

TÍTULO:

La alternancia, un sistema educativo inclusivo en el medio rural: ¿en qué condiciones?

Pedro Puig Calvó, Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña, UIC (ppuig@uic.es)

Roberto García-Marirrodriaga, Facultad de Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR (roberto.garcia.marirrodriaga@unir.net)

RESUMEN:

Este documento pretende proponer un plan de formación de formadores rurales en alternancia para lograr un cuerpo de profesores con excelencia académica, que contribuya de manera más eficaz a la calidad de la educación y, por tanto, al desarrollo local.

Después de una apretada síntesis que permite conocer los fundamentos, medios, fines y difusión mundial del sistema pedagógico de alternancia, así como de una breve incursión en el concepto de educación inclusiva frente a la realidad de la exclusión en educación rural, se presenta una propuesta de plan de formación de formadores en alternancia, en servicio, basada en un proyecto personal de investigación pedagógica con su correspondiente seguimiento y el apoyo de las posibilidades del *e-learning*.

Algunas experiencias concretas de su aplicación no masiva todavía, permiten atisbar grandes posibilidades de difusión y profundidad de la formación adquirida. Para ello se requieren tres condiciones: un 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.

Palabras clave: sistema educativo de alternancia, educación inclusiva, plan de formación de formadores, nuevas tecnologías, *e-learning*.

ABSTRACT:

This paper pretends to propose a Rural Teacher Training Plan following Alternating Cycle in order to achieve a body of teachers with academic excellence. This will contribute in an effective way to quality of education and, for that, to local development.

After a tight synthesis to allow us to go deeper into the basis, ends, means and worldwide expansion of Alternating Cycle Educational System, and briefly considering the concept of inclusive education as opposed to exclusion in rural education, a proposal for training of teachers is shown. This proposal is carried out in alternating cycle, in service, and it is based on a personal pedagogical research project. Each personal project will be followed-up taking advantage of e-learning possibilities.

Some concrete experiences of its non-mass application still allow us to see great possibilities of diffusion and depth of the acquired training. For this, three conditions are required: adequate personal follow-up of each teacher in training, availability of on-line and off-line quality educational materials and resources, and the involvement of universities in training certification.

Key words: Alternating Cycle Educational System, Inclusive Education, Teacher Training Plan, New Technologies, e-learning.

1. El sistema pedagógico de la alternancia y su difusión mundial

La educación a todos los niveles, es una llave fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible (CEPAL, 2002; Banco Mundial, 2011; UNESCO, 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. No en vano, más allá de las dimensiones económicas del desarrollo, las principales preocupaciones de los latinoamericanos a finales del siglo pasado eran, por este orden, la educación, la corrupción y la delincuencia (BID, 2000). Y, lamentablemente, esto parece no haber cambiado mucho.

Para responder a las necesidades de la formación, es necesario contar con metodologías innovadoras (FAO-UNESCO, 2003a; Kools y Stoll, 2016) 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 CEFFA 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; Puig y García-Marirrodriaga, 2011).

La denominación “CEFFA” se adoptó por unanimidad en el Congreso de la AIMFR celebrado en Lima en 2010 (AIMFR, 2010). Pero no fue el primer nombre de las escuelas rurales de alternancia, que surgieron en el suroeste de Francia en 1935 y se llamaron *Maisons Familiales Rurales* (MFR). Según la traducción de este término -actualmente existen más de 1200 establecimientos de este tipo en 47 países de los cinco continentes (García-Marirrodriaga y Puig, 2011)- tenemos Escuelas Familiares Agrarias o Agropecuarias, abreviadamente EFA, en Colombia, Camerún, Uruguay, Brasil, España, por ejemplo; *Scuole Famiglia Rurali* en Italia; *Family Farm Schools* en Filipinas; Centros de Formación Rural por Alternancia en Perú... En Francia y otros países francófonos (Malí, Nueva Caledonia, Canadá, por ejemplo), se mantiene la denominación MFR.

Actualmente hay muchas instituciones educativas, sistemas pedagógicos y leyes de educación, que incorporan ciertos componentes de la alternancia en sus planteamientos. Por ejemplo, una experiencia que ha alcanzado cierto renombre en América Latina es la “Escuela de Alternancia del Café *El Paraíso*, Honduras”. En ella, se alternan efectivamente períodos teóricos y prácticos, pero sólo eso no es la alternancia de tipo *integrativo* de la que estamos hablando cuando nos referimos a los CEFFA, que se definen por unas características específicas (fines y medios) señaladas más adelante (Figura 1). Tampoco lo son las Escuelas de Campo de Agricultores, ECA (Braun *et al.*, 1999; FAO, 2002), una iniciativa impulsada por la FAO que utiliza las parcelas agrícolas en el aprendizaje, es flexible y participativa y parte de la experiencia de los agricultores, pero no terminan de integrar los periodos campo-escuela. Estas iniciativas y otras (como la formación profesional dual alemana, replicada con más o menos éxito también en algunos países de América Latina, por ejemplo en Chile) son exitosas, probablemente replicables y desde luego interesantes, pero no se ajustan a los medios y fines de los CEFFA (de los cuales hay una red de más de 400 en América en la que no está ninguna de las experiencias citadas).

