

Formación de formadores en alternancia en la universidad

Universidad Austral *

Algunas características

Un problema concreto de la educación en ámbitos rurales, tanto del mundo desarrollado como de los países en desarrollo –y específicamente en América Latina–, es la inadecuación de los sistemas escolares tradicionales a las necesidades específicas de los jóvenes (FAO, 1997; BID, 2000), además de su enfoque predominantemente *urbano* (FAO, 1997; García-Marirrodiga, 2002). Esa falta de pertinencia se traduce en unos efectos inmediatos sobre la sostenibilidad del desarrollo rural como consecuencia de la desmotivación de muchos jóvenes que optan por el éxodo hacia ámbitos urbanos, en teoría más favorables.

Podemos decir que las escuelas técnicas y profesionales de todo el mundo se enfrentan a un doble desafío. Por un lado, la dificultad de adecuar los programas de formación que imparten a los trabajos que existen en el mercado. Por otro, el desequilibrio entre la capacitación impartida y las posibilidades de empleo. La *formación en alternancia* representa una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo [OCDE], 1994).

En el caso de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA), este vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: la *alternancia integradora* entre medio socio-profesional y escuela. Los CEFFA son asociaciones de familias, profesionales e instituciones, que asumen la responsabilidad del desarrollo y de la promoción del medio rural por medio de acciones educativas integrales y de formación profesional –especialmente con jóvenes–, como respuesta a una problemática común (Puig, 2003). Para ello se basan en la pedagogía de la alternancia, que implica un *aprender haciendo* a partir de la experiencia en el ámbito laboral y en el aula y, por tanto, una continuidad en la adquisición de saberes construidos sobre la discontinuidad de espacios y de tiempos compartidos entre el medio socio-profesional y la escuela (García-Marirrodiga, 2002).

Las características peculiares de los CEFFA (Puig, 2003; García-Marirrodriaga, 2002) consisten en unos fines precisos que se consiguen con unos medios definidos. Los fines son: el desarrollo de las personas en su medio –a partir de una educación y formación integrales que conduzcan a la puesta en marcha de un proyecto profesional– y el desarrollo del propio medio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico adecuado a las necesidades de formación –la alternancia– gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en el que hay también otros actores locales.

Para gestionar la complejidad que supone el sistema, se comprende que los docentes –llamados *monitores*–¹ necesiten una formación específica adecuada a sus necesidades. Una formación “en alternancia, por alternancia y para la alternancia” (Puig, 2003).

Hasta hace pocos años la aplicación de la alternancia se reducía a los CEFFA. Es decir, en escuelas de ámbitos rurales y en niveles escolares entre la posprimaria y la universidad. Pero también existen algunas experiencias en espacios urbanos y en el nivel de formación universitario, tanto en carreras de grado, como de posgrado.

Antecedentes en América Latina

Como resultado de la investigación conjunta de los problemas existentes en la relación entre la educación y el desarrollo, las Universidades Nova de Lisboa (Portugal) y François Rabelais de Tours (Francia), pusieron en marcha en Brasil en 2001 –en colaboración con varias universidades de ese país, especialmente la Católica de Brasilia– una Maestría en *Formación y Desarrollo Sostenible*. Desde 1999, Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (SIMFR)² forma parte de ese equipo de investigación.

Se respondía así a una demanda de una formación universitaria que permitiera, entre otros, a los formadores y responsables de formación de los CEFFA de Brasil, cumplir con las nuevas exigencias en cuanto a las calificaciones universitarias dictadas por el Estado brasileño, y producir al mismo tiempo una tesis a partir de sus ricas experiencias prácticas según un método de formación-acción-investigación por alternancia. Este método constituye la opción pedagógica de un “*Diploma Universitario de Estudios de las Prácticas Sociales*”, que se viene ofreciendo en la Universidad de Tours desde los años 80 (Chartier y Lerbet, 1993; Gimonet, 1983). Para responder a las crisis escolares y medioambientales, la colaboración brasileña confirmó y enriqueció el trabajo inter y transdisciplinar de construcción de dichas relaciones entre educación y desarrollo. De ahí el título “*Formación y Desarrollo Sostenible*” del diploma internacional que se creó gracias a esta colaboración.

Antecedentes en la Argentina

Ante la demanda de la Fundación Marzano,³ que desde hace años perseguía lograr una formación de este tipo para sus formadores, SIMFR colaboró en la búsqueda de alguna institución argentina interesada en llevar a cabo una experiencia tan novedosa, y finalmente la Universidad Austral se mostró dispuesta a aceptar el reto.

La carrera de articulación en Organización y Gestión Educativa, ciclo de Licenciatura, se inscribe en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195, que establece la formación docente continua (art. 19 inc. B y 46 inc. I), y como aspectos de ésta, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación docente para nuevos roles profesionales y la formación pedagógica para graduados no docentes. Asimismo, se sostiene en los criterios que sustenta dicha Ley: de articulación, transformación e innovación educativas (artículo 5 inc. o) y p) y artículo 51).

