

PROYECTOS INNOVADORES DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA ADULTOS CON EXPERIENCIA. ALGUNOS CASOS EN AMÉRICA LATINA

Roberto García-Marirrodiga

Universidad Internacional de Cataluña

José Luis Yagüe Blanco

Universidad Politécnica de Madrid

Abstract

Alternating cycle education, widespread in non-university levels, has only a few decades of life in the universities of Europe and North America. From 2001, several institutions that demanded higher education for their rural teachers of secondary schools, promote educational university projects in several Latin American countries.

The results are very satisfactory. On the one hand, University works in partnership with other local actor in an unusual cooperation in the academic circles. On the other hand, educational innovations are carried out and allow the students—experienced adults—transforming action problems into research projects. This paper focuses only on some aspects of experiences: the cooperative production of knowledge between students and professors; the student, moving from being an “actor” to “researcher-author”, as the center of the system; and the break-transdisciplinary rigid classic paradigms of college by putting in motion a true “education-action-research”. These achievements require a cultural and a competencies change of university professor, and a complex pedagogical engineering.

The observed changes in some personal and professional attitudes both in the students and in the professors, suggests that alternating cycle education can be proposed as a systemic alternative of training/development close to the postulates of Bologna, opposite the transmissive type college approaches.

Keywords: *project; education-action-research; alternating cycle education; innovation; experience; personal tutoring*

Resumen

La educación en alternancia, muy difundida en niveles no universitarios, tiene sólo unas décadas de vida en las universidades de Europa y Norteamérica. Desde 2001, varias instituciones que demandaban una educación superior para sus profesores rurales de secundaria, promueven proyectos de formación universitaria en diversos países latinoamericanos.

Los resultados son muy satisfactorios. Por un lado, la Universidad trabaja en partenariatio con otros actores en una colaboración poco frecuente en el ámbito académico. Por otro, se realizan innovaciones educativas que permiten a los estudiantes—adultos con experiencia—transformar problemas de acción en proyectos de investigación. Esta ponencia se centra sólo en algunos aspectos de las experiencias: la cooperativa de producción de saber entre

estudiantes y profesores; el estudiante, que pasa de ser “actor” a “investigador-autor”, como centro del sistema; y la ruptura transdisciplinar de los rígidos paradigmas clásicos universitarios mediante la puesta en marcha de una verdadera formación-acción-investigación. Estos logros requieren un cambio cultural y competencial del profesor universitario, así como una ingeniería pedagógica compleja.

Algunos cambios observados en las actitudes personales y profesionales de estudiantes y profesores, permiten proponer la alternancia como una alternativa sistémica de formación-desarrollo cercana a los postulados de Bolonia, frente a los enfoques universitarios tipo transmisivo.

Palabras clave: *proyecto; formación-acción-investigación; educación en alternancia; innovación; experiencia; acompañamiento personalizado*

1. Introducción: algunas ideas sobre la Alternancia

El problema 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. 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 (Taylor, 1998). 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 (OCDE, 1994).

En el caso de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia), éste vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: la alternancia integrativa entre medio socio profesional y escuela. Los CEFFA se basan en la pedagogía de la alternancia, que implica un aprender haciendo a partir de la experiencia en el medio socio profesional y en el aula y, por tanto, una continuidad en la adquisición de saberes construido sobre la discontinuidad de espacios y de tiempos compartidos entre el ámbito laboral y la escuela (García-Marirrodriaga, 2002).

Las características irrenunciables de los CEFFA (Puig, 2006; García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005), consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. 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 territorio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios: un sistema pedagógico adecuado a las necesidades de formación de los jóvenes rurales—la alternancia—gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

Para gestionar la complejidad que supone el sistema, se comprende que los formadores, animadores del proceso formativo de cada estudiante al que acompañan en su proceso de aprendizaje hasta la inserción socio-profesional, necesiten una formación específica adecuada a sus necesidades. Una formación en alternancia, por alternancia y para la alternancia. Además, la expansión de esta alternativa a los modelos universitarios clásicos, pasa por unos profesores capaces de promover en los alumnos una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Y esto, que es

necesario para los alumnos, lo es también para los profesores porque exige una gran flexibilidad para cambiar lo necesario sin perder el eje central, lo que da sentido a la formación. Es decir, la producción de un proyecto de investigación; en este caso, de una Tesis de Licenciatura, Master o Doctorado.

Y junto a la capacidad de aprender y de emprender, el liderazgo de los profesores que implica su capacidad de innovación (Marcelo, 2005). Podemos afirmar que una de las exigencias que la sociedad está pidiendo a los profesores universitarios es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando, lo cual supone su actitud y compromiso con la mejora que supone la innovación. Se necesita, pues, un profesor más centrado en el aprendizaje que se va construyendo que en la enseñanza; y en cada persona más que en el grupo, pero pasando de un enfoque competitivo a otro cooperativo. Sólo con este tipo de profesores, pueden tener éxito las experiencias universitarias de formación de adultos en alternancia. Se trata de experiencias de una verdadera ingeniería de dispositivos de la formación (Le Boterf, 1989), que conducen a la producción colectiva partiendo de la responsabilidad para la producción personal y para la innovación que requiere adaptarse a un mundo educativo en cambio constante.

Hasta aquí hemos hablado sobre todo, de la aplicación de la alternancia en los CEFFA. Es decir, en centros educativos rurales con niveles escolares entre la post-primaria 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 postgrado. En cualquier caso, la alternancia comporta cuatro dimensiones esenciales (Lerbet, 1981):

- Dimensión institucional: de corresponsabilidad y partenariado.
- Dimensión didáctica: de estrategia de enseñanza inter y trans-disciplinar.
- Dimensión pedagógica: de acompañamiento personalizado y saber compartido.
- Dimensión personal: de aprendizaje por producción de saber.

