamiento de cambio estructural. Es decir, encontramos aquí el planteamiento clásico conservador de las enseñanzas técnicas para personas de la clase trabajadora, sin ninguna visión emancipadora.

En el ámbito de las recomendaciones al centro educativo (OE3) sería conveniente empezar a estructurar un currículum significativo con una atención a la enseñanza centrada en la persona y, a su vez, trabajar por la articulación con la débil estructura social del barrio.

Quizá sea necesario que las personas implicadas en el centro educativo tengan más vinculación con los entornos. También sería muy necesario el seguimiento a egresados/as y que estos/as puedan ir constituyendo movimientos asociativos-productivos inducidos por el centro educativo. La promoción por el trabajo asociado en el sector es probablemente la única alternativa para contrarrestar la imposición laboral (esclavista en muchos casos) que ejercen las grandes empresas del sector. Por último, se precisa de la intervención pública, al menos en la colaboración desde las infraestructuras: la apertura de viales, la canalización de aguas, el trazado de calles y la planificación urbanística... son tareas que, desde las zonas periurbanas, resulta muy complejo abordar a partir de movimientos sociales participativos, por lo cual sería urgente su implicación.

Las áreas urbanas (aunque sean marginales) tienen la ventaja de poderse nutrir “fácilmente” del desarrollo que pueda propiciar la gran urbe: el trabajo, las infraestructuras sociales, las infraestructuras urbanas... son algunos ejemplos que los moradores de las ciudades pueden disfrutar. Por tanto, estas deberían ser reivindicadas por un movimiento ciudadano organizado, y este papel podría ejercerlo el propio centro educativo y a partir de ahí constituirse como incipiente nodo de desarrollo local.

Marcabelí. Unidad de Desarrollo Agropecuario, Turismo y Medio Ambiente  
(UDATMA) y Colegio Técnico Agropecuario

La documentación y entrevistas recogidas nos permiten visualizar un territorio que de unos años a esta parte ha tenido tasas de crecimiento económico muy en el entorno de las ciudades ecuatorianas. Como ya apuntábamos en el capítulo sobre metodología, esta circunstancia es relevante, teniendo en cuenta que las concentraciones empresariales son casi siempre próximas a polos de desarrollo o a determinados planteamientos de “colonización” territorial, donde la gran empresa articula el espacio productivo (capítulo: “Escenario productivo y Formación Profesional”). El caso de Marcabelí está sin embargo vinculado a desarrollo con planteamiento endogenista pero sin perder su identidad regional.

Por otro lado, como vimos en el capítulo 8, la municipalidad tiene abiertas algunas estrategias para la articulación productiva con los pequeños agricultores, así como políticas estratégicas medioambientales de calado, como la recogida selectiva de residuos o la apuesta por los cultivos orgánicos. Cabe afirmar, por tanto, que Marcabelí debe encontrarse en las demarcaciones consideradas como *territorio con crecimiento y desarrollo* (PT5). En este sentido podemos destacar como indicadores determinantes (PT1):

- + Desde la municipalidad, hay una voluntad para articular y coordinar a los estamentos educativos técnicos además de los productivos (PT6), aunque también es cierto que esta articulación se realiza de modo puntual y no de manera totalmente institucionalizada. Fundamentalmente encargado de este trabajo es el UDATMA y más concretamente su director. Las actividades que se aciertan a programar tienen que ver con charlas, ferias para la venta de productos y otras de índole semejante. También conviene apuntar que todos los productos agrarios que se investigan en el centro educativo a partir de los cultivos de los/as estudiantes del UDATMA corresponden a variedades propias de la zona, al menos desde la existencia de colonos (PT2). Todo ello apunta a causas de desarrollo endógenas y permite hablar de cierta independencia productiva respecto a los mercados internacionales, garantizando en cierto modo las posibilidades locales para el desarrollo local (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales).
- + Se verifica un desarrollo de los productores de modo generalizado, pero no en su totalidad. Hay que recordar que Marcabelí es también zona de grandes producciones agrarias y estas no están en el tramado participativo local. Sí lo están, y de manera bastante organizada, los pequeños y medianos productores que,

gracias a la confianza del municipio y de algunas organizaciones internacionales, están avanzando hacia modelos productivos cooperativizados, basados en la regulación y en la confianza mutua (PT3). Estos factores redundan en la creación de un clima de colaboración mutua que puede garantizar escenarios de crecimiento y desarrollo, como es el caso en el territorio estudiado. El trazado de las calles, la existencia de plazas y la implementación de zonas ajardinadas nos confirma la tendencia social descrita entre el vecindario.

- + Podemos aseverar que, aunque no de un modo programático, el UDATMA ejerce las veces de nodo de desarrollo local. De entre las dinámicas para el desarrollo ejercidas por el nodo que abordamos en el capítulo sobre “Escenario productivo y Formación Profesional”, cabe destacar la capacidad del recurso para aglutinar sinergias de modo participativo. El Colegio Técnico trabaja con el UDATMA con programas comunes, establece estrategias con la asociación de productores y realiza labores de inserción y promoción profesional (PT7). Si bien es cierto que, como ya se ha apuntado, es producto del trabajo casi exclusivo del director.
- + El modelo de enseñanza del Colegio es más bien el clásico en un centro de bachillerato, aunque de un tiempo a esta parte se han venido creando nuevas líneas de trabajo de experimentación práctica con el alumnado. En cambio, el UDATMA sí que se puede considerar un centro donde la enseñanza-aprendizaje es significativa (OE1): la enseñanza es prácticamente a la carta, los contenidos son marcados por las necesidades del alumnado (que es adulto y en muchos casos con experiencia agraria), la experiencia lectiva es prácticamente investigativa-productiva; por último, se procura la inserción en el marco productivo del alumnado a partir del intento de articulación de movimientos cooperativizados. Quizá sean estas las razones por las cuales el movimiento productivo, en una buena parte, sea asociativo (OE2). En suma, estas características de la enseñanza, trabajada en los contextos de la unidad educativa descrita, dotan de especial fortaleza a la persona que cursa en el UDATMA y a los contextos productivos: es una formación basada en la inclusión y en la problemática particular de cada persona y, a su vez, procura la participación y la inserción en redes productivas asociativas. Se trataría de un esquema de trabajo que puede contribuir a escenarios de desarrollo local y comunitario (capítulo: “Dimensión educativa de la Formación Profesional”).

### *En conclusión*

El UDATMA fundamentalmente está aportando una coordinación muy interesante entre las variables que se encuentran en el supuesto teórico de este trabajo, como son la articulación productiva y la conexión con la legalidad educativa. Todo ello, además, inserto en el contexto social (capítulo: “Dinámicas en el territorio con la Formación Profesional”), procurando aportar al contexto alianzas que fortalezcan el desarrollo de los productores. Además, tiene una especial significación el trabajo didáctico-investigativo y personalizado en el UDATMA, lo cual le hace único dentro de su clase.

Quizá, a modo de recomendación, convendría tener en cuenta (OE3) el fortalecimiento en materia fiscal y la protección del pequeño productor respecto a la gran empresa, al menos en los entornos municipales y, en el mismo sentido, pensar qué estrategias se podrían llevar a cabo para que los grandes productores no estén al margen del trabajo por el desarrollo local que se está comenzando a armar en la zona. Tal vez, si todos los pequeños unidos son capaces de plantear movimientos, es posible que se pueda establecer otro horizonte, al que también los grandes se sumen.

### *Nabón. Colegio Técnico Agropecuario y Centro Artesanal*

La municipalidad de Nabón está inscrita en un proceso que, si bien muestra perspectivas de desarrollo, las variables que miden las necesidades básicas muestra resultados bajos en las tasas de renta per cápita: son muy bajas, producto del empobrecimiento ancestral y de las prácticas agresivas ejercidas contra la tierra y sus pobladores (capítulo: “Metodología”), también es conveniente recordar que, a pesar de que esta tendencia está revirtiendo en escenarios más adecuados, sigue existiendo una buena parte de la población cuyas condiciones están en un umbral de pobreza todavía grave. Además, hay que añadir que la población indígena, en algún caso, sigue sufriendo cierta marginación, sobre todo aquellas personas no asociadas a movimientos productivos locales y quienes viven en cierto aislamiento rural. No obstante, la tasa de aprovechamiento de su riqueza, en combinación con una serie de iniciativas únicas y vanguardistas en el entorno rural andino (capítulo: “Presentación y síntesis de los resultados”), nos lleva a decantarnos porque se trata de un territorio de *incipiente desarrollo sin apenas crecimiento* (PT5), donde podemos definir los siguientes indicadores (PT1) de desarrollo local:

- + En Nabón se ha procurado el trabajo participativo desde el Ayuntamiento. Para ello se creó la estrategia de trabajar los presupuestos de manera democrática en

las diferentes asociaciones. Estas presentan alternativas en foro abierto, lo cual permite establecer vínculos entre las asociaciones conjuntamente alineadas con las políticas municipales, lo que, a su vez, consigue el involucramiento empático de los grupos que entran en el diálogo (PT6). Además, todos los aportes son de corte endogenista, no solo los agropecuarios; también hay iniciativas turísticas, así como aportes en materia presupuestaria y de infraestructuras (PT2). Esta circunstancia puede estar dinamizando un trabajo en red por el desarrollo local y comunitario. Este escenario, en principio, es uno de los precursores de crecimiento económico, como vimos en el capítulo 3. Si bien todavía los indicadores no arrojan valores concluyentes, es posible que sea por la falta de involucramiento de ciertos actores relevantes, como puede ser el centro técnico educativo. Esto es una cuestión sobre la que volveremos en las conclusiones.

- + Existe un cambio fundamental (desde hace veinte años hasta ahora) en la confiabilidad de las personas, que se traduce en una adecuación de espacios urbanos y en la mejora del clima convivencial: por ejemplo, no se cierran puertas de las casas y los negocios de ventas comparten espacios. Esto nos lleva a pensar que un cambio de tendencia de cara a la confianza comunitaria está ocurriendo (o ya ha ocurrido), fundamental para la dinamización económica desde la participación, como apuntamos en el capítulo 4, por lo cual, podríamos vincular este dato a los indicadores de desarrollo incipiente (PT3).
- Sin embargo, ninguno de los dos centros educativos visitados ejerce las veces de nodo de desarrollo local, pero sí lo intenta el Ayuntamiento, lo cual puede inducirnos a pensar que cuando la municipalidad ejerce esta función, el resto de actores declina su liderazgo si aquella lo desempeña de modo efectivo. En cualquier caso, el Colegio o el Centro Artesanal no tienen un papel muy activo en la comunidad. La dirección del Colegio se escuda en la presión del Ministerio para no ejercer un papel en el territorio. Por los datos obtenidos no parece que sea una decisión deseada, por lo cual nos parece que esta hipótesis no se cumple en el contexto de Nabón (PT8).
- En el mismo sentido, el modelo docente de ambos centros educativos es únicamente para la empleabilidad laboral (aunque en el Colegio sí pareciera existir alguna iniciativa de índole educativa) con pocas variaciones (OE1) y su aportación es más bien difusa, ya que ninguno de ellos participa de forma significativa en el tejido productivo (OE2).

### *En conclusión*

La municipalidad de Nabón parece estar intentando un modelo de desarrollo local, con buenas perspectivas, basado en la participación y en la detección y promoción de valores endógenos, todo ello en un entorno de buenas prácticas de acercamientos entre las personas y mejora del capital social en el entorno urbano. De hecho, podemos comprobar que las hipótesis que no se relacionan con el centro educativo cumplen en su totalidad con las estrategias de trabajo comunitario.

No así, como ya se ha comentado, con los centros educativos técnicos. Estos parecen estar en una dinámica al margen de la social, la comunitaria y, por supuesto, la productiva. Además, no hay aportes significativos en materia docente ni prácticas o proyectos que permitan un avance didáctico, tampoco se perciben especiales aportes en materia de seguimiento de las personas, dentro y fuera del centro educativo.

Quizá por esta razón el municipio está en estos días creando su propia escuela profesional municipal ya que, según las entrevistas, todavía no se ha podido articular el municipio en una labor conjunta con los centros de educación técnica profesional. Esta circunstancia puede confirmar la necesidad de que en el territorio exista un aporte docente en materia productiva y que pudiera ser un elemento propiciador del desarrollo. Si en Nabón así se produjera, sería un elemento definitivo para confirmar hipótesis de trabajo de esta tesis (OG).

En materia de recomendaciones (OE3), a la vista de lo acontecido, es muy probable que la articulación local por el desarrollo probablemente quedará incompleta mientras el Ministerio competente para el trabajo técnico-educativo (y los propios centros educativos técnicos poco proclives por el trabajo local) no promocióne los acercamientos de las unidades educativas al territorio, en los ámbitos productivos y sociales, o se incentive la creación de centros técnicos municipales con vocación por el territorio (como ya está sucediendo en Marcabelí).

