

**EL ROL MULTIFUNCIONAL DE LOS
FORMADORES DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS FAMILIARES DE
FORMACIÓN POR ALTERNANCIA (CEFFA):
NECESIDADES DE UNA FORMACIÓN
INICIAL**

Andreu Gutiérrez-Sierra

**EL ROL MULTIFUNCIONAL DE LOS
FORMADORES DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS FAMILIARES DE
FORMACIÓN POR ALTERNANCIA (CEFFA):
NECESIDADES DE UNA FORMACIÓN
INICIAL**

Andreu Gutiérrez-Sierra

Directores de tesis
Dr. Joan Soler Mata
Dr. Roberto García-Marirrodiga

2023

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya
Doctorado en Innovación e Intervención Educativas

ÍNDICE GENERAL

INDICES DE FIGURAS Y TABLAS.....	v
RESUMEN.....	ix
AGRADECIMIENTOS.....	xii
PRESENTACIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN PERSONAL, DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1 El Estudiante: un itinerario personal de formación y de vida.....	5
1.2 El Monitor: el desarrollo profesional en el CEFFA	10
1.3 El Doctorando: la problemática de la investigación.....	12
1.4 Estado de la cuestión: antecedentes	18
1.5 Planteamiento de la investigación	20
1.6 Objetivos de la tesis	21
2. MARCO TEÓRICO	24
2.1 Origen y evolución de los CEFFA.....	25
2.2 La EFA Quintanes	29
2.3 El punto de partida: pedagogías de referencia	34
2.3.1 Sistema de Educación Dual Alemán	36
2.3.2 Escuelas Superiores Populares en Escandinavia. <i>Folk High School Folkehøjkole</i> (Dinamarca).....	38
2.3.3 Cursos <i>Sandwich</i> en el Reino Unido.....	39
2.3.4 Educación en Alternancia en la universidad: los grados de Maestro en educación infantil y primaria	40
2.4 Modelos de alternancia	42
2.4.1 La alternancia sin integración entre empresa y escuela.....	42
2.4.2 La alternancia con alguna integración entre empresa y escuela	43
2.4.3 La alternancia con gran integración entre empresa y escuela.....	43
2.5 El sistema pedagógico de la Alternancia	43

2.5.1	Los alumnos del CEFFA: el acompañamiento y el proyecto de vida	50
2.5.2	La Asociación local	51
2.5.3	Colaboradores de la formación	54
3.	EL MONITOR Y LA FORMACIÓN DE MONITORES	57
3.1	El Monitor. Definición, tareas y responsabilidades.....	58
3.2	Actitudes y aptitudes	61
3.2.1	Adaptabilidad y disponibilidad	61
3.2.2	Colaboración y participación	62
3.2.3	Reflexión y creación.....	63
3.2.4	Autoformación y formación permanente.....	65
3.3	El perfil multifuncional del monitor	67
3.3.1	Gestor de las relaciones	69
3.3.2	Animador de la formación	72
3.4	El equipo de monitores.....	73
3.5	La profesionalización de los formadores.....	76
3.6	Formación de formadores. Experiencias relevantes en diversos contextos	78
3.6.1	Francia.....	79
3.6.2	España	88
3.6.3	Brasil.....	92
3.6.4	Argentina	99
3.6.5	Otros países: Perú, Camerún, Filipinas, Italia y Guatemala	105
3.6.6	La “Virtual Alternancia”	114
4.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	119
4.1	Entrevistas semidirigidas.....	121
4.2	El Cuestionario	124
5.	RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS	128
5.1	Resultados y análisis de datos de las entrevistas.....	128
5.1.1	El aspirante a monitor	131

5.1.2 El perfil académico.....	132
5.1.3 Actor del desarrollo del territorio	133
5.1.4 Competencias y experiencia previa	134
5.1.5 Perfil humano.....	135
5.1.6 No es solamente un monitor, es un equipo de monitores.....	138
5.1.7 El periodo de prueba y la ruptura	139
5.1.8 Formación activa.....	141
5.1.9 Acompañamiento	142
5.1.10 El Plan de Formación e instrumentos pedagógicos.....	143
5.1.11 Formación pedagógica inicial y continua.....	147
5.1.12 Pedagogía del encuentro	149
5.1.13 Equipos y Centros Pedagógicos Nacionales	150
5.2 Resultados y análisis de datos de los cuestionarios	153
5.2.1 Datos sociodemográficos básicos.....	154
5.2.2 La relación de los participantes con el CEFFA.....	160
5.2.3 Aspectos generales de la pedagogía de la Alternancia.....	167
5.2.4 Aplicación de los instrumentos pedagógicos de la Alternancia.....	174
5.2.5 La Asociación local	182
5.2.6 La formación personal	187
5.2.7 El desarrollo del territorio	191
5.2.8 Formación que los monitores han recibido y desean recibir.....	195
6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	203
6.1 Conclusiones específicas.	203
6.1.1 El perfil del monitor	204
6.1.2 La formación de los monitores	207
6.1.3 Centros Nacionales Pedagógicos	211
6.2 Conclusión principal	213
7. MODELO FORMACIÓN INICIAL PARA MONITORES	215

7.1 La metodología de trabajo.....	215
7.2 Los módulos.....	217
7.3 Las actividades pedagógicas.....	223
7.4 El acompañamiento.....	224
7.5 La evaluación	226
8. EPÍLOGO: LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	233
8.1 Limitaciones de la investigación	233
8.2 Perspectivas de futuro.....	234
9. BIBLIOGRAFÍA.....	236
10. ANEXOS.....	249
10.1 Guión de las entrevistas.	249
10.2 Transcripción de las entrevistas.	250
10.2.1 Transcripción de la entrevista a José Crisanto Vacca.	250
10.2.2 Transcripción de la entrevista a Francisco Da Cruz Fernández	280
10.2.3 Transcripción de la entrevista a Ricardo Ixén.....	290
10.2.4 Transcripción de la entrevista a Juan Carlo Bregy.	302
10.2.5 Transcripción de la entrevista a Claude Richard	315
10.2.6 Transcripción de la entrevista a Hugo Centurión.....	339
10.2.7 Transcripción de la entrevista a Gerardo Bacalini	347
10.2.8 Transcripción de la entrevista a Octacilio Echenagusía	354
10.2.9 Transcripción de la entrevista a Mina Ballesteros.	360
10.3 Documentos de conformidad firmados por los entrevistados.....	364
10.4 Cuestionarios para el personal pedagógico.....	373
10.5 Manual de procedimiento de los cuestionarios	397

ÍNDICES DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 1. Cronograma de la escuela EFA Quintanes.	34
Figura 2. Los cuatro pilares de los CEFFA.....	44
Figura 3. Ciclos y unidades de alternancia.....	45
Figura 4. El ciclo de la alternancia.	46
Figura 5. Equipos de trabajo de los CEFFA.	53
Figura 6. Estructura del Plan de Formación periodo 2020-21.	83
Figura 7. El lugar y el papel de los actores durante la formación del monitor.	86
Figura 8. Desarrollo del acompañamiento en una visita al CRFA.....	108
Figura 9. Cronograma del proceso de investigación.	120
Figura 10. Sistema de categorización por colores.....	129
Figura 11. Número de encuestados por países.....	155
Figura 12. Sexo de los participantes.	155
Figura 13. Edad de los participantes.....	156
Figura 14. Formación académica de personal pedagógico.	157
Figura 15. Experiencia profesional en el medio socio-profesional.	158
Figura 16. Años de experiencia profesional en el medio socio-profesional.	158
Figura 17. Sector económico donde los monitores han trabajado anteriormente.	159
Figura 18. Temporalidad del contrato de los monitores en el CEFFA.	160
Figura 19. Años que los monitores llevan trabajando en el CEFFA.....	161
Figura 20. Denominaciones del docente de los CEFFA.	162
Figura 21. Tipo de funciones del monitor en el CEFFA.....	164
Figura 22. Número de funciones del monitor en el CEFFA	165
Figura 23. Las experiencias reales en el medio socio-profesional (I).	167
Figura 24. Las experiencias reales en el medio socio-profesional (II).	168
Figura 25. Las prácticas en el medio socio-profesional.....	169