En el caso de Colombia, se han desarrollado algunas alternativas interesantes en el campo de la educación rural que tienen algunos aspectos similares a la alternancia tipo CEFFA. Por citar dos de ellas (Bustamante, 1998), podemos referirnos, en primer lugar a la “Escuela Nueva”. Su relativo éxito se debe a que ha podido adaptarse mejor a las limitaciones y necesidades rurales porque promueve una metodología en la que los estudiantes tienen

más control sobre su propio ritmo de aprendizaje, utiliza materiales didácticos adicionales a los “tradicionales” y promueve actividades destinadas a estimular la relación “aprendizaje-entorno”. Por otro lado, el Bachillerato Rural Desescolarizado (SAT), es un sistema educativo semipresencial y tutorial (pero no “a distancia”). Centrado en la figura del tutor, busca la contextualización de la educación y el compromiso del estudiante campesino con las actividades (productivas, culturales, tecnológicas) de su ambiente rural. Su éxito radica en la promoción de la autogestión y el desarrollo, que permite a los jóvenes permanecer ligados a la pequeña unidad productiva familiar.

Los CEFFA 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). Partiendo de las características irrenunciables de los CEFFA, podemos relacionar algunas ideas sobre el capital social por el refuerzo que encuentran en el sistema pedagógico de alternancia. Dichas características, consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos (Puig, 2006). Los fines u objetivos 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. En la Figura 1, aparece una representación gráfica de esos “cuatro pilares” que constituyen las características irrenunciables de las Escuelas de Alternancia.

Ninguno de ellos es una exclusiva del Movimiento de los CEFFA. Existen instituciones educativas que pretenden la formación integral de los jóvenes; actualmente hay escuelas de todos los niveles que dicen aplicar la Alternancia y tenemos ejemplos desde hace siglos (la formación de los aprendices medievales, por ejemplo); las Asociaciones y Cooperativas para crear escuelas no son tampoco ninguna novedad; y el desarrollo local es lo que pretenden muchas instituciones públicas o privadas. En el caso de los CEFFA será la interacción entre los componentes -todos ellos indispensables e interrelacionados- lo que hará que tengan sentido e identidad propia. Tampoco es que se hayan “descubierto” ahora. La novedad consiste en haber profundizado en estos conceptos y su interrelación y en haber sistematizado su presentación (Puig, 2006).

Para poder hablar de una verdadera escuela de alternancia, es necesario que se intenten lograr esos fines con esos medios. Es decir, si falta alguno de los cuatro elementos, podremos hablar, por ejemplo, de escuelas que se preocupan de la formación integral de sus alumnos, pero no del desarrollo del territorio; o que promueven el desarrollo sin una base asociativa local; o que practican cierta alternancia entendida como la combinación de talleres presenciales en centros de entrenamiento específicos, con la aplicación práctica en unidades productivas (caso, por ejemplo, de la Escuela de Alternancia de Café *El Paraíso*, Honduras)...; pero no nos estaremos refiriendo con propiedad a los CEFFA, sino a otro tipo de instituciones.

En otras palabras, poner en marcha con éxito el modelo pedagógico de alternancia -que implica entrelazar continuamente el currículo con el medio (UNESCO, 1972; Puig, 2006)-, supone “gestionar la complejidad”. Las flechas que relacionan los “cuatro pilares” de la Figura 1, intentan mostrar su necesaria interdependencia.

Estas características -comunes a este tipo de escuelas en todo el mundo desde su nacimiento en 1935- sustentan algunos de los principios sobre el desarrollo que hoy nadie discute:

- a) 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).
- b) 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).
- c) 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).
- d) 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).

