



Centro Agroempresarial y Minero, Cartagena, Regional Bolívar. Foto: Raúl Ramos



Revisión de *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*, de Liv Mjelde (2002), en clave de formación profesional y trabajo en América Latina

Review of *The Magical Properties of Training in the Workshop*, by Liv Mjelde (2002), in terms of professional training and work in Latin America / Revisão das propriedades mágicas da formação no workshop, por Liv Mjelde (2002), em termos de formação profissional e trabalho na América Latina

Beatriz Borjas¹, Beatriz García², Vicente Palop-Esteban³

RESUMEN: La presente revisión pretende hacer un acercamiento a la validez de los conceptos de formación profesional y trabajo que presenta Liv Mjelde en *Las propiedades mágicas de la formación en el taller* (2002) en el ámbito latinoamericano. Especialmente porque el libro abunda en contextualizaciones, también se intentará comparar las visiones de la formación profesional en los entornos latinos. La metodología utilizada se basa en el intercambio de experiencias entre diferentes investigaciones de temas educativos, con la dimensión de inserción sociolaboral, y con un contrastado recorrido en temas de género.

Palabras clave: Formación profesional, trabajo, Mjelde, formación en el taller.

ABSTRACT: This review aims to approach the validity of the concepts of vocational training and work presented by Liv Mjelde in *The magical properties of training in the workshop* (2002) in the Latin American context. Especially because the book abounds in contextualizations, we will also try to compare the visions of professional training in Latin environments. The methodology used is based on the exchange of experiences among different research on educational issues, with the dimension of socio-labor insertion, and with a proven track record in gender issues. **Keywords:** Professional training, work, Mjelde, workshop training. **RESUMO:** Esta revisão visa abordar a validade dos conceitos de formação profissional e trabalho apresentados por Liv Mjelde em *As propriedades mágicas do treinamento na oficina* (2002) no contexto latino-americano. Especialmente porque o livro é rico em contextualizações, também tentaremos comparar as visões da formação profissional em ambientes latinos. A metodologia utilizada baseia-se na troca de experiências entre diferentes pesquisas sobre questões educacionais, com a dimensão da inserção sócio-trabalhista e com um histórico comprovado em questões de gênero. **Palavras-chave:** Formação profissional, trabalho, Mjelde, treinamento de oficina.

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2018 / Fecha de aprobación: 15 de abril de 2018

Introducción

La primera versión de *Las propiedades mágicas de la formación en el taller* fue publicada en Noruega en 2002. El texto ha sido ampliamente difundido en el norte de Europa, generando una profusa bibliografía por sus implicaciones genéricas en los conceptos circundantes a la formación profesional, el empleo y el desarrollo. En América Latina, el libro llega en 2015, traducido al castellano gracias a CINTERFOR-OIT, abriendo el diálogo entre la lejana y fría Escandinavia y el mundo latino, con todas las extrañezas que cabe suponer por la relación de tan diferenciadas culturas y escenarios.

No obstante, aunque el escrito original nace de una experiencia “alejada”, este trabajo encuentra que los aportes de Mjelde pueden acercar hacia algunas definiciones esenciales y comunes. En concreto, la intención de esta revisión se concentra en las variables de formación para el trabajo, contexto y género, que la autora apunta desde su entorno, y cómo esas reflexiones se ajustan o no a otras latitudes. Al tiempo, se va a constatar la proximidad de Mjelde con el entorno latinoamericano; prueba de ello son las traducciones de sus trabajos en América Latina, por ejemplo las publicaciones en Brasil o Cuba. Así, cabe avanzar, los análisis de la doctora Liv son posiblemente escritos desde una interculturalidad fecunda y posibilitadora de aprendizajes.

Ideas centrales del trabajo de Liv Mjelde que se reflejan en la realidad latinoamericana

A continuación se expondrán algunas líneas esenciales del

pensamiento de Mjelde y se intentarán relacionar con la experiencia en el terreno. Se han escogido tres ideas, que si bien no son las únicas que merecerían un análisis detallado, sí son las más importantes a nuestro entender, dentro de un proceso histórico-comparativo entre la realidad escandinava y la latinoamericana. En este sentido, la primera idea es el proceso de “bacherización” de las enseñanzas técnicas, o, dicho de otro modo, la dinámica, que se observa en diferentes contextos, del aumento del contenido de las asignaturas académicas en detrimento de las asignaturas técnico-profesionales del oficio; la segunda idea es la importancia del aprendizaje práctico como base para adquirir conocimientos (cualquiera de ellos); la tercera es una idea transversal en la obra de la autora, el análisis de cómo es posible abordar una formación profesional con perspectiva de género.

