

El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia

Roberto García-Marirrodiga¹, Andreu Gutiérrez-Sierra²

¹ Universidad Internacional de la Rioja - UNIR, España. Facultad de Educación. Avenida La Paz, 137, 26006, Logroño, España.

² Universitat de Vic - UVIC, España.

Autor corresponsal / Author for correspondence: rgarcia@colegioarenales.es

RESUMEN. Una de las claves del sistema educativo de alternancia es el compromiso de unos profesores - llamados habitualmente “monitores” - con múltiples funciones más allá de la mera docencia. Precisamente la multifuncionalidad que se les pide, es la causa de una serie de dificultades asociadas a un perfil profesional que no es sencillo de encontrar. Algunas se refieren al desempeño docente en el momento inicial y otras se manifiestan en el tiempo. Ambas parecen encontrar solución, al menos en parte, en la formación, pero una formación de formadores pertinente, coherente con el sistema de alternancia. Este artículo, que parte de una revisión bibliográfica y del estudio de experiencias previas más que de hechos concretos analizados bajo una metodología determinada, tiene como objetivo explicar brevemente el perfil del formador de escuela de alternancia, esbozar la problemática de su función y apuntar algunas posibles soluciones formativas que sean aplicables - aunque requieran algunas adaptaciones de contexto - en cualquier ámbito territorial. Queda pendiente para estudios posteriores, tanto la profundización en el diagnóstico de los problemas, como el estudio detallado de las propuestas formativas.

Palabras clave: Educación Rural, Escuela de Alternancia, Profesor Multifuncional, Formación de Formadores.

The Multifunctional Profile of the Teachers in the Alternating Cycle Rural Schools

ABSTRACT. One of the keys of the Alternating Cycle Education System is the commitment of teachers - usually called "monitors" in this System - with multiple functions beyond mere teaching. The multifunctionality that is requested is just the cause of several difficulties associated with a professional profile that is not easy to find. Some of them are related to the teaching performance in the starting moment and others are manifested along the professional way. Both seem to find a solution, at least in part, through formation, but we are speaking about a relevant training of teachers for Alternating Cycle System which can be consistent with it. This article, which starts from a bibliographic review and from the study of previous experiences rather than of specific facts analyzed under a specific methodology, aims to briefly explain the profile of the alternating school teacher, outlines the problem of its function and writes down some possible solutions through formation that are applicable - even if they require some adaptations - in any territorial context. It remains for further studies both the deepening in the diagnosis of problems, and the detailed study of the training proposals.

Keywords: Rural Education, Alternating Cycle School, Multifunctional Teacher, Training of Teachers.

O perfil multifuncional dos professores de escolas rurais de alternância

RESUMO. Uma das chaves do sistema educacional de alternância é o compromisso dos professores - geralmente chamados de "monitores" - com múltiplas funções além do mero ensino. Precisamente a multifuncionalidade solicitada é a causa de uma série de dificuldades associadas a um perfil profissional que não é fácil de encontrar. Alguns se referem ao desempenho docente no momento inicial e outros se manifestam no tempo. Ambos parecem encontrar uma solução, pelo menos em parte, na formação, mas em uma formação de formadores, consistente com o sistema de alternância. Este artigo, que parte de uma revisão bibliográfica e do estudo de experiências anteriores, e não de fatos específicos analisados sob uma metodologia específica, visa explicar brevemente o perfil do professor alternativo, esboçar o problema de sua função e escrever algumas possíveis soluções formativas aplicáveis - embora exijam algumas adaptações de contexto - em qualquer escopo territorial. Continua pendente de estudos adicionais, tanto no aprofundamento do diagnóstico dos problemas quanto no estudo detalhado das propostas formativas.

Palavras-chave: Educação Rural, Escola em Alternância, Professor Multifuncional, Formação de Formadores.

1. El contexto: educación, desarrollo y alternancia

La educación a todos los niveles, es una llave fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible (CEPAL, 2002; Banco Mundial, 2011; UNESCO, 2015). Y a la vez, es necesario garantizar esa educación. De hecho, es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente el número 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente (durante toda la vida) para todos (ONU, 2015).

Pero educar a la gente con una visión sostenible del desarrollo, no consiste en añadir la protección del medio ambiente a los contenidos del currículo, sino en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesidades sociales y la responsabilidad ecológica (Annan, 2001). Ante los cambios en la concepción de lo rural, la educación -que debe colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015)- ha de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social. Pero para responder a las necesidades de la formación, es necesario contar con metodologías innovadoras (FAO-UNESCO, 2003; Kools & Stoll, 2016), capaces de involucrar a diversos

actores en la vida escolar (CEPAL, 2007), que permitan que la identidad cultural de los jóvenes no se bloquee ante la perspectiva de la globalización y que puedan prepararse adecuadamente para la vida laboral.

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 Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA), este vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: una alternancia integrativa entre medio socioprofesional y escuela (Puig, 2006; García-Marirrodriaga & Puig, 2010).

La pedagogía de la alternancia es producto del cuestionamiento de los sistemas formativos tradicionales y de las ganas de cambiarlos por otros que estén adaptados a la realidad de cada momento. El problema de la educación en ámbitos rurales (Chartier, 1986; FAO, 1997; BID, 2000; García-Marirrodriaga, 2002) es la inadecuación de los sistemas de formación y educación tradicionales a las necesidades específicas de los jóvenes, y 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 para el empleo. Además, la ausencia de las características del entorno en los contenidos curriculares, dificulta seriamente a la educación la posibilidad de incidir en el desarrollo territorial (Werthein & Bordenave, 1981). 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. Precisamente, una de las mayores dificultades de las instituciones de educación rural es la rigidez en la estructura curricular, contenidos y modo de ejecución (FAO, 1997; Taylor, 1998; García-Marirrodriaga, 2002). Por otro, el desequilibrio entre la capacitación impartida y las posibilidades de empleo. Por eso es necesaria una educación que permita pasarelas entre la experiencia profesional y la formación (UNESCO, 1999).

En el caso de América -el continente con más desarrollo en escuelas de alternancia tipo CEFFA, como dicen García-Marirrodriaga (2002) y García-Marirrodriaga e Puig (2010)- además, los modelos curriculares y pedagógicos, con sus propuestas de valores, esquemas y modelos de vida urbana, han contribuido

decisivamente a incentivar el éxodo rural. En cambio, si el enfoque del aprendizaje se centra en el interés real del alumno, se crea un clima especial en el aula, tanto para el alumno, como para el docente (Deay & Saab, 1994). La ruralidad del s. XXI está condicionada por la proximidad geográfica a los núcleos urbanos con servicios suficientes y a la facilidad de comunicación con ellos desde las áreas rurales. La movilidad de personas, medios y servicios puede crear fuertes economías de proximidad (como en zonas rurales de Chile próximas a zonas urbanas; en cambio en Canadá, algunas zonas rurales vulnerables están sufriendo despoblación severa). La educación rural de calidad es importante para el crecimiento individual y la cohesión social, así como para el desarrollo regional inteligente y sostenible (OECD, 2019).

Las escuelas rurales y sus formadores, deben estar preparados para repensar la educación desde el momento en que aparecen nuevas demandas de competencias, incluyendo aquellas que favorecen el emprendimiento y la innovación. Competencias que pueden adaptarse a las evoluciones de los territorios rurales (energías alternativas, turismo...) para contribuir a su desarrollo y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida,

como nos recuerdan los ODS en el marco de la Agenda 2030.