En esta comunicación, vamos a recorrer brevemente estas dimensiones desde la experiencia concreta de cuatro casos de formación universitaria:

1. Master en Formación y Desarrollo Sustentable (Brasil).
2. Licenciatura en Organización y Gestión Educativa (Argentina).
3. Licenciatura en Educación (Guatemala).
4. Master Universitario en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas (Perú) así como el Doctorado correspondiente.

2. Aspectos clave de un Sistema Universitario de Alternancia

La pedagogía de la alternancia no se elabora a partir de teorías sino, en primer lugar, por la elaboración creativa y la puesta en práctica de unos instrumentos pedagógicos propios que permiten dar sentido a las acciones formativas y que constituyen el dispositivo pedagógico inter y trans-disciplinar. Este camino de construcción es una permanente formación-acción-investigación que requiere, además del uso de esos instrumentos, la formación inicial y continua de los formadores, la información y animación institucionales, la investigación científica permanente y la defensa de una especificidad pedagógica y organizacional, es decir, de una autonomía de las instancias políticas y administrativas (Gimonet, 2008).

Teniendo muy presentes los fines y los medios de los CEFFA que acabamos de ver en el epígrafe anterior, está claro que, por ejemplo, los CEFFA son de base familiar y no se

entienden sin el protagonismo de las familias. Así mismo, en lo puramente pedagógico, resulta evidente que se parte de la experiencia para construir conocimiento a partir de aprendizajes inductivos, no deductivos. Ahora podemos descubrir algunos principios sobre los que se asienta la alternancia en general. El primero es, sin duda, que la alternancia se basa en la ética personalista (García-Marirrodiga, 2009). La pedagogía de la alternancia y la filosofía de Emmanuel Mounier, considerado el padre del personalismo, comparten la importancia que se concede a la persona para generar el cambio social, el reconocimiento y desarrollo de su dimensión ética, y la promoción de su dimensión comunitaria para el desarrollo de la sociedad (Antoniazzi, 2006).

El segundo principio, muy ligado al anterior, es la libertad. La actividad de la persona es libertad (Crépeau, 1982). Y si hay una educación indispensable es la de la libertad personal que no se puede separar de la personal responsabilidad. La educación en la libertad y para los valores entiende la formación como un proceso positivo de auto-perfeccionamiento, de crecimiento en la posesión del propio ser y del propio actuar. Es una pedagogía de la confianza que parte del respeto a cada persona concreta y que es raíz de dinamismo y de cualificación ética. La libertad se entiende entonces como una fuerza positiva de decisiones y compromisos con el bien común, que es responsable de proyectos de alcance colectivo (Llano, 1985).

El propósito de la educación es contribuir a cultivar el ejercicio de la libertad, es decir, preparar a la gente para elegir y no simplemente para seguir (Sen y Kliksberg, 2007). Si la educación, además, tiene una orientación ética, contribuirá a que la gente pueda elegir el bien y sea responsable de sus propios actos. Dicho de otra manera, la educación debe preparar personas para producir y no sólo para reproducir, como defiende la alternancia, una pedagogía por producción de saberes (Pineau et al, 2009) basados en la experiencia, y no por consumo de saberes al estilo de los modelos pedagógicos clásicos.

Sin perder de vista la base personalista y la importancia de la libertad, podemos adentrarnos ahora en algunas características de la alternancia que, sin dejar de tener sentido en la educación previa a la Universidad, se aplican más directamente al ámbito de las formaciones universitarias. Para ello partiremos de Lesne (1987), que se refiere a la alternancia en relación con la clasificación de los diversos sistemas pedagógicos franceses utilizados en formación de adultos. Así, tenemos:

- **Sistemas Tipo Transmisivo:** de orientación normativa, representados por la pedagogía tradicional en sus formas extremas, pero también por las de tipo activo, en las que, de hecho, se reduce al alumno a un objeto en formación.
- **Sistemas Tipo Incitativo:** de orientación personal, que se manifiesta en la corriente activa, en la psico-sociológica y en la institucionalista de orientación terapéutica o autogestionaria.
- **Sistemas Tipo Apropiativo:** centrados en la situación social de las personas en formación. Este tipo de sistema se dirige a desarrollar en las personas, a partir de su posición técnico-social y socio-profesional, la capacidad de modificar las condiciones del ejercicio de su actividad cotidiana y de producir nuevas formas de relaciones económicas y sociales.

Este autor sitúa la alternancia integrativa en el sistema apropiativo. Por otro lado, como vimos, para Lerbet (1981), la alternancia comporta cuatro dimensiones esenciales: institucional, didáctica, pedagógica y personal. Tomando como base estos dos autores, señalaremos a continuación algunos aspectos clave característicos de una formación en alternancia en la Universidad.

En primer lugar, el itinerario formativo está basado en la alternancia, es decir, en la propia realidad que se quiere transformar y en la experiencia (Pineau, 2002; Gimonet, 2008).

El aprendizaje experiencial es el que se desarrolla en situación de trabajo, por contraposición a los aprendizajes escolares. Es decir, se lleva a cabo sin intermediarios, directamente en contacto con el entorno, lo cual comporta algunos peligros porque en el fondo se orienta a la resolución de problemas reales (Pineau, 2002). Podemos definir el aprendizaje experiencial como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoformación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana (Kolb, 1984).