### *Salinas de Guaranda. Colegio Técnico Agropecuario*

De lo acontecido en Salinas y de los datos recopilados podemos deducir que se trata de una zona muy empobrecida, también como Nabón, desde épocas de la colonia, lo cual arrastra todavía secuelas de difícil superación. Aunque con algunas diferencias: la primera

se trata de un proceso de recuperación que viene de los años 70, es decir con treinta años más de antigüedad. Como segunda característica y fundamental, se trata de un proceso exógeno, es decir, el desarrollo local ha venido y sigue estando promovido desde fuera del país.

Las tasas de pobreza siguen siendo altas y las de desarrollo, bastante confusas, además la tasa de aprovechamiento es bastante baja (tal vez por su tendencia exógena para buscar los métodos productivos) lo cual nos permite avanzar que el proceso de Salinas es de *incipiente desarrollo sin apenas crecimiento pero con características especiales*. En este sentido, su desarrollo no es claro y su crecimiento tampoco, por lo cual no es un territorio válido para confirmar los planteamientos PT4 y PY5.

Los indicadores (PT1) que podemos destacar son los siguientes:

- El proceso participativo, si bien existe, lleva consigo algunas fracturas. A lo largo de la historia productiva de Salinas han existido ciertos problemas en el manejo de la representatividad de las personas asociadas; también el proceso ha venido siendo protagonizado por la familia salesiana, la cual, además de conseguir dinero a fondo perdido de entidades europeas (vía cooperación internacional en muchos casos), ha procurado que el capital estuviera bien administrado por deferencia hacia sus donantes. Esto ha podido desembocar en un control personalista (fuera de los canales representativos) y más que explícito de muchas de las iniciativas productivas. También se da la circunstancia de que, a pesar de que los procesos han sido publicitados como participativos, al final han existido personas y familias más beneficiadas que otras. Por último el liderazgo carismático del P. Polo, si bien ha funcionado en momentos críticos, ha podido entorpecer el normal desarrollo comunitario con sus diferentes relevos en los puestos ejecutivos de las cooperativas. Quizá por estas razones no se hayan asentado de modo pleno las sinergias que podrían operar en la comunidad y que ayudan a la creación de elementos de desarrollo (PT6). Se configura, por tanto, la participación comunitaria como imprescindible, no solo para una buena redistribución de los beneficios (que sin duda han existido), sino también para la toma de decisiones de modo compartido implicando a todos los estamentos y creando un panorama de capital social y desarrollo (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).

- Del mismo modo, en Salinas no se puede hablar de un desarrollo endógeno (PT2). De hecho ninguna de las producciones son parte cultural del territorio y han necesitado capacitación externa (europea en la mayoría de los casos) para poderse implantar en el pueblo, por lo cual existen productos (como los chocolates) que han necesitado mucho tiempo hasta que han podido tener un estándar de calidad aceptable.
- La confianza social no existe de modo pleno ya que, probablemente por las razones anteriormente descritas, se trata de una sociedad estratificada por los niveles de confianza que otorga la familia salesiana. Podemos verificar también que la construcción y el tramado urbano no responde a una planificación estructurada, teniendo en cuenta que su planificación se realizó en los años 70: viviendas con muy poca infraestructura, ausencia de adoquinado en casi todo el casco urbano, cubiertas excesivamente desprovistas... Por lo cual, resulta difícil de apreciar una construcción de relaciones a partir de la configuración urbana (PT3), y estas pueden tener un peso imprescindible en la construcción del capital social y el armaje de estructuras para el desarrollo comunitario (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).
- Respecto al protagonismo de la unidad educativa como nodo de desarrollo local (PT8), es más bien inexistente. La articulación de los procesos productivos está en la familia salesiana y es cierto que a esas reuniones acuden representantes de otras explotaciones del entorno (aunque sin tanto peso), pero el gran ausente es el colegio técnico, a pesar de haber sido fundado por el propio P. Polo. Por tanto, como vamos viendo en la articulación local, está siendo imprescindible la presencia (quizá mediadora) del centro técnico-educativo, ya que podría asumir algunas de las características descritas en este trabajo de nodo local (capítulos: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales” y “Escenario productivo y FP”).
- En relación a las aportaciones docentes (OE1), el centro educativo practica una docencia directivista, con clases verticales sin demasiada práctica y de poca confianza con los/as estudiantes. No se puede confirmar por tanto ningún aporte a la estructura local (OE2). En este entorno es difícil que exista una cultura de inclusión y de propiciar un crecimiento personal del alumnado, dejando de lado las posibilidades de asegurar, en el futuro, comunidades acogedoras y seguras de trabajar con el potencial comunitario para la conformación de sociedades

equitativas. Por todo ello nos atrevemos a afirmar que su dimensión o potencial educativo es débil.

### *En conclusión*

Vemos que en Salinas no se están dando las circunstancias para un clima de desarrollo local según las hipótesis planteadas. De hecho, vemos que sus indicadores no dan buenas perspectivas de mejora, a pesar de ser un proceso con más de cuarenta años de existencia.

Además, de un tiempo a esta parte el sistema puede estar dando signos de debilitamiento, coincidentes con la salida del escenario productivo del P. Polo por su avanzada edad. Por ejemplo, puede ser significativo el fomento de la actividad empresarial fuera de las cooperativas establecidas, la falta de plazas laborales en las propias empresas del grupo, la ausencia de relevos generacionales en la estructura de decisión, la propia falta de representatividad del actual grupo de gestión o el déficit de los mecanismos de participación de las personas involucradas.

Por último, puede ser una circunstancia letal el ajuste que el Gobierno puede ejercer en la zona a la hora de poner en marcha la nueva ley que regule la economía social, ya que, como se ha avanzado, el modelo que tiene Salinas no se ajusta al planteado en la legalidad y precisa cambios profundos y muy probables aumentos de impuestos, por lo cual seguramente será necesario cerrar determinadas producciones o adecuar sus beneficios al actual sistema de tributación.

Respecto al papel del centro educativo (OG), como ya se ha comentado, es bastante simbólico en el panorama del desarrollo local y participativo en general, su presencia comunitaria se restringe al trabajo con padres y madres de familia al respecto de los problemas con sus hijos/as, no parece tener ningún cometido relacionado con la articulación comunitaria en el rol de trabajo.

En el ámbito de las recomendaciones (OE3) sería necesario, en mi opinión, descentrar la zona de influencia Salesiana y centrarla en el movimiento municipal o, en su caso, en algún movimiento participativo comunal articulado con el colegio técnico, para empezar

a visualizar procesos endógenos, vigilando los correctos aportes de la sociedad civil. Para ello, sería necesario que la comunidad estuviera organizada en grupos culturales o gremios de trabajo. Bien es cierto que no sería necesaria una ruptura radical con el pasado, aunque parecería necesario el armaje de una nueva estructura propia a partir de un nuevo prisma de trabajo con la propia población.

El papel del Colegio podría ser básico, con una docencia abierta a una enseñanza basada en el movimiento cooperativizado, flexible en base a proyectos, con una enseñanza centrada en la persona, buscando alternativas productivas y promocionándolas en el propio Salinas. De ese modo se estaría dando alternativas y evitando el éxodo de jóvenes, en estrecha colaboración con la representación municipal y ayudando a organizar los grupos sociales de la población. En breve, el Colegio Técnico va a estar dentro de las nuevas escuelas del milenio que el Gobierno está promocionando para una docencia de calidad. Puede ser la oportunidad para que los procesos se puedan reactivar desde el propio centro educativo, si no todos, los más significativos, que serían los correspondientes en materia formativa y para el desarrollo local.

*Sector de Solanda en Quito. Talleres Escuela San Patricio (TESPA)*

*Sector de Chilibulo en Quito. Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE)*

Proponemos el tratamiento conjunto de los dos centros educativos con sus respectivos territorios porque ambos tienen contextos muy similares. El hecho de ser dos sectores urbanos de Quito sur les diferencia respecto a cualquier otra zona analizada hasta ahora. Estas diferencias radican en que no se trata de barrios totalmente periféricos (como la Sergio Toral de Guayaquil), son sectores asentados en la trama urbana donde, si bien las condiciones no son las óptimas, sí ha existido un trabajo del municipio, visible en los indicadores de desarrollo, los cuales mejoran ostensiblemente en relación a otras zonas rurales. Además, la ubicación en la capital, teniendo en cuenta los cambios que se han venido produciendo en el partido del Gobierno municipal de Alianza País (el mismo que el del Gobierno nacional), mejora mucho las circunstancias de crecimiento y desarrollo: el agua entubada, la recogida de basuras, el transporte..., son servicios que el sur de Quito ha visto incrementados de modo patente en los últimos años. Estas circunstancias deben ser tenidas en cuenta, ya que la comparación debiera ser únicamente entre Solanda y Chilibulo (sin entrar en el resto de territorios).

Desde este punto de vista, los parámetros de desarrollo que estamos manejando vemos que mejoran en Chilibulo tanto en el índice de NBI como en el del aprovechamiento de la riqueza. Bien es verdad que lo hace de manera mínima, aunque si lo comparamos con las condiciones del barrio, tal vez podamos afirmar que *el índice de desarrollo de Chilibulo tenga mejores perspectivas que el de Solanda* (PT4), teniendo en cuenta que ambos parten de igual VAC y misma gestión municipal, por lo cual es muy posible que la mejora esté en el potenciamiento de las circunstancias endógenas de Chilibulo.

Los indicadores (PT1) que podemos destacar son los siguientes:

- + En Chilibulo, gracias al INEPE, identificamos una participación barrial con dinámicas asamblearias frecuentes que han dinamizado muchas de las reformas infraestructurales del barrio, no solo por la aportación del trabajo vecinal (PT6), también por la presión reivindicativa ejercida sobre el Gobierno de la ciudad (PT7). La aportación, en todo caso, no es nacional, es municipal, pero hay una parte de externalidad que se puede interpretar desde este planteamiento teórico. Puede ser uno de los aportes fundamentales al desarrollo barrial la configuración del centro educativo como nodo de desarrollo local, contribuyendo a la construcción de relaciones y del desarrollo barrial.
- + Respecto a la producción endógena, a pesar de que el INEPE siempre ha procurado valerse de cuestiones culturales y productivas propias del barrio, no se puede asegurar que esa tendencia esté dando resultados desde un punto de vista de generación de riqueza en los huertos del centro educativo (PT2). Aunque es posible que, desde un punto de vista identitario, esté reforzando ciertas concepciones que pudieran tejer, en el futuro, nuevas vías de capital social y de ese modo contribuir al desarrollo barrial (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).
- En Solanda, el TESPAs, aunque parece tener la intencionalidad de salir al barrio, (y de hecho lo hace con algunos grupos catequistas) el nivel de implantación actualmente no parece determinante (PT6), por lo cual su falta de interlocución le hace ser un actor que no parece estar influyendo en mejoras barriales de relevancia.
- No parece que el TESPAs muestre indicadores relacionados con el cuidado por la cultura y producciones endógenas (PT2), por dos razones fundamentales: el TESPAs tiene un corte formativo-técnico muy clásico, el cual se caracteriza

fundamentalmente por establecer una formación muy poco flexible y con falta de elementos creativos, es decir, se trata de una capacitación con muy pocas competencias para el emprendimiento o para un puesto de trabajo cambiante. Y, en segundo lugar, porque Solanda no tiene una identidad determinada por la que se pudiera hilvanar un perfil profesional local. Estas circunstancias quizá lleven a una ausencia de influencia del centro educativo en los criterios descritos. En cualquier caso, como ya se ha apuntado, el refuerzo identitario debería explorarse desde la propia profesión y, de ese modo, poder ir construyendo el perfil del alumnado que pueda favorecer los procesos emancipatorios y de construcción colectiva.

- + Podemos considerar al INEPE, casi sin ningún género de dudas, como un nodo de desarrollo barrial (PT7), ya que congrega y organiza numerosas actividades para la mejora social del barrio, aunque casi siempre convoque solo a personas, casi nunca a grupos. Es decir, habría que analizar cuál es la razón por la cual el barrio no está estructurado en grupos productivos, culturales, religiosos... por ejemplo. Esta circunstancia podría canalizar algunas mejoras en el entorno, ya que si los grupos son los que se coordinan, cabría esperar que la participación de la población fuera mucho más amplia.
- Los talleres TESPAs no son nodo de desarrollo local ni lo pretenden (PT7). Por la misma estructura formativa, su cometido no es el desarrollo sino, en teoría, la inserción profesional temprana, por lo cual es posible que el déficit de voluntad articuladora con el barrio esté mermando las posibilidades de inserción profesional del alumnado.
- + En relación al modelo de enseñanza aprendizaje del INEPE (OE1,2), está entroncado en la corriente de la educación popular, donde fundamentalmente se procura un desarrollo personal para conseguir un desarrollo local participativo, con consecuencias relacionadas con los procesos emancipatorios y participativos y que han sido descritos en el capítulo anterior.
- El modelo educativo del TESPAs (OE1) es fundamentalmente práctico, con principios de atención y recuperación personal. Aunque, quizá producto del agotamiento del recurso, se detectan ciertas desconfianzas en el alumnado (se le suele comparar con el alumnado de tiempos pasados: “que era infinitamente mejor”), lo cual denota un cambio de percepción que hace tambalear el principio declarado de atención personal (OE2). Este principio define muy bien el concepto

de inclusión, el cual se apunta como fundamental para hacer crecer procesos de desarrollo comunitario.

