

Ángela Martín-Gutiérrez

La escuela y su entorno en la sociedad del conocimiento

Un estudio
focalizado
en la Formación
Profesional

La escuela y su entorno
en la sociedad
del conocimiento

Un estudio focalizado
en la Formación Profesional

Ángela Martín-Gutiérrez

La escuela y su entorno en la sociedad del conocimiento

Un estudio focalizado
en la Formación Profesional

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La escuela y su entorno en la sociedad del conocimiento. Un estudio focalizado en la Formación Profesional*

Este libro es parte del resultado de un proyecto de investigación cofinanciado con fondos FEDER y el Ministerio de Economía y Competitividad Español, en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (proyecto DIFOTICYD) (EDU2016 75232-P).

Primera edición: junio de 2020

© Ángela Martín-Gutiérrez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

http: www.octaedro.com

email: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-74-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Sumario

I PARTE: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. Cuestiones previas 11

II PARTE: FUNDAMENTACIÓN

2. Sociedad del conocimiento: teoría del capital social 25
3. Colaboración y centros educativos 41
4. El sistema de FP 57

III PARTE: EL ESTUDIO

5. Diseño y metodología del estudio 75

IV PARTE: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6. Las relaciones colaborativas en los centros andaluces de FP 91
7. Identificación y descripción de modelos de centros de FP 115

V PARTE: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

8. Conclusiones e implicaciones 139
- Epílogo 153
- Bibliografía 157

I PARTE: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Cuestiones previas

1.1. Planteamiento y justificación

Es bien sabido que la sociedad está sujeta a cambios acelerados y continuos producidos por la globalización, los avances científicos, la complejidad social, la difusión de las redes de comunicación, el surgimiento de los distintos modelos familiares, la multiculturalidad, la diversidad, los cambios en las distintas profesiones, etc. En esta línea, Ferrández (2000, p. 3) expresa cómo la educación es «un todo mágico y siempre inacabado». Por tanto, la sociedad de la información y del conocimiento trae consigo nuevas exigencias al ámbito educativo (Martín-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2013b).

Las demandas de la sociedad globalizada requieren individuos cada vez más formados y capacitados, sobre todo con miras al mundo laboral, lo que plantea la importancia de participar, trabajar en equipo y colaborar conjuntamente. La contribución de la formación a la construcción del capital social (McLaughlin, 2000; Benedicto y Morán, 2002; Kerr, 2003; Calvo, 2008) implica la calidad de la cohesión, la coordinación, los proyectos comunes y los intereses compartidos de la población habitante de una ciudad, una región, una nación u otro espacio político (Armengol, 2001). Por tanto, el capital social ofrece beneficios tanto para los sujetos como para las comunidades de pertenencia, y por ello es necesario crear redes en el ámbito social entre entidades de toda índole para promoverlo y mejorarlo (Díaz y Civis,

2011). Así, las poblaciones con capital social desarrollado tienden a prevenir situaciones de conflicto, promover procesos de socialización u otras acciones cuya aplicación a la organización de las modernas empresas del conocimiento es evidente, ya que favorece la cohesión y participación de sus integrantes en el desarrollo de procesos y la vinculación con las metas y proyectos (Azqueta, Gavaldón y Margalef, 2007).

Ligado al concepto del capital social, se encuentran las teorías de la estructuración y del aprendizaje situado.

La teoría de la estructuración, propuesta por autores como Cohen, Casanova y Manion (1990), Giddens (1993) y Zunino (2000), está basada en la construcción del conocimiento práctico e intenta reconciliar divisiones teóricas de los sistemas sociales, como agencia/estructura, subjetivo/objetivo y microperspectivas/macroperspectivas. Esta teoría no se focaliza en el actor individual o la sociedad en su totalidad, sino en las prácticas sociales desarrolladas a través del tiempo y el espacio (Lois, 2011). Para estos autores, las estructuras son reglas y recursos (un juego de relaciones de transformación), organizados como propiedades de un sistema social. Las reglas son estándares que la gente puede seguir en la vida social, cuyo soporte son las estructuras que se producen y reproducen por la acción. Autores como Castells (1997-1998), Habermas (1999), Touraine (2005), Echevarría (2002) y Levine y Marcus (2010) evidencian que la construcción del conocimiento práctico se sustenta en los procesos de interacción social, aplicable a procesos organizativos en las instituciones de formación, por ejemplo, adoptando estrategias de integración de las diferentes culturas en los centros, el desarrollo de procesos de inclusión de la sociedad civil en los procesos de deliberación, la práctica de modelos de evaluación cualitativa del aprendizaje del alumnado y la formación de profesorado, basada en el aprendizaje permanente mediado por la reflexión sobre la práctica y en la práctica mediante redes de democracia deliberativa u otras estrategias compatibles con el desarrollo de interacciones basadas en procesos de colaboración y cooperación en la sociedad de la información y el conocimiento.