En segundo lugar, la persona en formación se considera integralmente y es el centro del proceso de formación (Gimonet, 1998 y 2008), según los postulados del personalismo que, partiendo del universo de la persona, orienta la construcción social con un sentido profundo que trasciende y transfigura lo propiamente humano (Antoniazzi, 2006).

A esa persona en formación, se la acompaña en su proyecto de investigación—hilo conductor de la formación—de forma personalizada. Es la dimensión pedagógica de la alternancia de la que habla Lerbet (1981); es decir, acompañamiento personalizado y saber compartido con el grupo de formación y con los profesores.

La alternancia, por su propia naturaleza—ir y venir del entorno socio profesional al aula—, es una pedagogía de la investigación que facilita que el adulto en formación reflexione sobre su propia práctica profesional. Por ejemplo, en la primera sesión, se coloca a cada alumno en situación de producción, de actor en aprendizaje de autor, y se le pide que razone por escrito el tema que le gustaría investigar. Porque para la producción de saberes, la primera estrategia pedagógica es delimitar el recorrido de producción de escritos (Pineau et al., 2009). No hay verdadera formación sin transformación de un problema de acción en proyecto de investigación; además, la acción aislada no contribuye a la formación si no existe un itinerario de investigación que incluya la reflexión sistemática. De ahí la importancia de acompañar a cada alumno en su proceso de reflexión desde la acción para lograr una producción científica.

Este modo de acción donde se entrecruzan auto-producción y co-producción, también es una sorpresa, y no de menor calado, para los profesores de la Universidad (García-Marirrodiga y Durand, 2009). La alternancia es una educación cooperativa en el sentido en el que en los países anglosajones hablan de *cooperative learning*. La expresión inglesa destaca la dimensión social de las operaciones que hay que realizar en colaboración, mientras que el término original francés de *alternance* se refiere más a la dimensión temporal. Estas expresiones nos recuerdan las dos dimensiones, temporal y social, presentes en este tipo de formación donde se entremezclan trabajo y estudio.

Como se ve, la alternancia resulta muy pertinente en el ámbito universitario porque recupera la esencia de la *Universitas* en la que *Magister* y *alumni* trabajan en cooperación a la búsqueda de la verdad (Esteban, 2005).

En tercer lugar, nos encontramos ante una formación-investigación-acción basada en la producción de saber (Chartier y Lerbet, 1993), no en el consumo. Estamos en la dimensión personal de la alternancia (Lerbet, 1981), de aprendizaje por producción de saber que requiere el paso de “actor” a “autor” (Gimonet, 1998; UNESCO, 1999; Pineau et al., 2009). Es lo que Lerbet (1981) llama la dimensión didáctica de la alternancia, basada en una estrategia de enseñanza interdisciplinar y transdisciplinar (Gimonet, 2008; Pineau et al., 2009). Es decir, en el paso de una lógica de aprendizaje disciplinar a una lógica de aprendizaje sistémico de tipo apropiativo (Lesne, 1987), transformativo (Pineau et al., 2009).

El concepto de producción de saber (Lerbet, 1981 y 1984) está muy presente en este tipo de formación. El saber se sitúa en la interfase entre el “yo” y el entorno socio profesional, y se construye por la conjunción y armonización de las informaciones procedentes de dicho

entorno y los conocimientos íntimos que proceden de la experiencia personal. Según se otorgue más importancia a una de las dos entradas respecto de la otra, tendremos un dominio del aprendizaje por consumo o por producción de saber, respectivamente (Geay, 1998).

El paso de un estilo didáctico y de una metodología pedagógica con una concepción más o menos vertical de transmisión de conocimientos hacia el alumno, hasta una posición más transversal de compartir saberes—sin olvidar los aportes teóricos—partiendo siempre de la realidad del alumno y del interés de cada una de las investigaciones del grupo, no es sencillo ni inmediato. Esto se demuestra, por ejemplo, cuando en ese primer día de “clase”, los profesores apenas hablan y sólo animan y conducen la puesta en común del grupo sobre los proyectos de investigación que cada uno tiene interés en desarrollar. En este sentido, el propio desarrollo de la licenciatura constituye un laboratorio de formación-acción-investigación para los profesores (García-Marirrodiga y Durand, 2009). Un laboratorio que, para ser pertinente y congruente, necesita la sinergia entre el saber experto de los profesores universitarios, que son investigadores, y el saber experimentado de los alumnos, que son actores comprometidos activamente en su labor profesional. En definitiva, esta cooperación responde perfectamente a la idea inicial de la universidad: la formación para el ejercicio sabio de la vida en comunidad (Esteban, 2005).

En cuarto lugar, hemos de considerar la importancia del grupo en formación: la enseñanza es un proceso social, pero el aprendizaje es individual. Sin embargo, en este caso es también solidario y colectivo porque el grupo se convierte en una cooperativa de producción de saber (Pineau et al., 2009).

Desde el nivel grupal, los alumnos se convierten, unos para otros, en recursos de investigación. En verdadero régimen de colaboración (a través, sobre todo, de la puesta en común con la que comienza cada sesión modular, y en la que cada uno expone la situación de su propio proyecto de investigación, sus dificultades, los logros y avances desde la sesión anterior), todos—incluyendo a los profesores—van aprendiendo e intercambiando saberes, experiencias, consejos sobre la bibliografía más conveniente para cada caso, etc. El grupo de alumnos se convierte, pues, en co-formador y pasa, poco a poco, de la lógica de la participación a la lógica de la acción colectiva (Cernea, 1985) en la cual las investigaciones de todos interesan a todos porque la experiencia individual puede convertirse en colectiva (Collis, 1997). Para todos y cada uno de los que componen el grupo de alumnos, la carga de motivación que supone el desafío de producir una tesis de investigación partiendo precisamente de su experiencia profesional, está fuera de toda duda.