Figura 26. Relación medio socio-profesional y escuela.....	170
Figura 27. Tiempo de formación entre escuela-empresa 50-50.	171
Figura 28. Tiempo de formación entre escuela-empresa 30-70.	172
Figura 29. Tiempo de formación entre escuela-empresa 70-30.	172
Figura 30. La Puesta en Común (I).	174
Figura 31. La Puesta en Común (II).	175
Figura 32. Los contenidos generales.	176
Figura 33. Los documentos de la Alternancia.	177
Figura 34. La Visita a las Familias/Empresas (I).	178
Figura 35. La Visita a las Familias/Empresas (II).	179
Figura 36. La tutoría.....	180
Figura 37. La estancia en el internado.	180
Figura 38. La atención personalizada.	181
Figura 39. La Asociación local.	183
Figura 40. Los actores de la Asociación local.	183
Figura 41. La Asociación local es dinámica.	185
Figura 42. Las familias y la Asociación local.	186
Figura 43. El medio profesional y la Asociación local.....	186
Figura 44. El compromiso con la Asociación local.	187
Figura 45. El aprendizaje de la tolerancia en el CEFFA.	188
Figura 46. El aprendizaje de la solidaridad en el CEFFA.	188
Figura 47. El aprendizaje de la responsabilidad en el CEFFA.....	189
Figura 48. El acompañamiento del responsable de prácticas (I).	190
Figura 49. El acompañamiento del responsable de prácticas (II).	190
Figura 50. La promoción del desarrollo territorial.	192
Figura 51. Las acciones para la promoción del desarrollo territorial.....	192
Figura 52. Las razones para la creación del CEFFA.	194
Figura 53. El rol del monitor (I).....	196

Figura 54. El rol del monitor (II).....	196
Figura 55. Los Fundamentos pedagógicos de la Alternancia (I).....	197
Figura 56. Los Fundamentos pedagógicos de la Alternancia (II).....	197
Figura 57. El acompañamiento personalizado (I).....	198
Figura 58. El acompañamiento personalizado (II).....	198
Figura 59. La Asociación local (I).....	199
Figura 60. La Asociación local (II).....	199
Figura 61. Los instrumentos de la Alternancia (I).....	200
Figura 62. Los instrumentos de la Alternancia (II).....	200
Figura 63. El trabajo en equipo (I).....	201
Figura 64. El trabajo en equipo (II).....	201
Figura 65. El ritmo cíclico de la formación de formadores de los CEFFA.....	216
Figura 66. La lógica progresiva y sentido de la formación.....	217
Figura 67. Cronograma de la formación pedagógica inicial de monitores.	218

TABLAS

Tabla 1. Carga horaria del Plan de Formación Inicial de Monitores 2007.....	95
Tabla 2. Estructura del Plan de Formación Inicial de Monitores 2007.	96
Tabla 3. Programa de segunda especialidad 2014-2016.	107
Tabla 4. Plan de Formación de Monitores 2012.....	110
Tabla 5. Cronograma del diplomado 2018-2019.	116
Tabla 6. Categorización por colores de los resultados obtenidos en las entrevistas.	128
Tabla 7. Categorías de los análisis de los resultados de las entrevistas.	130
Tabla 8. Temas emergentes de los cuestionarios.	154
Tabla 9. Estructura del Plan de Formación inicial para monitores.....	230

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta un análisis sobre las problemáticas que se encuentran los docentes, llamados monitores, de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia en el desarrollo de sus funciones en el sistema pedagógico de la alternancia. Unas problemáticas que están asociadas a una diversidad de elementos y de actores que intervienen en este sistema, y a un perfil de docente deseado que no es fácil de encontrar. También se ha examinado el rol multifuncional de los monitores para fundamentar científicamente cuáles son las herramientas pedagógicas que los monitores necesitan para el buen desarrollo de sus funciones.

Esta investigación es de ámbito internacional y se han recolectado datos de una gran diversidad de países que representan los siguientes continentes: África, América, Asia y Europa. Para recoger la información se ha realizado un trabajo de documentación bibliográfica y se han realizado entrevistas a nueve expertos en la formación de monitores y a casi novecientos monitores de las escuelas de alternancia que estaban en activo en el momento de la recogida de datos.

Del análisis de los problemas detectados, se puede confirmar una ausencia de conocimientos básicos del sistema pedagógico de la alternancia por parte de los monitores. Este hecho conduce a los docentes a practicar una docencia descontextualizada de las necesidades educativas de sus alumnos, unas necesidades educativas que están asociadas a las particularidades del medio socio-profesional al cual pertenecen los jóvenes y donde estos construirán su proyecto de vida. En este sentido se extrae que los monitores necesitan conocer y dominar los elementos conceptuales y metodológicos del sistema de la alternancia para la elaboración de acciones y actividades pedagógicas coherentes con las necesidades formativas de los jóvenes.

Finalmente, y para que los docentes dispongan de herramientas que les ayuden a afrontar adecuadamente las problemáticas, se propone un programa de formación inicial para los formadores de los centros de alternancia acorde con sus necesidades formativas. Éste es un modelo de formación en alternancia ya que los resultados indican que, para adquirir los recursos y competencias que ayudarán al monitor a desenvolverse correctamente en este sistema pedagógico, lo mejor es formarse en él.

Palabras claves: formación por alternancia, perfil multifuncional, formación de formadores, profesionalización de docentes, formación rural.

ABSTRACT

This doctoral thesis presents an analysis of the problems encountered by the teachers, called monitors, of the Family Educational Centers of Alternation Training in the development of their functions in the pedagogical system of alternation. These problems are associated with the diversity of elements and actors involved in this system, and also the desired teacher profile which is not easy to find. The multifunctional role of monitors has also been examined to scientifically support the pedagogical tools that monitors need for the proper development of their functions.

This research is international in scope and data has been gathered from a wide variety of countries representing the following continents: Africa, America, Asia and Europe. To collect the information, a bibliographic documentation work has been carried out, as well as interviews with nine experts in the training of monitors and almost nine hundred monitors from alternating schools who were active at the time of data collection.

From the analysis of the problems detected, a lack of basic knowledge of the pedagogical system of alternation on the part of the monitors can be verified. This fact leads teachers to develop their practice decontextualized from the educational needs of their students, the educational needs that are associated with the particularities of the socio-professional environment to which young people belong and where they will build their life project. In this sense, it is extracted that the monitors need to know and master the conceptual and methodological elements of the alternation system for the elaboration of actions and pedagogical activities consistent with the training needs of young people.

Finally, and so that teachers have tools that help them adequately deal with the problems encountered, an initial training program is proposed for the trainers of the alternation centers according to the training needs. This is an alternating training since the results indicate that, in order to acquire the resources and skills that will help the monitor to develop correctly in this pedagogical system, it is best to train in this system.

Keywords: training by alternation, multifunctional profile, training of trainers, professionalization of teachers, rural training.

RESUM

Aquesta tesi doctoral presenta una anàlisi sobre les problemàtiques que es troben els docents, anomenats monitors, dels Centres Educatius Familiars de Formació en Alternança en el desenvolupament de les seves funcions al sistema pedagògic de l'alternança. Unes problemàtiques que estan associades a una diversitat d'elements i actors que intervenen en aquest sistema, i a un perfil de docent desitjat que no és fàcil de trobar. També s'ha examinat el rol multifuncional dels monitors per fonamentar científicament quines són les eines pedagògiques que els monitors necessiten per al bon desenvolupament de les seves funcions.

Aquesta recerca és d'àmbit internacional i s'han recollit dades d'una gran diversitat de països que representen els continents següents: Àfrica, Amèrica, Àsia i Europa. Per recollir la informació s'ha realitzat un treball de documentació bibliogràfica i s'han realitzat entrevistes a nou experts en la formació de monitors i a gairebé nou-cents monitors de les escoles d'alternança que estaven en actiu en el moment de la recollida de dades.

Analitzant els problemes detectats, es pot confirmar una absència de coneixements bàsics del sistema pedagògic de l'alternança per part dels monitors. Aquest fet fa que els docents desenvolupin una docència descontextualitzada de les necessitats educatives dels alumnes, unes necessitats educatives que estan associades a les particularitats del medi socio-professional al qual pertanyen els joves i on construiran el seu projecte de vida. En aquest sentit s'extreu que els monitors necessiten conèixer i dominar els elements conceptuals i metodològics del sistema de l'alternança per a l'elaboració d'accions i activitats pedagògiques coherents amb les necessitats formatives dels joves.

Finalment, i perquè els docents disposin d'eines que els ajudin a afrontar adequadament les problemàtiques, es proposa un programa de formació inicial per als formadors dels centres d'alternança d'acord amb les necessitats formatives. Aquest és un model de formació en alternança ja que els resultats indiquen que, per adquirir els recursos i competències que ajudaran al monitor a desenvolupar-se correctament en aquest sistema pedagògic, el millor és formar-s'hi.

Paraules clau: formació per alternança, perfil multifuncional, formació de formadors, professionalització de docents, formació rural.