Por otro lado, el aprendizaje situado también cobra especial importancia en este contexto. Para autores como García-Carrasco *et al.* (2012), el aprendizaje es situado y contextual, ya que es el

resultado de la actividad, del entorno y de la cultura social en la que se produce. Por lo tanto, las actividades que se diseñan y desarrollan en los centros educativos han de tener en cuenta esta realidad. En la misma línea, Lave (1991), Wenger (2007) y Casquero (2013) afirman que la interacción social es un componente crítico del aprendizaje situado; es decir, los estudiantes se convierten en miembros de una «comunidad de práctica» que conlleva la adquisición de ciertas creencias, actitudes y comportamientos por parte de los individuos. Martín, Rinaudo y Ordoñez (2012) comentan que a medida que se van consolidando los individuos dentro de esta comunidad se vuelven más activos, involucrados y comprometidos con la cultura social, lo que produce que el significado del aprendizaje se va configurado progresivamente a través de lo que Lave y Wenger (1991) denominaba «participación periférica legítima», es decir, la relación generada entre los recién llegados y los miembros más antiguos en una comunidad, respecto a sus actividades, identidades, recursos y comunidades de conocimiento y práctica. Todo esto posibilita el intercambio de calidad y la construcción de conocimiento conjunta, y sobre todo proporciona el apoyo social necesario para el trabajo (Ballerá, Lukandun y Radwan, 2013).

En definitiva, el aprendizaje y, en consecuencia, los individuos progresan a través de la colaboración y de la construcción social del conocimiento. El compromiso social surge como el pilar en el que se sustenta el aprendizaje, ya que constituye la base de las políticas educativas para contribuir a la mejora y al progreso social, sin olvidarse de aunar la equidad y la calidad (Santos, 2009). Este compromiso social conlleva establecer fuertes mecanismos de participación y colaboración (García-Pérez y De Alba, 2012) entre las instituciones educativas y los contextos de pertenencia, por lo que se crean auténticas comunidades de aprendizaje (Mora y Luján, 2011). En esta línea, los centros educativos han de asumir esta idea de compromiso y corresponsabilidad para establecer relaciones con la comunidad. Pero ¿han reflexionado sobre esta idea?, ¿son conscientes del motivo que los llevó a establecerlas y de por qué siguen manteniéndolas? Estas preguntas quizás lleven a pensar que la relación entre organizaciones educativas y comunidad puede no significar lo mismo para todo el mundo o que su significado teórico no corresponde con lo que se realiza en la práctica.

Para Longworth (2003), la comunidad de aprendizaje implica que todos los miembros que la configuran deben reflexionar sobre la sociedad en la que se encuentran insertos para realizar actuaciones puntuales que mejoren la realidad que les rodea.

Una comunidad de aprendizaje es una ciudad, un pueblo o una región que trasciende su obligación legal de proporcionar educación y formación a quienes lo necesiten, y en su lugar crea un entorno humano vibrante, participativo, culturalmente consciente y económicamente boyante mediante la oferta, la justificación y la promoción activa de oportunidades para aprender y para mejorar el potencial de todos sus ciudadanos. Moviliza todos los recursos de todos los sectores para desarrollar y enriquecer todo su potencial humano, para estimular el crecimiento personal, el mantenimiento de la cohesión social y la creación de prosperidad (Longworth 2003, p. 156).

Por este motivo, las organizaciones educativas se plantean la necesidad de establecer conexión y redes de colaboración con el entorno, es decir, con otras empresas, centros educativos, agentes, administraciones públicas, universidades, centros de investigación, ayuntamientos, oenegés, sindicatos... (Prew, 2009). De esta manera, tanto la participación como la colaboración comienzan a ser elementos cruciales en los que se basa la política educativa y organizativa para el desarrollo de las organizaciones y para el rendimiento de los individuos vinculados a ellas (Katz y Earl, 2010; Mfum-Mensah, 2011; Kutsyuruba, 2011).

Domene y Morales (2005) consideran que la participación es relevante por dos motivos. Por un lado, porque es un principio fundamental de la sociedad en la que vivimos y por otro, porque se muestra como una necesidad educativa. Por tanto, no solo se hace hincapié en la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, sino fundamentalmente en las relaciones de colaboración con el entorno o comunidad social (Martín-Moreno, 2004). Dentro de la colaboración externa o con el entorno, Sukarieh y Tannock (2009) y Murray (2010) centran su atención en la relación con las empresas de prácticas profesionales, como fuertes mecanismos para acercar la formación teórica a la formación práctica, y esta a las demandas laborales.