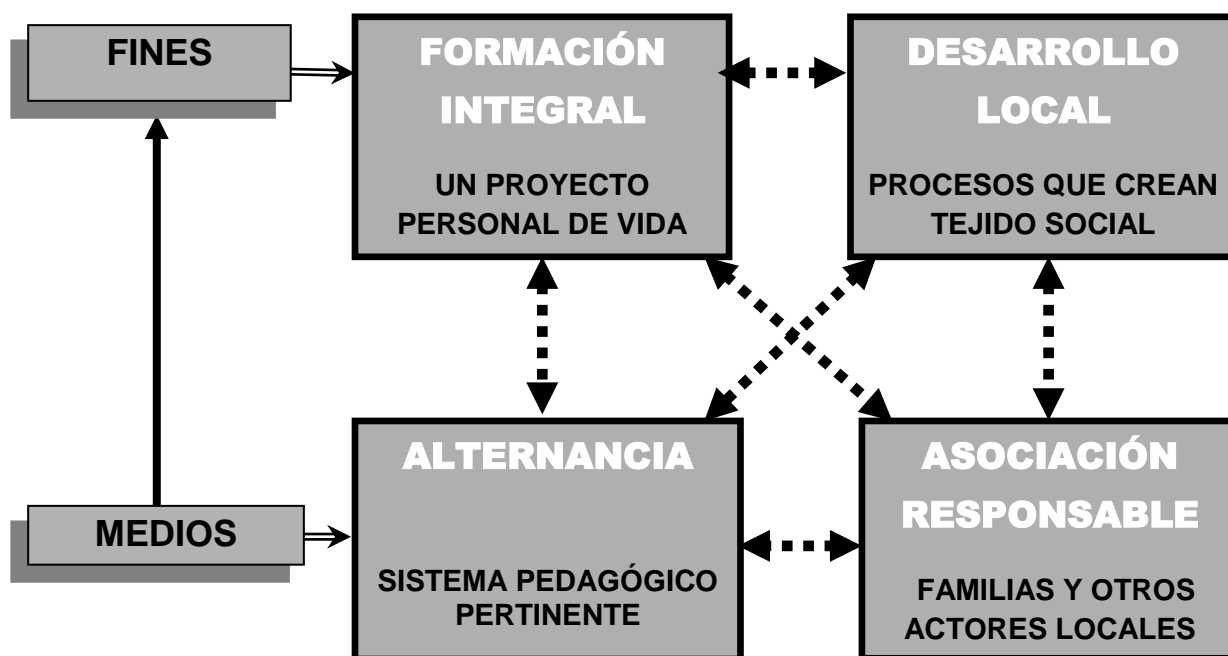


FIGURA 1. Los “Cuatro Pilares de los CEFFA”. Adaptado de Puig, 2006.

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 y otros los Responsables de Alternancia, 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 verdaderamente comprender de forma profunda 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, como insinúa Gimonet (1998).

La alternancia parte de la idea de que la institución educativa no es el primer ni el único lugar de aprendizaje y de transmisión del saber. Basta considerar, por ejemplo, que un niño de 8 años puede buscar en internet los datos, esquemas y fotografías para hacer el trabajo de ciencias naturales que le han encomendado en el colegio... No se puede pretender que la escuela tradicional sea capaz de responder a la diversidad de situaciones y expectativas de los alumnos mediante una única vía de formación. Al contrario, cada joven debe construirse su lugar en el mundo de los adultos y del empleo. Para responder al doble desafío del desarrollo personal y del desarrollo local (los objetivos o fines en la Figura 1), la alternancia invita a un cambio de enfoque en las perspectivas de la educación tradicional. Por un lado, el alumno pasa de ser persona en formación a autor de su propia formación; por otro, el entorno territorial y social no son sólo los lugares de aplicación de los saberes, sino principalmente las fuentes de motivación y de adquisición de los mismos. De este modo, el medio socio profesional y la asociación de los actores locales, se colocan en el corazón mismo del proceso de formación por alternancia (Chartier, 1997).

Esta concepción “integradora” de la alternancia, no consiste en dispensar una enseñanza en la escuela para que los alumnos después la apliquen en la práctica. Por el contrario, el proceso de aprendizaje del joven pasa primero por descubrir situaciones en su medio de vida que son origen de interrogantes. Después, en el centro educativo se le ayuda a encontrar respuestas. Primero hay una toma de conciencia; después se resuelven los problemas. Cuando no existe nexo explícito entre la formación y las actividades prácticas, o cuando la enseñanza que se imparte en el aula no tiene en cuenta las actividades que el alumno realiza en su medio, lo que se está haciendo es una “falsa alternancia” (Bourgeon, 1979; Malglaive, 1979). Los sistemas de enseñanza troceada pero no alternante, tienen en común que el establecimiento educativo es el que organiza y se responsabiliza de todo el conjunto didáctico; es el único manantial de saber. Así, el puesto de trabajo es un mero receptor de lo aprendido en la escuela.

En la verdadera alternancia, por el contrario, el centro del proyecto educativo es el alumno inmerso en una realidad concreta. La transmisión de conocimientos no es vertical, sino interactiva y enmarcada en el ámbito global de la persona. El objetivo del proyecto educativo es la revalorización de las potencialidades de la persona a través de todos los elementos activos (actores) que intervienen en su formación. Por eso, no se puede confundir esta alternancia con algunos sistemas educativos que sólo utilizan algunos de sus rasgos más superficiales, y que están muy lejos de identificarse con la visión que supone la verdadera alternancia. En la alternancia interactiva tal y como se aplica en los CEFFA, hay una continuidad en el proyecto formativo global a través de una discontinuidad de espacios, tiempos y actividades entre el medio socio profesional y la escuela. La acción (práctica profesional real, no simulada) es fuente de reflexión y de motivación. La auténtica alternancia supone la interacción reflexiva de la escuela y del trabajo, de tal manera que los dos ámbitos se enriquecen mutuamente.

En definitiva, la alternancia es una formación a tiempo completo conducida a ritmo apropiado, con unos elementos esenciales:

- La persona en formación - el “alternante” (Gimonet, 1998) - es el actor principal, eje del debate y del proyecto pedagógico.
- La experiencia socio profesional es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que no está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972).