Fundamentos

En el centro del sistema de alternancia se ubica siempre el *alternante*, el alumno, que es “actor de su propia formación” (Gimonet, 1998; Puig, 1998 y 2003). La alternancia –factor de cambio social (Sánchez, 2001)– es un “[...] medio de construcción de cambios duraderos, que intenta relacionar la formación-acción-investigación” (Pineau, 2002). Este proceso de construcción afecta, por supuesto, a los formadores, pero también a los alumnos (en este caso, los alumnos son, en su mayoría, docentes de alumnos en escuelas de alternancia) porque no se trata de que estos consuman el saber del profesor, sino de que sean capaces de producir sus propios *saberes* a partir de la experiencia (no estamos hablando sólo de una pedagogía activa, sino sobre todo *experiencial*). Para ello, cuentan con el apoyo de todos los actores de la formación –en una especie de “cooperativa de producción de saber” (Pineau, 2002)– y con una batería de herramientas pedagógicas complejas que hacen posible la práctica de la alternancia (para su detallada explicación, se pueden ver, por ejemplo, García-Marirrodiga, 2002 y Puig, 2003).

La alternancia, por su propia naturaleza, facilita que el adulto en formación reflexione sobre su propia práctica profesional (en este caso, su práctica docente). Esto supone hacerle experimentar la misma metodología que aplican a sus alumnos, lo cual implica un descubrimiento cuando no una sorpresa. También lo es para los profesores de la universidad que deben pasar de una concepción vertical de transmisión de conocimientos hacia el alumno para que éste los consuma, a una posición más transversal de compartir conocimientos partiendo de la realidad del alumno y bajo el enfoque continuo de la investigación y del interés de las investigaciones de cada alumno para que sea capaz de producir su propio saber.

La selección de los alumnos,⁴ basada en su propio interés por hacer una Licenciatura bajo la metodología que ellos aplican en su quehacer profesional diario, ha tenido en cuenta el reconocimiento de su experiencia profesional por parte de la Universidad Austral. De hecho, se exigía como requisito la demostración de, al menos, cinco años de experiencia profesional. Entre los alumnos, la mayoría son egresados de Institutos de Profesorado

(de tres años o de cuatro) y de carreras terciarias no universitarias, aunque también hay otros titulados superiores que *necesitaban* fundamentar, al amparo de un paraguas científico, la combinación de su trabajo real con la capacidad de reflexión, análisis, relación y síntesis. Efectivamente, la acción, las experiencias cotidianas propias y observadas, lo vivido en una palabra, puede permitir una sistematización y una verdadera investigación científica (García-Marirrodriaga, 2002). No puede ser de otra manera si consideramos que ése es el modo habitual de proceder de la alternancia, que va desde lo concreto a lo abstracto en un itinerario inductivo.

Con la investigación-acción se generan “cambios en dos niveles: el individual-profesional y el grupal-organizacional” (Sagastizábal y Perlo, 2004). Desde el nivel individual porque compromete a la persona del investigador con el objeto de su investigación y lo constituye en actor social (Lerbet, 1984). El grupo de alumnos se convierte, pues, en co-formador. Se trata de pasar de la lógica de la participación a la lógica de la acción colectiva (Cernea, 1999).

Lecciones aprendidas

Lo novedoso de la experiencia, basada en la investigación-acción y en la producción de saber por parte de los alumnos, es que se está utilizando la metodología de la alternancia, por primera vez en América Latina para el nivel de grado universitario; la misma que los alumnos de la carrera utilizan frente a sus alumnos en las escuelas rurales.

El papel del grupo como coformador y la filosofía de cooperativa de producción de saber, resulta enriquecedora para los propios alumnos y para los profesores. Éstos deben afrontar un cambio de paradigma docente tal y como se entiende habitualmente en la práctica universitaria.

El trabajo cooperativo de los profesores con los demás actores de la formación constituye un laboratorio de “formación-investigación-acción”, y una verdadera *sociedad en educación*, del que la Universidad Austral espera sacar resultados que se puedan compartir con otras universidades de la Argentina, y que permitan replicar la experiencia. Desde luego, habrá que tener en cuenta que una de las claves de este tipo de formación reside en el acompañamiento personal de cada una de las investigaciones y en hacer de la tesis el hilo conductor de la formación. Esto supone profesores dispuestos a un *plus* de dedicación.

* Este artículo fue elaborado por el Doctor Roberto García-Marirrodriaga y el Doctor Julio C. Durand.

Roberto García-Marirrodriaga, ingeniero agrónomo. Doctor por la Universidad Politécnica de Madrid. Director de proyectos para América Latina y el Sudeste Asiático de Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (SIMFR).

Investigador Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Profesor UPM, Universidad Austral.

Julio C. Durand, contador público. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. Profesor Asociado de la Escuela de Educación. Director de Relaciones Internacionales de la Universidad Austral. Investigador en Educación Superior.

Notas

- ¹ Con esta denominación, más amplia que la de “profesor”, se quiere definir al animador del proceso formativo del alumno, de cada alumno –al que acompaña en su camino de aprendizaje hacia la inserción profesional– y de su entorno local.
- ² *Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* es una organización belga especializada en la asistencia técnico-pedagógica a escuelas de alternancia en varios países del mundo.
- ³ Organización que agrupa una red de 10 CEFFA –llamados *Centros de Formación Rural (CFR)*– en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Corrientes para jóvenes rurales de EGB 3 y Polimodal.
- ⁴ Estamos hablando de adultos de ambos sexos con edades comprendidas entre 26 y 47 años, muchos de los cuales llevaban mucho tiempo sin dedicarse al estudio.