La educación, concretamente la Formación Profesional (en adelante, FP), avanza conforme a los objetivos del aprendizaje

permanente, como el proceso necesario para que las personas puedan aprender a lo largo de la vida, atendiendo a los diferentes ámbitos y matices que conforman su desarrollo (OIT, 2000) y a las necesidades de la vida laboral y del propio individuo; por ello cada vez se le concede más importancia en las revisiones del marco de las cualificaciones. «La importancia de la cualificación, se encuentra vinculada a la relación formación/empleo: cualificación como puente entre las apuestas por incrementar los niveles de formación y las cambiantes necesidades del mundo del trabajo» (Hernando y Roquero, 2004, p. 114). Por este motivo, Tejada (2005a, p. 34) afirma que la FP es «toda forma de enseñanza que cualifique para una profesión, oficio o empleo».

La FP se encuentra hoy en pleno apogeo, ya que se la considera un puente entre la formación y el mundo sociolaboral (Marhuenda, 2012). En este sentido, seguirá cada vez más dependiente de las necesidades de la vida laboral a través del aprendizaje en el trabajo y de las pruebas de competencia (Räisänen y Rökköläinen, 2009) y fomentará, así, la formación a lo largo de la vida (Bernal, Fernández-Salineró y Pineda, 2019), el espíritu emprendedor, el trabajo en equipo; también facilitará la movilidad internacional y se ajustará a las necesidades e intereses personales del individuo. «La FP tiene como finalidad preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática» (Real Decreto 1147/2011). En definitiva, es una propuesta formativa que ha sabido adecuarse, sin quedar relegada a la mera reproducción de las exigencias del mercado, ya que consta de la flexibilidad y de la capacidad de adaptación necesarias para encajar en la sociedad de hoy y para actuar como motor de cambio y mejora social, en una relación recíproca de continuo intercambio (Marhuenda, 2012).

Los reales decretos y decretos que regulan las enseñanzas correspondientes a los títulos de FP en la LOE (2006) y la LOMCE (2013) recogen que la estructura y organización de las enseñanzas profesionales, sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación son enfocados desde la perspectiva de la adquisición de las competencias profesionales. En la base de estas se encuentran las competencias en los procesos de escolarización obligatoria y las compe-

tencias clave para el aprendizaje permanente. Las primeras de ellas son las competencias de comunicación y habilidades tecnológica, competencias de mentalidad emprendedora e innovadora y competencias de conciencia cívica, entre otras competencias publicadas en la obra de Calvo (2006) y las evidenciadas en el Informe Delors (1996), como son la de «aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos». Las segundas, como señala la Comisión Europea (2010), constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.

Según el Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, deberían adquirir las competencias clave para el aprendizaje permanente (es decir, comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, conciencia y expresión culturales, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y sentido de la iniciativa y espíritu de empresa) todos aquellos ciudadanos al término de la enseñanza obligatoria que les prepara para la vida adulta, en especial para la vida profesional, y que también constituye la base para el aprendizaje complementario, y en general todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas, en el contexto de un proceso de desarrollo y actualización (Diario Oficial de la UE, 2006). En esta línea, Tejada (2013) plantea la necesidad de impulsar estrategias formativas que integren, en los perfiles profesionales del alumnado, la dimensión profesionalizadora, social, ética y cívica derivadas de la formación para el trabajo y de una la formación para una ciudadanía activa y el desarrollo social.

De entre las competencias clave mencionadas, podrían destacarse tres ligadas íntimamente a la FP: aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (Winterton, Delamare-Le Deist y Stringfellow, 2006). En cuanto a la primera de ellas, «cuando el aprendizaje se dirige a la consecución de un empleo determinado o de objetivos profesionales, la persona debe tener conocimiento de las competencias, los conocimientos, las capacidades y las cualificaciones exigidos» (Diario Oficial de la UE, 2006, p. 89). Con respecto a las segundas, «incluyen las personales, interpersonales e intercultu-

rales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos» (Diario Oficial de la UE, 2006, p. 90). La última se concibe como aquella «habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos» (Diario Oficial de la UE, 2006, p. 91). La sociedad está reclamando personas bien formadas y cualificadas para los puestos de trabajo que han de desempeñar. Aquí radica la importancia de establecer relaciones entre los centros de FP y el entorno para facilitar la transición de este alumnado a un mundo laboral que cada vez es más inestable y exigente en sus demandas.

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional destaca también en el Proyecto Tuning Europa y en el Informe final del Proyecto Tuning América Latina (2007) cuando plantean lo siguiente:

[Cabe] incentivar a las universidades a desarrollar sus estrategias no solamente con referencia a los contenidos/conocimientos, sino también a las competencias generales y las específicas de enseñanza/aprendizaje y desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas (Proyecto Tuning Europa, 2003, p. 29).

Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de trabajo y paralelamente anulan o disminuyen las posibilidades de otros. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la FP. Es decir, la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas y la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana, y, por tanto, las que deben entrenarse. Se hace necesario patrocinar una formación que permita

realizar ajustes permanentes y demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos (Proyecto Tuning América Latina, 2007, p. 40-41).

Como se observa, los cambios producidos en la sociedad y las demandas de esta llevan a plantear nuevos escenarios en los que el individuo pueda formarse y adquirir las competencias profesionales adecuadas al puesto de trabajo que desempeñará. En concreto, el Informe Unesco (2005) hace hincapié en crear espacios que faciliten el acceso a las nuevas tecnologías y la creación de asociaciones que promuevan la solidaridad digital, para evitar así discriminaciones de cualquier índole. Asimismo, se refleja la necesidad del trabajo colaborativo como herramienta para compartir conocimientos a distintos niveles (científico, ambiental...). De esta manera, la reacción de las organizaciones económicas, de la OCDE (2001) y del Centro para la Innovación e Investigación Educativa (2014) proponen nuevos contextos para el desarrollo de la formación y educación de la población (*schooling for tomorrow*) centrados en los principios de la economía del conocimiento y el paradigma de la complejidad y adaptación permanente del trabajador a los cambios tecnológicos. Esta aproximación entre la formación y el trabajo ha sido desarrollada en la literatura por distintos autores, sobre todo en estos últimos años, debido a la situación de crisis socioeconómica y laboral (Marhuenda, Bernad, y Navas, 2010; Córdoba, Llinares y Zacarés, 2013; Horn, 2014; Chan, 2014; Jonasson, 2014; Riphahn y Zibrowius, 2015; Klatt, Filip y Grzebyk, 2015).

Estos desafíos o retos no se presentan para ser afrontados únicamente por docentes y formadores, sino para que la sociedad en su conjunto, y, por supuesto, la investigación, se enfrente a ellos (Marhuenda, 2012). La creación de nuevos escenarios no solo debe atender a las competencias profesionales, sino también al contexto en el que se encuentra el individuo, ya que, dependiendo de la zona en la que el alumnado se encuentre y se esté formando, las demandas laborales variarán de manera significativa; por este motivo, la oferta de los centros de FP debe responder al factor contextual, «cada centro tenderá a concentrarse progresivamente en una oferta formativa específica y especializada» (Iritzia, 2005), «realizarán una oferta formativa y desarrollarán el resto de sus actividades vinculadas a un único sec-

tor productivo» (Decreto 334/2009). De esta manera, los docentes mejorarán la formación y competencias profesionales específicas de su alumnado para su posterior inserción en el mercado laboral.

Desde este punto de vista, surgen los centros integrados de FP, que unifican la FP inicial y la FP para el empleo (Real Decreto 1538/2006 y Real Decreto 395/2007). Este tipo de centros «deben constituirse como unidades de gestión, de organización y de desarrollo autónomo de la FP, especializados en un sector productivo. Cada centro integrado de FP debe ser una organización con objetivos constantemente redefinidos y con relaciones permanentemente reconstruidas en función de las demandas y necesidades sociales» (Decreto 334/2009). Así, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) impulsa una red de centros integrados de FP que pueden impartir las ofertas correspondientes a ambas FP contempladas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, destinadas a la obtención de título y certificados de profesionalidad. De esta manera, el anteproyecto de ley de la FP en Andalucía (2014) indica que estos centros deben atender especialmente a las necesidades de cualificación del sistema productivo actual y presentar una mayor conexión con el mundo empresarial, la I+D+i y las universidades, por lo que será necesario establecer relaciones de colaboración entre la Administración, los centros educativos y las organizaciones empresariales y sindicales.

Como se ha podido ver, para responder en estos momentos de crisis a los retos de la globalización desde el ámbito educativo, social, económico y político, deben plantearse como una necesidad inmediata que tanto los agentes como las instituciones de los distintos sectores participen, trabajen en equipo y, en definitiva, colaboren a nivel intrainstitucional e interinstitucional. En estos momentos, es manifiesta la necesidad de romper los muros de las instituciones educativas en general, y de los centros de FP en particular, fomentar la realización de proyectos junto al entorno que ayuden a afrontar la realidad sociolaboral actual que se demanda, impulsar el desarrollo personal y profesional tanto de los profesionales como del alumnado, así como contemplar el emprendimiento como una alternativa plausible, y, por lo tanto, no solo formar para responder a las necesidades sociolaborales.