- ~ La confianza social detectada en el INEPE parece demostrada. Además, parece ser tratado como un referente dentro de la comunidad, aunque no tanto como la que podemos observar en el trazado urbano (PT3), ya que en origen el barrio fue producto de una invasión (en parte) y todavía se aprecia su aspecto desvencijado. Por ejemplo, es notable la falta de espacios de esparcimiento para la población. En este sentido el proyecto de recuperación comunal del parque Chilibulo-Huairapungo, llevado por el INEPE, puede ser un estímulo para la mejora de relaciones comunales (capítulo: “Desarrollo, crecimiento y dinámicas locales”).
- En Solanda, en relación a la visión de la confianza social (PT3), por los datos que se tienen, esta es más bien escasa por la atomización comercial observada. Como vimos en el capítulo 4 (“Escenario productivo y Formación Profesional”) donde se argumenta cuán perniciosa resulta la citada configuración para el desarrollo local, siendo un indicador de falta de confianza entre los actores del territorio. También es de destacar la visión asfixiante de la delincuencia como dato de la falta de confianza en el sector. Por último, apuntar también a la pérdida de oportunidades que tuvo la población cuando se rompió una estructura urbana con altas posibilidades para la convivencia (proyecto inicial del barrio), circunstancia que también merece ser tomada en cuenta en el análisis urbano y su relación con el desarrollo.

### *En conclusión*

Los datos del INEPE parecen revelar que se trata de un centro educativo técnico con algunas estrategias de trabajo de interés que pueden ser tenidas en cuenta para trabajar aspectos de desarrollo local o barrial a partir de la participación y docencia encarnada en la educación popular. No obstante, sus aportes no constan en materia productiva o en articulación de grupos de productores; de hecho, los egresados del INEPE no parecen buscar la alternativa laboral, más bien continuar estudios, lo cual puede ser un indicador de esta tendencia.

En cambio, los datos del TESPAN son más bien contrarios, es decir, no hay una presencia dinamizadora en el barrio de índole participativa y los aspectos docentes parecen necesitar

una readecuación al contexto. No hay demasiados datos de seguimiento a egresados, lo cual también resulta significativo.

En cualquier caso, si nos referimos nuevamente a los indicadores de desarrollo, como ya se ha comentado, ambas realidades son similares por el trabajo municipal de la alcaldía, aunque existe una tendencia mejorada en Chilibulo (OE1). Este dato se tendría que contrastar con procesos más dilatados en el tiempo. En cualquier caso, vemos que las tendencias de desarrollo local son más difíciles de observar en grandes ciudades que en municipios pequeños.

No obstante el trabajo con el alumnado del INEPE, a la luz de los seguimientos a egresados resulta interesante que una buena parte del alumnado dinamiza algunos grupos culturales dentro y fuera del barrio (además de la tendencia apuntada hacia procesos universitarios). El futuro del alumnado del TESP, además de ser muy difuso por la falta de seguimiento, es en su mayoría (y en el mejor de los casos) el de asalariados en empresas del sector sin presencia de personas en procesos de articulación comunitaria. Es sin duda una diferencia sustantiva.

### *Recapitulación*

En este cierre vamos a atender a los objetivos de la tesis, cuyo hilo conductor nos permitirá delimitar los hallazgos más importantes como resultado del análisis empírico de los territorios estudiados:

*OE1 Identificar los modelos de formación técnica y sus aportaciones desde el punto de vista del crecimiento-desarrollo en los ámbitos locales.*

La aproximación a los modelos de formación técnica ha sido realizada de un modo teórico en el capítulo 5 (“Taxonomía de la Formación Profesional”). En dicho capítulo se ha pretendido describir y situar gráficamente los estilos formativos de cara a poder categorizar y relacionar los centros educativos con las dinámicas de crecimiento-desarrollo; las referencias por tanto van a corresponder a dicho capítulo y al gráfico que aparece en el mismo (E 5.1):

- Centro de Iniciación Laboral (CIL), Guayaquil: el CIL es un centro que se ubicaría en el cuadrante cuatro, es decir, se trata de estudios no formales y eminentemente

prácticos, centrados en una formación de corte instrumental y con pocas concesiones a elementos educativos o de formación basada en la persona. El entorno es probablemente de los más complicados del país, en cuanto a pobreza de la población, y ello parece dar la razón a la fundamentación teórica. Es decir, una formación que no trabaja por la persona y que únicamente pretende una preparación técnico-práctica, no parece favorecer estadios de desarrollo integral de la comunidad.

*4° cuadrante ⇔ entorno de bajos niveles de desarrollo.*

- Unidad de Desarrollo Agropecuario, Turismo y Medio Ambiente (UDATMA), Marcabelí: el UDATMA podríamos centrarlo en los cuadrantes tres y cuatro: estudios no formales y eminentemente prácticos pero con componentes teóricos. Estos componentes se basan en contenidos investigativos y en transversales relacionadas con la producción: cultivos alternativos o visualización participativa de posibles mercados. Aunque existen también variables fundamentales del trabajo educativo, como la inclusión o la formación personalizada, quizá queden desigualmente reflejadas en el esquema.

*3° y 4° cuadrante ⇔ entorno de tendencia al desarrollo.*

- Colegio Técnico Agropecuario, Marcabelí: el colegio está en los cuadrantes uno y dos, pero con aproximaciones al sector inferior, es decir, formación teórica-práctica y fundamentalmente formal, pero con incursiones en la no formal. Como corresponde a un centro donde se imparte el Bachillerato, los contenidos por fuerza tienen que ser oficiales. En cualquier caso, en Marcabelí se observó capacidad de contextualizar los aprendizajes, así como frecuentes colaboraciones con otras entidades del territorio, como el UDATMA, lo cual parece enriquecer el proceso educativo y su proyección fuera del colegio. Además, la participación de un centro educativo formal y otro no formal en el mismo territorio podría ser un elemento incentivador del desarrollo, ya que puede ampliar el campo de actuación formativo.

*Cuadrantes 1° y 2° (con presencias puntuales en el 3er y 4°) ⇔ entorno de tendencia al desarrollo.*

- Centro Artesanal, Nabón: los centros artesanales (ya en extinción) han procurado una formación eminentemente práctica dirigida incluso a sectores de edad por debajo de la escolaridad obligatoria. Además, a pesar de tener un currículo formativo propio, nunca se han adecuados a directrices ministeriales, por lo cual estamos en un nuevo caso del cuarto cuadrante (formación no formal y eminentemente práctica). El centro artesanal no participa en la comunidad, salvo casos esporádicos, por las nuevas directrices ministeriales (o al menos eso se verbaliza), aunque todas las personas entrevistadas coinciden en afirmar que sería un acierto que esta tendencia se flexibilizara.

*4° cuadrante ⇔ entorno de incipiente desarrollo (pero sin influencia del centro educativo en la comunidad).*

- Colegio Técnico Agropecuario, Nabón: el colegio de Nabón es un centro formal donde se combinan contenidos prácticos y teóricos pero, como reconocen las autorías del mismo, “no hay tiempo para todo”, por lo cual hay una mayor incidencia en los contenidos teóricos. Estarían pues en el primer cuadrante (formación teórica y formal) y, como el centro artesanal y por las mismas razones verbalizadas, vive un tanto ajeno a la vida comunitaria.

*Cuadrante 1° ⇔ entorno de incipiente desarrollo (pero sin influencia del centro educativo en la comunidad).*

- Colegio Técnico Agropecuario, Salinas: el colegio de Salinas, como el resto de colegios tratados, trabaja una enseñanza formal, y como en Nabón, con muy pocas horas prácticas, por lo cual de nuevo estamos en el primer cuadrante (formación teórica y formal). La participación del centro en la comunidad tiende a ser esporádica y de baja calidad en materia de desarrollo local, aunque sí parece tener contacto en temas educativos y de trabajo con familias, por lo cual parece haber cierta disposición al trabajo comunitario. En cualquier caso, su presencia en materia productiva, teniendo en cuenta el movimiento cooperativizado de la comunidad, deja bastante que desear.

*Cuadrante 1° ⇔ entorno de débil desarrollo (pero sin apenas influencia del centro educativo en la comunidad).*

- Talleres Escuela San Patricio (TESPA), Quito: la historia del TESPAs ha sido de educación no formal y práctica hasta recientes fechas que, por presión gubernamental, ha tenido que adecuarse a la figura de centro artesanal, por lo cual corresponde a un centro no formal con formación práctica (cuarto cuadrante). Pero además, en la actualidad, el TESPAs parece tener poco contacto con la comunidad, no así en otras épocas. Respecto al desarrollo, los indicadores son buenos, aunque cabe pensar que es gracias al trabajo de la municipalidad de Quito.

*Cuadrante 4° ⇔ entorno de desarrollo no local (y sin apenas influencia del centro educativo en la comunidad).*

- Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE), Quito: el INEPE es enseñanza formal pero con métodos alternativos y su programa es teórico práctico, por lo cual estamos en un nuevo caso no polarizado, ya que su categorización corresponde a los cuatro cuadrantes. El entorno del centro educativo está inserto en un desarrollo propio de una gran ciudad con intervenciones municipales. No obstante, la influencia del centro educativo es palpable no solo en las infraestructuras conseguidas, sino también en la presencia significativa en la coordinación de grupos sociales del entorno que se coordinan en el propio INEPE.

*Cuadrantes 1°, 2°, 3° y 4° ⇔ entorno de desarrollo no local y local.*

En resumen, y atendiendo a la taxonomía propuesta, podemos adelantar a la luz de los resultados empíricos, que el modelo más adecuado de Formación Profesional para el desarrollo local, es aquel que incide en los cuatro cuadrantes, es decir: que mantenga un correcto equilibrio entre los contenidos teóricos y prácticos, que tenga en su planteamiento educativo formas alternativas de enseñanza, que esté alineado (o mejor coordinado) en planes de desarrollo local y regional y, por último, que tenga planteamientos educativos de desarrollo personal además de los contenidos puramente técnicos-instrumentales de la profesión.

*OE2 Identificar de qué manera los procesos formativos técnicos de un territorio pueden incidir en el modelo de crecimiento y/o desarrollo y viceversa de su zona de influencia.*

Según los datos observados, para que los modelos formativos técnicos puedan incidir en el territorio son necesarias dos variables: (1) La promoción o, en su defecto, la posibilidad

legal para que la intervención del centro educativo en la comunidad pueda ser una realidad; y lo más importante, (2) la voluntad de las autoridades y del propio centro para apostar por una intervención de calidad. En este último sentido, se han observado colegios que no participan en la comunidad, como por ejemplo los casos de Nabón o Salinas, y otros con idéntica regulación legal, pero con otras circunstancias (relación con el municipio o de cultura de centro) que sí participan en el desarrollo local comunitario. Es el caso del colegio de Marcabellí o el INEPE. En estos dos últimos casos las estrategias de enseñanza-aprendizaje son bastante similares: flexibilidad y adecuación de los contenidos al alumnado y al entorno, enseñanza teórico-práctica-investigativa, acompañamiento personal para el desarrollo de potencialidades y un currículo técnico pero también transversal en valores relacionados con el medio ambiente y la participación, fundamentalmente. En este sentido, parece importante que los tiempos de dedicación a los contenidos exclusivamente técnicos tengan tanta importancia como los de las transversales. Esta intencionalidad parece preparar al alumnado a un modelo de desarrollo integral, verificable en algunos aspectos (tanto en los indicadores de desarrollo, como en la observación participante). No obstante, también se ha apreciado un camino de vuelta en algunos casos, es decir, los entornos de desarrollo participativo y respetuoso con el medio ambiente por influencia municipal pueden estar influyendo en los contenidos curriculares de los centros educativos del entorno (excepto en el caso de Nabón). Así pues, es posible que este objetivo precise de mayor observación para comprobar su verosimilitud, o quizá apuntar hacia modelos de desarrollo donde no existe un liderazgo claro, sino más bien un continuo de sinergias donde los esfuerzos de diversos frentes se van complementando.