- Un proyecto educativo protagonizado por una asociación local -con una concertación social de un proyecto sobre el territorio (Schejtman y Berdegué, 2003)-, que sostiene las actividades de formación. La alternancia es un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto y para lograr la formación de jóvenes y adultos (inserción y calificación profesional).
- Un entorno educativo favorable, que permita las adecuadas condiciones de vida del grupo y de cada persona del mismo, con un reducido tamaño de clases que contribuye a impulsar el adelanto de los alumnos (PNUD, 2001).
- Un dispositivo pedagógico adecuado, con una didáctica particular para convertir al joven en protagonista de su formación, organizar y evaluar la metodología con instrumentos adecuados, y articular espacios y tiempos para lograr sinergias y optimizar el aprendizaje (Gimonet, 1998; García-Marirrodiga y Puig, 2011).
- Una educación personalizada para la formación integral, teniendo en cuenta que cada persona es distinta y completa en sí misma, al mismo tiempo que sociable por naturaleza (Puig, 2006).
- Un alumno que construye su proyecto profesional de vida, base de los demás aspectos de la formación: técnicos, profesionales, intelectuales, sociales, humanos, espirituales...
- Una red de “co-formadores” que intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores (Puig, 2006).
- Unos formadores que, por su responsabilidad de animación del conjunto de elementos y personas que intervienen en el proceso, deben ser capaces de llevar a cabo unas funciones distintas de las del profesor “tradicional” (García-Marirrodiga y Durand, 2009).

Para que todo esto funcione, hay un punto clave: el último de los anteriores. En efecto: ¿qué perfil de docente es necesario para que el sistema “funcione”?; ¿cuáles son sus necesidades de formación y cómo satisfacerlas?; ¿con qué medios? Intentaremos responder a estas preguntas con una propuesta en el tercer apartado de la ponencia. Antes, reflexionemos sobre la exclusión en educación, sobre todo en sectores desfavorecidos como el rural, y la necesidad de una educación inclusiva.

2. Educación inclusiva y exclusión en educación

Intuitivamente podemos decir que una educación inclusiva es la que incluye a todos porque la educación no es un privilegio de algunos, sino un derecho de todos. Sin embargo, vemos que hay desigualdad. Y que la igualdad no consiste en lograr lo mismo para todos -cosa en la que tampoco consiste la justicia- sino en equilibrar las desigualdades. La educación personalizada, un requisito de la educación en alternancia que tiene desde su origen una base filosófica personalista (Nové-Josserand, 1987; Chartier, 1997; García-Marirrodiga, 2002; Puig, 2006; Antoniazzi, 2006; García-Marirrodiga y 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 todas y todos los estudiantes.

La educación inclusiva, según un documento reciente del Comité de los Derechos de Personas con Discapacidad, es ante todo un derecho humano fundamental para todos; un principio que pone en valor el bienestar de todos los estudiantes, respeta su dignidad y autonomía, reconoce los requisitos individuales y la capacidad de ser efectivamente incluidos en la sociedad y contribuir a ella; un medio para hacer realidad otros derechos humanos (para que las personas -con discapacidad, o en exclusión social, o en riesgo- pueden salir de la pobreza, obtener los medios para participar plenamente en sus comunidades y ser salvaguardadas de la explotación) y también el principal medio a través del cual lograr sociedades inclusivas; el resultado de un proceso de compromiso continuo y proactivo para eliminar las barreras que obstaculizan el derecho a la educación, junto con los cambios en la cultura, la política y la práctica de las escuelas regulares para acomodar y efectivamente incluir a todos los estudiantes (United Nations, 2016).

Este enfoque se basa en el principio de que cada persona tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes (Puig, 2006) y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para adaptarse y aportar las respuestas pertinentes. Eso implica que son los sistemas los que tienen que remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización. Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. La educación inclusiva permite que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendan juntos. También en las zonas rurales, que suelen ser las que mejor saben lo que significa la exclusión en educación porque a veces la educación puede convertirse en algo solo al alcance de algunas clases exclusivas.

Los pobladores rurales representan el 70 por ciento de la población mundial y el 72 por ciento de los habitantes de los países menos desarrollados. Esto si se toma como referencia que las zonas rurales comprenden asentamientos humanos de menos de 10.000 habitantes y en el espacio rural predominan las granjas, los bosques, los ríos y lagos, las montañas o el desierto. Porque existen diversas definiciones de "rural" según las legislaciones, los contextos socio-geográficos e incluso las costumbres y las tradiciones (García-Marirrodiga, 2002 y 2009; García-Marirrodiga y Puig, 2011).

Lo característico de esas regiones es que su población depende de la agricultura; en su condición de campesinos, pastores nómadas o pescadores se ocupan de la cría de animales, la transformación y comercialización de alimentos y otros productos y servicios derivados del agro. Las comunidades rurales presentan gran diversidad cultural, social y económica. En esas comunidades, la mano de obra es barata porque las opciones de empleo son limitadas. Por lo general, los habitantes de las zonas rurales carecen de servicios sociales básicos adecuados, porque no tienen representación política y a las regiones donde viven se les otorga escasa prioridad en los asuntos nacionales. Y las desigualdades entre el campo y la ciudad constituyen un obstáculo importante al desarrollo sostenible (FAO-UNESCO, 2003a).