Por último, el partenariado entre una institución que demanda este tipo de formación y una Universidad que se presta a desarrollar la experiencia (Pineau et al., 2009) va más allá de lo que habitualmente se denomina trabajo conjunto. Es lo que Lerbet (1981) llama la dimensión institucional de la alternancia, de corresponsabilidad y partenariado, que supone un cambio de paradigma del rol del docente tal y como se entiende habitualmente en la práctica universitaria.

La Universidad (Tours, Nova de Lisboa y Católica de Brasilia en el caso 1; Austral en el caso 2; Istmo en el caso 3; Internacional de Cataluña, en el caso 4) responde a la demanda de una institución de formación (la coordinación de los Equipos Pedagógicos Nacionales de los CEFFA de los países implicados: Brasil en el caso 1; Argentina en el caso 2; Guatemala en el caso 3; Perú en el caso 4) que necesita valorizar y capitalizar los saberes y experiencias de sus formadores, que, al mismo tiempo, obtienen una cualificación superior. El hecho de que la formación se fundamente en la investigación científica sobre un tema relacionado con su actividad profesional, proporciona la flexibilidad necesaria en el tratamiento del programa oficial de formación (Master en el caso 1; Licenciatura en los casos 2 y 3; Master-Doctorado

en el caso 4) en función de las necesidades de los alumnos. Esto contribuye a la motivación de los estudiantes porque los aprendizajes, al ser pertinentes, resultan más significativos.

En el proceso de aprendizaje personal, el alumno no está solo. Lo acompaña el profesor, que adquiere un estatuto de colaborador del actor-investigador-autor (Pineau et al., 2009). El papel del profesor en este tipo de formaciones universitarias en alternancia es de facilitador, no de direccionamiento (Rogers, 1972). Esto no resulta fácil para el profesor con perfil típico de universitario donde el salón de clase se convierte en su santuario inexpugnable (Bullough, 1998). Ese aislamiento de los profesores representa una barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora. Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del rol del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. El rol del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes complejos de aprendizaje, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material por estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje (Marcelo, 2005).

Además, lo que parece claro –especialmente en este tipo de formaciones universitarias para adultos con experiencia–es que el énfasis en la presentación magistral no conduce al aprendizaje. La forma expositiva de enseñanza implica dos suposiciones. Por un lado, que los estudiantes aprenden escuchando al docente; por otro, que todos los estudiantes aprenden al ritmo al que el docente enseña. Lamentablemente, ambas suposiciones son falsas. La investigación cognitiva y, más específicamente, el constructivismo y las tendencias del aprendizaje cognitivo y de las comunidades de aprendizaje ponen el énfasis en la construcción del conocimiento por los estudiantes, partiendo de la experimentación y la investigación personal colectiva (Osin, 1999).

Por lo tanto, desde el punto de vista de la institución universitaria, se produce un cambio de lógica formativa desde el momento en que se organiza una formación en alternancia y en partenariatio con otras instituciones. La Universidad no tiene todo el poder puesto que lo comparte con la institución demandante de la formación, con los profesores no pertenecientes a la Universidad y, de alguna manera, también con el grupo de alumnos. El trabajo cooperativo de los profesores universitarios con los demás actores de la formación produce una suerte de equilibrio que constituye todo un laboratorio de formación-acción-investigación y un verdadero partenariatio en educación que supone profesores dispuestos a un plus de dedicación (García-Marirrodiga y Durand, 2009). No lograr ese equilibrio puede suponer una dificultad para la puesta en marcha de este tipo de programas de formación. He aquí el cambio cultural y competencial que se requiere de los profesores universitarios que se aventuren en las dinámicas de formación en alternancia.

Todos estos posicionamientos sitúan a la alternancia en un camino que va de lo más simple a lo más complejo. Su introducción modifica la dimensión de la situación educativa: abandonamos una pedagogía plana para adentrarnos en otra que juega con el espacio y con el tiempo. No tenemos delante sólo la clásica triangulación profesor-alumno-saber del salón de clase. Sólo la dinámica de las pedagogías activas no es tampoco suficiente para responder a la demanda de la entrada en la pedagogía experiencial, en la pedagogía de la complejidad. Con la alternancia, nos comprometemos en la aventura de una educación sistémica (Rosnay, 1975).