*OE3 Introducir cuáles serían las recomendaciones a los aparatos de decisión local<sup>93</sup> (Gobierno, representación local, asociaciones de productores/as, asociaciones de profesorado o de centros educativos de la zona...) que pretendan dar alternativas al territorio, para trabajar una educación técnica con sentido de desarrollo local.*

Se han adelantado algunas y quizá el mejor ejemplo de trabajo sea el de Nabón, a pesar de no tener todavía resultados concluyentes en materia de indicadores de desarrollo cuantitativos, tal vez por la poca influencia que está teniendo el estamento educativo en

---

<sup>93</sup> Aunque los nacionales también deberían ser tenidos en cuenta, sobre todo en países con políticas educativas centralizadas.

el territorio. Las indicaciones serían, en primer lugar, procurar una articulación de los actores locales para afrontar y diseñar determinados retos territoriales (estrategias como los presupuestos participativos de Nabón o las cooperativas de crédito de Mondragón son ejemplos que han demostrado su efectividad). Los actores, en líneas generales, podrían visualizarse en las figuras implicadas en la producción, los centros educativos y el estamento gubernamental local, todo ello teniendo en cuenta el contexto cultural donde se va a desarrollar la intervención. En segundo lugar, una propuesta curricular adaptada a los entornos y a las personas que van a recibirla; ejemplos como el INEPE y el UDATMA son considerados muy adecuados por los resultados observados en los respectivos territorios.

*OE4 Apuntar hacia una metodología que permita diagnosticar, en un contexto local determinado, qué incidencia social podría tener un centro de Formación Profesional en el territorio.*

Basándose en los datos obtenidos en esta tesis, la metodología propuesta para llevar a cabo un diagnóstico como el que se pretende es la que se ha desarrollado para este trabajo, es decir, la utilización de la *chacana* como elemento visual y analítico. Esta estrategia se podría considerar como una herramienta donde se integra el análisis cualitativo (basado en *Grounded Theory*), teniendo en cuenta diferentes categorías centrales, así como el acercamiento para comprobar la implicación, implementación y trabajo educativo que pueda implementar el centro educativo técnico. Además, también puede aportar una visualización de los entornos donde está influyendo.

*OG: Identificar qué aportes pueden existir desde la educación técnica y para el trabajo a los procesos de desarrollo local.*

Como ya se ha avanzado, a modo de resumen y a la luz de las experiencias recogidas en las entrevistas y los procesos de construcción participativa, podríamos sintetizar que el modelo docente que mejora las oportunidades de desarrollo local son aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje basados en: (1) La flexibilidad y adecuación de los contenidos al alumnado y al entorno. (2) La enseñanza basada en un recorrido teórico-práctico-investigativo, con aportes fundamentalmente de parte del alumnado. (3) Un acompañamiento personal para el desarrollo de potencialidades del alumnado. (4) Un currículo técnico pero también con transversales basadas en valores, relacionados fundamentalmente con el medio ambiente y la participación comunitaria.

Además, para una correcta articulación, el centro educativo debería estar imbricado en procesos territoriales participativos de construcción territorial. En estos escenarios, conjuntamente al centro educativo, hay que contar con las figuras implicadas en la producción y el estamento gubernamental local, todo ello teniendo en cuenta el contexto cultural donde se va a desarrollar la intervención.

## **Conclusiones**

En el cierre de este trabajo, es necesario apuntar a las tendencias generales que han circundado la investigación, y esta ha sido por fortuna multidisciplinar ya que se ha intentado interpretar la realidad desde diferentes abordajes: la social, la económica, la educativa, la política, la medio ambiental... lo cual no hace sino confirmar las relaciones holísticas que debe tener el desarrollo humano. Sobre todo cuando lo visualizamos desde perspectivas de crecimiento de las comunidades y de las personas. La mirada, por tanto debe atender a fenómenos de fuera adentro y de dentro afuera, en una palabra, interpretando el “efecto mariposa” en cualquiera de las disciplinas sociales donde diera lugar.

### *Respecto a la metodología,*

Ha resultado apropiado el abordaje del tema mediante la metodología *Grounded Theory* y esta se ha revelado como una muy potente herramienta ya que ha permitido el destilado de información, configurando las relaciones entre conceptos para la interpretación de los sistemas. La realización de entrevistas semiestructuradas ha redimensionado las informaciones de los contactos ya que se ha podido contar con interpretaciones muy valiosas de la fenomenología local, además ha permitido que la posición de la persona investigadora no sea tan solo de simple observador. Esto ha sido posible porque se ha podido interpretar los datos conjuntamente con las mismas personas entrevistadas. Lo cual ha permitido ahondar en la versión constructivista de la *Grounded Theory*, lo que valoramos de forma positiva ya que el análisis ha podido ser recreado con más matices

La “Teoría Resultante” basada en la *chakana* (o cruz andina) se ha revelado en una herramienta con cierto grado de autonomía y transparencia para la visualización de las circunstancias que competen al binomio de educación técnica y desarrollo, ya que podemos expresar transiciones, conexiones y sinergias de un modo gráfico. Esta

circunstancia nos puede ayudar a evaluar otros territorios (objetivo declarado y recogiendo la complejidad de esta tesis) y su vinculación con la enseñanza técnica territorial. Llama la atención porque así parece haber sido concebida por las culturas ancestrales. Es decir, para vincular y ordenar los elementos que pueden influir en las cosechas, la comunidad... en una palabra, la supervivencia a partir de los ritmos naturales. Este hecho no debería ser un elemento que distancie la *chakana* de otras culturas más alejadas de la componente natural, sino más bien al contrario. Tener la referencia existencial del mundo natural y ancestral, puede concienciar y sugerir nuevas alternativas por el desarrollo sostenible. Esta apreciación viene al hilo de poder contemplar la *chakana* como alternativa metodológica en otros contextos donde se pretenda reproducir los diagnósticos propuestos en este trabajo.

Siguiendo la recapitulación de la contribución metodológica de esta tesis, la utilización del *software* NVIVO ha permitido trabajar con la *Grounded Theory* de modo más exhaustivo, ya que al menos en este trabajo, las pautas de la *Grounded Theory* no se han seguido de un modo ortodoxo: por ejemplo, no se ha seguido una única categoría central, se han incluido algunos elementos externos para el análisis tales como el uso de gráficas para detectar dónde estaban anidadas las codificaciones. Por lo cual, mas bien se ha desarrollado un procedimiento *Grounded Theory*-NVIVO para la ocasión. En dicha metodología se ha podido visualizar algunos avances: (1) El análisis lingüístico y las relaciones entre las ideas se ha realizado de modo más claro gracias a las herramientas del programa para tal efecto. Por ejemplo, han contribuido para dicho trabajo: la “nube de palabras” o las “relaciones entre palabras” buscadas en el texto. (2) La aproximación a las saturaciones de conceptos ha sido automática gracias a las “matrices de codificación”, permitiendo visualizar la importancia respecto a la verbalización del concepto.

No obstante, no ha resultado útil para el armado de la teoría resultante. Las herramientas del programa (vinculaciones de conceptos o los mapas conceptuales que tiene el NVIVO) no se han revelado útiles para llegar a una concreción exitosa de mapas gráficos con las relaciones de los conceptos, mucho menos para visualizar la Teoría Resultante. Es posible que el *software*, en este sentido, no sea capaz de ofertar un análisis gráfico, más propio de itinerarios reflexivos donde la abstracción sea la herramienta de trabajo que de procesos metodológicos pautados, como pueden ser los gráficos de elementos multirrelacionados.

Es necesario añadir que, en la investigación cualitativa que se ha llevado a cabo, el aporte del tratamiento de la información, basado en el programa informático citado, ha sido relativo. Las vinculaciones importantes no han venido fruto del análisis cuantitativo que ha proporcionado el tabulado digital, se ha podido comprobar que mas bien tienen que ver con el análisis abstracto de una serie de factores, a veces no demasiado conectados desde un punto de vista frecuencial. Por lo cual, ha sido adecuado no centrar todo el trabajo de análisis en un software informático, si de investigación cualitativa se trata.

Se ha constatado la dificultad de separar del territorio determinados componentes para evaluar su resultado de modo individual. En otras palabras, se constata que en un sistema social no podemos situar a los reactivos por separado en diferentes “tubos de ensayo” para observar sus diferentes comportamientos por separado, como haríamos en un experimento químico. Por lo cual, no se ha podido comprobar que hubiera pasado si el centro educativo no estuviera en el territorio o si el centro educativo hubiera tenido un carácter diferente al que tiene. Lo que si se ha podido observar, ha sido determinadas tendencias descritas en el capítulo anterior, lo cual hace sospechar de sus vinculaciones inherentes.

#### *En relación a los ámbitos educativos*

El contacto con realidades de tradición entroncada en la Educación Popular ha sido una oportunidad que ha nutrido de manera cualitativa los aspectos teóricos de esta tesis. Estos aportes han tenido que ver con el posicionamiento educativo de fuerte presencia comunitaria y a la vez próxima a la persona. Este dato fortalece una de las conclusiones más importantes de este trabajo: La relación directa que existe entre procesos emancipatorios y educativos, siempre y cuando estos últimos estén trabajados en clave de libertad y crecimiento personal, en compañía de la comunidad de referencia del individuo.

Hay que entender que la emancipación, hoy en día, no tiene porqué ser la que Freire proclamó en los años 70. Aquel contexto latinoamericano empujó determinadas circunstancias libertarias por la presencia asfixiante de gobiernos militares y oligarquías. Quizás la búsqueda de la emancipación hoy pase por conceptos relacionados con el consumo, la conservación del medio ambiente, la redimensión de las relaciones personales, la participación local y global.

La Formación Profesional en este contexto tiene un papel muy interesante, ya que si esta es concebida desde el principio por el desarrollo personal del alumnado, el aumento de competencias para la vida y la inclusión formativa, puede propiciar futuros de desarrollo comunitario y personal. Vemos por tanto que la vinculación entre Educación Popular y Formación Profesional puede ser muy estrecha, por ejemplo, es el caso del UDATMA en Marcabellí, que se basa en una formación de corte constructivista, muy entroncado en modelos emancipatorios y por la formación y promoción profesional.

Se ha podido comprobar que las enseñanzas técnicas han trabajado y trabajan por las personas, ya que a partir de la inserción laboral se consigue la inserción social. Este mecanismo se lleva mucho tiempo poniendo en práctica en multitud de contextos, tanto históricos como geográficos, por lo cual, el acceso cualitativo a la Educación Popular en una escuela de formación profesional, debería ser directo y relativamente fácil de implantar, desde un punto de vista conceptual. Si la vinculación no se da con mas frecuencia es posible que se trate por la instrumentalización cortoplacista que a veces tienen los gobiernos o los propios mecanismos productivos, donde visualizan una formación técnica concreta, con muy pocas competencias para la vida. En resumen, se intenta simplificar apoyando únicamente la cuestión técnica, desvirtuando un recurso con altas posibilidades para el desarrollo personal.

También es conveniente visualizar los riesgos de seguir determinados planteamientos clásicos desde la formación reglada: población formada y “adiestrada” para ocupar a los estratos humildes de la sociedad, manteniendo las desigualdades del sistema, es decir: población empobrecida, para que exista población acomodada. Estos riesgos han sido visualizados y verbalizados por los mismos responsables de la municipalidad de Nabón, donde la experiencia del Colegio Técnico les ha hecho concebir una escuela técnica profesional alternativa que pueda superar ciertos errores acumulados, como la falta de vinculación con el contexto, pero también la posibilidad de ofertar una enseñanza integral y emancipadora del individuo.

### *La inclusión*

En este punto también se han venido apreciando algunos avances metodológicos, ya que la concepción de la misma, afortunadamente no se está quedando en un mero integrador de personas en los centros educativos. La apuesta puede estar pasando por la visualización

del derecho a la educación de todas las personas, adaptando y personalizando las circunstancias para su formación. Este enfoque rompe con la escuela tradicional donde solo aquellos mejor dotados o con posibilidades económicas pueden promocionar. Por ello, el trabajo de sistemas unificados para las enseñanzas secundarias (*Unified System*) que se ha iniciado en algunos países europeos pueden tener claves sociales para futuros mas armónicos de las comunidades. Semejante sistema se tendría que verificar en múltiples campos del ámbito educativo, pero quizás el más importante es el que compete a los itinerarios de acompañamiento personal en el proceso formativo, es decir, aquellas estrategias que permiten trabajar de manera personalizada con el alumnado desde diferentes vertientes (psicosocial, didáctica, etc.). Se ha podido comprobar en el INEPE (Quito), que entre otras virtudes conlleva la disminución del absentismo escolar cuando se ha ofertado como alternativa metodológica, en estudios secundarios en general (de índole profesionalizante o académico-cultural).

#### *Respecto a la Formación Profesional y el desarrollo*

Un factor importante que se vincula con las ideas obtenidas es que la FP se revela como actor fundamental dentro de las estrategias que pueden tener los gobiernos locales (e incluso regionales) para dinamizar procesos de desarrollo según las ideas expuestas en este trabajo. Aunque el aporte clave parece haber sido, más bien, la dimensión educativa de la formación profesional. Es decir, la formación profesional se revelaría como un factor de desarrollo solo si en sus planteamientos hay una vinculación con el crecimiento de la persona, como el caso del UDATMA en Marcabellí o el INEPE en Quito, donde la inclusión o las circunstancias de acogimiento personal (reflejados en los bajos niveles de deserción) parecen incidir de manera directa en los indicadores de desarrollo, por el trabajo centrado en la persona, pero también en la comunidad donde se circunscribe el proyecto. Sin estos aportes, la educación técnica corre el riesgo de tener una utilidad para el contra-desarrollo o el fomento de las desigualdades entre las comunidades. Como parece corroborar el caso del CIL en Guayaquil, donde los porcentajes de deserción son muy acentuados, además de detectar que los egresados se incorporan a modalidades laborales atomizadas en el mejor de los casos, sin una voluntad por abrir alternativas productivas por el trabajo asociado o cooperativista, ni por la recuperación local, con altos niveles de desconfianza verbalizada. Lo cual, además, coincide con los indicadores de sub-desarrollo de la zona donde se ubica el centro.