El proceso de “bacherización” de las enseñanzas técnicas

Por influencia del enfoque *unified system*, de corte nórdico (Raffe, 1993), que propone una enseñanza no desagregada entre la FP y el bachillerato, en general los tiempos teóricos en la formación profesional han visto incrementadas las horas en detrimento de las áreas técnico-profesionales en el taller. Esta circunstancia, mencionada por Mjelde, es un proceso que se viene dando en diversos países latinoamericanos, como Ecuador (Ministerio de Educación, 2011) y Venezuela, donde el Ministerio recientemente ha decidido eliminar las horas de formación profesional en los tres primeros años de la Educación Media General, con resultados muy cuestionables, ya que con la decisión dejan de ser obligatorios

talleres como los de dibujo técnico, carpintería, electricidad, diseño gráfico, etc. Desaparece así la obligatoriedad de formarse en un oficio y disminuyen las posibilidades de enseñar a relacionar la teoría impartida en el aula con ejercitación práctica⁴.

En la mayoría de países con enseñanzas de oficio formales, el alumnado al menos tiene dos opciones, una formación para la preparación del ingreso universitario (el bachillerato) o una de fuerte contenido profesionalizante, que tiende a la inserción, más o menos temprana, en el mundo productivo o asalariado. Aunque este modelo ha funcionado en muchos contextos (IIPE-UNESCO, 2003), como Alemania, España y otros países europeos, en determinados ámbitos ha resultado segregador, marginando las enseñanzas de oficio al alumnado con dificultades de aprendizaje o por cuestiones de estrato económico (Robinson, 2010). La dignificación de la FP mediante la anexión al bachillerato es un proceso que suscita interés, pero que abre nuevos riesgos. Estas incertidumbres casi siempre giran en torno a la merma en las horas de prácticas o a la imposibilidad de concretar una enseñanza práctica ambiciosa de contenidos, como puede ser la enseñanza preparatoria para la universidad.

La necesidad de ampliar contenidos por la unificación del bachillerato a la FP puede llevar a disminuir horas-reloj en contenidos procedimentales, pero, más allá del argumento simplista de su reparto en una planilla escolar, en estos casos acostumbramos (los docentes) a “echar la culpa” de la falta de tiempo a los procedimientos, ya que no permiten la suficiente fluidez que el contenido teórico concede; pero, analizando un poco más, es posible que la parte donde esta reflexión tiene cabida sea en el modelo docente, donde

el profesorado ejerce una verticalidad lectiva a modo de foco emisor, casi siempre teórico, y el alumnado es destinatario, con pocas posibilidades de interacción y mucho menos de generar autoaprendizaje⁵. En este escenario, nuevas cargas lectivas, donde además de “rellenar” una plantilla de contenidos legales, hay que incorporar enseñanzas prácticas, pueden generar el efecto de “falta de tiempo”, pero en realidad lo que quizás se esté revelando es una falta de reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en competencias procedimentales.

Frente a esta hipótesis, Mjelde (2011) indica que cualquier contenido puede ser procedimental, incluso si es de naturaleza filosófica, más aún, no existe aprendizaje si el contenido no tiene una vivencia personal, una practicidad (Mjelde, 2011; Vygotsky, 1973). Es decir, trabajar los contenidos desde el taller, más que una merma, debería ser una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión de cuál puede ser el modelo teórico-práctico debería venir de la mano de un análisis pedagógico nacional y, en muchos casos, local; es decir, el modelo docente debería corresponder al análisis de las circunstancias que acontecen en el contexto para poder dar respuesta a una realidad cambiante, como lo es la realidad social.