El programa emblemático conjunto de la FAO y la UNESCO titulado Educación para la población rural -ERP, según sus siglas en inglés- (FAO-UNESCO, 2003b), recaba la acción comunitaria para abordar las disparidades entre el campo y la ciudad, mediante el enfoque selectivo de las necesidades educativas de las poblaciones rurales. Algunos ámbitos de actuación en lo referente a la educación de las poblaciones rurales, son los siguientes:

- Brindar asistencia en cuestiones educativas para los pobres y los necesitados (becas, uniformes gratuitos, exención de tasas de escolarización, etc.).
- Fomentar el aprendizaje a distancia mediante el uso de los Centros Comunitarios Multimedia y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
- Abordar los valores culturales que limitan las oportunidades educativas de las niñas mediante proyectos tales como las comidas que puedan llevarse al hogar y las guarderías infantiles comunitarias.
- Racionalizar los planes de estudio con el fin de que se centren en las prioridades principales y combinen las asignaturas esenciales con los contenidos locales, y aplicarlos mediante el uso de los recursos humanos y materiales de la comunidad, para promover un aprendizaje dinámico.
- Dar a los maestros mejores salarios y alicientes, en particular a los que trabajan en las zonas rurales, y crear premios nacionales que reconozcan la labor de los docentes que enseñan en áreas rurales y remotas.
- Crear sistemas de apoyo innovadores en las aulas y las escuelas para ayudar a los docentes a aplicar técnicas de aprendizaje dinámico.

En definitiva, se necesita una respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social (OEI, 2008). Por ejemplo, un tipo específico de educación inclusiva denominado “Grupos Intereactivos” (IGs por sus siglas en inglés, con aprendizajes organizados en pequeños grupos de alumnos desaventajados coordinados por personal voluntario procedente de la propia comunidad local), dirigido a niños de edades previas a la primaria en sectores sociales marginales periurbanos, ya ha mostrado resultados satisfactorios en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos (Aubert *et al.*, 2017).

Es evidente, a la par que penoso y llamativo, la exclusión de las zonas rurales (incluso en Europa, con cerca de un 80 % de su territorio catalogado como “rural”) en el acceso a la formación de capital humano. Y también lo es que las “Actuaciones Educativas de Éxito” (AEE), han demostrado responder a las necesidades actuales de los sistemas educativos y a los retos sociales promoviendo la eficiencia y la equidad y permitiendo que los centros que las aplican logren buenos resultados educativos para todo su alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2011; Valls y Padrós, 2011). Garantizar el éxito educativo para todos resulta imprescindible para combatir la multidimensionalidad de los procesos de exclusión social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010) y desarrollar sociedades más cohesionadas que reduzcan las desigualdades y superen la marginalidad (Council of Europe, 2008).

El conocimiento es un factor determinante en la constitución y desarrollo de la sociedad de la información y, en consecuencia, también para la inclusión de las personas en ella (Castells *et al.*, 1999). ¿Puede la educación transformar espacios rurales en exclusión en focos de desarrollo local? La experiencia de los CEFFA nos dice claramente que, gracias a la alternancia, los jóvenes y sus familias ponen en marcha proyectos que generan desarrollo y crean redes de capital social (Chartier, 1997; García-Marirrodiga, 2002 y 2009; García-Marirrodiga y De los Ríos, 2005; Puig, 2006; García-Marirrodiga y Puig, 2011). Y también nos lo dicen otras experiencias basadas en el uso de las tecnologías (Elboj, Pulido y Welikala, 2013).

En efecto, la información es fácilmente accesible actualmente desde cualquier lugar (el desafío es más bien no caer en la “inundación”, que puede ser peor que la “sequía” de información, para identificar la que sea necesaria y pertinente en cada momento). Sin embargo, son los sectores que por formación, contexto o situación socioeconómica no han tenido la oportunidad de manejar esas tecnologías, los que están en clara desventaja cuando no en exclusión. Un ejemplo de este aislamiento podrían ser los núcleos rurales en los que el éxodo rural, la falta de oportunidades, el envejecimiento de la población y la carencia de servicios indispensables, han frenado la introducción de las tecnologías que hubieran contribuido a paliar esa exclusión. En Elboj, Pulido y Welikala (2013), aparece una excepción que se ha hecho famosa -el caso de Ariño-Alloza- de un entorno rural en una región bastante despoblada de Europa. Siguiendo la estela de Ariño-Alloza y de otros casos similares, cada vez son más los proyectos y redes de escuelas que proporcionan a sus alumnos y familias la posibilidad de estar conectados con el resto del mundo en tiempo real.

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. El fin de la educación y del desarrollo son las personas (García-Marirrodiga, 2002 y 2009; Sen y Kliksberg, 2007). 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.

Las teorías de la “reproducción” defienden que la educación no puede generar “transformación”. Sin embargo, a los importantes problemas éticos que plantea este modelo, se unen fallas en el rigor científico. Las teorías sociológicas más importantes en la actualidad se alejan de estos enfoques reproductivistas y se orientan a la transformación territorial, económica y social. Precisamente, lo que diferencia las teorías reproductivistas de la educación de las que se orientan a la transformación, es que éstas analizan no solo cómo se producen las desigualdades, sino también cómo funcionan las prácticas educativas que contribuyen a su superación (Elboj, Pulido y Welikala, 2013).

Los estudios actuales muestran cómo a partir de la agencia humana (Sen, 1989 y 1999) sí es posible mejorar las condiciones de vida y las expectativas en enclaves rurales. Al mismo tiempo que han descalificado a aquellas investigaciones que argumentaban, con errores estadísticos, de diseño de investigación y de metodologías que toda zona pobre y rural estaba destinada a la exclusión y a todo tipo de desigualdades tanto en la misma población como en comparación con otras zonas urbanas.