La vinculación de la educación con el desarrollo está ampliamente fundamentada en la literatura científica (por ejemplo: FAO, 1997; CEPAL, 1997, 2003; Behrman, Yingmei & Petra, 2004; Kliksberg, 2005; Sen & Kliksberg, 2007; FAO-UNESCO, 2003; UNICEF, 2015, 2016; UNESCO, 2015; Alcott, 2015; OECD, 2018, 2019). Cuando se afirma ya desde hace años, por ejemplo, que la mortalidad infantil cae un 8% anual por cada año adicional de escolaridad de la madre (Banco Mundial, 1996), nadie puede dudar de dicha vinculación, que involucra, además, diversos ODS (claramente el 3, 4 y el 5 en este ejemplo que se propone). Sin embargo, esa educación debe ser pertinente para contribuir al desarrollo (Chartier, 1986; FAO, 1997; García-Marirrodriaga, 2002, 2009).

Los CEFFA - comprometidos en una educación de calidad, inclusiva e igualitaria (ONU, 2015) - son Asociaciones de familias, profesionales e instituciones, que asumen la responsabilidad del desarrollo y de la promoción del medio rural a través de acciones educativas integrales y de formación profesional - especialmente con jóvenes -, como respuesta a una problemática común (Puig, 2006; García-

Marirrodriaga, 2002). Sus características irrenunciables son unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos (Puig, 2006). Los fines son: el desarrollo de las personas en su medio - a partir de una educación y formación integral que culmina en la formulación y ejecución de un proyecto personal de vida con base en lo profesional - y el desarrollo local del propio territorio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local -la alternancia- gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

Estos dos fines y dos medios constituyen los “cuatro pilares” de los CEFFA (Puig 2006; García-Marirrodriaga & Puig, 2010) y sustentan algunos de los principios sobre el desarrollo que nadie discute: la necesidad de vincular a los jóvenes con su entorno para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible, porque el entorno territorial es factor clave del desarrollo (Boisier, 1999; UNESCO, 2015); la importancia concedida a las innovaciones (Banco Mundial, 2011) y a los proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales (en coincidencia con las líneas maestras de

algunos instrumentos de desarrollo muy exitosos en el ámbito rural europeo en los últimos años; por ejemplo, la Iniciativa Comunitaria *Leader Plus* y otras similares); la conveniencia de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial, es decir, desarrollo (nueva acción); la necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social).

La alternancia parte de la realidad, la analiza y la transforma. En el proceso intervienen personas muy diversas: los propios alumnos en formación - actores de su propia formación (Gimonet, 1998; UNESCO, 1999; Pineau *et al.*, 2009) -, los profesores, los profesionales, las familias, los profesionales y expertos... En los CEFFA, la alternancia permite a cada joven vivir sucesivamente periodos en el mundo de los adultos, del trabajo, y periodos en el centro educativo. La educación, la formación, parte de la experiencia y está centrada en la vida, en la

realidad cotidiana - familiar, social, profesional - vivida por los jóvenes en contacto con los otros adultos intervinientes que acaban de enumerarse. Por eso no puede ni debe reducirse, como frecuentemente se hace, a simples relaciones binarias del tipo: teoría y práctica, escuela y empresa, trabajo profesional y formación escolar, formación y empleo, conocimientos empíricos y conocimientos teóricos, según pongamos el acento en lo institucional, lo cognitivo, lo relacional... La realidad es mucho más compleja y, si queremos comprender con profundidad la 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 (Gimonet, 1998). Un sistema complejo por el número de elementos interconectados y por las abundantes relaciones establecidas entre ellos. Todo esto puede verse descrito en profundidad en Puig (2006) y Gimonet (1998, 2008), por ejemplo, porque no es el objetivo de este estudio.

Los CEFFA y el sistema pedagógico que los sustenta - la alternancia tal y como se ha descrito brevemente aquí - propugnan la necesidad de vincular a los jóvenes con su territorio, y favorece que

los estudiantes - que pasan, al menos, la mitad del tiempo escolar en sus emprendimientos familiares o en empresas rurales en general pequeñas o medianas y no exclusivamente agropecuarias - pongan en marcha proyectos profesionales y se conviertan en verdaderos actores locales de un desarrollo que sea sostenible (García Marirrodriaga, 2002, 2009, 2013; Puig, 2006; García-Marirrodriaga & Puig, 2010). Por tanto, manejar con éxito el modelo pedagógico de alternancia - entrelazar continuamente el currículo con el medio (UNESCO, 1972; Puig, 2006), supone “gestionar la complejidad” de velar simultáneamente por la consecución de los fines de los CEFFA, prestando una extrema atención al empleo de los medios.

Para ello, se requieren dos cosas. Por un lado, un plan de formación pertinente para los alumnos de la escuela (es decir, formulado en función del perfil del egresado en cada contexto territorial). Hay cerca de 2000 CEFFA en 35 países de los cinco continentes, la cuarta parte de ellas en América (y de éstas, la mitad en Brasil). Pero este documento no se focaliza en un territorio concreto porque describe aspectos generales de la alternancia y de los CEFFA, así como problemas comunes de los formadores (junto a posibles soluciones, también comunes, a través de la formación de formadores). Por otro lado,

es necesario contar con unos profesores - no sólo docentes, sino verdaderos animadores sociales del territorio- cuyo perfil permita promover el desarrollo desde un establecimiento educativo sustentado por una asociación local (García-Marirrodriaga *et al.*, 2005).

2. El formador de la escuela de alternancia

El progreso y desarrollo en el mundo está generando cambios constantes en los modelos y estructuras entorno a las cuales organizamos nuestras vidas. La clave para afrontar estos cambios es la adaptación, que requiere de un aprendizaje constante y es esencial para sobrevivir en este mundo en constante transformación. Si el aprendizaje va acompañado de una formación adecuada, se afrontarán los cambios con más garantías. La OCDE, que ha definido su marco de aprendizaje para 2030 teniendo en cuenta los ODS, después de preguntarse qué conocimientos, competencias y valores necesitan los estudiantes del mundo actual, avisa además que ha llegado el momento de moverse desde un enfoque de más horas de clase a otro de un tiempo de aprendizaje de mayor calidad (OECD, 2018).

Los modelos tradicionales formativos donde el docente exhibe un estilo de enseñanza-aprendizaje

descontextualizado del medio, meramente “transmisivo”, empiezan a ser cuestionados. Cada vez más se necesitan modelos pedagógicos de estilo “transformativo” (Pineau *et al.*, 2009; García-Marirrodriaga & Durand, 2009), centrados en el alumno y en el contexto que define el aprendizaje experiencial (Roberts, 2006). Modelos que necesitan un formador competente en lo académico, pero centrado en las necesidades de acompañamiento del alumno.

En el sistema de alternancia, el formador acompaña al alumno en todo su itinerario de formación e inserción socio-profesional (García-Marirrodriaga, 2002) porque es un actor activo dentro de ese mismo contexto socio-profesional y territorial del que forma parte el alumno. En la alternancia - sistema educativo y metodología pedagógica (Gimonet, 1998) - el monitor es el paradigma de un nuevo oficio de la formación: ya no serán profesores disciplinarios, sino animadores de formación que guían, aconsejan, ayudan, enseñan cuando hace falta, acompañan en el camino de los aprendizajes y suscitan el interés por emprender (Gimonet, 2009).