AGRADECIMIENTOS

A Montse, mi esposa, por su paciencia y apoyo incondicional en todo este recorrido.

A mis directores de tesis Joan Soler Mata y Roberto García-Marirrodriga.

A los compañeros de trabajo, a los entrevistados y a los encuestados que de una forma u otra han colaborado en esta investigación, especialmente Albert Crosas-Roura, Jordi González-García, Pere Puig-Calvó.

A los monitores de la escuela EFA Quintanes durante mi época de estudiante, Manel Vicente, Josep Torrentó... que me ayudaron a encontrar la pasión por un oficio y por los estudios y con ello reconducir mi proyecto de vida.

A todos los monitores de los CEFFA que con su trabajo diario ayudan a salir adelante a un sinfín de alumnos.

A los alumnos de los CEFFA que son los verdaderos protagonistas de esta historia.

Y a mi madre que nunca ha dejado de creer en mí.

PRESENTACIÓN

El sistema pedagógico de la Alternancia es la principal razón por la cual se ha desarrollado esta investigación. Dicho sistema, con un recorrido de casi 90 años de historia, tiene y sigue teniendo un impacto sobre el desarrollo de las comunidades y territorios más desfavorecidos. Gracias al paso de millares de alumnos¹ por los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA)², que han adquirido las herramientas necesarias para desarrollar sus proyectos personales y profesionales de vida, van dejando huella en estos territorios, y los van transformando en lugares donde cada día se vive mejor.

Yo formo parte de este colectivo de millares de alumnos, y mi historia de vida no tiene sentido si no la relacionase con la alternancia. La experiencia personal y profesional que he adquirido, gira indudablemente alrededor de la pedagogía de la alternancia. Me considero un actor comprometido con el desarrollo del territorio y de la comunidad a la que pertenezco. Un actor activo, que desarrolla sus acciones en el mundo de la educación y que me han permitido adquirir unas experiencias que van desde la formación profesional a la universitaria (actualmente), pasando por la educación primaria.

A lo largo de mi vida los conocimientos y experiencias en el sistema de alternancia han ido creciendo, pero nunca he tenido la sensación de haber llegado al final en este proceso de aprendizaje. Este es el motivo por el cual esta investigación es una realidad. Por otro lado, ante la necesidad de ir aportando granitos de arena en este proceso de desarrollo de los territorios y de las comunidades, espero que este trabajo sirva para tal propósito y haga de altavoz para hacer conocer el impacto social y profesional de este sistema pedagógico.

¹ Para facilitar y agilizar la lectura, unificamos el género gramatical en masculino cuando nos referimos a colectivos mixtos o a generalizaciones. Según el Diccionario de la RAE, «tal uso del género gramatical masculino no denota intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva».

² En función de la traducción que se ha hecho de MFR (*Maison Familiale Rurale*) en cada lugar, podemos hablar de Centro de Promoción Rural-Escuela Familiar Agraria (EFA) o abreviadamente EFA en España, Costa de Marfil (*École Familiale Agrarie*), Uruguay y Brasil (*Escola de la Família Agrícola*), por ejemplo; *Casa Escola Agrícola* (CEA) en Portugal; *Scuola Famiglia Rurali* (SFR) en Italia; *Family Farm School* (FFS) en Filipinas; Centro Rural de Formación por Alternancia (CRFA) en Perú... En Francia y otros países (Burkina Faso, Malí, Nueva Caledonia, Canadá, por ejemplo), se mantiene la denominación MFR, a veces como simplificación de MFREO (*Maison Familiale Rurale d'Éducation et d'Orientalion*). En este trabajo, las siglas CEFFA hacen referencia a los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia. Esta denominación es la que se utiliza actualmente en la AIMFR (Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural) y engloba a todos los centros del mundo que realizan utilizan la alternancia tal y como se describe en la investigación.

Existen algunos trabajos de investigación que hablan de los fundamentos pedagógicos de la alternancia o del impacto sobre el desarrollo del territorio, por ejemplo. Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre el monitor³, el docente de los CEFFA. Eso me empujó para andar en esa dirección. Además, durante mi experiencia profesional como docente de una escuela en alternancia, me surgieron una diversidad de preguntas para las que nunca pude encontrar respuesta. Y como yo, creo que otros muchos monitores también deben tener dudas sobre su profesión.

Todas estas preguntas, junto con otras, se exponen en la parte autobiográfica, dentro del capítulo 1, donde se presenta mi relación personal y profesional con la pedagogía de la alternancia. Se exponen una serie de preguntas (sin respuesta) que sirven de punto de partida a la investigación y que dan sentido a todo el trabajo. Además, tomando estas preguntas en cuenta, sirven para plantear los objetivos de la investigación, expuestos en el epígrafe 1.6, que resultan imprescindibles para poder concretar el proceso de desarrollo del trabajo.

En capítulo 2, se aborda el marco conceptual de la investigación. Esta parte fundamenta teóricamente el trabajo y aporta la base científica para sustentar toda la investigación. Se introduce la parte histórica del sistema pedagógico de la alternancia, sus conceptos teóricos y metodológicos y una recopilación de diversos modelos existentes de alternancias. En el capítulo 3, se describe el perfil del docente de los CEFFA, detallando los diversos aspectos requeridos para practicar la docencia en este tipo de escuelas. Y además se presenta una diversidad de experiencias formativas para docentes de CEFFA, que se han llevado a cabo en diversos países donde la alternancia está o ha estado presente. Es relevante destacar que el proceso de búsqueda de la documentación teórica ha resultado ser deductivo.

El capítulo 4 del trabajo corresponde al diseño y desarrollo de la investigación. Aquí se especifica cuál es el proceso de búsqueda realizado para poder dar respuesta a los objetivos de la tesis. También se ha definido el enfoque metodológico y ético.

El capítulo 5 corresponde a la recogida y análisis de datos. Esta parte está organizada en dos secciones. La primera, muestra los resultados cualitativos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas a diversos expertos en la

³ La palabra monitor (del latín *monitor*, -oris: persona que guía el aprendizaje), viene del original francés que se utilizó en las MFR al inicio y denota una función más amplia que la de "profesor" entendida en el sentido tradicional del término. Con la palabra *monitor*, se quiere definir al "animador del proceso formativo del alumno, de cada alumno -al que acompaña en su camino de aprendizaje hacia la inserción profesional- y de todo el territorio" (García-Marirrodriaga, 2002, p. 21). Como dice Lerbet (1971) el monitor es el "mediador relacional que debe facilitar el aprendizaje de los jóvenes" (p. 68). Aunque actualmente, se tiende a utilizar la palabra profesor o la más amplia de formador, a lo largo de esta investigación vamos a mantener el término original de "monitor".

pedagogía de la alternancia. La segunda parte, suministra resultados cuantitativos obtenidos de los cuestionarios realizados al personal pedagógico, procedentes del estudio: *Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): percepciones de los actores en los diferentes países* (Gagnon et al., 2023).

A partir de los resultados obtenidos y el análisis de estos se ha desarrollado la última parte de la investigación donde se presentan las conclusiones (capítulo 6), junto con la propuesta de un programa de formación para docentes de los CEFFA (capítulo 7) que dan respuesta a las preguntas y los objetivos de la investigación. Para finalizar, en el capítulo 8 se exponen las limitaciones que han surgido durante el desarrollo de la investigación y las perspectivas de futuro que surgen del trabajo realizado.

1

**INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN PERSONAL,
DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

1. INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN PERSONAL, DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo de la tesis, explicaré algunas cuestiones vitales de mi pasado personal y profesional. Son unas vivencias que han tenido la suficiente relevancia como para condicionarme a la hora de escoger un camino determinado en el recorrido de mi vida. Estas experiencias vitales tienen una relación con algunos aspectos que se profundizarán posteriormente, y por tanto, forman parte del contexto de esta investigación. Algunas de ellas he tratado de contarlas con la mirada de la experiencia y conocimiento que tenía en el instante que ocurrían, para no distorsionar la esencia del momento. A lo largo del capítulo también irán apareciendo preguntas. Con el tiempo he encontrado respuestas para algunas de ellas, pero aún hay muchas otras para las que no tengo las respuestas. Pretendo encontrarlas con esta investigación.