En otras palabras, la pobreza es vista como limitación de la libertad, como privación de capacidades, y el proceso de desarrollo como la expansión de la libertad, o como el conjunto de capacidades que tienen las personas para materializar sus derechos, o simplemente como el logro de una vida mejor (Sen, 1989). Y a esa vida mejor se llegará por una ética fundada en la dignidad humana, y también por la economía. La diferencia entre ver la pobreza como privación de capacidades y verla como bajos ingresos, es que se cambia la perspectiva de medio a fin. Ya no se contempla la renta como el medio más importante del desarrollo sino que es la capacidad de expansión de la libertad lo que constituye un medio y un fin del desarrollo. El bienestar no es lo único a lo que aspira el ser humano. La calidad de vida vale más que las posesiones y el dinero es sólo un instrumento al servicio de la búsqueda de una vida mejor (Sen y Kliksberg, 2007). La economía moderna se ha empobrecido sustancialmente por la distancia que la separa de la ética. Y la educación también: por separarse de la realidad concreta de las personas singulares.

En la experiencia de Ariño-Alloza y en otras similares de contextos rurales de exclusión, no ha sido la tecnología por sí sola la que ha reducido la brecha digital primero y transformado el contexto después. El enfoque dialógico y comunitario, a través del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” (Flecha, 2015), ha acompañado la transformación de la escuela durante años y es precisamente esto lo que ha facilitado que las TIC hayan tenido tanto calado, no exclusivamente en el alumnado, sino también en el territorio. Representantes del centro educativo explicaron y demostraron cómo utilizan en su escuela el Tablet PC quedando claro no sólo que esta experiencia se ha convertido en un referente en todo el mundo en el uso de las TIC, sino también que es posible transformar un territorio rural, su imagen y vida a través de un proyecto educativo basado en la tecnología y que implica a toda la comunidad (Elboj, Pulido y Welikala, 2013).

Por “aprendizaje en red” (con diversas denominaciones como tele-formación, *e-learning*, aprendizaje virtual...) nos referimos con Cabero (2006) de manera general a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (intranet). El *e-learning* se nos presenta como una de las estrategias formativas que puede resolver muchos de los problemas educativos con que nos encontramos, que van desde el aislamiento geográfico del estudiante de los centros del saber hasta la necesidad de perfeccionamiento constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, sin olvidarnos de las llamadas realizadas sobre el ahorro de dinero y de tiempo que supone, o la magia del mundo interactivo en que nos introduce. Pero dicha estrategia, como señala el mismo autor al que remitimos para una explicación más detallada que no podemos ampliar aquí por motivos de espacio, debería abrir una nueva etapa que asuma que los procesos de enseñanza-aprendizaje son sistémicos y que, en ese caso, todas las variables deben adaptarse a las

características de los estudiantes y de la acción formativa. Es decir, hablamos -de nuevo- de adaptación de los sistemas formativos a las personas.

3. Propuestas para la formación de formadores rurales en alternancia y *e-learning*

Queremos una formación académica y humana de excelencia en una sociedad tecnológica y virtual. También en el medio rural. Pero los maestros rurales de muchos Países en Desarrollo no pueden, en muchos casos, acceder a una formación inicial y continua de calidad. Como hemos visto, es el sistema el que tiene que responder a las necesidades de las personas y no al revés. Por eso, la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural, AIMFR; que agrupa a los CEFFA de todo el mundo (García-Marirrodrga y Puig, 2009), en alianza estratégica con la Fundación Ondjyla, ha empezado a trabajar en diversas experiencias en varios países para lograr:

- La inclusión, equidad y desarrollo (personal, social y territorial), que asocian alternancia y *e-learning*.
- El derecho de acceso a unos profesores y materiales de calidad, que permita economizar tiempos de desplazamientos y costes difíciles de asumir por los educadores rurales (Cabero, 2006).
- Facilitar las referencias metodológicas, los estudios científicos, y los instrumentos didácticos que sean coherentes con el sistema pedagógico de alternancia.
- Permitir la investigación, la innovación y los intercambios entre los profesionales de la educación.
- Interaccionar lo científico con lo empírico, la teoría y la práctica, el mundo académico (universitario) con el mundo experiencial del quehacer educativo.

Concretamente, a través de un plan de formación en alternancia, en servicio, *on-line* y con acompañamiento personal local en el proyecto de investigación aplicada de cada profesor (para la modalidad “formación inicial” que ya está consolidada -pero no completamente- en algunos países y que se presenta en la Tabla 1), se pretende responder de manera pertinente a unas necesidades y expectativas para acompañar la profesionalización de profesores, proporcionarles una formación permanente habilitante a lo largo de la vida, caer en la cuenta de que tenemos que educar para la reflexión, la relación, la ciudadanía, facilitar los intercambios y favorecer la movilidad de los docentes, capitalizar las buenas prácticas, mejorar la puesta en práctica de la pedagogía de la alternancia, y favorecer la autonomía de los estudiantes y los profesores sin descuidar el acompañamiento personalizado en los proyectos de investigación aplicada.