Pero la vinculación entre el desarrollo y la formación profesional, además de en la dimensión educativa, hay que buscarla también en la participación de los establecimientos de formación técnica en el territorio mediante la configuración nodo de desarrollo local. Esta apuesta permitiría coordinarse con el aparato productivo, las estancias gubernamentales y otros actores presentes en el contexto. Dichos centros educativos con vocación por el trabajo por el desarrollo local podrían, tal y como hemos visto en algunos casos en nuestro trabajo, diagnosticar las formas productivas, formar desde la realidad del territorio y proponer alternativas formativas, entre otras posibilidades. El conocimiento de iniciativas de esta índole ha permitido la profundización en los planteamientos teóricos que se tenía al respecto de los nodos para el desarrollo, dotando a la propuesta de capacidad de gestión para todo tipo de procesos (no solo los vinculados con el desarrollo): culturales, para la educación comunitaria, la enseñanza no formal, participativos, etc.. Es posible que el camino sugerido pueda dejar ver nuevos aspectos para la profundización en la democracia, ya que el escenario está basado en la horizontalidad y en la participación de las personas, en contraposición a los “liderazgos emprendedores”. En este sentido, hay que hacer mención a algunos casos acontecidos en determinados territorios visitados (como el caso de buena parte de la producción de Salinas o el TESPAs en Quito) donde personas e incluso instituciones, proponen e implantan modelos externos llevando al desarrollo local a espacios de poco recorrido: por ser exógenos y de poca reproducibilidad en el territorio; por estar excesivamente centrados en determinadas personas, que si bien son de reconocimiento comunitario, no han sabido dotar al sistema de capacidad de regeneración o de producción creativa; por generar dependencia comunitaria de las personas e instituciones que han servido de lanzadera; y por último, por ofertar modelos democráticos que podríamos calificar “de baja intensidad”, por la poca calidad de representatividad que ofrecen.

#### *Sumak kawsay*

También ha influido (y no éramos conscientes al inicio del trabajo de esta circunstancia) el hecho de haber trabajado en un contexto de cambio estructural. El Ecuador, como ya se ha explicado en diferentes puntos, ha tenido un contexto histórico de inequidad de modo continuado durante décadas (o siglos, dependiendo de la perspectiva) y, al igual que el resto de Latinoamérica, ha pasado de sistemas de aprovisionamiento de materia prima para el norte a modelos de desarrollismo por sustitución de importaciones generando una deuda impagable a lo largo de la historia reciente. Esta circunstancia ha

generado empobrecimiento y sistemas de gobierno altamente ineficaces en ámbitos como el cuidado del medio ambiente o la participación democrática en las instituciones.

Con la llegada de la actual constitución de 2008 se acuña un nuevo modelo de relaciones para el “vivir bien” o el vivir de manera armónica con las personas, pero también con el medio natural y el crecimiento económico. Este aporte filosófico-político, sin haber conseguido su objetivo todavía, nos hace intuir algunos cambios en el trabajo colectivo. En este sentido, es posible visualizar algunos aportes metodológicos e identitarios con el país, que tienen que ver con la transformación y crecimiento del aparato público como garante de derechos, los intentos de redistribución de riqueza, la devolución a la población de infraestructuras en manos de la oligarquía, etc.. Aunque es justo también reconocer que estos avances todavía están muy cuestionados por parte de la población, sobre todo desde la visión democrática que el “buen vivir” está necesitando “imponer” para llevar a cabo las reformas estructurales citadas.

Para el *sumak kawsay*, las enseñanzas técnicas son, por un lado, inclusivas y acogedoras de todas las personas, y por otro, trabaja por una nueva consideración de los estudios secundarios, dignificando las enseñanzas técnicas, integrándolas en la formación obligatoria y dotándolas de los mismos derechos que un bachillerato. Es una de las razones del desarrollo de sistemas unificados de enseñanzas medias, donde la totalidad del alumnado pasa por el mismo camino (*unified system*) evitando la segregación que las enseñanzas técnicas producen en algunos países. Además, el cambio de matriz productiva exige una adecuación educativa, debiendo permitir un aprendizaje flexible, basado en competencias para la vida y que ayude a enfrentar los retos de una sociedad y trabajo cambiantes.

En el ámbito del trabajo de campo realizado se intuyen como más alineados en este enfoque el UDATMA de Marcabelí, el INEPE de Quito y, sobre todo, los planteamientos municipalistas de Nabón aunque, paradójicamente, este último ejemplo puede ser el más enfrentado con el gobierno central, por los planteamientos de trabajo alineados con desarrollo local. Las razones se analizan con más detalle en el siguiente apartado.

#### *Desarrollo local vs. Desarrollo nacional*

Tal como se avanza en diferentes capítulos, el desarrollo es un ente multiforme, de dimensiones difícilmente abarcables, si bien parece claro que no solo debe de someterse

a aspectos económicos, aunque estos puedan influir de manera considerable. Sin embargo, atender únicamente a cuestiones económicas, en ningún modo consigue el incremento de tasas de bienestar para los pobladores de los territorios, más bien puede consistir en una estrategia continuada y conjunta de factores, donde hemos visto que el aporte educativo puede ser fundamental: Es el caso del CIL en Guayaquil o el TESP A en Quito. En ambos casos, la presencia del centro educativo no parece trabajar en esquemas de desarrollo local, a la luz de nuestros análisis.

El desarrollo nacional también puede dotar de posibilidades a los crecimientos comunitarios de los territorios. De hecho, en muchos de los casos analizados es el modo habitual. Esta circunstancia puede ser debida a diferentes factores: La vía local por el desarrollo a veces puede parecer lenta y compleja por la coordinación necesaria en el propio territorio, aunque quizás la circunstancia de mas peso sea la desconfianza de parte de algunos gobiernos centrales hacia las medidas que desarrollen el componente local (productivo, cultural, participativo...). Esta desconfianza parece estar entroncada en la posible generación de “masa crítica”, difícil de controlar para gobiernos relativamente democráticos.

No obstante, este trabajo arroja algunas conclusiones importantes respecto de la importancia de cuidar determinados desarrollos locales: En primer lugar, porque permiten fomentar las particularidades productivas del contexto local, lo cual apunta hacia la independencia respecto a procesos desarrollistas impuestos o simplemente importados. Pero, sobre todo, porque el desarrollo local (con sentido de equidad, libertad y respeto por el medio ambiente) permite la potenciación de valores que ayudan a las comunidades a dar sentido a su propio trabajo, a su identidad, en una palabra a su existencia. Por eso, no se debería confundir al desarrollo local con la presencia de producción atomizada. El primero hace referencia a contextos de coordinación en el territorio: el ejemplo más claro en esta tendencia ha sido el caso de Nabón, con una estructura municipal que avala y coordina los procesos productivos. En el segundo, siendo también fenómeno local, no existe apenas diálogo y su existencia es sumamente frágil, además de haber elementos muy perniciosos para el desarrollo, como la desconfianza, la precariedad laboral o el subempleo; en este escenario, como ya se ha comentado, se encuentran los entornos de la perimetral y Monte Sinaí de Guayaquil, donde, por cierto, se adolece de coordinación

gubernamental, ya que no existe acuerdo sobre qué estancia territorial debería de intervenir en el entorno.

Por el contrario, en Nabón se ha podido constatar las relaciones entre empleo y desarrollo local, ya que la articulación territorial parece favorecer las oportunidades para la búsqueda de escenarios productivos y por ende laborales, casi siempre dentro del mundo asociativo y en este caso coordinado con el estamento gubernamental. Un caso similar pero con circunstancias muy diferenciadas es el de Salinas, donde la participación en los procesos productivos parece haber sido garante del desarrollo local. Es precisamente en estos tiempos cuando se advierte una saturación en materia laboral, y se ponen en entredicho los procesos democráticos y participativos, lo que pudiera tener una relación directa.

Por otro lado, la tendencia a la desconfianza hacia lo local, por parte de determinados gobiernos, curiosamente trasciende a otros ámbitos (además del económico). Se ha podido observar que, cuando el centralismo es algo culturalmente asentado, se reproduce en facetas como la educación, los procesos políticos, la configuración empresarial, e incluso las fiestas patronales, configurando una cúspide intelectual (de un poder central) la cual genera las bases de funcionamiento y por donde toda decisión final tiene que pasar. Por lo cual, podemos deducir que una apuesta por la gestión local, no solo es una alternativa para la búsqueda de fuentes de riqueza endógenas, es también un llamado a la participación, a la confianza, al crecimiento de las comunidades en cohesión, en una palabra, es un llamado a la democracia.

Esta dinámica se ha constatado con fuerza en los ámbitos educativos, donde el Ministerio de Educación (entre otros estamentos públicos) ejerce un control excesivamente férreo sobre los centros escolares. Es claro que tienen que existir unos lineamientos nacionales al respecto de la educación formal pero, a partir de los datos analizados, se diría que se están perdiendo oportunidades para la creación de escenarios participativos que vinculen lo educativo con lo local, produciendo algunas mermas metodológicas que, de no producirse, podrían adecuar los contenidos a los entornos de una manera más racional. Circunstancia fundamental si de educación técnica se trata, ya que su desarrollo tendría que estar centrado prioritariamente en su entorno.

### *De la relación del territorio con el centro educativo*

El centro educativo y el territorio han resultado ser un continuo que no siempre es posible diferenciar. También se observa que las vinculaciones entre territorio y centro educativo no son estables en el tiempo: por ejemplo, se ha podido comprobar que determinadas instituciones educativas que fueron relevantes en su día ya no representan un ente vinculado a la comunidad en el momento de realizar nuestro trabajo. Las razones son múltiples, pero mayormente destacan las relacionadas con el recalentamiento institucional o la falta de respuesta del modelo propuesto a las actuales circunstancias, generando “atrincheramiento” institucional con la consiguiente falta de apertura de los dirigentes. En este sentido, una institución con mucha experiencia no siempre ha resultado relevante en la medida en que no ha hecho un trabajo de readecuación de sus principios metodológicos.

Por otro lado, los procesos municipales de las grandes ciudades nada tienen que ver con los de las pequeñas comunidades. En este sentido, el trabajo en desarrollo local generado por el centro educativo en un barrio de una gran ciudad puede que tenga un impacto relativo, en comparación al impacto que podría generar si ese mismo centro estuviera en un municipio pequeño. Si bien podemos afirmar que, en este aspecto, las medidas de articulación ciudadana, participación y reivindicación que han propiciado los avances locales han sido muy importantes y con buenos resultados fácilmente visibles en los casos de este tipo que hemos podido estudiar. En los casos de municipios pequeños, además de la consiguiente articulación democrática, se han conseguido mejoras sustanciales en los ámbitos de bienestar.

### *Democracia y participación*

En relación a los modelos descritos de vinculación entre el centro educativo y la comunidad (barrio, población o territorio), subyace también la necesidad de visualizar desarrollos democráticos que trasciendan al funcionamiento estrictamente político-electoral y que permitan una actuación ciudadana en la vida de las comunidades. Esta actuación puede partir del centro educativo, planificando con los actores del territorio, como es el caso del INEPE en Quito. Pero no cabe duda que también pasa por una apuesta institucional para formalizar un modelo educativo que impulse a la persona a ser partícipe de su problemática y de sus soluciones. Los elementos identitarios y las referencias van a ser claves en esa construcción y, aquí, la educación con el trasfondo técnico puede

contar con una baza importante, ya que la historia del mundo obrero y sindical internacional en general, y la latinoamericana en particular, tiene importantes lecciones que aportar al mundo de la participación democrática. Son buenos ejemplos los aportes del mundo sindical en contra de la dictadura en Brasil y a favor de las asambleas participativas de organización gremial, en plena efervescencia de los movimientos teológicos de liberación y al tiempo que los primeros pasos de las bases de la educación popular, por cierto.

No obstante, sería bueno que la visión no fuera la gremial de los movimientos clásicos, ya que los tiempos actuales no deberían basarse únicamente en reivindicaciones salariales de un determinado sector profesional. Como ya se ha apuntado, son tiempos de análisis globales y holísticos donde la reivindicación salarial o del horario laboral es imprescindible: en paralelo a esta línea de pensamiento, se encuentra la recuperación del medio ambiente, la dignidad de todas las personas (de dentro y de fuera del país: conciencia de lo “glocal”) o la misma estructura participativa como camino para la resolución de problemas, pero también como fin para la dignificación de la persona.