2.1. Los inicios: 1935 al suroeste de Francia

Dos acontecimientos - una conversación entre un padre de familia

inquieto por la formación de su hijo y su párroco, por un lado; y una reunión de tres padres de familia de los cuatro primeros futuros alumnos - fueron los desencadenantes del comienzo de los CEFFA en una aldea rural del suroeste francés en 1935. Los pioneros no podían imaginar que muchos años más tarde, muchos centenares de CEFFA se inspirarían sobre sus mismos objetivos y sus mismos principios y se extenderían por el mundo entero. Si en el transcurrir de esos años la fórmula ha podido ser adaptada y mejorada es porque estos dos acontecimientos se basaron, con naturalidad, pero con precisión, en los principios siguientes: el compromiso de unas familias asociadas para buscar soluciones al desarrollo del territorio y la educación de los jóvenes, una pedagogía pertinente que se adapta al entorno y parte de la experiencia y una formación integral capaz de contribuir al desarrollo y de lograr la participación activa de todos los actores locales (García-Marirrodriaga, 2002). Estos principios se concretan en los “cuatro pilares” de la alternancia definidos por Puig (2006), que han supuesto una claridad de criterio muy necesaria en el uso de los términos para definir los medios y fines de la alternancia.

Ya desde el principio, y con el establecimiento formal del primer CEFFA

en Lauzun, en 1937 (fecha de creación de la asociación local en un núcleo de población más importante que el inicial de Sérignac-Péboudou), es patente la preocupación por el profesorado de la escuela y su formación. Todo el proceso está descrito con detalle en Granereau (1969), Chartier (1978 y 1986), Nové-Josserand (1987) y García-Marirrodriaga (2002).

El primer y único profesor, el párroco, describe él mismo las semanas que iban transcurriendo en la casa parroquial. Los jóvenes trabajaban expresando su satisfacción. A mediados de cada semana se organizaban algunas visitas: huerto, explotación agrícola. “Yo quería ayudarles a que se formaran una opinión”. (Granereau, 1969, p. 65). Es así, con la práctica, como la nueva pedagogía se afianza. El hecho de querer que los jóvenes se formen una opinión da pistas sobre qué tipo de educación se pretende: una formación integral y no solo técnico-profesional. Y la siguiente frase de Granereau, que es la primera que contiene la palabra “alternancia”, indica también el papel primordial - insustituible e indelegable - de los padres en la educación. “Mi segunda semana, confirma las buenas esperanzas de la primera y también la verdad de la nueva fórmula para la formación más profunda de nuestras élites

campesinas por la alternancia entre el tiempo al lado del formador y el tiempo junto a la familia”. (Granereau, 1969, p. 69). Estas líneas - recuerdos personales de Granereau - están escritas 34 años después de 1935. Pero la palabra “alternancia” (de espacios y tiempos) describe el hallazgo pedagógico iniciado en aquellos momentos y que en este año 2019 celebra sus 50 años de existencia en Brasil - uno de los países con más desarrollo de escuelas de alternancia en los últimos años -, que tiene más de 200 escuelas y abundantes producciones científicas locales (Teixeira *et al.*, 2008; Ferrari & Ferreira, 2016).

El éxito del primer año llevó a numerosas familias a confiar a sus hijos a esa nueva “Escuela Campesina”. De quince a veinte alumnos estaban preparados para el siguiente curso (1936-1937). El párroco no era suficiente para animar y preparar semejante grupo. Así que los padres deciden contratar a un monitor a tiempo completo. Su elección recae en Jean Cambon, hijo de agricultor recién graduado que había estado enseñando en una escuela libre de agricultura. Cambon visitó durante el verano a los responsables de la experiencia y quedó muy sorprendido. Aceptó con entusiasmo ser el primer monitor, un profesor un tanto peculiar - pues tendría que convertirse en un animador de la

formación en alternancia - como debían ser después de él otros miles en todo el mundo... “El lugar de la formación es la escuela, pero también la familia, la explotación, la empresa y todo lo que constituye su entorno, el taller de la vida. Por eso, los primeros protagonistas de Lauzun, no se dirigieron a una escuela existente de buen nivel. Preferían una fórmula nueva, más adaptada a sus peculiares necesidades. Una escuela donde el libro más importante fuera el libro de la vida, donde el docente fuera sobre todo un animador, un guía que ayudara al joven a desarrollar su personalidad. Éste papel del monitor era muy distinto del profesor tradicional y requería, en consecuencia, una formación adaptada a la nueva pedagogía”. (Nové-Josserand, 1987, p. 98).

Desde el primer momento, los dirigentes de los CEFFA pensaron en tres cosas. En primer lugar, crecer en número de escuelas para establecer una red: “es necesario crear nuevas MFR. Si Lauzun está casi sola, probablemente desaparecerá”. (Granereau, 1969, p. 122). Este crecimiento, propiciaría también la creación de una federación de asociaciones (la llamada “Unión Nacional”). Hay que resaltar que, en 1944, en plena Guerra Mundial, había ya 50 escuelas en Francia. En segundo lugar, formar a los monitores en la pedagogía específica que habían

“inventado”. Enseguida, en 1941, aparece el primer centro de formación para monitoras (germen del futuro Centro Pedagógico Nacional, que se estableció, a partir de 1962, en Chaingy, relativamente cerca de París). Y en tercer lugar, formar a los padres para animar las asociaciones que darían vida a las escuelas (contando también con otras instituciones externas).

El proceso de alumbramiento de la primera escuela de alternancia (que se llamó en francés *Maison Familiale Rurale*, MFR, que podríamos traducir por “casa de las familias rurales”), ha servido de modelo para otros muchos colectivos que han ido apareciendo en el mundo rural con situaciones similares, y de una forma u otra, han hecho pequeños avances sin esperar que gobiernos e instituciones públicas ayuden a sus propuestas. Sin quererlo ni buscarlo, aquellos agricultores se vieron inmersos, en el proceso cíclico de acción-reflexión-acción. Proceso que les fue enriqueciendo, profesionalmente y como personas. Esa reflexión, la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983), la reflexión desde la acción mediante la formación-acción-investigación (García-Marirrodiga & Durand, 2009), es la que ha permitido a las zonas rurales desarrollarse. En diversas zonas de más de 40 países en todo el mundo, la profesionalización del mundo rural es el

resultado de la aplicación de la alternancia en los CEFFA por parte de los monitores, que son de los elementos clave del sistema. La importancia de su adecuada selección y formación, está fuera de toda duda (García-Marirrodriaga & Puig, 2010).

2.2. Monitor de CEFFA: ¿de qué estamos hablando?

El monitor, pues, desempeña una variedad de funciones que van más allá de la docencia, entendiendo la docencia como la mera transmisión de conocimiento. Ser formador en la pedagogía de la alternancia, va asociado a una multifuncionalidad (Gimonet, 1979, 1984, 2008; Legroux, 1979; Chartier, 1986; Nové-Josserand, 1987) lo cual supone un gran reto. Esto es así desde el principio, desde Jean Cambon. Este nuevo paradigma del concepto de formador, comportará unas dificultades que hasta ahora no se habían planteado porque al formador tradicional no se le exigían. La ausencia de definición de las competencias profesionales en el monitor, dificulta su adaptabilidad a este modelo pedagógico y puede desencadenar ciertas problemáticas, también desde el punto de vista laboral, al no disponer, en casi ningún país, de un estatuto propio que reconozca esa multifuncionalidad (Puig, 2006; García-Marirrodriaga, 2010).