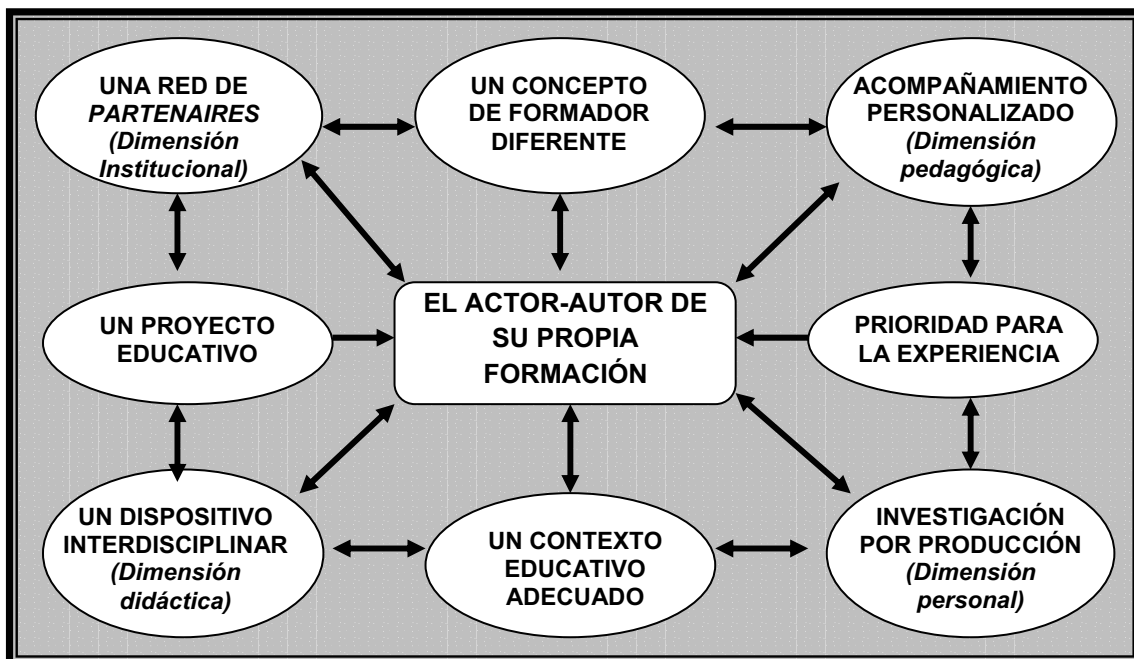
Sin embargo, la alternancia no puede reducirse–como frecuentemente se hace–a simples relaciones binarias del tipo: teoría-práctica, escuela-empresa, trabajo profesional-formación escolar, formación-empleo, conocimiento empírico-conocimiento teórico, según pongamos el acento en lo institucional, lo cognitivo o lo relacional (Gimonet, 1998), porque se trata de un

esquema reduccionista. Tampoco los esquemas yuxtapuestos o asociados completan el rico esquema que nos puede ofrecer la alternancia.

La realidad es mucho mas compleja y, si queremos verdaderamente comprender de forma profunda la formación en alternancia, conviene definir los componentes y sus interacciones, jerarquizarlos y organizarlos dentro de una perspectiva sistémica. De ese modo, y superando el esquema de simple método pedagógico, podemos pensar en la puesta en marcha de un sistema educativo.

Desde esta perspectiva, podemos definir esos componentes representados en el Esquema 1, que están en continua interacción, como pretenden mostrar las flechas que los unen:

Esquema 1: Modelización de un Sistema Universitario de Formación Alternada. Elaboración propia a partir de García-Marirrodrga y Durand, 2009



3. Casos de estudio

3.1. Caso 1: el Master en Formación y Desarrollo Sustentable (Brasil)

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 de Tours (Francia), pusieron en marcha en Brasil en 2001—en colaboración con varias universidades de ese país, especialmente la Católica de Brasilia—un Master en Formación y Desarrollo Sustentable con doble titulación (francesa y portuguesa). SIMFR (Solidaridad Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural), una institución belga para la asistencia técnico-pedagógica de los proyectos de formación rural en alternancia, pasó a formar parte de ese equipo de investigación.

Se respondía así a la 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 del siglo pasado (Chartier y Lerbet, 1983; Geay, 1998). 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 Sustentable del título internacional que se creó gracias a esta colaboración. Esta experiencia fue el primer Master en Alternancia en América Latina. Tuvo lugar entre 2001 y 2003 de manera itinerante por diversos Estados de Brasil. En cada una de las sesiones, se contó con la colaboración de alguna universidad Federal o Estadual de Brasil (bajo la coordinación general de la Universidad Católica de Brasilia).

3.2. Caso 2: la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa (Argentina)

A la demanda de la coordinación pedagógica de una institución promotora de CEFFA en Argentina, la Fundación Marzano, que desde hace años perseguía lograr una formación de este tipo para sus formadores, SIMFR colaboró en la búsqueda de alguna universidad argentina–y, posteriormente en todo el desarrollo–interesada en llevar a cabo una experiencia tan novedosa como arriesgada. Finalmente, la Universidad Austral se mostró dispuesta a aceptar el reto. Se trataba de la primera experiencia de Licenciatura en Alternancia en América Latina. Se desarrolló, en una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires–no en la Capital Federal–entre 2005 y 2007.

La resolución 786 de 30 de julio de 1999, suscrita por el Ministerio de Cultura y Educación, autorizó a la Universidad Austral (en ese momento aún con autorización provisoria), la creación y funcionamiento de la Unidad Académica denominada Escuela de Educación. En la misma resolución, autorizó la creación y funcionamiento de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa–ciclo de Licenciatura–conducente al título de Licenciado en Organización y Gestión Educativa, otorgando el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional al título citado. 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 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 (García-Marirrodrga y Durand, 2009).

3.3. Caso 3: la Licenciatura en Educación (Guatemala)

Las organizaciones promotoras de CEFFA en Guatemala solicitaron a SIMFR la búsqueda–y, posteriormente el acompañamiento en todo el desarrollo de la experiencia–de alguna universidad guatemalteca para proporcionar una formación de Licenciatura a sus maestros rurales. La única Universidad pública del país–San Carlos–no podía acometer en ese momento una innovación de este tipo para un grupo experimental y se optó por una de las privadas: la Universidad del Istmo. Dicha universidad ya había ensayado en la capital (entre 2005 y 2007) para un grupo de docentes urbanos con resultados satisfactorios. Ahora, para docentes rurales y en unos locales prestados en Quetzaltenango–fuera de la Capital–, iniciaba esta experiencia, que se desarrolló entre 2007 y 2009.