El trabajo ha sido (y lo es en muchas latitudes) un elemento de dominación donde muchos estados han transformado su visión de derecho, convirtiéndolo en un instrumento para salvaguardar el *statu quo* de los sistemas político-económicos basados en la injusticia social (también en los autodenominados “estados democráticos”). Estos sistemas recurren a la precarización de las condiciones laborales para trabajar determinadas condiciones basadas en el miedo a “poder estar peor”. La democracia y la participación trabajada desde el ámbito educativo pueden ser el antídoto que pueda revertir la tendencia que se apunta, basando la estrategia, precisamente, en la recuperación de la persona y, por ende, de las comunidades y los estados hacia un nuevo orden más armónico de la población y con el medio ambiente como casa común. En este principio está trabada la fundamentación educativa del INEPE de Quito que, en definitiva, es una actualización de los principios de trabajo de la educación popular que, como ya se ha analizado, puede guardar principios metodológicos comunes con la formación profesional. Todo ello nos invita a confiar en lo estrecho de las relaciones entre la formación profesional, la democracia y el desarrollo.

## Prospectiva

Llegados a este punto del trabajo, estamos en condiciones de afirmar que sí existe una vinculación entre la Formación Profesional como ente coordinador o nutriente para el desarrollo local, y el propio desarrollo integral del territorio. Dicho esto, y con el propósito de poder incorporar matices a esta afirmación, nos parece necesario llevar a cabo el seguimiento de procesos como el de Nabón, por la relevancia de conocer la influencia del desarrollo cantonal de la escuela de formación profesional municipal que en este momento está en ciernes. Podría resultar un dato muy concluyente. Para ello vemos apropiado aplicar la *chakana* al centro educativo y analizar de ese modo el modelo educativo y las relaciones con el entorno. Además, sería necesario seguir con atención la evolución de los indicadores de desarrollo locales y la influencia en los mismos del alumnado egresado, es decir, estudiar cómo se está participando de la producción, el asociacionismo, las vinculaciones con el mercado, etc. El proceso se debería repetir al menos una vez al año durante al menos cinco años para poder apreciar y evaluar la tendencia. La responsabilidad del seguimiento podría ser parte de alguna entidad académico-investigadora interesada por el desarrollo local con vinculación educativa. Si FLACSO confirma la apertura de departamento de pedagogía por el desarrollo local, sería la entidad adecuada para su trabajo. Esta investigación fortalecería la tendencia observada, donde el aporte educativo y técnico pudiera ser un elemento propiciador del desarrollo. Si en Nabón encontramos esa tendencia, sería un elemento definitivo para confirmar el objetivo general (OG) de esta tesis.

También parece determinante que el trabajo en las municipalidades debería de contar de manera explícita con las entidades educativas, máxime si éstas trabajan en formación técnica para el trabajo y el desarrollo local. Producto de esta amalgama y valorando cuál de las dos instituciones (la municipal o la educativa) tiene un nivel de desarrollo organizativo mayor (lo cual determinaría la posición del centro de gravedad de la actuación), se debería articular un modelo docente por el desarrollo local a partir de las características del territorio. Sin olvidar la responsabilidad que tiene la institución educativa en la observancia y adecuación al alumnado, que por fuerza tendrá que cambiar a lo largo de los tiempos. Esta posibilidad la vemos viable en los casos del TESP A y de Salinas. En los tiempos en que estas instituciones fueron referentes (años 80 y 90), los modelos de desarrollo se basaron en la inversión desarrollista, gracias al petróleo y a la deuda que ya en los años 90 resultó impagable pero, mientras tanto, al auspicio del capital

recién llegado para la realización de inversiones, existió un fuerte auge en la creación de empresas, lo que llevó el TESP A a acogerse a un modelo de formación de trabajadores/as de clase, muy al uso de aquellos tiempos, no solo en Latinoamérica, fue el mismo patrón seguido también ampliamente en muchos centros educativos en Europa. Ese modelo es el que, con matices, sigue vigente en dichas instituciones educativas, que ahora encuentran mayores dificultades de adecuación, también por el cambio de perfil del alumnado, en la actualidad mas complejo y con expectativas muy diferentes con respecto al de tres décadas atrás.

## VI. Epílogo

*Temo a la persona de pocas palabras.*

*Temo a la persona silenciosa.*

*Al sermoneador, lo puedo aguantar;*

*al charlatán, lo puedo entretener.*

*Pero con quien cavila*

*mientras el resto no deja de parlotear,*

*con esta persona soy cautelosa.*

*Temo que sea una gran persona.*

**EMILY DICKINSON, 1863**

Como reza el título de este trabajo, la motivación ha estado centrada en la búsqueda de las vinculaciones entre la cuestión educativa profesional y el desarrollo local y, en este camino, hemos podido fortalecer fundamentalmente dos ideas: (1) La influencia positiva en el crecimiento personal del individuo de los procesos educativos basados en la persona y su entorno, mediante procesos de producción teórico-práctico-investigativo, contruidos desde ejes transversales como la participación o el medio ambiente. Además, esta influencia redundante en las comunidades observadas ya que se ha podido apreciar que muchos de los egresados son integrantes del desarrollo participativo de sus comunidades (así sucede en los casos del UDATMA o del INEPE). (2) La importancia que tienen para el trabajo comunitario participativo, en la búsqueda del desarrollo local, los escenarios donde el centro educativo es parte significativa de la comunidad, bien desde la coordinación de la organización comunitaria, bien como un actor de desarrollo parte de la red, en conjunto con el movimiento productivo, los estamentos de gobierno y el contexto cultural en general (como ocurre en los casos del INEPE o en el municipio de Nabón).

Por otro lado, también es justo reconocer ciertas incertidumbres y dudas, ya que tenemos que afirmar que este trabajo no nos permite concretar ni avanzar en ciertas ideas como: (1) La identificación de variables estrictamente locales que permitan vigilar los cambios de tendencia en el desarrollo de las comunidades, sobre todo cuando varían las políticas

educativas. Se han identificado factores que a la vez son locales regionales e incluso internacionales, y estos influyen en lo local, pudiendo adulterar procesos del territorio, siendo difícil su delimitación. (2) No se ha garantizado tampoco que el modelo de diagnóstico basado en la *chakana* resulte válido en otros contextos, aunque sí se han obtenido resultados relevantes en los territorios trabajados. Sería necesario, por tanto, experimentar también con la *chakana* en otros contextos y corroborar los datos a partir de los datos cuantitativos, tal como se ha venido haciendo a lo largo de la parte empírica de esta tesis.

En resumen, y como se ha intentado exponer en este trabajo, es importante no olvidar las características sinérgicas del desarrollo, más si estas están trabajadas desde la perspectiva educativa. El crecimiento económico, como se ha comprobado también en esta tesis (caso de Guayaquil), no tiene por qué plantear mejoras en los ámbitos del desarrollo de las personas y las comunidades, por lo cual hay que servirse de otros factores que permitan la redistribución de riqueza. Si, además, se persiguen objetivos como la realización personal o la vida feliz en comunidad, la necesidad de contar con factores periféricos a los procesos económicos se hace aún más evidente, y hay todo un debate sobre maneras de vivir, imposible de abordar sin una auténtica concepción participativa desde la horizontalidad. Sólo a partir de ahí surgirán las alternativas para la convivencia de las comunidades en coexistencia con la madre tierra y, quizás, con el mismo cosmos.

En este sentido, esta tesis ha procurado centrar ciertas búsquedas inconclusas del que suscribe estas últimas líneas, que arrancan casi desde tiempos de estudio en la Politécnica de Valencia, cuando en aquellas aulas ya empezaron a llover los conceptos imperfectos de productividad, crecimiento y desarrollo en los estudios de ingeniería. Posteriormente llegó la profesión de docente de formación profesional, donde hubo que adecuar y aprender nuevas dimensiones educativas y, producto de aquel esfuerzo, empezaron a surgir las ideas sobre cómo adecuar lo enseñado al mundo productivo para la ubicación laboral del alumnado. La tercera variable surgió cuando el autor de esta tesis se topa con la injusticia en Guatemala en un viaje de post-adolescencia. La realidad de la pobreza y la represión cobra rostros con nombres y apellidos, a partir de ahí, producto de la experiencia comienza la ruta hacia la integración de conceptos, buscando en aquel tiempo (los 90) salida en la militancia de la cooperación internacional. Ese camino se concreta,

después de muchos aprendizajes, en el máster de Cooperación al Desarrollo, que antecede a esta tesis.

Fruto de toda esa amalgama surge este trabajo, que si bien no puede ser definitivo, al menos contribuye en parte a cierto equilibrio personal, ya que ciertas claridades, por fin, se van configurando. La intencionalidad es, por tanto, la reflexión y, si es posible, el aporte de alguna luz sobre el derecho a vivir en paz con nuestro planeta y con las criaturas que lo pueblan. Consciente de que la búsqueda sigue siendo, y me temo que será, inconclusa.

*unfulfilled to observation  
incomplete to eye  
but to faith a revolution  
in locality.*

*unto us the suns extinguish  
to our opposite  
new horizons they embellish  
fronting us with night*

*Emily Dickinson 1880*

# Bibliografía

- Abdala E (Coord. ., Jacinto C (Coord. . and Solla A (Coord. . (2005) *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Abramo L (1997) Políticas de capacitación y gestión de la mano de obra en un contexto de modernización productiva. *Competitividad y redes productivas*.
- Albuquerque F (2003) Teoría y práctica del enfoque del desarrollo local. In: *Desarrollo territorial y gestión del territorio*, Unión Europea.
- Alenjo M and Alberich 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.
- Almeida M (1972) *Environment and Development: The Founex Report*. UN.
- Annan K (2002) ¿Ecología vs. Economía? *Clarín.com*, 5th July.
- Aravena M, Kimelman E, Micheli B, et al. (2006) *Investigación educativa I*. Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía y Ciencias de la Educación (AFEFCCE) Ecuador, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS) Chile.
- Arnstein SR (1969) *A Ladder of Citizen Participation*. JAIP.
- Asamblea Constituyente del Ecuador (2008) Constitución del Ecuador. Ecuador.
- Asamblea General Naciones Unidas (2008) *Cultura de Paz - Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. 2001-2010*.
- Ayuntamiento de L'Hospitalet (2012) Documento marco de reflexión sobre el emprendedurismo y la innovación social. In: *IV Seminario Internacional sobre Emprendedurismo e Innovación Social*, L'Hospitalet de Llobregat.
- Bachillerato Técnico Productivo (2013) *Ministerio de Educación del Ecuador*, Available from: <http://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico-productivo/> (accessed 4 September 2013).
- Barkin D (1998) *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*. México: Editorial Jus.
- Barretto H (2000) Trabajo y Formación Profesional en el Mercosur: Tendencias recientes, confluencias posibles. In: *Formación profesional en la integración regional*, Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo CINTERFOR.
- Barretto H (2007) *Formación profesional en el diálogo social. Formación profesional en el diálogo social*, Montevideo: Cinterfor/OIT.

- Berucci A, Lima C, Tygel D, et al. (2010) *Economía Solidaria. Otra economía a serciço da vida acontece*. CONIC, FBES.
- ‘BOE’ (2005) 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.
- ‘BOE’ (2013) Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. España.
- Bravo E (2003) La industria camaronera en ecuador. In: *Globalización y Agricultura. Jornadas para la Soberanía Alimentaria*, Barcelona, pp. 1–11.
- Brown LR (2006) *Plan B 2.0: Rescuing a Planet Under Stress and a Civilization in Trouble*. NY, London: W. W. Norton, Available from: [http://www.earth-policy.org/books/pb2/pb2\\_table\\_of\\_contents](http://www.earth-policy.org/books/pb2/pb2_table_of_contents) (accessed 30 January 2014).
- Brundtland GH (1987) *Our Common Future*. UN Documents. Oxford, Available from: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> (accessed 14 September 2014).
- Caledron JC (2014) La clase media crece y presiona. *Plan V*, Quito, 29th May, Available from: [http://www.planv.com.ec/historias/entrevistas/la-clase-media-crece-y-presiona?utm\\_source=emailcampaign444&utm\\_medium=phpList&utm\\_content=HTMLemail&utm\\_campaign=Esta semana en PLAN V | Sarayacu, otro mundo es posible](http://www.planv.com.ec/historias/entrevistas/la-clase-media-crece-y-presiona?utm_source=emailcampaign444&utm_medium=phpList&utm_content=HTMLemail&utm_campaign=Esta%20semana%20en%20PLAN%20V%20|%20Sarayacu,%20otro%20mundo%20es%20posible) (accessed 4 June 2014).
- Capó-Vicedo J and Expósito-Langa M (2010) Análisis del capital social desde un enfoque relacional. Una aplicación al distrito industrial textil Valenciano. *Networks*.
- Casado JM and Martínez J (1993) Los últimos días de Fagor. España: Informe Semanal, RTVE.
- Casanova F (2004) *Desarrollo local, tejidos productivos y formación*. Cinterfor/OIT.
- CEDEFOP (2008) *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP (2013) Developing lifelong learning. Available from: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/developing-lifelong-learning/index.aspx> (accessed 14 April 2013).
- CEPAL (1954) *El desarrollo económico del Ecuador*. México: ONU. Ministerio Coordinador de Política Económica del Ecuador.
- Cevallos F (2012) La efervescencia de un nuevo paradigma. In: *Educación y buen vivir*, Quito: Contrato Social por la Educación.