1.1 El Estudiante: un itinerario personal de formación y de vida

Nunca he sido un alumno brillante. De hecho, y desde muy temprano, se me consideró como un mal estudiante. Esta etiqueta la llevé durante muchos años, pero contra todo pronóstico me deshice de ella y logré unos retos académicos que mi entorno familiar y algunos de mis antiguos maestros y profesores no creían que pudiera conseguir. Ni yo mismo creía que pudiera lograrlos. Esta premisa se empezó a gestar en la escuela. Cuando tenía alrededor de 9 años de edad, en una entrevista que tuvieron mis padres con el maestro, éste les manifestó que yo no estaba capacitado para los estudios y les aconsejaba que una vez que terminara la escuela obligatoria, buscasen un trabajo para mí. Hasta entonces, mi rendimiento académico era satisfactorio. A partir de ese momento, empezó a empeorar progresivamente hasta al punto de que tuve que realizar deberes extras y estudiar durante los veranos para poder pasar de curso. *¿Cómo pudo detectar ese maestro en un niño, cuando aún se estaba desarrollando cognitivamente, las capacidades intelectuales que tendría cuando fuese adulto⁴?*

Las causas de mi empeoramiento académico en la escuela, seguramente debían tener relación con la suma de varios motivos, pero estoy convencido que ese consejo tuvo parte activa en ese empeoramiento. Así que la opinión que mis padres estaban concibiendo sobre mí, fue condicionada de tal manera por ese consejo que a

⁴ Piaget (1964) considera que el desarrollo cognitivo es gradual en las personas (y se divide en seis etapas de desarrollo). Empieza en el momento en que se nace y finaliza en la edad adulta. Hay un recorrido hacia el logro de un equilibrio final representado por el espíritu adulto. Un camino, desde el punto de vista de la inteligencia, que transita desde la inestabilidad y la incoherencia relativa de las ideas infantiles, a la sistematización de la razón adulta.

lo largo de mi vida he tenido que oírlo repetidas veces. *¿El maestro era consciente de la responsabilidad que representa su profesión? ¿Era consciente de las consecuencias que podía desencadenar su mensaje?*

Fui pasando de curso con muchas dificultades, pero al final y gracias al claustro de maestros que me dio un último empujón, obtuve el título de Graduado Escolar en septiembre de 1988⁵. Para continuar con los estudios podía escoger entre el Bachillerato⁶ y la Formación Profesional⁷. La primera opción, tenía un programa curricular muy teórico, donde acudían los buenos estudiantes. La segunda opción tenía un programa mucho más práctico, pero estaba muy desprestigiada porque mayormente acudían alumnos sin el título de Graduado Escolar, que a menudo eran conflictivos, y que hacían tiempo para tener la edad mínima legal para empezar a trabajar en esa época (16 años). Aunque mis capacidades frente al estudio estaban en entredicho por unos resultados académicos muy justos, y mi camino se orientaba hacia una formación más práctica, contra todo pronóstico continué mi camino en el instituto para cursar Bachillerato. Entiendo que hubo una presión del entorno (familia y escuela) hacia una perspectiva de un futuro negativo en la Formación Profesional, así que mis padres accedieron. Y yo también accedí, porque los “buenos” compañeros de clase también fueron allí.

En el instituto se acentuó mi empeoramiento. Los profesores impartían un gran volumen de información teórica de forma puramente “transmisiva” que no contemplaba ni el diálogo ni la reflexión. Era un método educativo austero y rígido que desbordó mis capacidades de aprendizaje. También, el seguimiento de los profesores hacia los alumnos se reducía únicamente a los resultados de unos exámenes que no servían para detectar problemas y que tampoco permitían poner en marcha ninguna medida de corrección. La falta de acercamiento de los profesores hacia los alumnos, me situó en una posición de abandono y desamparo. Estaba inmerso en un modelo educativo que solamente contemplaba al conjunto de los alumnos y que obviaba a cada persona. Un modelo en el que los alumnos que funcionaban iban avanzando, pero si alguien se encontraba con dificultades, no disponía de ningún mecanismo de ayuda para

⁵ Título académico para los alumnos que superan los 8 años de educación obligatoria de la Educación General Básica (EGB). Estuvo vigente en España, entre 1970 (aprobación de la Ley General de Educación) y 1990 (aprobación de Ley Orgánica General del Sistema Educativo de España).

⁶ Bachillerato Unificado Polivalente (BUP): formación de tres años obligatoria para poder acceder al Curso de Orientación Universitaria (COU), de un año de duración, y obligatorio para entrar a la universidad. Entre 1970 y 1990, junto con la educación preescolar, infantil y la EGB, conformaban el sistema educativo español.

⁷ Formación Profesional (FP): encaminada a la adquisición de las competencias necesarias para que los alumnos puedan desenvolverse en el mundo laboral. Se desarrolló, como las anteriores, entre 1970 y 1990, y estaba dividida en 2 etapas: FPI (2 años) y FPII (3 años de duración).

superarlas. *¿Por qué los profesores evitaban mantener una relación próxima con los alumnos? ¿Tenían miedo o era por comodidad?* Por lo tanto, si quería permanecer en ese modelo, mi única opción era adaptarme al mismo.

Durante el periodo en el instituto, en el verano de 1991, empecé a trabajar de jardinero. Inicialmente, para mí fue un trabajo como cualquier otro, pero servía para ayudar a la economía familiar. Fácilmente aprendí las tareas principales y rápidamente me vi inmerso en la dinámica del trabajo. Sin embargo, la compaginación del trabajo con los estudios contribuyó aún más a empeorar los resultados académicos. Esto reforzó la idea que tenían mis padres sobre mí: tenía que focalizar mis esfuerzos en el ámbito laboral. También por mi parte me di cuenta que llevar a cabo dos actividades inconexas no tenía demasiado sentido. Y empecé a pensar si realmente era lógico continuar con unos estudios que no encajaban en el mundo laboral en el que me estaba empezando a introducir.

Aun así, continué en el instituto, conseguí pasar algunos cursos, aunque con asignaturas pendientes del curso anterior. Llegué hasta 3º, donde ya no pude avanzar más. Tuve que repetir dos veces 3º hasta lograr el título de Bachillerato, cosa que no hubiera sido posible sin el último empujón de una profesora de matemáticas.

La sensación de una falta de encaje en ese modelo, me reclamaba un cambio de dirección. Quería continuar estudiando, en contra de lo que mis padres me aconsejaban, pero como el trabajo también empezaba a despertarme un cierto interés, llegamos al acuerdo de buscar una escuela donde pudiera compaginar las dos actividades. Así apareció la EFA Quintanes (escuela enmarcada en el contexto del movimiento de los CEFFA) donde hacían formación profesional en el ámbito agrario. Esta encajaba perfectamente con lo que buscábamos, porque durante el curso alternaría periodos de quince días en la escuela con periodos de quince días con prácticas profesionales. *¿Por qué las prácticas en la empresa tenían el mismo peso que las clases en esa escuela?*

En septiembre de 1993 empecé en la nueva escuela. El centro educativo prometía el cambio que estaba buscando, porque empecé el curso al revés. Primero con las prácticas en la empresa para después ir a la escuela. *¿Por qué empezaba el curso haciendo prácticas?* En principio para mí, no fue relevante porque pude continuar trabajando como lo había hecho hasta entonces. Así que, después de los quince días, llegó el primer día en la escuela y lo primero que hicieron fue asignarme un tutor personal. Este tutor me comunicó que siempre que lo necesitara podía acudir a él para hablar. También me dijo que hablaríamos a menudo (tutorías), al menos una

vez cada quince días. Además, me dijo que también vendrían a visitarme en la empresa, cuando estuviera haciendo prácticas. *¿Por qué me ponen un tutor personal si ya tenía un tutor de curso? ¿Qué quiere decir tutor personal? ¿Por qué tenían tanto interés en hablar conmigo? ¿Por qué querían verme en las prácticas?* Todo era muy distinto a lo que había vivido hasta ahora. Totalmente opuesto al modelo del instituto: ahora yo había pasado del absoluto anonimato de un individuo a ser el centro de interés.

En la nueva escuela, los profesores no se comportaban como los profesores que había tenido anteriormente. Para empezar, no se llamaban profesores, sino “monitores”. Esos monitores no solo me daban clase, además nos vigilaban en las horas nocturnas (era una escuela con residencia de estudiantes), iban a visitar al jefe de mi empresa, me hacían barrer el aula, jugaban al fútbol con nosotros... En definitiva, aquellos monitores siempre estaban ahí con nosotros, día y noche *¿Por qué los monitores se pasaban día y noche con los alumnos? ¿Los monitores no tenían domicilio propio?*

Mi percepción del mundo del trabajo (las prácticas) también cambió. Al ir alternando períodos en la empresa con la escuela, empezó a surgir en mí una nueva forma de observar el trabajo. Empecé a formularme preguntas sobre mis tareas habituales, cosa que nunca antes se me había ocurrido. *¿Por qué se podan los árboles? ¿Por qué en invierno algunos árboles pierden las hojas y otros no?* Poco a poco empecé a encontrar respuestas para algunas de esas preguntas y, obviamente, empezaron a tener sentido las tareas que me mandaban hacer y que realizaba por inercia. Progresivamente empezó a crecer en mí el gusto por el trabajo. Se me estaba despertando un interés por el mundo de la jardinería que hasta entonces no había tenido. Estaba experimentando una forma de aprender que alternaba dos contextos interrelacionados y que fomentaba en mí la observación y el cuestionamiento de las tareas que realizaba en el trabajo.