En los sistemas tradicionales, la planificación de los programas educativos, conservadora y bastante inamovible, se sustenta, al menos en parte, sobre la base reduccionista de que los alumnos son sujetos pasivos en el seno de una clase homogénea. Además, habitualmente no se tienen en cuenta ni el contexto general, ni el complejo y particular de cada alumno. De la misma manera, los formadores transmisivos (tradicionales) de estos sistemas, por diversas cuestiones, suelen ser igual de conservadores e inamovibles que las instituciones en las que trabajan.

En la pedagogía de la alternancia, el monitor es el formador que entiende que el alumno no es un ser abstracto, sino una persona con un pasado, una historia de vida, unos proyectos, una familia, un ambiente social, profesional y cultural (Gimonet, 1979, 2008). Para que esto sea así, el monitor debe ser un actor que afronte el reto de adaptarse a sus alumnos, que no tenga miedo a los cambios y que sea capaz de una constante evolución. Estamos hablando de personas con un perfil personal y profesional particular y con ganas de formarse en servicio.

Desde el primer día, el monitor tiene que aprender el funcionamiento del territorio, interpretar la complejidad de sus estructuras sociales y económicas, comprender a sus actores y analizar las

dinámicas que desempeña cada uno. Un monitor que no sea de mente abierta y receptiva no podrá asimilar este rol de actor activo del territorio y tendrá difícil ganarse la confianza de los demás actores locales. En las zonas rurales, ser actor local de desarrollo y ejercer un liderazgo en el territorio, es algo que todos esperan del director de la escuela (Wieczorek & Manard, 2018), pero también de todos los demás docentes en cierta medida.

El monitor tiene de ser una persona colaboradora y participativa, porque una de sus funciones es la de tener una relación activa con todos los actores del territorio. Tiene que promover la participación de los actores en los encuentros de la asociación local que sustenta la escuela y facilitar el diálogo entre ellos. Tiene que saber escuchar a los actores y participar de sus decisiones, para materializarlas en el ejercicio de su función de formador. Un formador no puede ser monitor si evita las relaciones sociales. Este modelo de formador sería el que se atrinchera fuera de la realidad del contexto socio-territorial de la escuela.

Un monitor tiene que ser adaptable porque la riqueza de la formación proviene de lo diferente. Aunque la formación que debe impartir el monitor esté relacionada con el aprendizaje de un oficio, y tener un perfil técnico puede ayudarle en su tarea, el

monitor tiene que ser capaz de proporcionar una formación global (académica, técnico-profesional, humana, social, moral...) que ayude al alumno a desarrollar su proyecto personal de manera integral.

Un monitor tiene que manifestar disponibilidad y flexibilidad para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno. Un formador manifiestamente rígido en su forma de pensar, de actuar, de hablar o en sus respuestas, es un formador que no transmite accesibilidad y conseguirá el efecto contrario a la aproximación, que es totalmente incompatible con la función de acompañante de la formación.

La complejidad de la pedagogía de la alternancia, y en consecuencia la complejidad de las múltiples funciones, exigen al monitor un perfil reflexivo. Sus actuaciones y las consecuencias que se deriven de ellas tendrán un impacto en el entorno, que puede ser positivo o negativo, pero que afectará directamente su desarrollo y el de los actores. Por lo tanto, el monitor que no tenga la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas, no será capaz de valorarlas y no aprenderá de ellas. Es necesario imponerse un proceso de auto-reflexión permanente para sacar lecciones de la experiencia y mejorar continuamente la práctica docente y la

educación integral y personalizada que debe proporcionar el CEFFA.

El monitor reflexivo será aquel que se someta a un auto aprendizaje y a un reciclaje continuo. Como resultado, será cada vez más creativo debido al proceso de mejora en cada nueva acción. Por ejemplo, la creatividad en un monitor le ayudará a modelar el currículo oficial (normalmente de contenidos muy teóricos y herméticos) para adaptarlo al contexto territorial y a la realidad de cada aula.

Pero quizá la primera característica exigible al perfil, aunque la coloquemos al final, sea la capacidad de aprender de los otros, y en concreto de los alumnos (por supuesto también del resto de formadores). Como dice Freire (2011), el educador ya no es el que solo educa, sino que en cuanto educa, es educado en diálogo con el educando que también educa. Ambos son sujetos de un proceso en el que crecen juntos.

2.3. La multifuncionalidad del perfil

En un proceso de selección de monitores, tienen que considerarse previamente todas estas aptitudes que acabamos de enumerar. No obstante, se debe dejar al formador ejercer de monitor y darle la oportunidad de expresarse para poder determinar si es capaz de asumir el rol de monitor, o no. En los CEFFA, la

tarea de seleccionar al monitor recae sobre la Asociación donde están representados todos los actores locales (siempre con mayoría de familias). Ellos son los que conocen el territorio, los que colaboran con el equipo de formadores de la escuela en la elaboración del plan de formación en función del perfil del egresado y los que, por tanto, conocen el perfil específico más adecuado para responder de manera pertinente a las necesidades y expectativas de formación y desarrollo de los jóvenes y del territorio.

Ha quedado claro, por tanto, que el monitor es más que un profesor en el sentido tradicional del término. Y que su perfil es más complejo. Es multifuncional. Supone un compromiso con: a) la organización y coordinación de los procesos y actividades de la formación; b) la transmisión de ayudas para el descubrimiento de saberes teóricos; c) la canalización de las relaciones en todos los ámbitos (Gimonet, 1979; García-Marirrodiga, 2002). Por eso, al tratar de definir la tarea de un monitor, parece más conveniente hablar de animador más que de profesor. Estamos ante una nueva función educadora de animación: de las familias en su tarea educativa, del proceso formativo de los jóvenes, de la participación en la Asociación. Todo eso requerirá unas cualidades o aptitudes en

relación a sus diversos ámbitos de actuación. Ya se han señalado en el apartado anterior, pero podemos sistematizarlas como sigue (García-Marirrodriaga, 2002):

- Personales: madurez y equilibrio para comprender las situaciones y los problemas personales y del territorio y ayudar a su resolución con objetividad; visión de futuro; optimismo; rectitud moral; adecuado sentido de la autoridad; compromiso con la promoción y el desarrollo rural.
- En relación a las personas y al grupo: capacidad de trabajo en equipo, de dialogar y permanecer a la escucha; uso constructivo de ideas y opiniones; respeto mutuo y tolerancia; capacidad de adaptación; experiencia en el trato con adolescentes; facilidad para las relaciones sociales y creatividad para buscar medios originales que favorezcan el trabajo personal y el desarrollo de las personas y del territorio. Las relaciones que mantiene le permiten: entrar de lleno en la realidad de la vida de los padres, hablar un mismo lenguaje, recibir sus experiencias y las razones que las motivan, mantener

un contacto permanente y dinámico con todo el entorno social.