Es común la tendencia de importar modelos educativos de países teóricamente más desarrollados por los buenos resultados económicos⁶, pero también es cierto que el resultado de dichas importaciones no siempre se ha verificado como la mejor opción (Domínguez, 2016). En el campo de la FP ha ocurrido con frecuencia, es el caso de la importación parcial del modelo de formación “dual” a otros países de la Unión Europea, con algunos problemas de adaptación. Por ejemplo, en el caso español, no se tuvo en cuenta la realidad empresarial: por un lado de pequeña y mediana producción, y por otro de relativa implicación formativa, así como la poca cohesión entre las diferentes partes interesadas desde un punto de vista educativo y laboral en general (Euler, 2010).

En este sentido, Mjelde sugiere que el acercamiento al contexto local pudiera ser la clave, no solo por atender las necesidades económicas en un contexto de crisis, sino por razones de identidad y de resignificación del papel del territorio en la búsqueda de un desarrollo social, es decir, la articulación económica del territorio no debiera deslindarse de las razones culturales e identitarias, todo puede formar parte de la misma esencia constructivista y, de algún modo, generadora de sinergias que pueden estar apostando por un desarrollo equitativo y comunitario (Greenwood y Santos, 1989). El atender, por tanto, a supuestas “modernidades” externas no siempre (o casi nunca) atiende las necesidades de contexto.

Otra amenaza muy comentada en los países donde se pasa por el proceso de “bacherización” de las enseñanzas técnicas, puede venir por el proceso de pérdida de la necesaria integración lectiva que deben desarrollar las ofertas educativas basadas en el modelo de escuela inclusiva (Arnaiz, 2005; CIE, 2008; Sebastián y Barrera, 2008; Uzcátegui, Cabrera de los Santos Finalé y Lami, 2012). La enseñanza tradicional tiene, entre otras mermas, la incapacidad de buscar alternativas educativas para la diversidad de modos de aprender: existe un alumnado que aprende mejor en grupo o a partir de proyectos, o en base a las enseñanzas prácticas (Robinson, 2010). Centrar los aspectos educativos en una sola vía, sin desarrollar modos alternativos de enseñanza y aprendizaje, puede llevar aparejado un incremento del fracaso escolar que tradicionalmente ha sido absorbido por la Formación Profesional (Palop y Marhuenda, 2013).

El aprendizaje práctico, como menciona Mjelde (2011), es una construcción que implica, más allá de la pura capacidad cognitiva, la conexión de manos y mente; potencia nuevas posibilidades de aprendizaje y, si éste a su vez se realiza de modo combinado, en base a proyectos personalizados, las posibilidades de deserción escolar se pueden minimizar.

Por último, existe la amenaza de imprimir a las enseñanzas medias un contexto que no favorece la madurez del alumnado adolescente por medio del aprendizaje en el centro educativo. El bachillerato, en muchos contextos educativos, no es más que una prolongación de la etapa secundaria, ya que se repiten asignaturas, horarios, metodologías, etc., si cabe la única diferenciación es el aumento en la exigencia cognitiva, habitualmente cristalizada en la ampliación de las capacidades memorísticas (Martínez, García y Mondelo, 1993).

Esta circunstancia demuestra una evidente incapacidad para la formación en las “habilidades para la vida”, que de algún modo deberían estar impresas en las capacidades para el alumnado, en muchos casos, mayor de edad. No resulta por tanto extraña la situación que muchas voces denuncian, sobre la falta de madurez y conciencia adulta que las generaciones de estudiantes occidentales, y de primer mundo, padecen. Quizás la crítica también deba de atender al modelo educativo dominante en estos contextos.

El aprendizaje práctico como base para adquisición de conocimientos

En el trabajo de Mjelde se insiste en que el aprendizaje práctico es la base de cualquier otro aprendizaje, desarrollar una pedagogía del trabajo a partir del proyecto no solo es inclusivo (ya que incorpora al alumnado, que realiza aprendizajes

alternativos, a los modelos de aprendizaje dominante: memorístico, bancario, etc.), sino que, por la vía de la práctica y la experiencia, puede desarrollar de manera más articulada mejores capacidades: como la autonomía, la capacidad de decisión o el trabajo en grupo.

Además, la dignificación del trabajo manual (Gropius y Kiese, 2016) es una tarea pendiente desde los tiempos de la revolución industrial, pospuesto por las diferentes sociedades, lo cual ha generado una disminución importante del potencial de la educación y del desarrollo personal, además de una promoción de la desigualdad provocada por la polarización social en la educación (Robinson, 2010).