Aquel sistema de aprendizaje, a través del cual iba adquiriendo el conocimiento de la realidad que vivía, junto con unos monitores que siempre estaban ahí y que me ayudaban a reflexionar críticamente sobre lo que estaba haciendo, fue el revulsivo que necesitaba. *¿Estaba cuestionando la forma de realizar las tareas de jardinero tal como me las había enseñado mi jefe? ¿Mi jefe hacía mal su trabajo? ¿Sabía mucho más que mi jefe?* En este proceso llegaron las evaluaciones. A diferencia del instituto, las notas se obtuvieron de diversas fuentes: trabajos, tareas fuera del aula, valoraciones de mi jefe, exámenes, etc. y los resultados fueron muy satisfactorios. De repente, empecé a gozar con lo que estaba haciendo y redescubrí la motivación por los

estudios. Así, y sin darme cuenta, pasaron los cursos y terminé satisfactoriamente la FPII con el título de Técnico Especialista en Explotaciones Agropecuarias. Había aprendido el placer de aprender y me di cuenta que quería mucho más, y por esa razón, me propuse continuar estudiando. Sin saberlo, había retomado un proyecto personal de vida que hasta entonces estaba en vía muerta. Había encontrado mi objetivo en la vida que me había de llenar personal y profesionalmente.

El título académico que ahora tenía, me permitía continuar el camino con unos estudios superiores en la universidad. Cuando planteé mi nuevo proyecto académico, mi entorno familiar, e incluso los responsables de la empresa donde trabajaba, dudaron de nuevo sobre mis capacidades por el estudio. De todas formas, gracias a mí empeño y con el apoyo de los monitores, que facilitaron que mis padres comprendieran en cierta medida mi decisión, me aventuré con unos estudios de ingeniería técnica agrícola.

En la universidad, volví a someterme a un modelo educativo tradicional rígido y hermético. *¿Los profesores del instituto y de la universidad habían aprendido a enseñar en la misma escuela?* Este modelo se me presentaba con una clara desventaja. Los compañeros de clase que provenían del instituto habían recibido una formación mucho más intensa en las asignaturas generales como las matemáticas, física, química, etc., y en cambio yo no. Pero con las asignaturas más técnicas, como botánica, reconocimiento de vegetales, suelos, etc., observé que tenía mejores conocimientos. Presentaba una mejor capacidad de aprendizaje que mis compañeros, fruto de la experiencia adquirida en el medio profesional que me permitía rápidamente interrelacionar los conceptos adquiridos con otros nuevos.

Aunque el camino fue largo, gracias a la motivación, perseverancia y la adaptación a una dinámica de aprendizaje por memorización, resultó ser fructífero. Conseguí el título de ingeniero y finalmente fui capaz de poner punto y final al discurso negativo sobre mis capacidades con los estudios.

Un mal consejo en un momento clave y el sometimiento a un modelo educativo erróneo, condicionaron y llegaron a atascar mi progreso personal y académico hasta un límite casi sin retorno. Aun así, mi recorrido académico certifica que un mal consejo no puede ser suficiente para determinar el proyecto de vida de una persona. Parece claro que un sistema pedagógico que se adapte a las necesidades de las personas y con un acompañamiento pertinente, puede hacer progresar adecuadamente a cualquiera.

1.2 El Monitor: el desarrollo profesional en el CEFFA

Mi intención, una vez finalizados los estudios superiores, era la de emprender una carrera profesional en el mundo de la ingeniería (y la jardinería). Hasta entonces, nunca me había seducido la idea de dedicarme a la docencia. Pero esto cambió cuando la escuela EFA Quintanes, donde había estudiado, me ofreció una plaza de monitor y la acepté gratamente. Empecé en septiembre de 2002, sin ninguna formación ni experiencia en la docencia. Lo único que tenía, y la razón por la que me habían propuesto el trabajo, era la experiencia de haberme formado como alumno en el sistema pedagógico que ahí utilizaban. No tenía experiencia y ni conocimientos en la práctica de la docencia. El acompañamiento que había recibido y el proceso de aprendizaje a partir del análisis y reflexión de las tareas (aprendiendo a la vez que hacía), junto la experiencia excepcional vivida cómo alumno, fueron las razones que me reconfortaron frente la idea de afrontar el reto de ser monitor.

Así que empecé a trabajar en la EFA Quintanes pero me encontré que la realidad era otra. Por un lado, no había ningún seguimiento o acompañamiento que me guiara en el desarrollo de mis funciones. Por otro, el volumen de trabajo no me permitía detenerme a analizar mis acciones. En definitiva, había mucha acción y la reflexión era prácticamente nula. *¿Ese modelo que estaba tan bien pensado para el desarrollo adecuado de los alumnos, estaba mal diseñado en lo referente a los monitores?* En aquel momento empezaron a surgir dudas sobre mis funciones y lo más preocupante es que no había nadie del equipo de monitores que supiera responderme. *¿Por qué los monitores no podían responder a mis dudas? ¿Por qué no había un “monitor de monitores”?*

Fui enlazando un curso con otro, adquiriendo una experiencia y un conocimiento que, en cierta medida y a mi manera, me permitieron responder algunas de esas preguntas. Aun así, seguía sin saber cuáles eran las respuestas que justificaban el uso del sistema pedagógico que estaba utilizando. Aprendí que utilizábamos la pedagogía de la alternancia y que consistía en formar a los alumnos alternando periodos entre la escuela y la empresa para interrelacionar los dos contextos. Entendí que se hacía una formación global, fruto de la suma de una formación profesional con una formación de personas. *¿Existía una formación para monitores para que aprendiéramos que era la pedagogía de la alternancia? Si existía, ¿por qué no la recibimos?*

Había muchas piezas del sistema que tenía que atender. Por ejemplo: tutorías, guardias nocturnas, asociación de padres, plan de estudios, responsables de

alternancia, etc. Todo esto me desbordó. De hecho fueron un estorbo para mi comodidad personal y profesional. Comparaba el desarrollo de las tareas de un profesor en el modelo educativo tradicional con mis tareas en el sistema de alternancia y frecuentemente me planteaba qué sentido tenía ser monitor. Incluso, si tenía que explicar a alguien qué era un monitor, a menudo renegaba de mi condición para simplificarlo. Suponía que todas esas piezas del sistema de alternancia tenían sus razones y que de alguna forma debían de estar conectadas entre ellas, pero no era capaz de relacionarlas. Así que, de la misma forma que cuando empecé a trabajar de jardinero aprendí la dinámica del oficio, realizaba mis funciones de monitor de forma mecánica. Con el añadido de que no tenía unos monitores o responsables de prácticas o padres que me acompañaran y me ayudaran en el proceso de reflexión.

En la escuela tenía muchas responsabilidades como monitor, pero tomé la decisión de priorizar. Así, antepuse el acompañamiento a los alumnos para fomentar en ellos el proceso cíclico de acción-reflexión-acción, que tanto me habían ayudado cuando era alumno de la escuela. También utilizaba algunos instrumentos de la pedagogía de la alternancia, como tutorías, guardias nocturnas, viajes, etc., que facilitan y promueven el acompañamiento. Respecto a otros instrumentos, como el plan de estudios, las visitas a los responsables de prácticas, las tertulias profesionales, etc., los veía como una ayuda para promover el proceso de reflexión. En su conjunto, había unos instrumentos pedagógicos con los que me sentía cómodo porque los conocía de mí tiempo como alumno. De todas formas, es importante recalcar que los utilizaba de forma rutinaria y mecánica: sus finalidades eran totalmente desconocidas para mí.