- Con relación al territorio: conocimiento profundo, que requiere una opción personal por vivir y trabajar en y para el medio rural. Establece un contacto permanente y dinámico con todo el medio rural para valorizar la alternancia, para permitir la expansión del CEFFA, para abrirse a otra dimensión de su trabajo siendo consciente de su papel en el desarrollo territorial.
- Con relación al trabajo: competencia profesional, que implica una formación técnico-profesional continuamente actualizada y el dominio de las técnicas del trabajo en grupo; aunque por formación sea especialista en un tema, debe saber convertirse en un generalista. La formación asociada implica una acción de unión permanente entre la experiencia técnica y el desarrollo general.

La polivalencia de un monitor no está tanto en su competencia para dar clases de diferentes materias, sino en su capacidad de asociar y combinar (armonizar) sus áreas de trabajo en un todo integrado y coherente. La

multifuncionalidad del monitor se concreta en la capacidad de adaptación y de animación de la formación de jóvenes y del propio territorio, así como en la pertenencia a un equipo pedagógico (Gimonet, 1979, 1984).

En relación al adolescente, por ejemplo, el monitor necesitará: considerar al joven como una persona adulta aceptando sus actuaciones de adolescente; cultivar una personalidad madura y coherente, digna de la confianza del joven; encontrar el equilibrio entre la libertad y la estructura del grupo, dominando la situación para no caer ni en el autoritarismo ni en la anarquía (Gimonet, 1979). Y todas estas cualidades se van adquiriendo con la experiencia y con la formación específica de los monitores en la pedagogía de la alternancia, misión primordial de las estructuras nacionales o regionales (Uniones Nacionales o Federaciones Regionales).

El monitor es también un animador del diálogo de la familia con el alumno, porque los padres -primeros educadores- (y/o los responsables de alternancia), asumen un papel prioritario en la formación del joven durante su estancia en el territorio. Hay, al menos, dos instrumentos pedagógicos concretos para estimular la participación y la responsabilidad familiar: la “Visita a las

familias/responsables de alternancia” y el “Cuaderno de relación”, además del trabajo de las familias en las sesiones que se tienen en el CEFFA periódicamente.

Resumiendo, podemos decir que la función de animación requerida en el monitor, es consecuencia del carácter de generalista más que de especialista y de una competencia ligada más que al “saber”, al “saber-estar” (actitud en la relación de ayuda), al “saber-hacer” (procedimientos, métodos, técnicas) y al “saber-hacer hacer” (para favorecer el aprendizaje en autonomía).

2.4. El monitor y su pertenencia a un equipo pedagógico: no hay monitores, sino equipo de monitores

Siempre es importante el trabajo en equipo de los formadores de un establecimiento educativo, pequeño o grande, rural o urbano, universitario o técnico o escolar. Pero en los CEFFA, el sistema de alternancia exige el trabajo de un equipo pedagógico (y no el trabajo de los monitores aisladamente) capaz de integrarse y colaborar con otros equipos. Por eso le dedicamos un apartado específico.

Gimonet (1979) habla de “formadores” del CEFFA en sentido amplio y de “equipos educativos”. Dentro de éstos situáramos al “equipo de animación”, compuesto -entre otros- por el

“equipo pedagógico”. La pedagogía de la alternancia en los CEFFA, implica un “equipo educativo” compuesto por la unión de tres “co-formadores” o *partenaires* de la formación principales (aunque no son exclusivos): los padres y/o los responsables de alternancia, los propios alumnos y el “equipo de animación”, donde los monitores del “equipo pedagógico” serán los principales animadores (del latín, *monitor*, -oris: persona que guía el aprendizaje).

El monitor no trabaja aisladamente, sino con otros en el seno de un equipo, de un grupo de personas encargadas de sacar adelante un conjunto de funciones encomendadas por el Consejo de Administración de la Asociación local. El trabajo en equipo es el modo de trabajo de los CEFFA: por su dimensión reducida, por la concepción global de la formación que busca el desarrollo de la persona en todos sus aspectos y en interacción con su medio, por la pedagogía de la alternancia de estancias entre medio socioprofesional y escuela. Es imposible la adecuada puesta en marcha, seguimiento y evaluación del Plan de Formación sin el trabajo en equipo y sin el trabajo de todo el equipo (García-Marirrodiga, 2002).

Trabajar en grupo, formar parte de un equipo de trabajo, es compartir con los otros una tarea común y, por tanto, asumir

la responsabilidad de la tarea en su conjunto (no exclusivamente la de las tareas asignadas a cada uno individualmente), así como aportar ideas y experiencias que puedan enriquecer el trabajo de todos hasta convertirlo en un proyecto común. Las relaciones con los jóvenes, los otros co-formadores y el propio territorio, así como el necesario conocimiento de los avances en los diferentes sectores de la formación para una articulación coordinada de las actividades educativas, obliga a los monitores a intercambiar continuamente informaciones entre ellos. Esto les exige una visión armónica y coordinada de su trabajo, que se favorecerá -aunque no solamente- con la participación activa en las reuniones de trabajo previstas. Las reuniones tendrán su lugar, sí, pero no serán suficientes para una verdadera comunicación interpersonal, que supone relaciones de nivel afectivo sin las que el intercambio de informaciones corre el riesgo de ser excesivamente formal.

Las relaciones socioafectivas (estar juntos, intercambios, comprensión, seguridad) y operacionales (cooperación, trabajo compartido, intervenciones complementarias), serán para cada monitor elementos esenciales, dado que, como ser humano que tiene una serie de condicionamientos en los aspectos de

relación, estos influyen directamente en sus actitudes de trabajo y relación. Podemos decir que el equipo se impone como consecuencia de la alternancia y es, al mismo tiempo, un lugar de regulación de los procesos afectivos y relacionales entre los monitores y de estos con el resto de co-formadores del proceso de formación de los jóvenes (Gimonet, 1979, 1984).

No cabe duda de que esto entraña dificultades. Unas derivan del interior del equipo mismo y pueden ser de orden psicológico (referencia al modelo de profesor tradicional, divisiones ideológicas entre los miembros del equipo), relativas al poder y la jerarquía dentro del equipo, ligadas al acto pedagógico (diferentes preferencias por parte de los alumnos hacia unos monitores y otros). Otras, son de orden institucional y tienen que ver con las condiciones materiales y administrativas del trabajo o con la actitud de los padres que no acaban de comprender la función global del monitor de CEFFA (Puig, 2006).

Cuando el funcionamiento del equipo es perturbado o alterado por circunstancias internas o externas, se generan conflictos personales que repercutirán directamente en la marcha del CEFFA. De ahí la importancia de que los equipos no sean excesivamente numerosos (entre 4 y 10 personas) ni homogéneos (en cuanto a la

formación de los monitores, para su complementariedad). En los CEFFA más grandes, conviene dividir en sub-equipos que permitan principalmente dos cosas: conocer a los alumnos personalmente, en sus ambientes sociales, familiares, profesionales y, al mismo tiempo, un trabajo ágil para la adaptación rápida al alumno y a la realidad del territorio.