La universidad otorga título nacional de Licenciatura en Educación con especialidad en Pedagogía de la Alternancia. Esta especialidad incluida en el título es muy del estilo guatemalteco puesto que en las experiencias realizadas, y en esta también, la alternancia ha sido el “modo de hacer de otro modo”, la metodología utilizada.

3.4. Caso 4: el Master Universitario en Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas (Perú), así como el correspondiente Doctorado

En este caso, se trataba de buscar una formación de postgrado para los miembros del Equipo Pedagógico Nacional de los CEFFA de Perú. Se optó por un Master y por una universidad española dispuesta a iniciar la aventura de llevar fuera de las fronteras una formación adaptada a Bolonia. Así la Universidad Internacional de Cataluña, que recientemente había recibido la acreditación de la ANECA para esta formación (Master interdisciplinar que habilita para seguir estudios de Doctorado), se prestó a la aventura que acaba de concluir (se ha desarrollado entre 2008 y 2010).

Se trata de la primera experiencia de Master-Doctorado en la modalidad de alternancia en América Latina. El título que se otorga (Master Oficial) es español y se sitúa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En el fondo, se trata de una experiencia en la que, en vez de desplazar un grupo de estudiantes a Europa, se desplazan dos o tres profesores desde Barcelona para cada sesión presencial. Pero se alarga la duración a dos años en vez de a uno para facilitar la producción investigadora de los estudiantes. Por el momento, de los 15 estudiantes que han obtenido el Master (Tabla 1), parece que siete seguirán en Doctorado.

3.5. Características comunes a todos los casos

Este apartado podría resumirse en dos palabras: innovación (ingeniería pedagógica) y partenariado. Innovación porque la universidad se atreve a construir alternativas socioeducativas mediante una verdadera ingeniería pedagógica (trabajo en equipo real de los profesores, maneras diferentes de evaluar, nuevas formas de acceso a la educación superior, el estudiante como figura central que necesita un acompañamiento personalizado, el proyecto de investigación como hilo conductor de la formación-acción-investigación...). Partenariado porque la universidad se atreve a compartir el poder con otras instituciones no universitarias. Sólo insistiremos en tres aspectos de los mencionados, puesto que los otros ya se han tratado en el epígrafe 2.

- Trabajo en equipo real de los profesores: todas las universidades han abandonado su hábitat natural, el Campus, para trasladarse al campo. Por otro lado, en el caso de las Licenciaturas, se trata de carreras de articulación (en general, el requisito previo de admisión es tener un profesorado universitario de tres o cuatro años): por eso duran algo menos de dos años y medio. Esto supone un reto para la adaptación de los programas oficiales a los tiempos y ritmos de la alternancia (sesiones presenciales y de producción de los estudiantes). Así mismo, hay un consenso en el equipo de profesores permanente (una especie de núcleo duro de profesores que coordinan a los que intervienen de forma esporádica) sobre la manera de evaluar de manera continua, integral y personalizada a través de la producción de cada estudiante en su proyecto de investigación y no mediante exámenes clásicos... Se ha constituido una verdadera cooperativa de producción de saberes entre los profesores y de estos con los estudiantes (García-Marirrodiga y Durand, 2009), aunque no haya sido fácil y se haya requerido, en este caso, ingeniería afectivo-social.
- Nuevas formas de acceso a la educación superior, mediante la consideración de la Validación de las Adquisiciones Profesionales (VAP) para algunos alumnos. Una de las innovaciones más destacadas en los casos 1, 2 y 3, ha sido permitir el acceso a la formación (no al título que, por cierto, han logrado con éxito en todos los casos, Tablas 1 y 2) a un porcentaje de estudiantes—siempre menor del 15%—que, a priori, no cumplían las condiciones de acceso requeridas habitualmente. Y es que para demasiados adultos que quieren o necesitan un título superior universitario, la estructura y la organización universitarias tradicionales ponen significativas barreras de acceso. La actual comunidad

estudiantil de las universidades de Québec, por ejemplo, sólo tiene un 36,6% de estudiantes “clásicos” (los que consagran la mayor parte de su tiempo a los estudios), según figura en el sitio *web* de la Asociación General de Estudiantes de la Facultad de Educación Permanente de Québec. Estamos hablando del procedimiento de validar la experiencia profesional. Esto supone una innovación en Brasil, Argentina y Guatemala (casos 1, 2 y 3), pero tiene antecedentes contrastados en Canadá, Estados Unidos, Suecia, Francia e Inglaterra. Este procedimiento se basa en el principio de que es posible aprender haciendo, tan propio de la alternancia, pero también de algunos filósofos de la antigua Grecia, de las prácticas medievales que estuvieron en la base de los orígenes de la propia Universidad, o de la filosofía de John Dewey, por hablar de épocas más recientes. En el proceso de evaluación, se pone el acento en lo que la persona sabe y/o es capaz de hacer, no su motivación ni en el momento, lugar, o método de aprendizaje. Esencialmente, comporta cuatro pasos: comprobar lo que sabe y puede hacer el candidato, confrontar sus habilidades y conocimientos con un baremo establecido por la Universidad, evaluar a cada candidato de manera personalizada, y tener en cuenta esa confrontación. Sin embargo, a veces estos pasos se hacen difíciles por una desmedida vigilancia en su cumplimiento por parte de algunas autoridades académicas o por una engorrosa burocracia. Lo más práctico es que, en cada caso, se adopte el procedimiento más adecuado para la institución de formación y el estudiante. En los casos que nos ocupan, se siguió un proceso sencillo, rápido, personalizado y sistémico, pero con las garantías de exigencia, rigor y calidad exigidas por la Universidad, basado en la evaluación de la formación no patrocinada por un centro de enseñanza superior, y del expediente de la experiencia vital y laboral que debía acreditar un mínimo de cinco años de ejercicio profesional (requisito que cumplían de sobra todos los candidatos). Estas medidas persiguen el reconocimiento y la implantación del aprendizaje permanente como parte de la vida moderna, y conducen a la integración del aprendizaje postescolar.