El trabajo práctico, o basado en la experiencia, apoyado con recursos manuales, desglosado en fases, con espacios para el análisis, la evaluación y la revalorización del saber propio aportado para la construcción final, no debiera ser un ámbito alejado de ninguna disciplina del conocimiento, ni tan siquiera de los estudios de filosofía. Todo es susceptible de ser aprendido de modo práctico o en el curso de la ejecución. Esta idea, que atraviesa toda la obra de Liv, debiera incorporarse a cualquier currículo de cualquier ámbito educativo, incluso a cualquier nivel educativo, partiendo de ella se podría conformar un currículo formativo desde la primaria con fuerte presencia práctica, ganando probablemente en las bondades descritas, también en edades tempranas: aprendizajes alternativos, fomento de la autonomía y autoestima, pero además podría ser una línea de dignificación del aprendizaje manual, con lo cual el cambio cultural que reivindicamos, junto con Mjede, se antoja más sencillo y directo si se hace de este modo.

El trabajo manual, o el valor de la emoción de la experiencia, han sido tradicionalmente relegados por no ser consideradas actitudes relevantes en la didáctica tradicional, donde el esfuerzo (a veces penitenciario), la disciplina y la memoria han ocupado la única vía para el desarrollo conceptual. No se pretende tampoco desvalorizar los aprendizajes teóricos, cada persona tiene su derecho a la diversidad, por lo cual, se apuesta por una educación adaptada a cada circunstancia y modelo de aprendizaje; las fórmulas universales para aprender están alejadas de una realidad y, en ocasiones, pueden implicar segregación educativa (Roselló, 2010), además de albergar ciertas uniformidades y ausencias de libertades individuales, muy emparentadas con las ideas de pensamiento único amalgamador (Ramonet y Sempere, 1995).

Las ideas de practicidad en la educación o de formación profesional con marcado componente práctico, tienen, precisamente, una raigambre latinoamericana en la educación popular, donde, en



Foto: Archivo Escuela de Instructores



su primera concepción histórica (en tiempos de la Colonia), además de visibilizarse como ajena a “lo europeo” (por el marcado carácter academicista y, por tanto, “superior”), buscaba la emancipación social y económica, es decir, capacidad para liberarse de la servidumbre (Mejía, 2001). Esta idea emancipatoria del oficio y de su carácter práctico, que aporta la educación popular, se vincula directamente con Mjelde, para quien la liberación tiene también un carácter emancipatorio, pero cognitivo. Quizás las ideas emancipatorias políticas de un pueblo pasen por la liberación personal cognitiva que la formación profesional imprime al individuo.

Hacia una formación profesional con perspectiva de género

La economía del cuidado y la relación con las actividades reproductivas han sido un componente tan importante en el desarrollo de nuestros entornos (Benería, 2006), como poco reconocida socialmente, por estar asociada a las mujeres. Así, la tendencia “bien intencionada” ha sido la de incorporar a la mujer en ámbitos tradicionalmente masculinos, y si bien ha sido, y es, una política con marcado carácter igualitario, no deja de ser una medida compensatoria, a menos que se corrija la tendencia cultural dominante que la genera.

A principios del siglo pasado Noruega, además de sus graves dificultades socioeconómicas, también se caracterizaba por los muchos problemas en el contexto de la igualdad hombre-mujer. Estos conflictos del entorno económico empujaron a las mujeres a buscar trabajo fuera del hogar, preferentemente en profesiones relacionadas con el cuidado: enfermería, limpieza, cocina, etc., fueron espacios de la

formación profesional femenina, lo cual ahondó, si cabe, la brecha de la desigualdad, ya que las mujeres de clase trabajadora no solo estuvieron relegadas al ámbito del trabajo manual, su exclusividad era la esfera del cuidado, lo cual marcó tendencia en los oficios reproductivos, los casos de abusos en ámbitos como la reducción salarial y la jornada laboral. Pero tuvo el componente emancipador de permitirle salir de casa y empezar a marchar en un camino con su salario que, por ser tiempo de crisis, era fundamental para mantener la familia, quizás ese punto marcó, a pesar de todo, el inicio del empoderamiento.