Todas las otras responsabilidades de la pedagogía de la alternancia, como la consideración hacia el desarrollo del medio, o la relación con los padres, responsables de prácticas, asociación local⁸, etc., también fundamentales del sistema, los descuidé. Bien por falta de conocimiento, de tiempo o por ausencia de seguimiento..., decidí que ya no formaban parte de mis funciones diarias *¿Por qué se me permitía descuidar elementos fundamentales de la pedagogía de la alternancia?*

En definitiva, aunque era un monitor en un CEFFA, no estaba seguro de ejercer correctamente mis funciones. Además, y sabía que me ocurría demasiado a menudo, me comportaba como un docente tradicional y eso no me gustaba nada porque era un

⁸ Asociación de familias, personas e instituciones, que buscan solucionar una problemática común de evolución y desarrollo local a través de actividades de formación, principalmente de jóvenes, pero sin excluir a los adultos (Puig-Calvó, 2006).

modelo que no me ayudó en mi progreso vital. Pero como no sabía hacerlo de otra forma y nadie me lo cuestionaba, seguía practicándolo.

1.3 El Doctorando: la problemática de la investigación

Siempre he pensado que para ejercer la docencia se requieren unas aptitudes que van mucho más allá de un título académico que lo acredite (ingeniero, matemático, médico, etc.). La dedicación a la docencia tiene unas implicaciones personales y profesionales que no es suficiente solamente con una formación académica que habilite para ella. Por lo menos, no para ejercerla adecuadamente. Aun así, un futuro docente que tenga acceso a una formación pertinente, antes y durante su desarrollo profesional, le debe proporcionar las herramientas necesarias para que pueda adquirir las aptitudes que le deben servir para desenvolverse satisfactoriamente en sus responsabilidades de docente. En definitiva, pienso que se puede aprender a ser un buen docente. Esta formación, entre otras cosas, debe ayudar al docente a entender la importancia que tendrán sus acciones sobre los estudiantes. Unas acciones cuyas repercusiones no se verán de forma inmediata, sino con las futuras actuaciones de los estudiantes, cuando estos ya sean actores activos en el contexto socio-económico al que pertenecen. Por lo tanto, una persona que asume la responsabilidad de ser docente tiene que ser consciente de las consecuencias de sus acciones.

El recorrido académico por el que he transitado, siempre ha estado condicionado por decisiones que se tomaron en la escuela de forma muy prematura. Fueron unas decisiones que, por un lado, me encaminaron rápidamente hacia el mundo laboral por lo que pensó un maestro; por otro lado, en dirección opuesta - por parte del claustro de maestros - se me orientó para que continuara con unos estudios de carácter teórico. *¿Cuál fue el razonamiento que llevó al claustro de maestros decidir que mi destino era continuar mis estudios en el bachillerato (estudios muy teóricos), cuando se me proponía desde muy temprano que mi camino era el mundo laboral?* Las consecuencias de esa decisión fueron que, años más tarde, me encontré atascado en un modelo educativo que no me aportaba nada y que no me permitía progresar.

Aún hoy en día, para mí es muy difícil entender por qué, por un lado, se hizo una afirmación tan rígida por parte de un maestro; y luego, por qué un claustro de maestros propuso lo contrario. Estoy convencido que las decisiones tomadas fueron fruto de una profunda reflexión - con la ayuda de su formación y su experiencia

profesional - y no me atrevería nunca a responsabilizarles de mis resultados académicos, porque sin duda hicieron todo lo que pudieron para que tuviera logros más satisfactorios. Pero, si la decisión final hubiese tenido en cierta medida la consideración del maestro que no veía un futuro académico en mí, y me hubiesen aconsejado una formación profesional, mi recorrido posiblemente hubiera sido más fácil. Y al final así fue, porque un sistema pedagógico en formación profesional, que alternaba teoría y práctica, corrigió mi relación con los estudios.

En mi trayectoria de monitor, he dado consejos a alumnos, he tomado decisiones por ellos, e incluso a veces, he actuado con la finalidad de influir sobre las decisiones que deben tomar. *¿Y por qué lo hice?* Porque es una de las funciones de la lista de deberes de un docente. Un docente que se preocupa por sus alumnos, en busca de su mejora, debe de tomar decisiones que tendrán una repercusión sobre ellos. Por tanto, creo que es necesario un alto grado de madurez para su práctica, y sin duda, para lograrlo, será necesario un aprendizaje pertinente.

Hoy en día, gran parte del colectivo docente es producto de un modelo educativo tradicional, de carácter uniforme y rígido, ausente de transversalidad y que considera a todos los alumnos iguales, sin tener en cuenta la diversidad del aula. En definitiva, un sistema transmisivo de conocimiento hacia unos alumnos pasivos. Así pues, esas pautas tan rígidas que se transmitían hacia los alumnos, tuvieron también un fuerte impacto en los que fueron después los docentes (actuales docentes), condicionándolos en lo que sería su forma de practicar la docencia. Esta manera de enseñar es la que viví en la universidad y de forma aún más intensa en el instituto. Era una forma de enseñar sin lugar para promover el diálogo y con la voluntad de dificultar el cuestionamiento en la clase. Recuerdo que personalmente hasta evitaba hacerles preguntas o replicarlos, por miedo a la respuesta que me pudieran dar. Proyectaban un distanciamiento que favorecía que no me acercara a ellos.

Siempre he pensado que un diálogo entre personas lleva al cuestionamiento de los argumentos que se puedan exponer entre estas. Y que esto implica, por parte de la persona cuestionada, que tenga el derecho de réplica con razones fundamentadas. Por eso, se hace necesario un esfuerzo previo de documentación apropiada. A lo largo de mi recorrido como monitor, he sido cuestionado incontables veces. Y el hecho de que unos jóvenes inexpertos pongan en entredicho tus razonamientos, supone un gran reto que es difícil gestionar si no se tienen los recursos necesarios. Por eso, comprendo el confort que les proporcionaba el distanciamiento en que estaban instalados aquellos profesores, y que les facilitaba el hecho de no ser cuestionados. Además, la ausencia de cuestionamiento, les permitía una vida más o menos holgada,

por la falta de necesidad de actualizarse constantemente. En ambos casos, la ausencia de esfuerzo para mejorar como persona y como profesional resultaba evidente. *¿Estaba y está en entredicho la profesionalidad del docente? ¿Cómo promover el prestigio a los docentes?*

Aquellos profesores actuaban como si el conocimiento que tenían era de ellos, como si fuesen los propietarios del conocimiento. Por eso, se tomaban como una cuestión personal las discrepancias que pudieran recibir. Y por eso no eran capaces de entender que no se les estaba cuestionando. Al contrario, lo que los alumnos intentaban cuestionar era el conocimiento que les estaban impartiendo.

El sistema de alternancia que se sigue en el CEFFA, es un sistema que me ayudó en mi etapa de alumno. Por un lado, porque fue la plataforma que me permitió alcanzar un mundo que parecía inaccesible. Por otro, porque fue quien me acompañó en mis primeros pasos en el descubrimiento de ese mundo. A diferencia del instituto, donde era uno más del montón, la pedagogía de la alternancia, desde el primer momento, me consideró como una persona singular. Una persona que tenía una vida vivida, que quería escucharla y entenderla, y una persona con una vida por vivir, que quería ayudar a ordenarla y a ponerla en marcha de nuevo. La alternancia eran los monitores, los padres, los responsables de las prácticas..., que estaban allí en todo momento, porque para ellos era una persona que les importaba.

En el CEFFA, los alumnos podíamos contar con todos los actores del sistema. Pero en mi opinión, el papel más destacado era el de los monitores porque la mayor parte del tiempo lo pasábamos con ellos. Teníamos una comunicación fluida y directa. Una comunicación que permitía establecer una relación de confianza y que facilitaba poder compartir cualquier tipo de inquietud, problema, sentimiento..., que nos afectara. Aunque cada uno ocupaba su sitio en la relación, esta se podía equiparar con una relación entre dos compañeros. En resumen, lo que estaban haciendo esos monitores era acompañar personas que se estaban desarrollando como tales.

Los monitores, también, nos acompañaban en el aspecto formativo profesional. Junto con los monitores, analizábamos, reflexionábamos, pensábamos..., sobre la información que habíamos adquirido en las prácticas de empresa. A diferencia de los otros modelos transmisivos, los monitores no nos impartían conocimiento, sino que promovían la reflexión sobre lo que habíamos aprendido en la empresa y nos guiaban hacia dónde podíamos encontrar las respuestas fruto de la reflexión y el análisis. Un trabajo que, sin darnos cuenta, promovía la resolución de algunas de las dudas, pero al mismo tiempo hacía surgir nuevas preguntas que volvíamos a trasladar, otra vez, a

las prácticas para encontrar de nuevo las respuestas. En definitiva, un sistema que promovía que “pensáramos” por nosotros mismos para resolver nuestras dudas. Un sistema donde aprendíamos haciendo, y donde ya éramos considerados como actores socio-profesionales en nuestros contextos.