3. Las dificultades de la función monitor

Un futuro monitor suele partir de unas aptitudes muy básicas. Sin duda habrá recibido una formación reglada que le permita ejercer la docencia (y tendrá unas acreditaciones en función de la legislación del país donde ejerza). Pero probablemente habrá recibido esa formación con metodologías tradicionales transmisivas, no transformativas, y enfoques clásicos urbanos. El primer problema es que se la va a exigir una metodología flexible, adaptable, que parte de la experiencia y con enfoque rural si es que el CEFFA está en un entorno rural. En algunos estudios realizados en Brasil, se ha visto que pesa más de lo que parece en los profesores de escuelas rurales el hecho de no haber sido formados específicamente en aspectos propios de la educación rural (Faleiro & Farias, 2016). Respecto a la metodología, con gran probabilidad no habrá realizado

ningún programa específico en alternancia. Este factor es relevante porque dificultará las posibilidades de encontrar el perfil profesional adecuado. A la vez, en sentido contrario, probablemente se encontrará el mejor perfil de monitor entre los antiguos alumnos de CEFFA. Respecto a programas formativos sobre la alternancia previos a la práctica docente, la experiencia demuestra que no dan resultado (no se ha encontrado ningún estudio que lo compruebe, pero se han recogido opiniones de responsables de redes de escuelas de alternancia en Perú y Colombia, por ejemplo).

A pesar del entusiasmo y buena predisposición para su trabajo de un monitor novel, pronto empezará a tener dudas sobre algunas de sus responsabilidades, especialmente con las que no están relacionadas con la docencia y además pueden alterar el ritmo de su vida personal: atención personal a los alumnos, guardias nocturnas en la residencia de alumnos, atención y animación del Consejo de la asociación local, visitas a las familias y/o responsables de alternancia... En este momento el monitor empezará a preguntarse el porqué de sus funciones y, si no recibe las respuestas adecuadas, estas funciones no tendrán sentido para él y pueden transformarse en una carga. En no mucho tiempo, esta situación afectará al

compromiso con sus tareas y a la calidad de las mismas.

Por ejemplo, una de las funciones que puede producir dudas, es la de conducir una tutoría personal. La tutoría es un instrumento pedagógico fundamental para el acompañamiento del alumno, ya que es un momento propicio de aproximación personal entre éste y el monitor (García-Marirrodiga, 2002; Gimonet, 2008). En este momento, el monitor necesita herramientas que le permitan conducir adecuadamente el diálogo para que éste sea productivo para el alumno. La ausencia de estas herramientas que ayuden en el trato personal, puede llevar a una situación tensa para el monitor y, lo que es peor, a la pérdida de confianza por parte del alumno.

Otra responsabilidad que conlleva el rol de monitor es el cuidado nocturno de los alumnos en la residencia del CEFFA. Es una tarea delicada, pero de gran relevancia a la hora de crear un vínculo estrecho con los alumnos. En este momento de aprendizaje fuera del aula, los alumnos pueden crecer en generosidad, aprender a compartir, desarrollar junto con otros algunas tareas que afectan al bienestar de todos (de limpieza, por ejemplo), aprender rutinas personales... En todas estas tareas, el acompañamiento es fundamental. Pero al monitor le suponen

un sobre esfuerzo añadido. Es un momento donde aparecerán conflictos. Y las carencias en el manejo de estas situaciones, pueden provocar un sentimiento de impotencia.

En estos y otros momentos en los que se presenten dudas, se pueden aislar dos factores correlacionados que harán que el perfil profesional de un formador devenga, o no, el adecuado para ejercer de monitor. El primer factor se debe a la complejidad del sistema pedagógico de la alternancia junto con el carácter multifuncional del monitor; el segundo factor, se debe a la existencia o no, de un acompañamiento constante del monitor. El primer factor exige al formador un esfuerzo que va más allá de solamente impartir clases. La ausencia del segundo, puede provocar un sentimiento de soledad.

Aunque estos factores condicionen el perfil profesional del monitor, no podemos permitirnos que limiten de antemano el hecho de dar la oportunidad a un formador de convertirse en el monitor que se espera de él. Un formador con mente abierta y pasión por su trabajo, puede emprender un proceso de auto aprendizaje que le lleve a encontrar las respuestas oportunas y a afrontar sus responsabilidades de forma madura. En definitiva, que le lleve a la adquisición de las competencias

profesionales que necesitará para desenvolverse en sus funciones.

Pero además de las dificultades señaladas, pueden surgir también algunas relacionadas con la docencia. En la pedagogía de la alternancia, el monitor no puede ser solo un formador con unos conocimientos teóricos profundos para transmitir con ánimo de que los alumnos los memoricen bajo el enfoque de una lección magistral descontextualizada de otras materias y del territorio. Cada monitor debe compartir la información de lo que tiene previsto exponer a los alumnos y dar la oportunidad que los otros monitores valoren y aporten ideas a su trabajo. El equipo de monitores debe trabajar conjuntamente con la finalidad de planificar cada una de las actividades que se van a realizar con los alumnos. Este trabajo tiene que estar claro en el plan de formación del CEFFA que incluye el correspondiente currículo oficial (Gimonet, 1984; Puig, 2006; García-Marirrodiga & Puig, 2010).

El monitor acompaña, guía, orienta en dirección a las fuentes del conocimiento, ayuda a construir el conocimiento, facilita los aprendizajes, y enseña sólo cuando es necesario (Gimonet, 1984). Es decir, debe tener un conocimiento profundo de los instrumentos pedagógicos propios de la alternancia, ya

que le serán necesarios para facilitar el dialogo, el análisis, la observación y la reflexión, entre otros, en los alumnos.

Para un monitor, afrontar este reto es de suma importancia. El monitor ha de ser aceptado por el alumno en este rol de acompañamiento. La materialización de la confianza con el alumno es esencial para que pueda acompañarlo en el proceso de desarrollo de su proyecto de vida. Por tanto, deberá prestar especial atención a estos momentos, ya que el alumno se verá expuesto personal y emocionalmente y será necesario dar las respuestas adecuadas: una respuesta poco acertada llevará al alumno a encerrarse en sí mismo y el trabajo del monitor dejará de tener pleno sentido. Ese momento en el que el monitor adulto escucha al alumno joven (alumno que sabe que el monitor pretende acompañarle, comprenderle y no juzgarle o evaluarle), es clave (Puig, 2006).

En cuanto a la relación con los actores locales del desarrollo y el territorio, el monitor debe interactuar con todos: familias, empresas, sindicatos, asociaciones de diverso tipo, representantes políticos... Como hemos comentado, su rol será integrador y dinamizador. Tendrá que escuchar y facilitar el diálogo entre los actores, con la finalidad de encontrar puntos en común que serán de ayuda en el proceso de

formación de los alumnos. Por otro lado, será fundamental que sea conocedor del territorio y de sus actores, e intérprete de la complejidad de sus estructuras socioeconómicas. Los actores y el territorio son dos aspectos interrelacionados: si no hay territorio no habrá actores y si no hay actores no habrá un territorio en desarrollo.

A la postre, el medio y el fin del desarrollo y de la educación, son las personas (Banco Mundial, 1997; Sen y Kliksberg, 2007; García-Marirrodiga, 2002, 2009, 2013). Porque lo que transformará la educación son las personas, no los sistemas pedagógicos. Por eso, los sistemas tendrán que adaptarse a las personas y no al revés. Pero lo anterior requiere una nueva concepción de escuela, un nuevo modelo de aprendizaje no basado en la acumulación de información y de contenidos, una educación que -a pesar de la tecnología- coloque a cada persona que se educa en el centro de todos los procesos formativos y vea la tecnología como un medio, no como un fin.