- Charmaz K (2000) Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin N and Lincoln Y (eds), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 509–535.
- Charmaz K (2006) *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chaves R, Monzón J and Moreno A (2003) *Elementos de economía social: teoría y realidad*. Universidad de Valencia.
- Chiriboga A (Coord) (2010) *Agenda de la Política Económica para el Buen Vivir 2011-2013*. Quito.
- CIE (2008) *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Ginebra.
- Circulo de Empresarios (2007) *Formación Profesional: una necesidad para la empresa*.
- Cleaver F (2005) The inequality of social capital and the reproduction of chronic poverty. *World Development*, 33(6), 893–906.
- Cobo C (2012) *Competencias para empresarios emprendedores: contexto europeo*. Fundación Omar Dengo - IDRC - OIT/CINTERFOR.
- Coleman J (1988) Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*.
- Coller X (2005) *Estudio de casos*. 2a ed. *Cuadernos metodológicos*, CIS.
- coord. Gina García (2003) *Plan de desarrollo estratégico del Canton Guaranda*. Guaranda.
- Corbin J and Strauss A (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. ... Theory procedures and techniques*, Londres: Sage.
- Corbin J and Strauss A (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Córdoba A, Llinares L and Zacarés JJ (2013) Employability assessment in vocational education and transition to the workplace. In: Seifried J and Wuttke E (eds), *Transitions in vocational education*, Opladen, Barbara Budrich, pp. 185–204.
- Cortina A and Conill J (2002) Cambio en los valores del trabajo. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, n. 168-169, 3–15.
- Dahrendorf R (1999) La Tercera Vía. *El País*, Ediciones El País, Available from: [http://elpais.com/diario/1999/07/11/internacional/931644009\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1999/07/11/internacional/931644009_850215.html) (accessed 16 March 2013).

- De la Torre C (2000) Veinte años de populismo y democracia. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, (9).
- De Souza Martins J (2013) O artesanato intelectual na sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, 1(2), 36.
- Defourny J (1995) Hacia una economía política de las asociaciones. Una síntesis de las aproximaciones francófonas y anglosajonas. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*.
- Delors J (1997) *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Educación y cultura para el nuevo milenio*, UNESCO.
- Dematteis G and Governa F (2005) Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo SloT. *Boletín de la A.G.E.*, 39, 31–58.
- Dominguez C, Varajão J and Morgado L (2010) *Most Important Entrepreneurship and Business Competences*.
- Donato MDI (2009) Decrecimiento o barbarie . Entrevista a Serge Latouche. *Papeles*, 107, 159–170.
- Doval F (2010) *Formación Profesional y competencias laborales en el Mercosur*.
- Echávarri FMA and Fernández MJA (2002) *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, Available from:  
[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web\\_Folleto\\_castellano.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web_Folleto_castellano.pdf).
- Editorial PRODH (2008) Tortura en Ecuador... Nunca más! *boletin PRODH*, (11).
- EFE (2009) España no alcanzará ninguno de los objetivos de Educación y Formación fijados por la UE para 2010. *La Vanguardia*, Barcelona: La Vanguardia Ediciones, 25th November, Available from:  
<http://www.lavanguardia.com/ciudadanos/noticias/20091125/53831215847/espana-no-alcanzara-ninguno-de-los-objetivos-de-educacion-y-formacion-fijados-por-la-ue-para-2010.html> (accessed 7 April 2013).
- EFE (2014) La FP carga con los problemas del sistema educativo. *La Vanguardia*, Barcelona, 11th June.
- Elzo J (2005) *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación Santa María.
- Encalada E, García F and Ivarsdotter K (1999) *La participación de los pueblos indígenas y negros en el desarrollo del Ecuador*. Washington, D.C: Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Equipo SIISE (2014) Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador. Available from: <http://www.siise.gob.ec/> (accessed 1 May 2014).

- Espinoza M (2000) *Educación para el trabajo en áreas rurales de bajos ingresos*. OIT CINTERFOR.
- Etzioni A (1990) *The moral dimension: Toward a new economics*. New York, NY: The Free Press.
- EU (2007) Cohesión económica, social y territorial. Unión Europea.
- EU (n.d.) The European Qualifications Framework (EQF). Available from: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm) (accessed 4 April 2013).
- FD (2004) Solanda es el barrio más habitado. *El Hoy*, Quito, 11th March.
- Fe y Alegría (1985) Ideario Internacional de Fe y Alegría. Venezuela, San Salvador: XV y XVI Congresos Internacionales.
- Fe y Alegría (1995) Educación en y para el trabajo liberador y productivo. In: *XXVI Congreso Internacional*, Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Fe y Alegría (2003) *La formación para el trabajo en América Latina. Contextos nacionales y experiencias de Fe y Alegría*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández V and Vigil J (2007) Clusters y desarrollo territorial. Revisión teórica y desafíos metodológicos para América Latina. *Economía, sociedad y territorio*.
- Forti M (2002) Insostenible desarrollo. *DeURBE*.
- Freire P (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, SA.
- Freire P (2003) *El grito manso*. 2nd ed. Siglo XXI.
- Friedman T (2009) The inflection is near? *The New York Times*, Available from: <http://renewal2.ca/shared/files/Inflection.pdf> (accessed 16 March 2013).
- Gaban S (2011) Saber mais, para lutar melhor: concepção e prática da formação sindical no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC paulista e as novas estratégias sindicais no período 1999-2009. Universidade de Sao Paulo.
- GAD de Marcabelí (2012) *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial*. Marcabelí.
- Galarza J (2013) Quiénes mataron a Roldós. *El Telégrafo*, Quito, 6th June.
- Gallego JR and Nácher JE (2003) Consenso y políticas de desarrollo local: (135), 53–73.
- García Y (2009) Invasiones se expanden en Guayaquil y ponen en peligro áreas protegidas. *Ciudadanía Informada*, Quito, 4th August.

- Garfinkel H (1996) ¿Qué es la etnometodología? *Revista de la Academia*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, (2).
- Geerlings J (1999) *Design of Responsive. Vocational Education and Training*. Gouda: Eburon Publishers.
- Giddens A (1995) *La construcción de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Amorrortu ., Argentina: Amorrortu.
- Giddens A and Hutton W (2001) Conversación entre A. Giddens y W. Hutton. In: Giddens A and Hutton W (eds), *En el límite: La vida en el capitalismo global*, Tusquets, pp. 13 – 81.
- Giske T and Artinian B (2007) A personal experience of working with classical grounded theory: From beginner to experienced grounded theorist. *Beginner to Experienced Grounded Theorist, International Journal of Qualitative Methods*, 6, 67–80.
- Glaser B (1992) *Emergence vs forcing: Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser B (1998) *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser B (1999) The future of grounded theory. *Qualitative Health Research*, 9, 836–845.
- Glaser B (2002) Constructivist grounded theory? *Forum: Qualitative Social Research*, 3, 1–14.
- Glaser B and Strauss A (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goldkuhl G and Cronholm S (2010) Adding theoretical grounding to grounded theory: Toward multi-grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 9, 187–205.
- Gómez A, Alvarez G, Lucarini A, et al. (1994) Las Necesidades Básicas Insatisfechas: Sus deficiencias técnicas y su impacto en la definición de Políticas Sociales. *INDEC - Argentina*.
- González J, Ligueño S, Corbalán F, et al. (2008) *Gubernamentalidad y provisión educativa privada en Chile. Reflexiones a partir de la identificación de la propiedad y dinámica de la oferta educativa privada en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile.
- Goode WJ and Hatt PJ (1979) *Métodos em pesquisa social*. Sao Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Granell M and Casanova M (2012) *Utopías posibles. Objetivos de desarrollo del milenio*. Valencia: IVAM Institut Valencià d'Art Modern.

- Greenwood D and Santos J (1989) *Culturas de Fagor: estudio antropológico de las cooperativas de Mondragón*. Txertoa.
- Guba E and Lincoln Y (1989) *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guerra E (2003) Explotación petrolera: ¿Oportunidad para el desarrollo sostenible o una seria amenaza? In: Fontaine G (ed.), *Petróleo y desarrollo sostenible en Ecuador. Las reglas de juego*, FLACSO, Petroecuador.
- Hebenstreit M (2010) Conflicto y cultura de negociación en Altos Hornos de Sagunto. *Historia, Trabajo y Sociedad*, (1), 7–28.
- Hernández AJ and Provis JA (2012) *La herencia de los vulnerados*. Guayaquil.
- 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.
- Holton J (2010) The coding process and its challenges. *The Sage handbook of Grounded Theory*.
- Homs O (2008) La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento. Núm. 25. In: *Colección Estudios Sociales*, Barcelona: Fundación "la Caixa", Available from: [http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/3c100a21817b5210VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/vol25\\_es.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/3c100a21817b5210VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/vol25_es.pdf) (accessed 5 April 2013).
- Hutchison AJ, Johnston LH and Breckon JD (2010) Using QSR-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 283–302.
- Hyland T (1993) Professional development and competence-based education. *Educational Studies*.
- INEGI (2011) *Micro, pequeña, mediana y gran empresa. Estratificación de los establecimientos. Censos Económicos (2009)*.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004) 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.
- Jacinto C and Frey F (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Jacinto C (coord. ., Blas Aritio F de A and Lasida J (2010) *Formación profesional y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina.

- Jiménez LM (1997) *Desarrollo sostenible y economía ecológica: integración medio ambiente-desarrollo y economía-ecología. Síntesis, Madrid*, Madrid: Síntesis.
- Johnson E, Mellard DF, Fuchs D, et al. (2006) *Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It*. National Research Center on Learning Disabilities.
- King ML (1963) I Have a Dream. In: Washington: Intellectual Properties Management, Available from: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihaveadream.htm> (accessed 14 September 2014).
- Lammerink M (1995) *Aprendiendo juntos: vivencias en investigación participativa*. Editorial Vanguardia.
- Latouche S (2003) Por una sociedad de decrecimiento. *Le monde diplomatique*.
- Lebow V (1944) The Nature of Postwar Retail Competition. *The Journal of Marketing*, 9(1), 11–18.
- Leonard A (2010) *The story of stuff*. NY: Free Press.
- Lianza S (coord. . (2003) *Avanços e desafios para as Políticas Públicas de Economia Solidária*.
- Llinares LI, Córdoba AI and Zacarés JJ (2012) La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: de la exclusión a la inserción sociolaboral. *Zerbitzuan*, (51), 83–94.
- Lomborg K and Kirkevold M (2003) Truth and validity in grounded theory, a reconsidered realist interpretation of the criteria: fit, work, relevance and modifiability. *Nursing Philosophy*, 4, 189–200.
- López G, Aragón A and Correa M (2012) Modelo y Arquitectura de Colaboración Virtual para Empresas MIPYME – caso LOSANIKA Colombia. In: Vigo: XVI Congreso de Ingeniería de Organización, pp. 806–813.
- Loury GC (1976) A dynamic theory of racial income differences. In: .
- Macambira J and Bezerra F (2013) *TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL Juventudes em Transição*. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, Universidade Estadual do Ceará, Banco do Nordeste do Brasil.
- Marhuenda F (2012) *La Formación Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mariño G and Cendales L (2004) *Educacion No Formal y Educacion Popular*. Federación Internacional de Fe y Alegría Fundación Santa María.
- Marques JS (2013) Social and Solidarity Economy, Between Emancipation and Reproduction. In: Geneva: United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).

- Marshall A, Figueroa E de and Torres M de (1963) *Principios de Economía: Un tratado de Introducción*. Aguilar, Madrid, Aguilar.
- Martín F (2009) Introducción. In: *Deuda externa y economía ecológica : dos visiones críticas*, Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, FLACSO Ecuador.
- Martín-Castilla JI and Rodríguez-Ruiz Ó (2008) EFQM model: knowledge governance and competitive advantage. *Journal of Intellectual Capital*, 9(1), 133–156, Available from: <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/14691930810845858> (accessed 6 February 2014).
- Martínez A, Levie J, Kelley DJ, et al. (2010) *Global Entrepreneurship Monitor Special Report : Una perspectiva global sobre la Educación y Formación emprendedora*.
- McCann T and Clark E (2003) Grounded theory in nursing research: Part 3, Application. *Nurse researcher*, 11, 29–39.
- Mejía MR (2001) *Pedagogía en la Educación Popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. El presente y el Futuro de la Educación Popular*, Bogotá.
- Mertens L (1998) *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: MCE, AECI, OEI.
- Merton R (1992) Funciones manifiestas y latentes. *Teoría y estructura*.
- Mills J, Bonner A and Francis K (2006) The development of constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 25–35.
- Mills W (1961) *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación (2011) Ley orgánica de educación intercultural. Ecuador.
- Ministerio de Educación (2014) Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. España.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013) Bachillerato General Unificado. *Malla Curricular - Bachillerato General Unificado*, Available from: <http://educacion.gob.ec/malla-curricular-bachillerato-general-unificado/> (accessed 4 September 2013).
- Ministerio de Educación y Cultura (2006) Reglamento de Unidades Educativas de Producción, U.E.P. Ecuador.
- Montero JR, Zmerli S and Newton K (2008) Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia. *Revista española de investigaciones Sociológicas*, (122), 11–54.