Durante mi periodo de monitor en el CEFFA he acompañado alumnos con situaciones muy parecidas a la mía. Eran alumnos que provenían de realidades caracterizadas por la desorientación, el bloqueo, el aburrimiento... Por lo tanto, el buen funcionamiento del sistema de alternancia era (y es) primordial, para dar una respuesta a los jóvenes (y adultos) que necesitan una formación diferente a la tradicional. En definitiva, una formación que se adapte a ellos, y la pedagogía de la alternancia se caracteriza por cumplir este requisito. Pero, para poder lograr esta capacidad de adaptación, requiere de un gran número de elementos. Y para que funcione correctamente, es necesaria la participación de un gran número de personas de diversa naturaleza. Por tanto, podemos decir que la alternancia es un sistema complejo en el que es indispensable que cada una de las personas involucradas sepan desarrollar su cometido y trabajar de forma conjunta, en equipo. Estas dos son condiciones esenciales para la sostenibilidad del sistema.

Cuando fui monitor, por convicción propia, me exigí un alto compromiso con mis funciones porque quería dar lo mismo que había recibido. En definitiva, quería ayudar a los alumnos de la misma forma que me habían ayudado mis antiguos monitores, aunque eso me comportase un esfuerzo extra (físico y emocional) que a menudo interfería en mi vida personal. Pero era lo que quería hacer y gracias a mi experiencia como antiguo alumno, rápidamente empecé a manejarme con la pedagogía y con sus instrumentos. Mi llegada a la escuela no fue fácil, y aunque tenía una titulación que me habilitaba para la docencia, no tenía la experiencia ni la formación necesaria para desenvolverme con soltura en este ámbito. Algunas de mis tareas me sobrepasaban y cada día me otorgaban otras nuevas que nunca se me hubiera ocurrido pensar que fueran responsabilidad de un docente. Precisamente, en la alternancia el monitor es el responsable de múltiples funciones que van más allá de la mera docencia. Esto me acarreó una serie de dificultades a la hora de abordar adecuadamente cada una de esas funciones.

Al mismo tiempo, la escuela estaba experimentando un crecimiento. Entre otras razones, se le habían aprobado nuevas titulaciones. Además, la situación económica del país requería jóvenes bien formados capaces de hacer frente al descenso de oportunidades de empleo. Esta situación exigía a los monitores un incremento del volumen de trabajo para poder atender a más alumnos. Así que los monitores no

disponíamos de tiempo que permitiera detenernos para poder reflexionar sobre nuestras acciones. En pocas palabras, había mucha acción, pero no había reflexión. En la alternancia se promueve la reflexión sobre las propias acciones en los alumnos, pero no había momento para hacerlo en el caso de los monitores. Así que me encontré con la dificultad para poder reflexionar sobre mis acciones, lo cual suponía un riesgo para actuar de forma transmisiva en las clases. De hecho, pude observar ya desde mi llegada, que algunos de mis compañeros estaban instalados en esa manera de enseñar, inapropiada en el sistema de la alternancia.

Aun así, y poco a poco, me fui desarrollando en mi rol de monitor y pude construir mi sitio en el sistema, como una pieza más del engranaje. Algunas de las dificultades que tuve al principio las fui sorteando de forma individual, pero no conseguía que nadie me contestara si mi forma de trabajar se adecuaba al sistema. Además, también me di cuenta de que había elementos del sistema pedagógico que desconocía y que eran de gran relevancia para su sostenibilidad. En resumen, iba creciendo el número de preguntas que tenía y, sin quererlo, también desatendía funciones de mi responsabilidad.

La ausencia de contacto con la asociación local, una comunicación poco fluida entre los monitores dentro del equipo, y un currículo oficial muy rígido de difícil encaje en el sistema de alternancia, eran elementos que no conseguía relacionar con la pedagogía de la alternancia. *¿Por qué nadie me explicó qué era la pedagogía de la alternancia? ¿Podía ser monitor sin saber qué era la pedagogía de la alternancia?* A lo largo de mi recorrido como monitor en el CEFFA, asistí a algunas formaciones relacionadas en temáticas de carácter técnico del mundo agrario (relacionadas con los ciclos formativos que se impartían en el centro), pero no recibí una formación inicial y continua sobre pedagogía de la alternancia.

Como ya se ha manifestado en anteriores apartados, se requiere una formación pertinente es necesaria para poder encontrar y proporcionar las respuestas adecuadas. Precisamente será una formación adecuada, la que asegure un desarrollo de la persona y por tanto el desarrollo del contexto donde esta persona actúe. En resumen, como cualquier alumno en un centro educativo que reciba una formación para llegar a su desarrollo personal, el monitor, también necesita de una formación pertinente que se adapte a él. Una formación y un acompañamiento que le debe ayudar a mejorar en lo personal y en lo profesional.

Una de las particularidades más relevantes de los CEFFA es el origen de este tipo de centros educativos. Como se ha explicado, mayormente proceden de la

necesidad de mejora de las condiciones de vida de las personas de una comunidad. Estas personas, sean familias, empresarios, líderes locales... y/o incluso instituciones y organismos públicos, se agrupan porque saben que, si trabajan unidos, podrán afrontar con éxito los cambios necesarios que deberán hacer frente para lograr esa mejora. También saben, que para que este proceso de desarrollo sea sostenible en el tiempo será necesario implicar a las futuras generaciones para que se queden en la comunidad y se impliquen con ella en el proceso de desarrollo. Por lo tanto, habrá que proporcionarles el camino para que puedan desarrollarse personal y profesionalmente en la comunidad.

El CEFFA se define como una Asociación de familias, personas e instituciones, que buscan solucionar una problemática común de educación y desarrollo local a través de actividades de formación, principalmente de jóvenes, pero sin excluir a los adultos (García-Marirrodiga, 2002; Puig-Calvó, 2006). En definitiva, estas personas asociadas trabajarán conjuntamente para proporcionar a los actores de la comunidad una formación pertinente adaptada a su propio contexto y que les debe de aportar las herramientas necesarias para que puedan desarrollar, en su territorio, en su comunidad, si es que así lo desean, su proyecto personal de vida.

Para llevar a cabo su propósito con el CEFFA, esta asociación local tiene que hacer frente a menudo a una serie de problemas: financieros, legales y/o de homologación, de equipamientos e instalaciones, de diálogo con las autoridades administrativas competentes, etc. Son problemas externos que la asociación irá resolviéndolos con el trabajo de todos. Pero hay otro tipo de problemas que parten de la propia asociación: los que se refieren a la gestión y a la práctica diaria del sistema de alternancia. La gestión de una gran variedad de actores y de sus opiniones, en este complejo sistema, puede llevar a conflictos de intereses. Estas situaciones suelen aparecer, cuando uno o varios de los actores de la asociación del CEFFA, deciden caminar hacia un objetivo diferente del planificado. Si estas disparidades no se resuelven con un diálogo democrático y constructivo, se puede afectar el normal funcionamiento del CEFFA e, incluso, poner en riesgo su propia sostenibilidad. Frente a este tipo de problemas, es necesario disponer de antemano de los medios y recursos necesarios para poder prevenir. Así que el propósito de esta investigación es, entre otros, encontrar los mecanismos que minimicen algunas de estas problemáticas.

1.4 Estado de la cuestión: antecedentes

Existen tres tesis doctorales que sirven de punto de partida y de referencia para la siguiente investigación.

En la tesis doctoral de García-Marirrodriaga (2002), aunque no entra en gran detalle sobre la problemática que se plantea en esta investigación, se expone claramente cuál es el papel del monitor del CEFFA y en qué se diferencia del de un profesor de una escuela tradicional. La investigación, explica cuales son las funciones del monitor y enumera una serie de responsabilidades profesionales que no son comúnmente conocidas cuando elaboramos el esquema definitorio de un profesor de escuela. De todas formas, García-Marirrodriaga (2002) ya apunta que es necesario que el monitor disponga de los instrumentos necesarios para desenvolverse correctamente en la pedagogía de la alternancia, y hace hincapié en la necesidad de una formación de monitores:

Requiere un reciclaje profesional y una formación continua (...). De no ser así, se puede progresivamente pervertir el sistema y dejar de responder a las necesidades de un medio, expresadas por ese mismo medio a través de su asociación y no por un programa oficial (p. 161).