Es imposible plantear el desarrollo de una comunidad sin contemplar el desarrollo de cada una de las personas que la componen (Rezsohazy, 1988). Eso tiene que tenerlo muy claro el monitor: siempre, lo primero, las personas. También es imprescindible que tenga claro que, para

educar a esas personas, no solo tiene que conocerlas bien, sino amarlas. La educación personalizada, un requisito de la educación en alternancia que tiene desde su origen una base filosófica personalista (Nové-Josserand, 1987; García-Marirrodriaga, 2002; Puig, 2006; García-Marirrodriaga & Durand, 2009) tiene mucho que ver con la justicia - dar a cada uno lo suyo y no a todos lo mismo - y con el logro de la igualdad de oportunidades para todos.

El monitor, de la misma forma que hace con los alumnos, debe ganarse la confianza del grupo de actores para poder formar parte del territorio. Tiene que ser parte activa del desarrollo de ese territorio y, si no lo consigue, repercutirá negativamente en el desarrollo de la alternancia, que al funcionar como un sistema (Gimonet, 1998), se ve afectado por diversos factores ligados entre sí. Y ser parte activa del territorio quiere decir desenvolverse con la suficiente capacidad de observación para absorber toda la información útil para el desarrollo de sus funciones: si no conoce el medio rural que lo circunda, no puede involucrarse en su mejora, ni contextualizar adecuadamente su docencia, ni acompañar de manera pertinente a los alumnos en sus períodos escolares fuera del aula. Por ejemplo, la coordinación con el responsable de

alternancia, co-formador del alumno en el entorno laboral (que puede ser un miembro de la propia familia o alguien externo a ella), es una tarea fundamental del monitor. El contacto permanente con este actor, debe permitir al monitor establecer el vínculo pertinente que proporcione un dialogo fluido entre los dos, con un intercambio de información que debe servir para poder hacer el seguimiento y valoración completa del progreso del alumno y de su aportación en el desarrollo del territorio.

A todo lo anterior, hay que sumar las dificultades propias de estar en zonas rurales, que no son pocas (FAO, 1997; García-Marirrodriaga, 2002; Sousa *et al.*, 2016; Faleiro & Farias, 2016; Wieczorek & Manard, 2018).

4. Conclusión: la necesidad de una formación específica para el formador de escuela de alternancia

Las dificultades del perfil multifuncional requerido para ser monitor de escuela de alternancia, nos llevan a plantear una problemática de investigación que habrá de profundizarse después partiendo de las aportaciones, entre otros, de Chartier (1978, 1986), Legroux (1979), Gimonet (1979, 1984, 2008), Puig (2006), Pineau *et al.* (2009): la formación de monitores, ¿es garantía de motivación y de estabilidad profesional y personal?; ¿los

monitores se sienten acompañados en el seno de sus funciones?; ¿se puede diseñar un plan de formación de monitores “en servicio”?

Es evidente que para que un formador llegue a ser un buen monitor necesita una formación pertinente. ¿Estamos hablando de alternancia en la formación o de formación en alternancia? Hablamos de las dos cosas, tanto para la formación inicial, como para la formación continua.

Partiendo de la premisa de que el monitor debe conocer y formar parte de un territorio en continua evolución, y en consecuencia cambiante, también deberá evolucionar personal y profesionalmente al mismo ritmo que ese territorio. Para ello, es fundamental que reflexione sobre su experiencia a partir de la propia práctica. Dicho de otra manera, una alternancia en su formación continua hará posible la evolución del monitor al mismo ritmo que el territorio. Una formación descontextualizada no le aportaría los recursos pertinentes para su día a día. Por otro lado, que el monitor reciba formación sobre los instrumentos de la pedagogía de la alternancia, resultará fundamental porque, de forma inminente, tendrá que utilizarlos. Pero una formación que solo consista en recibir conocimiento teórico de la metodología, no sería suficiente. En el

caso de la alternancia, la formación debe ser en servicio, en alternancia. Y debe haber una alternancia en la formación, es decir, una ida y vuelta a la realidad, que en el caso del monitor es el aula (territorio docente) y también el territorio (fuente principal para alimentar el aula). Por supuesto, el monitor en formación tiene que tener un tutor que le acompaña en el proceso, de la misma manera que él lo es para sus alumnos. Si no, tampoco podremos decir que es en alternancia.

Además, un monitor tiene que emprender un proceso auto formativo que le lleve a responder a sus dudas. Tiene que imponerse el procedimiento cíclico de la formación-acción-reflexión en cada una de las acciones que realice para entrar en la dinámica de preguntarse cosas y buscar respuestas. Este proceso le aportará el conocimiento que le servirá para la toma de decisiones sobre la siguiente acción. En definitiva, un auto aprendizaje por alternancia sobre sus propias acciones. Un proceso de búsqueda de los recursos necesarios que le ayude a mejorar sus propias prácticas.

El monitor tiene una responsabilidad en el desarrollo del territorio y de sus actores. Como nuevo actor que es en ese escenario, tiene la obligación de escuchar y aprender de los demás actores: comprender sus historias de vida, sus dinámicas, sus

ideas... Si no corresponde a las inquietudes de esos actores, simplemente será un “intruso” y no encajará en el sistema. El monitor debe someterse también a una hetero y ecoformación (Pineau *et al.*, 2009) en alternancia.

Pero la formación del monitor debe ser integral, como la del alumno. Por tanto, tiene que englobar aspectos como la estabilidad emocional, el acompañamiento y la motivación que, sin duda, tienen un efecto directo sobre el resultado del trabajo que desarrollan las personas.

Además, hay que poner especial atención al proceso de llegada del formador al CEFFA, y a la vez no descuidar sus necesidades a lo largo de toda su vida profesional. A su llegada, durante el proceso de adaptación, se le tendrá que dar una formación inicial para que se familiarice con los instrumentos pedagógicos de la formación por alternancia. Existe ya un plan de formación inicial de monitores, de dos años y medio de duración, con un proyecto de investigación pedagógica, que está bien descrito en Puig (2006) y García-Marirrodriaga & Puig (2010) y con buenos resultados ya contrastados en contextos sociogeográficos muy diferentes (Filipinas, Camerún, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia, Perú, Argentina, Uruguay, Brasil). De estos procesos que

lidera la AIMFR, no hemos encontrado constancia destacable en ninguna publicación: aquí hay un campo de estudio que habría que profundizar. Últimamente se están incorporando a ese plan los avances tecnológicos que permiten acceder a materiales de calidad en plataformas educativas especializadas a cualquier monitor de cualquier lugar que tenga acceso a internet.

También se está trabajando en la certificación de las formaciones por parte de universidades locales en cada país. La AIMFR (Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural), que agrupa a varios cientos de escuelas de alternancia en más de 25 países, es quien está liderando esos procesos. Es un mandato de sus estatutos. Queda por realizar una mayor profundización en la implementación de la formación continua.

Definitivamente, la búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar (en alternancia y sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio), convierte a este sistema pedagógico en una alternativa innovadora no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también del desarrollo integrado e integrador que se pretende (García-Marirrodriaga & De los Ríos, 2005). Ese desarrollo pasa por acercar a la

inclusión la educación rural. La disponibilidad de acceso a la tecnología, el adecuado seguimiento personal de cada formador en formación, la disponibilidad de materiales y recursos educativos de calidad *on-line* y *off-line*, y la implicación de las universidades para la certificación de las formaciones, pueden ser los desafíos más apremiantes.