- Morocho M (2012) Sumak kawsay/buen vivir: Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano Mariano. In: *Educación y buen vivir*, Quito: Contrato Social por la Educación.
- Morón EF (2010) La chakana como elemento posibilitador de la integración latinoamericana. *Pensamiento y cultura en Colombia y en América Latina*, 31(102), 17–24.
- Morse J and Field P (1995) *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nabón M (2012) *Plan de Desarrollo Local del Cantón Nabón 2007-2012*.
- Navarro V (2013) La relación imperial del establishment alemán. *PÚBLICO*, Madrid, 4th April, Available from: <http://www.vnavarro.org/?p=8709#more-8709> (accessed 17 April 2013).
- Navarro V (2014) Las causas del enorme desempleo y la baja ocupación en la Unión Europea. *Nueva Tribuna*.
- Nicholson P and et.al. (2009) *Políticas y acciones para erradicar el hambre y la desnutrición*. Eradicate Hunger and Malnutrition, Available from: <http://www.eradicatehunger.org/> (accessed 14 September 2014).
- Nijhof W, Kieft M and Woerkom M (2001) Reviewing flexibility. *A system approach to VET*.
- Nisbet RA (1986) *The making of modern society*. NY: New York University Press.
- North D (1990) *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.
- Nussbaum M (2010) Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades. In: *Feminismo y desarrollo internacional*.
- OEI (1994) Breve evolución histórica del sistema educativo ecuatoriano. *Informe OEI-Ministerio 1994*.
- ONU (2000) La Carta de la Tierra. Available from: <http://earthcharterinaction.org/contenido/pages/Lea la Carta de la Tierra> (accessed 31 July 2013).
- Ottone E and Sojo A (2007) *Cohesión Social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL, Santiago de Chile: CEPAL, AECI, Secretaría General Iberoamericana.
- Palop V (2013) Desarrollo local y cooperativismo femenino al norte de la India (Uttarakhand). In: *Medio ambiente y desarrollo. Miradas feministas desde ambos hemisferios*, Periferias. Centro de Iniciativas para la Cooperación y el Desarrollo. Universidad de Granada. Fundación IPADE, p. 147.

- Palop V (2014) *Aproximación a las propuestas de desarrollo desde perspectivas holísticas. La Nau Solidaria.*, València: La Nau Solidària. Universitat de València.
- Palop V and Mayorga D (2011) Análisis de buenas prácticas estructurales de organización comunitaria para el desarrollo local. In: Valencia.
- Palop V, Herdoiza P and Diniz A (2013) Alternativas para el desarrollo territorial desde la Educación-Formación Profesional. *Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes - UFPB*, 1–19.
- Parellada C (2007) La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Reflexión*.
- Parra Y (2013) Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 8, 15.
- Parsons T, Blanco JJ and Pérez JC (1966) *El sistema social*. Revista de Occidente.
- Pérez M (2006) Multinacionales y Territorio: FORD y IBM en la Comunidad Valenciana. *Sistemas regionales de innovación: universidad y empresa*.
- Polanyi K (1989) *La gran transformación: crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Portal Todo FP: Acreditación de Competencias Profesionales (n.d.) *Ministerio de Educación - España*, Available from: <http://www.todofp.es/todofp/formacion/acreditacion-de-competencias.html> (accessed 6 April 2013).
- Prebisch R (1964) *Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico*. segunda. Santiago de Chile: CEPAL.
- Prieto I (2010) Consorcios de Internacionalización. Una herramienta para las PYMES. *BRIDGED WORLD S.L.*
- Puga N (2012) Inditex ‘made in Marruecos’: 65 horas de costura a la semana por 178 euros al mes. *El Mundo*, 15th January, Available from: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/14/galicia/1326541713.html> (accessed 6 February 2014).
- QSR International (2014) NVIVO 10 for Windows. Primeros pasos. QSR International.
- Rabassa B (2013) Formación dual juvenil, otro despropósito tardío, de España. *Diariocrítico.com*, 12th August.
- Raymond E (1999) *The Cathedral & the Bazaar: Musings on linux and open source by an accidental revolutionary*. O’Reilly Media.
- Redacción Economía (2014) 85.000 hectáreas de café arábigo afectadas con roya. *El Telégrafo*, 26th June.

- Redacción Ecuador Inmediato (2013) Presidente Correa pide a jesuitas que no vendan casas en zonas de invasiones. *Ecuador Inmediato.com*, Quito, 25th May.
- Redacción Guayaquil (2014) Las redes eléctricas llegan a 160 familias de Monte Sinaí. *El Telégrafo*, Guayaquil, 28th February.
- Redacción La República (2014) Afiliación obligatoria de trabajadores autónomos al IESS recibe muchas críticas. *La República*, Quito, 7th March.
- Redacción Telégrafo (2012) Ministerio plantea cambios en educación artesanal del país. *El Telégrafo*, 27th September, Available from: <http://www.telegrafo.com.ec/noticias/sociedad/item/ministerio-plantea-cambios-en-educacion-artesanal-del-pais.html> (accessed 4 September 2013).
- Retuerto E and Ermida O (coord) (2000) Formación Profesional en un contexto transnacional. In: *Formación Profesional en la integración regional.*, CINTERFOR.
- Robertson R (1992) *Globalization: Social theory and global culture*. 5th ed. London: Sage Publications Ltd.
- Robertson R (2012) Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication*, 18(2), 191–208.
- Rojo E (2008) JUEGA LIMPIO. (La explotación laboral en el sector de empresas de ropa deportiva). *EL BLOG DE EDUARDO ROJO*, Available from: [www.eduardorojotorrecilla.es/2008/04/juega-limpio-la-explotacin-laboral-en.html](http://www.eduardorojotorrecilla.es/2008/04/juega-limpio-la-explotacin-laboral-en.html).
- RTVE (2012) En 2010, el 24% de los jóvenes españoles ni trabajaba ni estudiaba. *RTVE*, Madrid, 11th September, Available from: <http://www.rtve.es/noticias/20120911/ocde-advierde-del-riesgo-tienen-recortes-para-acceder-educacion/562665.shtml> (accessed 11 April 2013).
- Sánchez CD (2013) Prácticas tradicionales andinas reinventadas en la ciudad: rituales, religión, fiestas y simbologías en los conjuntos de sikuris urbanos en Lima. In: *Antropología Urbana*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 1–37.
- Savio R (2013) Occidente, giro a la derecha al compás de la crisis. *IPS Agencia de Noticias*, 31st October, Available from: <http://www.ipsnoticias.net/2013/10/columna-occidente-giro-a-la-derecha-al-compass-de-la-crisis/> (accessed 8 February 2014).
- Schnaidt C (1991) La escuela conectada a la vida no es una utopía. *ELISAVA TdD*, 06(Pedagogía del Disseny), 1–6.
- Schweickart D (1993) Democracia económica. *Cristianisme i Justicia*, Available from: <http://www.cristianismeijusticia.net/files/es53.pdf> (accessed 16 March 2013).
- Sebastián N and Barrera D (2008) Escuela inclusiva: Construcción democrática de sociedad en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–8.

- SECAP. *Dirección de desarrollo académico políticas generales* (2013) Ecuador.
- Sen A (2000) *El desarrollo como libertad*. *Gaceta Ecológica*, Planeta.
- Sevillano E (2009) Los jóvenes inmigrantes no llegan a la universidad. *El País*, Madrid: Ediciones El País, 13th April, Available from: [http://elpais.com/diario/2009/04/13/educacion/1239573603\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/04/13/educacion/1239573603_850215.html) (accessed 11 April 2013).
- Shiva V (1991) *The Violence of the Green Revolution: Third World Agriculture, Ecology and Politics*. Politics, Zed Books.
- Shiva V (2006) *Manifiesto para una democracia de la tierra: justicia, sostenibilidad y paz*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Simmel G (1987) El conflicto de la cultura moderna. *Das individuele Gesetz*, 174–231.
- Sisa X (2003) Medio ambiente y administración de justicia. In: Fontaine G (ed.), *Petróleo y desarrollo sostenible en Ecuador. Las reglas de juego*, FLACSO, Petroecuador.
- Sojo A and Uthoff A (2007) Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones. In: *Documentos de proyectos*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas.
- Sotelo A (2005) Teoría de la dependencia en América Latina. *Tiempos Modernos*.
- Soto MC and Borjas B (2003) *Centros Educativos de Capacitación Laboral (CECAL). Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela*. Caracas.
- Stenström M-L and Lasonen J (2005) Strategies for reforming workforce preparation programs in Europe. *The Journal of Technology Studies*, 38–43.
- Steve B, Julie M, Tim H, et al. (2002) *Formarse para el empleo. Segundo informe sobre la política de formación profesional en Europa*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Strauss A and Corbin J (1994) Grounded theory methodology: An overview. In: Denzin NK and Lincoln Y (eds), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273–285.
- Subía L (2013) Prologo - El desarrollo económico del Ecuador. In: *El desarrollo económico del Ecuador*, Cuenca: Ministerio Coordinador de Política Económica del Ecuador.
- Tapscott D and Williams AD (2011) *Macrowikinomics: Nuevas fórmulas para impulsar la economía mundial*. Grupo Planeta.

- Tejera P (2006) Objeciones a la teoría del desarrollo local, desde una perspectiva tercermundista. In: *III Conferencia Internacional La obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI*, Maturín, pp. 1–9.
- The Biosphere Conference (1968) In: Paris: UNESCO.
- Toril JU and Valenciano JDP (2011) Revisando el emprendedurismo. *Boletín Económico de ICE*, 3021.
- Torrent L (2012) ¿Por qué Finlandia tiene el mejor sistema educativo del mundo? *United Explanations*, Available from: <http://www.unitedexplanations.org/2012/11/26/por-que-finlandia-tiene-el-mejor-sistema-educativo-del-mundo/> (accessed 7 April 2013).
- Torres J, Calderón F and Matus M (2006) La Misión ‘ Vuelvan Caras ’ y la estrategia bolivariana de desarrollo endógeno. *Agora. Revista de Ciencias Sociales*, II(15).
- UN (1992) Rio Declaration on Environment and Development. In: Rio de Janeiro.
- UN (2011) División de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Programa 21. Available from: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter1.htm> (accessed 31 March 2013).
- United Nations (2005) *The United Nations (Brisbane) Declaration On Community Engagement*.
- Valles M (2005) Metodología y tecnología cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales.*, (9), 145–168.
- Valls F (2014) La ruleta como modelo económico. *El País Cataluña*, Barcelona, 5th April.
- Vasak K (1977) *Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights*.
- Vera A and Castioni R (2010) Los jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de las políticas públicas. *Boletim técnico do SENAC*, 36(2), 5–17.
- Verás R and Ramalho JR (2013) A atualidade do debate sobre trabalho e desenvolvimento. *Caderno CRH*, 23(68), 211–215.
- Véras R (2013) *O polo de confecções do agreste de Pernambuco: Elementos para uma visão panorâmica*. Campina Grande.
- VET in Europe - Country reports (n.d.) Available from: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx> (accessed 3 April 2013).

- Vicandi J (2005) *Plan Vasco de Formación Profesional 2004-2007*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Vigil JM and Casaldáliga P (2014) La noche de los pobres está en vela. *Revista Electrónica Latinoamericana de Teología RELAT*.
- Villar FDEL, Juli A, Gallego I, et al. (2003) El papel de los contenidos procedimentales en la adquisición del conocimiento en el área de educación física. 38–44.
- Vries A de and Goñi AS (2009) Criterios de ordenación territorial en la planificación de polígonos industriales: el caso de Navarra. In: Valencia: Asociación Española de la Ciencia Regional. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Vygotsky L (1973) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In: *Psicología y pedagogía*, Madrid: Akal.
- Walters J (1995) Una versión madurada. In: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Howard Gardner, Barcelona: Paidós.
- Youthreach (n.d.) Education and training for early-school-leavers. Available from: <http://www.youthreach.ie/> (accessed 4 April 2013).
- Zagha R, Nankani G and Gill I (2006) Repensar el crecimiento. *Finanzas & Desarrollo*.
- Zoido F (2004) El paisaje, patrimonio público y recurso para la mejora de la democracia. *Debate e Investigación*.