Como propone Mjelde, la solución debe pasar por la dignificación y la promoción de las profesiones del cuidado para toda la población, es decir, eliminar los roles de género también en las profesiones; pero quizás el paso de la mujer al ámbito laboral, mediante dichas tipologías “femeninas” de trabajo, en contextos patriarcales, pueda ser un primer paso para la emancipación laboral con componente de género.

Los escenarios de desigualdad de género son muy comunes aun hoy en día en todos los ámbitos sociales, también en América Latina. Por lo que una de las vías que sugiere Mjelde (2011) es la senda de la emancipación a través de la especialización profesional, y de ver los pasos necesarios para una incorporación igualitaria, no solo al mundo laboral, sino en todos los ámbitos de la sociedad. La intuición del origen de la emancipación es importante, a partir de ahí, como en otros contextos, es necesario trabajar nuevos modelos masculinos y femeninos (Boscán, 2008), poniendo la mirada en la cultura escolar de los estudios obligatorios mucho antes del bachillerato o de los estudios profesionales: educar para la apropiación de

nuevos roles o para el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que promuevan la equidad serán necesarios para que, desde una perspectiva educativa, se den cambios en niveles educativos superiores.

Estudiantes (y familias) que vienen de una matriz de enseñanza discriminatoria hacia la mujer, difícilmente podrán valorar profesiones de cuidado o tender a incorporarla, junto a los hombres, en roles o profesiones diferentes a las tradicionales. En América Latina, generalmente no se suelen valorar las actividades de cuidado, mucho menos se han desarrollado los pasos para incorporar a la mujer en roles “masculinos”. Por lo cual, es necesario, en este sentido, una educación liberadora de las personas, mujeres y hombres, en todo su proceso formativo.

El trasfondo puede estar definiéndose en el análisis de cómo construir sociedades igualitarias, porque, en síntesis, dicha construcción es el principio de la búsqueda de la libertad individual, de crecer en el ámbito que cada persona pueda elegir su vocación y destino. “Las propiedades mágicas de la formación en el taller” tienen mucho que ver también con esta idea.

Conclusiones

El libro de la doctora Mjelde resulta inspirador en muchos aspectos y, de algún modo, refuerza un buen número de propuestas que, en muchas formas se han venido intuyendo desde América Latina para el desarrollo social de nuestras comunidades. Respecto a los aspectos que se señalan en relación con la inclusión, las enseñanzas técnicas, en muchas ocasiones, han desarrollado aprendizajes alternativos, disminuyendo la deserción educativa y brindando nuevas vías para el alumnado con “fracaso”

escolar en anteriores etapas educativas. Conviene analizar, por tanto, esta circunstancia en alternativas académicas que excluyen el aprendizaje práctico, para incorporar estrategias que mejoren las posibilidades inclusivas que debería ofertar una propuesta educativa integradora.

La formación profesional es un recurso muy amplio, ya que en ella convergen múltiples circunstancias que Mjelde aborda de manera interesante, y aunque somos conscientes de que la importación de modelos de trabajo casi nunca desemboca en un éxito directo, encontramos especiales paralelismos con los escenarios descritos en el libro que tienen especial incidencia en nuestros contextos. Temas concretos que la autora desarrolla, como la inclusión educativa, las virtudes del componente práctico del recurso o las razones de un desarrollo equitativo con componente de género, se vinculan especialmente con nuestro trabajo en la actualidad.

Por último, nuestra experiencia educativa está especialmente embebida hacia la Educación Popular (Freire, 1970), y detectamos en el libro de Mjelde algunos guiños que, sin nombrarlos, se encuentran en especial sintonía. Este hilo conductor con la Educación Popular lleva a entender el texto a partir de la liberación de las comunidades, desde la necesaria liberación de la persona y de su propia conciencia, por lo cual, todos los recursos que pasen por la realización individual, son estrategias que necesariamente liberarán a las comunidades y, por qué no pensarlo, al mismo mundo.

Referencias

- Arnaiz, P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*.
- Benería, L. (2006). Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. *Nómadas*, No. 24, pp. 8-21.

- Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(41), pp. 893-106.
- 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.
- Domínguez, M. I. (2016). Educación superior: ¿inclusión social o reproducción de desigualdades? *Temas*, No. 87, pp. 20-27.
- Euler, D. (2010). *El sistema dual en Alemania – ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Berlín: Bertelsmann Stiftung.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.
- Greenwood, D., y Santos, J. (1989). *Culturas de Fagor: estudio antropológico de las cooperativas de Mondragón*. Txertoa.
- Gropius, W., y Kiese, D. (2016). "The Bauhaus" and "How do we build decent, beautiful, and inexpensive housing?". *West 86th: A Journal of Decorative Arts, Design History, and Material Culture*, 23(1), pp. 102-124.
- IIPE-UNESCO. (2003). Entrevistas a María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, especialistas en el área Educación y Trabajo. *Informes Periodísticos para su publicación - IIPE - UNESCO*, No. 19.
- Martínez, C., García, S., y Mondelo, M. (1993). Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), pp. 26-32.
- Mejía, M. R. (2001). *Pedagogía en la Educación Popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. El presente y el futuro de la Educación Popular*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural*. Quito: Ministerio de Educación.
- Mjelde, L. (2011). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Ontario: The Centre for Study of Education and Work.
- Palop, V., y Marhuenda, F. (2013). Dimensión educativa de la formación profesional. *Formación profesional y Educación Popular: pilares del desarrollo*.
- Tarragona: VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, pp. 1-9.
- Raffe, D. (1993). Multi-track and unified systems of post-compulsory education and «upper secondary education in Scotland»: An analysis of two debates. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), pp. 223-252.
- Ramonet, I., y Sempere, J. (1995). El pensamiento único. *Mientras tanto*, No. 61, pp. 17-19.
- Robinson, K. (2010). Changing education paradigms. *TED Talks*. New York: RSA Animate.
- Roselló, M. R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4).
- Sebastián, N., y Barrera, D. (2008). Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-8.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Gaceta Ecológica. Madrid: Planeta.
- Uzcátegui, K., Cabrera de los Santos Finalé, B., y Lami, P. (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), pp. 139-150.
- Vygotsky, L. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Notas**
- 1 Magister en Trabajo Social y acción Social mención en Planificación de Políticas sociales obtenido en la Universidad del Zulia (LUZ). Actualmente doctoranda en el Programa de doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia con el proyecto de investigación "Experiencias, narrativas y construcción de saberes pedagógicos". Licenciada en Letras, mención Filosofía, en la Universidad de Ginebra (Suiza); Licenciada en Educación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Responsable de la Federación Internacional de Fe y Alegría,
 - 2 Iniciativa "Formación pedagógica y acompañamiento docente". beatrizborjasb@gmail.com
 - 3 Máster en Ciencias de la Educación Mención Planificación Educativa en la Universidad del Zulia-Venezuela. Licenciada en Educación Mención Ciencias Sociales Área Historia en la Universidad del Zulia - Venezuela. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría, Ecuador. garcia.beatriz81@gmail.com
 - 4 Doctor (PhD) en Cooperación al Desarrollo. (MECES 4 - EQF 8). Universidad de Valencia (España). Máster Oficial en Cooperación al Desarrollo. (MECES 3 - EQF 7). Universidad de Valencia (España). Grado en Ingeniería Industrial. (MECES 2 - EQF 6). Universidad Politécnica de Valencia (España). Docente investigador del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local, Universidad de Valencia, España. vicente.palop@gmail.com
 - 5 Afortunadamente, en el caso de la Educación Media Técnica, se mantiene el bloque técnico profesional en los tres primeros años y se sugiere que los grupos de creación, recreación y producción sean orientados según la especialidad de la Escuela Técnica.
 - 6 Freire (1970) llamaba este proceso como de enseñanza bancaria, donde el alumnado era un depositario inerte de contenidos, sin participar, y mucho menos opinar, ya que no alcanzaba nunca el suficiente conocimiento.
- A pesar del trabajo que ejercen organismos nacionales y supranacionales, como la ONU, por intentar relacionar diferentes indicadores para la medición del desarrollo de una zona o país, es recurrente la utilización, casi única, de criterios de crecimiento económico acumulativo, a pesar de ser un indicador incompleto y de insuficiencia analítica (Sen, 2000).