La puesta en marcha de este proyecto de formación está siendo realizada por un equipo de formadores compuesto por profesores universitarios y docentes de los centros de alternancia, entre los que cabe destacar personas del Centro de Investigación y Formación por Alternancia (CIFAC) de la Escuela de Profesorado de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos (Guatemala) y de la Asociación para el Desarrollo Integral y la Formación (APDIF) de Barcelona (España), que constituyen el Grupo Operativo, bajo el auspicio del equipo pedagógico internacional de la AIMFR y con el apoyo de la Fundación Ondjyla. Sus objetivos son:

- Asegurar la coherencia interna del movimiento educativo y de desarrollo que es la AIMFR, mediante un cuerpo de doctrina sólido que constituya el denominador común pedagógico.
- Favorecer que las distintas redes de cada país mantengan su autonomía y necesidades de adaptación local según las propias realidades, legislaciones educativas, y formaciones universitarias.

- Desarrollar la capacidad de autonomía y dialogo entre los participantes, acompañando de forma directa a los formadores y los equipos pedagógicos de los CEFFA en sus propios lugares de trabajo.

Formación Pedagógica Inicial (Año 1)		
	Título	TEMAS y CONTENIDOS
Módulo 1	El contexto institucional y la formación pedagógica en alternancia	1. Presentación personal (cuaderno de acompañamiento) 2. Las Asociaciones CEFFA (local, nacional, internacional) 3. El sistema de formación de alternancia de los CEFFA 4. Formación Pedagógica de Formadores en Alternancia de los CEFFA
Módulo 2	El proceso de enseñanza-aprendizaje	1. Enseñar y aprender (fundamentos teóricos) 2. Las clases 3. Recursos didácticos 4. Grupos interactivos y ejercicios 5. Tertulias Literarias Dialógicas 6. La evaluación formativa
Módulo 3	Los instrumentos de la pedagogía de la alternancia	1. Cuaderno de la Realidad: Guía de Estudios (Plan de Investigación), puesta en común, visitas de estudios, charlas profesionales... 2. Síntesis. Cuaderno de relación 3. Tutoría-Validación (corrección-pulido) 4. Visitas a las familias y empresas. Tertulias profesionales 5. Cursos Técnicos 6. Materias generales (Fichas Pedagógicas)
Módulo 4	El plan de formación	1. Metodología y construcción del Plan de Formación (perfil del egresado: contenidos y competencias) 2. Desarrollo transversal de un tema y su relación con las materias 3. Disciplinaridad, Interdisciplinaridad y Transdisciplinaridad
Módulo 5	Proyectos en los CEFFA	1. Metodología y construcción de proyectos con los alumnos: P. de Orientación, P. Productivos, P. Profesional. P. de Vida 2. El Proyecto de Investigación y Experimentación Pedagógica del Monitor en Formación. 3. La Investigación-Acción
Formación Pedagógica Inicial (Año 2)		
Módulo 6	La persona en formación	1. Psicología de la adolescencia y juventud 2. Motivación en el aula 3. Formación integral 4. Acompañamiento personalizado y tutorías
Módulo 7	Las relaciones humanas	1. El trabajo en equipo pedagógico 2. Animación y dinámica de grupos 3. El proyecto educativo y pedagógico del CEFFA
Módulo 8	Los <i>partenaires</i> en la formación (red de colaboradores)	1. Los <i>partenaires</i> en la formación por alternancia: alumnos, familias, responsables de alternancia, profesionales, empresas... 2. Formación de las familias y comunidad
Módulo 9	Asociación y desarrollo local	1. La profesión de Monitor de CEFFA 2. El Consejo de Administración de la Asociación. Comisiones y/o grupos de trabajo 3. Desarrollo local sustentable y agricultura familiar 4. La nueva ruralidad y las profesiones del medio
Módulo 10	Las corrientes pedagógicas	1. Las corrientes pedagógicas 2. La pedagogía de la alternancia y las corrientes pedagógicas 3. Sistema educativo nacional con el enfoque en la educación rural y la formación profesional
Formación Pedagógica Inicial (Año 3)		
Módulo Final	Informe de Experimentación Pedagógica	1. Defensa y evaluación del trabajo de experimentación 2. Síntesis final. Formación continua 3. La formación permanente. Profesionalización

TABLA 1. *Plan de Formación de Formadores en Alternancia*. Adaptado de Puig (2006), con aportaciones del "Grupo Operativo" de AIMFR

Merece la pena destacar que este plan de formación se ha desarrollado ya desde hace algunas décadas, reconstruyéndose de forma participativa cuando ha sido necesario, y adecuándose a los procesos, investigaciones, necesidades de formación de los formadores de los CEFFA en los diferentes contextos, pero siempre en alternancia y de forma presencial

(nunca asociando la posibilidad virtual o la inclusión de alguna modalidad de e-learning). La experiencia de haber formado varios miles de formadores en Europa, América, África y Asia, es la garantía de la adecuada continuidad, pero introduciendo las posibilidades tecnológicas que pueden evitar que profesores y alumnos rurales sean excluidos...