La Tabla 1 muestra el número de expedientes VAP para cada uno de los casos. Hay que hacer notar que en los cuatro casos había algún estudiante matriculado totalmente ajeno a la práctica de la alternancia. Algunas de las bajas (Tabla 2) se han producido entre ellos, quizá porque esperaban un sistema clásico de enseñanza-aprendizaje y de han encontrado con otro al que no estaban acostumbrados. En cualquier caso, su inclusión ha supuesto una riqueza para todos (especialmente para los demás estudiantes, procedentes del ámbito de los CEFFA).

Tabla 1: Experiencia previa y VAP por caso de estudio. Elaboración propia

Nº	CASO	Media de años de experiencia profesional previa de los estudiantes	nº estudiantes a los que se aplica VAP (% sobre matriculas)
1	Master (BRASIL)	9,5	3 (13%)
2	Licenciatura (ARGENTINA)	11	3 (12%)
3	Licenciatura (GUATEMALA)	12,5	4 (14%)
4	Master/Doctorado (PERÚ)	12,5	0

- **Partenariado.** Desde el punto de vista de la institución universitaria, también se produce un cambio de lógica formativa desde el momento en que se organiza una formación en alternancia y en partenariado con otras instituciones. La Universidad no tiene todo el poder puesto que lo comparte con la institución demandante de la formación, con los profesores no pertenecientes a la Universidad y, de alguna manera, también con el grupo de alumnos. Por ejemplo, la universidad y sus profesores tienen que adaptarse—en un ejercicio de flexibilidad poco corriente en este tipo de instituciones—a las propuestas y sugerencias del propio grupo

de alumnos que aparecen en la evaluación y síntesis que pone fin a cada sesión modular. Pero para que el partenariado sea eficaz, todos los actores deben tener un mismo proyecto de alternancia partenarial donde estén regulados y previstos los tiempos y los espacios de la formación. Así, cada sesión presencial se prepara previamente con una reunión de coordinación donde están presentes algunos actores de cada uno de los partenaires. La distribución binaria de profesores para las diferentes materias permite un equilibrio muy interesante en el que la Universidad proporciona el rigor científico, y la institución demandante de la formación vela por la correcta aplicación de la metodología y por la pertinente adecuación de los contenidos a la realidad de los alumnos. Por último, conviene resaltar que el interés del enfoque inter y transdisciplinar, no es la negación de las disciplinas sino el intento de su utilización según grados de apertura y de interacción variable (Basarab, 1996; Pineau et al., 2009). La transdisciplinariedad es un grado de relación disciplinaria que se extiende a transacciones cognitivas que, a través de, y entre las disciplinas, van más allá de éstas (Basarab, 1996). Esto no es sencillo de lograr cuando los programas oficiales son demasiado verticales y la lógica universitaria bastante disciplinar e inconexa con el conjunto. De nuevo en este punto, aparecen el laboratorio de formación-investigación-acción y la dimensión partenarial de la alternancia.

4. Resultados

Podrían resumirse, desde el punto de vista de las universidades e instituciones en partenariado, en los logros reseñados anteriormente. Desde el punto de vista de los estudiantes, la Tabla 2 muestra los que han concluido su formación. En América Latina no sólo es importante cerrar pensum (concluir y aprobar todas las materias de la carrera), sino defender una Tesis (de Licenciatura, Master o Doctorado) para lograr el título. Lamentablemente, las tasas de fracaso (pensum cerrado pero sin Tesis) en la universidad latinoamericana son bastante elevadas. En la modalidad de alternancia, y para los cuatro casos estudiados, los estudiantes que terminan finalizan con su Tesis de investigación porque dicha investigación comienza el primer día de curso y se acompaña hasta el final, como hemos visto.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes manifiestan cambios en su vida, y no sólo en su vida profesional: mejora de la autoestima, incremento del sentimiento de solidaridad y compañerismo, mayor comprensión de procesos educativos complejos, aumento de la cultura general... En cuanto a sus producciones (investigaciones), en todos los casos hay algunas de mucha calidad. En el caso 1, la primera experiencia, Pineau et al. (2009) han recogido un breve resumen de cada una de ellas (logrando reducir a 10 páginas unas Tesis de Master de más de 180). Para el caso 2 también se ha editado un libro con las experiencias y algunos fragmentos de producciones de los estudiantes (García-Marirrodrga y Durand, 2009).

Tabla 2: Tasa de éxito de los estudiantes por caso de estudio. Elaboración propia

Nº	CASO	nº estudiantes que inician	nº estudiantes que finalizan (%)	Bajas	Bajas de estudiantes VAP
1	Master (BRASIL)	23	17 (74%)	6	0
2	Licenciatura (ARGENTINA)	25	18 (72%)	7	0
3	Licenciatura (GUATEMALA)	28	24 (86%)	4	0
4	Master/Doctorado (PERÚ)	18	15 (84%)	3	No aplica

En cuanto a los profesores, han descubierto que otra universidad es posible. La que parte de un enfoque inductivo que va desde lo concreto a lo abstracto con una lógica dinámica que se centra en las personas, no en los sistemas, a diferencia de la pedagogía tradicional que gira en torno a la transmisión de conocimientos. En otras palabras, nos encontramos en la alternancia con una lógica de formación sistémica, no disciplinar, como es habitual (Gimonet, 2008); basada en los aprendizajes y en las acciones, no en las enseñanzas y en los programas; personal y colectiva, no individual; que favorece que el estudiante pase de receptor a productor, y el profesor, de transmisor a guía.