De estos desafíos, quizá el más difícil sea el del seguimiento personal de cada persona en formación. Pero lograrlo es la primera condición para conseguir que la formación sea en servicio, en alternancia, por alternancia y para la alternancia. Como hemos visto, la complejidad de este sistema pedagógico exige al monitor un grado de multifuncionalidad elevado a la vez que un gran compromiso. Pues bien, para poder mantener este grado de compromiso, el sistema debe proporcionar al monitor un acompañamiento personalizado constante. Habrá que insistir en basar ese acompañamiento en el seguimiento de cada proyecto de formación-acción-investigación-acción, aplicado y aplicable e integrado al quehacer diario de la profesión docente. En efecto, el proyecto de investigación será la guía del aprendizaje, el hilo conductor de toda la formación (Pineau *et al.*, 2009).

La segunda condición pasa por permitir a las instituciones del movimiento de los CEFFA asumir los retos que tienen: construir modelos informáticos humanizados al servicio de la enseñanza-aprendizaje, valorizando el diálogo y las relaciones humanas; facilitar los intercambios y la capitalización de las prácticas educativas entre la red de profesores, reforzando el trabajo en equipo y la puesta en común de las experiencias.

La tercera, para favorecer que la formación impartida en los centros educativos rurales alcance los niveles académicos de excelencia requeridos en cada país, consiste en involucrar universidades locales que trabajen en red con otras de otros países - contando con el papel facilitador de la propia AIMFR - para generar hábitos de investigación en el profesorado que les permitan innovar las estrategias educativas que se requieran, dentro y fuera del aula, pero sin perder la vista a la persona.

Referencias

- Alcott, R., P., & B. (2015). How Can Education Systems Become Equitable by 2030? *United Kingdom Department for International Development-Think pieces: Learning and equity*. London: DFID.
- Annan, K. (2001). Report of the Secretary General for the Commission on Sustainable Development acting as the Preparatory Committee for the World

- Summit on Sustainable Development. *Second Preparatory Session Implementing Agenda 21*. Washington, D.C.: United Nations.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (1997). *El Estado en un mundo en transformación. Informe sobre el Desarrollo mundial, 1997*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en el conocimiento y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Behrman, J., Yingmei C., & Petra, E. (2004). Evaluating Preschool Programs When Length of Exposure to the Program Varies: A nonparametric approach. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 108-132.
- BID. (2000). *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D. C.: BID.
- Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (1997). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2002). *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2003). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2007). *Hacia la ampliación del Segundo Objetivo del Milenio. Una propuesta para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Deay, A., & Saab, J. (1994). Student-Centered Learning Communities: Teachers' Perspectives, *Journal of Research in Rural Education*, 10(2), 108-115.
- Faleiro, W., & Farias, M. (2016). Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 88-106. Doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p88>
- FAO. (1997). *Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà*. Rome: SDRE, FAO.
- FAO-UNESCO. (2003). *Education for Rural Development*. Rome: FAO y UNESCO-IIEP.
- Ferrari, G., & Ferreira, O. (2016). Pedagogia da Alternância das produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 495-523. Doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p495>
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ática.
- García-Marirrodiga, 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.

García-Marirrodriaga, R. (Coord.). (2009). *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. Guatemala: UNESCO y Serviprensa.

García-Marirrodriaga, R. (2013). Alternativas socioeducativas para a sustentabilidade na ruralidade. In Begnami, J., & Burghgrave, T. (Orgs.). (2013). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade* (pp. 71-82). Orizón: UNEFAB.

García-Marirrodriaga, R., & De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Revista de Estudios Geográficos*, LXVI, 258, 129-160.

García-Marirrodriaga, R., Puig, P., & De los Ríos, I. (2005). Nueva Ruralidad y capital social: una visión desde los proyectos de educación por alternancia en áreas rurales de América Latina. In *Actas del IX Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos*. Málaga: AEIPRO.

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.

García-Marirrodriaga, R., & Puig, P. (2010). *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local. O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.

Gimonet, J. C. (1979). *Psychosociologie des équipes éducatives*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.

Gimonet, J. C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.

Gimonet, J. C. (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In Demol, J. N., & Pilon, J. M. (Éds.). (1998). *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). Paris: L'Harmattan.

Gimonet, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.

Gimonet, J. C. (2009). La educación para el siglo XXI, un desafío personal y colectivo. In García-Marirrodriaga, R. (Coord.). (2009). *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina* (pp. 25-44). Guatemala: UNESCO y Serviprensa.

Granereau, l'Abbé. (1969). *Le livre de Lauzun*. Paris: Comité d'Action École et Vie Rurale.

Kliksberg, B. (Coord.). (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*. Buenos Aires: BID y Fondo de Cultura Económica.

Kools, M., & Soll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, 137. Paris: OECD.

Legroux, J. (1979). *Outils pédagogiques et alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.

Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Paris: Éditions France-Empire.

OCDE. (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OCDE.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.

Pineau, G. et al. (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master intenational*. 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 publicada en el Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya.

Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.

Roberts, G. T. (2006). A Philosophical Examination of Experiential Learning Theory for Agricultural Educators. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 17-29. Doi: <https://doi.org/10.5032/jae.2006.01017>

Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sousa, A.; Mello, R.; Rodrigues, J. (2016). Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 402-427.

Taylor, P. (1998). *Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from*

Vietnam and South Africa. In Training for Agriculture and Rural Development 1997-98, 4-15. Rome: FAO.

Teixeira, E., Bernartt, M., & Trindade, G. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. Doi : <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>

UNESCO. (1999). *L'éducation: un trésor est cache dedans*. Paris: UNESCO (2ª ed.).

UNESCO. (1972). *Commission Faure: Apprendre à être*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

UNICEF. (2015). *El argumento en favor de la inversión en la educación y la equidad*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF. (2016). *Estado mundial de la infancia 2016: una oportunidad para cada niño*. Nueva York: UNICEF.

Werthein, J., & Bordenave, J. (1981). *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Wieczorek, D., & Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), 1-21.

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 26/07/2019
Aprobado en: 14/10/2019
Publicado en: 19/12/2019

Received on July 26th, 2019
Accepted on October 14th, 2019
Published on December, 19th, 2019

Contribuciones en el artículo: Roberto García-Marirrodiga se ha ocupado del título, resumen, elaboración de los puntos 1 y 2, revisión bibliográfica y de las conclusiones (junto con Andreu). También revisó, junto con Andreu, las recomendaciones para dar forma al artículo definitivo después del escrito de los revisores. Andreu Gutiérrez-Sierra se ha ocupado de la elaboración del punto 3 y de las conclusiones (junto con Roberto). También, junto con Roberto, las recomendaciones para dar forma al artículo definitivo después del escrito de los revisores.


Author Contributions: Roberto García-Marirrodiga has dealt with the title, summary, elaboration of points 1 and 2, bibliographic review and conclusions (together with Andreu). He also reviewed, together with Andreu, the recommendations for shaping the final article after the writers' writing. Andreu Gutiérrez-Sierra has dealt with the elaboration of point 3 and the conclusions (together with Roberto). Also, together with Roberto, the recommendations for shaping the final article after the writers' brief).

Conflictos de intereses: Los autores han declarado que no hay conflicto de intereses con respecto a este artículo.


Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Roberto García-Marirrodiga

 <http://orcid.org/0000-0002-8674-4208>

Andreu Gutiérrez-Sierra

 <http://orcid.org/0000-0002-6494-9122>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

García-Marirrodiga, R., & Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7254. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>

ABNT

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; GUTIÉRREZ-SIERRA, A. El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7254, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>