La metodología de trabajo, en alternancia, se caracterizará por:

- a) Partir del análisis de la realidad, elevando el contexto y su problemática a un proyecto de investigación aplicada, como hilo conductor de toda la formación (Pineau *et al.*, 2009).
- b) Asignar tareas de producción y análisis de documentos, así como desarrollar otros recursos didácticos en cada tema de cada módulo.
- c) Implementar la acción-investigación-acción en cada tema de formación. Por lo que el formador, además de analizar y producir, tendrá que validar lo que estudia - investigación desde la acción- (donde se requiera).
- d) Posibilidad de descargar todos los materiales de formación de cada módulo cuando se tenga acceso a internet, para trabajarlos de forma personal (*off line*).
- e) Encuentros presenciales breves y descentralizados para asesoría e intercambios, con la posibilidad de acceso permanente con el tutor asignado mediante el uso de las TIC, incluyendo sesiones presenciales virtuales.
- f) Acompañamiento *in situ* de los formadores en su realidad social y profesional por parte de los tutores de curso, para reorientar la aplicación e integralidad de lo estudiado al quehacer formativo de los educadores.

4. A modo de conclusión: condiciones para una educación rural inclusiva de excelencia

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-Marirrodrga y De los Ríos, 2005). Ese desarrollo pasa por acercar a la inclusión la educación rural, que es exclusiva solo de algunos. Pero aunque en algunos contextos muy puntuales la tecnología pueda ser un problema, no será esa la dificultad (Cabero, 2006), sino lograr un 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.

La primera condición, que está en la base de la educación personalizada que se practica en el sistema de alternancia (que parte de la realidad concreta, de la vida real de cada alumno, para educar dialógicamente en la relación, la reflexión y la ciudadanía), es la más fácil de lograr (al menos teóricamente). Habrá que insistir en basar ese acompañamiento en el seguimiento de cada proyecto de acción-investigación-acción, aplicado y aplicable e integrado al quehacer diario de la profesión docente.

La segunda condición pasa por permitir a las instituciones del movimiento de los CEFFA asumir los retos que tiene: 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, pasa por 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.

5. Referencias bibliográficas

- AIMFR (2010). *Actas de la Asamblea General y Estatutos, 2010*. Documento no publicado. Lima: AIMFR.
- 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.
- 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).
- Aubert, A. et al. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. Available online 11 March 2017 in *Learning, Culture and Social Interaction*.
- 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.
- BID (2000). *Progreso económico y social en América Latina. Informe 2000*. Washington, D.C.: BID.
- Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio pédagogie de l'alternance*. Paris: Mesonance.
- Braun, A., Thiele, G. y Fernández, M. (1999). La Escuela de Campo para MIP y el Comité de Investigación Agrícola Local: Plataformas complementarias para fomentar decisiones integrales en la agricultura sostenible. *Manejo Integrado de Plagas*, 53.
- Bustamante, D. (1998). *Expedición a la diversidad. Hacia el conocimiento y la innovación partiendo de lo rural*. Bogotá: IICA y Misión Rural.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) [artículo en línea]*, 3, 1. UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> (acceso, 3 abril 2017).
- Castells, M., et al. (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- CEPAL (2002). *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chartier, D., (Ed.) (1997). *Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale*. Maurecourt: UNMFREO.
- Council of Europe (2008). *Report of High-Level Task Force on social Cohesion. Towards an Active, Fair and Socially Cohesive Europe*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg3/default_en.asp (acceso, 25 marzo 2011).
- Elboj, C., Pulido, M. y Welikala, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales [artículo en línea]*, XVII, 427 (2) Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm> (acceso, 18 abril 2017).
- FAO (2002). *Guía metodológica para la implementación de Escuelas de Campo de Agricultores, ECA*. Proyecto FAO GCP/PER/036/NET. Lima: FAO.
- FAO-UNESCO (2003a). *Education for Rural Development*. Rome: FAO y UNESCO-IIEP.
- FAO-UNESCO (2003b). *Education for rural people. Aid agencies workshop*. Rome: FAO y UNESCO-IIEP.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. SpringerBriefs in Education.
- 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.
- 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. y 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. y 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. y Puig, P. (2011). *Educación en alternancia y desarrollo rural*. Guatemala: AIMFR y Serviprensa.
- Gimonet, J. C. (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. En Demol, J.N. y Pilon, J., *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). Paris: L'Harmattan.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [colección Estudios CREADE, n.º 9]. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- Kools, M. and Soll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, 137, Paris: OECD.
- Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs. *SIDA*, 297, 51-62.
- Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Paris: France-Empire.
- OCDE (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OCDE.
- OEI (2008). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Parrilla, A., Gallego, C., Moriña, A. y E. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pineau, G. et al. (Coords.). (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris: L'Harmattan.
- PNUD (2001). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2001*. Madrid: Mundi Prensa.
- 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 Universidad Internacional de Cataluña.
- Puig, P. y García-Marirrodriaga, R. (2011). Formation de formateurs de terrain et validations universitaires. Relation d'expériences en Amérique latine. *Révue TransFormations*, 6, 53-70.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Schejtman, A. y Berdegué, J. (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Santiago de Chile: Programa Regional Fida- Mercosur.
- Sen, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41-58.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.
- UNESCO (1972). *Commission Faure: Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1999). Technical and Vocational Education. *Proceedings of the Second International Congress in Seoul. ED/SVE/TVE UNESCO*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- United Nations (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. CRPD/C/GC/4. Washington, D.C.: United Nations.
- Valls, R. y Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: From Principles to Action. *European Journal of Education*, 46 (2), 173-183.