5. Conclusiones

En cada uno de los casos estudiados, las personas en formación pasan de actores a autores de un Proyecto de Investigación, porque no hay verdadera formación sin transformación de un problema de acción en investigación. Pero esos resultados de formación-desarrollo, no habrían sido posibles sin dos condiciones: hacer de cada una de las investigaciones el eje en torno al cual se organizan los contenidos de las diferentes materias, y dedicar mucho tiempo al acompañamiento personal de cada alumno en las tutorías de seguimiento de los Proyectos de Investigación.

Se comprende por tanto, el rol especial que deben jugar los profesores—llegan como transmisores y acaban como guías; los alumnos llegan como receptores y acaban como actores-investigadores-autores, como buscadores—en este tipo de formaciones universitarias en Alternancia. El paso de un estilo didáctico y de una metodología pedagógica con una concepción más o menos vertical de transmisión de conocimientos hacia el alumno, hasta una posición más transversal de compartir saberes—sin olvidar los aportes teóricos—partiendo siempre de la realidad del alumno y del interés de cada una de las investigaciones del grupo, no es sencillo ni inmediato.

Los profesores descubren—en “su” laboratorio de formación-acción-investigación—una pedagogía transformativa como alternativa a los modelos clásicos transmisivos para un grupo de alumnos no tradicionales (adultos con experiencia). Se convencen de la importancia que pueden tener los distintos dispositivos de la Alternancia como sistema para mejorar prácticas y resultados consecuentes en los ámbitos universitarios. Y se asombran de la cercanía de los Sistemas Universitarios en Alternancia con los postulados del enfoque de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior.

6. Referencias bibliográficas

- Antoniazzi, A. (2006). *La tutoría personal en los CFR de la provincia de Buenos Aires. Diagnóstico del impacto de los valores del personalismo en la tutoría de los jóvenes*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Austral, Buenos Aires.
- Asociación General de Estudiantes de la Facultad de Educación Permanente de Québec. Datos generales obtenidos el 23 de abril de 2008 de: <http://www.ageefep.qc.ca>
- Basarab, N. (1996). *La transdisciplinarité*. Paris: Editions du Rocher.
- BID (2000). *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D. C.: BID.
- Bullough, R. (1998). Becoming a Teacher. En: Biddle, B. et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (págs. 79-134). London: Kluwer.

- Cernea, M. (1985). *Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Collis, B. (1997). Pedagogical Reengineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesign with the www. *Educational Technology Review*, 8(2), 11-15.
- Crépeau, B. (1982). *Apprentissage et Développement Personnel*. Paris: Mesonance.
- Chartier, D. & Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Esteban, F. (2005). *El retorno al espíritu de la Universitas*. Conferencia en el Acto Académico del Año 2005, no publicada, Universidad del Istmo, Guatemala, 14 de febrero de 2005.
- FAO (1997). *Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà*. Rome : SDRE, FAO.
- García-Marirrodriaga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- García-Marirrodriaga, R. & De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, LXVI (258), 129-160.
- García-Marirrodriaga, R. (Coord.). (2009). *Educación, juventud y empleo. La alternancia una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. Guatemala: UNESCO, AIMFR y Serviprensa.
- García-Marirrodriaga, R. & Durand, J. (Coords.). (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J. C. (1998). L'alternance en formation, méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. En: Demol, J. N. & Pilon, J. M. (Coords.). *Alternance, développement personnel et local* (págs. 51-66). Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lerbet, G. (1981). *Système alternance et formation d'adultes*. Maurécourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoir*. Maurécourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Lesne, M. (1987). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: L'éducateur.
- Le Boterf, G. (1999). Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte? Quelles conséquences pratiques? En: *Actes des Journées d'étude: Ingénierie des dispositifs de formation à l'international* (págs. 45-61). Montpellier.
- Llano, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Pamplona: EUNSA.
- Marcelo, C. (2005). *Profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Santiago de Chile: PREAL.

- OCDE (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: CÉREQ.
- Osin, L. (1999). Dimensions of Change in the Education Systems of Latin America. *Development Discussion Paper 708*. Harvard Institute for International Development.
- Pineau, G. (2002). As relações entre teoria e pratica no ambito da educação permanente. En: *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 8 (15), 140-172.
- Pineau, G. et. al. (Coords.). (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris: L'Harmattan.
- Puig, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rosnay, J. (1975). *Le microscope vers une vision globale*. Paris: Seuil.
- Sen, A. & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.
- Taylor, P. (1998). Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from Vietnam and South Africa. En: *FAO, Training for Agriculture and Rural Development 1997-98* (págs. 4-15). Roma: FAO.
- UNESCO (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. (2^a ed.). Paris: UNESCO.

Correspondencia (Para más información contacte con):

Dr. Roberto García-Marirrodiga
Universidad Internacional de Cataluña. Facultad de Educación, GREDPAC (Grupo I+D Educación y Desarrollo Profesional)
Phone: + 34 660196978
E-mail: rgarcia@cir.uic.es
www.uic.es

Dr. José Luis Yagüe Blanco
Universidad Politécnica de Madrid. Dpto. Proyectos y Planificación Rural, GESPLAN (Grupo I+D Planificación y Gestión del Desarrollo Rural-Local)
Phone: + 34 913363986
E-mail : joseluis.yague@upm.es
www.grupogesplan.es