En otra de las tesis doctorales, Puig-Calvó (2006) ya afronta la problemática de la formación de formadores en alternancia desde la perspectiva de la sostenibilidad del CEFFA. En su hipótesis plantea lo siguiente:

La formación reglamentada de los formadores (inicial y permanente), a través de un Plan de Formación corporativo, e impartida en un Centro Institucional de Formación o por un Equipo Pedagógico Institucional, con la colaboración de otras entidades, es garantía de estabilidad, crecimiento, pertinencia y adaptación a las nuevas necesidades que se presentan en un movimiento educativo y de desarrollo como los CEFFA (p. 27).

En las conclusiones de la tesis se exponen diversas claves para la viabilidad de los CEFFA, pero entre ellas, y explícitamente, se habla de la necesidad de formar a los monitores. Una formación a lo largo de la vida con el objetivo de adquirir ciertas competencias personales básicas. En estas mismas conclusiones también pone de manifiesto la necesidad de desarrollar una formación inicial y continua para conseguir

una coherencia institucional básica que permita tener las mismas referencias, métodos, objetivos y finalidades.

Los monitores, entre otros actores, son responsables directos de la sostenibilidad de los CEFFA; y con el ejercicio de sus funciones hacen que la sostenibilidad sea real. Por eso, la presencia de un monitor que desconozca la pedagogía de la alternancia, aun trabajando dentro de este sistema pedagógico, es un riesgo que los CEFFA no deberían asumir. La debilidad del sistema está directamente relacionada con el compromiso de cada uno de los actores que lo componen. Por tanto, el monitor, como una pieza de un engranaje, necesita de todas las otras piezas - instrumentos y actores del sistema - para funcionar adecuadamente.

Es un hecho que la sostenibilidad de los CEFFA no siempre está garantizada. De hecho, pueden dejar de existir como tales. Pero tanto en los CEFFA que permanecen, como en los que desaparecen, los monitores habrán recibido - o no - una formación pertinente. Y si la han recibido, tendrá una estructura, unos elementos y unas características que la conforman. Esta es una de las cuestiones que se quieren indagar para dilucidar cómo es esta formación que permite la sostenibilidad de los CEFFA. En definitiva, habrá que investigar cual es la formación que reciben los monitores de los CEFFA que perduran en el tiempo: estructura, elementos, formadores...

La tercera tesis doctoral (González-García, 2020), también hace referencia a la formación de formadores:

Así que necesitamos responder si la formación de los formadores es garantía de motivación de los monitores y, por tanto, si la formación es garantía de estabilidad profesional y personal del monitor (...) Por lo tanto, es necesario que el monitor disponga de la máxima estabilidad (p. 118).

Además, González-García (2020) añade el término “acompañamiento” como una acción ligada a la formación a la que no se debe obviar, y así afirma:

Pero no solo la formación puede ser garantía de estabilidad, sino que también habrá que garantizar el acompañamiento de la persona, por lo tanto, tenemos que poder responder a las necesidades de los monitores para que se sientan acompañados en su tarea (p. 118).

Estas constataciones, también dan algunas pistas sobre cómo ha de ser la formación de los monitores porque explican la necesidad de ofrecer a la persona en formación un acompañamiento para que el progreso formativo sea favorable. Incluso podemos decir que, durante la práctica del acompañamiento no solamente se realiza un aprendizaje unidireccional, sino que en este proceso aprenden ambos sujetos, los tutorados y los tutores (González-García y Silva, 2020).

1.5 Planteamiento de la investigación

En esta investigación se plantean dos direcciones de trabajo:

Un primer camino de investigación se abre para reconocer las problemáticas que tienen repercusión sobre uno de los actores del CEFFA - el monitor -, que es el docente de la escuela y un actor principal de animación de la asociación local. El monitor, aunque comparte responsabilidades con todos los otros actores del sistema, debido a sus múltiples funciones en el CEFFA, ocupa una posición central. Este puesto es estructural, y tal como dice González-García (2020), es responsable de la estabilidad y desarrollo del CEFFA, y puede comprometer la sostenibilidad del sistema de alternancia si no es capaz de desenvolverse adecuadamente en él.

El otro camino quiere identificar las herramientas que hay que proporcionar al monitor para que pueda desarrollar sus funciones en el sistema alternancia. En definitiva, unos instrumentos - unas respuestas a las dificultades - que ayuden al monitor a superar las problemáticas que la alternancia le irá planteando, y que le deberán ayudar a comprometerse con él. Creemos que estas herramientas tienen que proporcionarse a través de una formación integral⁹ pertinente que comprenda una formación inicial a la llegada en el centro educativo, y una formación continua que ayude al monitor a evolucionar personal y profesionalmente al mismo ritmo que los alumnos y el territorio (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019).

Para establecer las bases de la investigación se formula la siguiente pregunta principal:

- ¿Cuáles son los elementos conceptuales y metodológicos del sistema pedagógico de la alternancia que un monitor ha de conocer y saber aplicar para desarrollar sus funciones pertinentemente en el CEFFA?

⁹ Puig-Calvó (2006) dice: "No se trata simplemente de impartir cursos de formación profesional con metodologías adecuadas, se trata de una visión integral en donde la persona se forma en todos los ámbitos de sus capacidades como persona, como ser humano" (p.64).

A partir de esta pregunta principal, y para concretar un poco más en la cuestión, se cree conveniente plantear algunas preguntas secundarias:

- ¿Qué actividades se han de desarrollar para formar a los formadores del sistema de alternancia? (nos referimos a los contenidos de la formación).
- ¿Cómo ha de ser la formación de formadores en el sistema de alternancia? (nos referimos a la metodología).
- ¿Cuál es el momento idóneo para que el monitor reciba la formación en el sistema de alternancia? (nos referimos a la temporalización).

1.6 Objetivos de la tesis

Tomando en consideración las preguntas formuladas se propone el siguiente objetivo principal, que marca todo el proceso de trabajo de la investigación:

Definir un modelo de formación inicial para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia.

Este objetivo principal se complementa con los siguientes objetivos específicos que destacamos a continuación:

- Analizar las problemáticas que tienen repercusión en el monitor para el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.
- Identificar los contenidos y metodologías pedagógicas que facilitan al monitor el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, la investigación transcurrirá por diferentes etapas. Una primera etapa, que ya hemos presentado al inicio de este trabajo, que consiste en un análisis histórico del recorrido personal y profesional del doctorando con la pedagogía de la alternancia. Una etapa inicial de reflexión personal que permite identificar unos elementos básicos, fruto de las experiencias de vida, y que sirven de punto de partida. A continuación, se realizará una búsqueda bibliográfica relacionada con la alternancia y con la formación de formadores de los CEFFA. Esto permitirá construir el marco teórico de este estudio.

Destacamos que la pedagogía de la alternancia se desarrolla en un contexto internacional. En este sentido, se pretenden obtener datos relevantes sobre la formación de formadores de los diversos países donde la alternancia está, o ha estado presente. Seguidamente, para conocer en profundidad el estado de la cuestión se

iniciará el proceso de recogida de datos. Por un lado, a través de entrevistas semidirigidas a expertos de la formación de formadores de los CEFFA, que proporcionarán datos cualitativos. Y por el otro, a través de unos cuestionarios que se realizarán a los formadores de los CEFFA, de los cuales se obtendrán datos cuantitativos. Para terminar, se realizará el análisis de los datos recogidos, que han de aportar los resultados necesarios para construir un modelo de formación de formadores en el sistema de alternancia.

2

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

No es el maestro quien enseña y quien solicita inmediatamente el alumno aplicar su enseñanza sobre el terreno, es todo lo contrario, a partir de las situaciones vividas sobre el terreno que el maestro adapta su enseñanza.
(Andre Duffaure, 1993)

Desarrollar innovaciones en el mundo educativo no es fácil. Existen diversos obstáculos, como por ejemplo: las dificultades para recibir la autorización de los Ministerios correspondientes, o problemas del propio profesorado por el miedo a los cambios, financiación insuficiente, etc., que no facilitan la introducción de nuevos modelos. Pero en el caso de la pedagogía de la alternancia, todas estas dificultades fueron sorteadas en su origen. Todo partió de la fórmula del “todos ganan”.

El sistema pedagógico de la alternancia incluye a todos los miembros de la comunidad: a los jóvenes, que se forman de forma progresiva y global en la realidad del mundo laboral; a los empresarios, que disponen de jóvenes en formación que trabajan y que se quedan en la empresa; a los formadores, que ven que su puesto de trabajo estaba garantizado por la pertinencia de la formación impartida; a los responsables de la administración pública (Ministerios de Educación, sobre todo) que reciben experiencias y dan lugar a la innovación y a las reformas educativas (Puig-Calvó, 2006). En resumidas cuentas, se trata de un sistema que aportó progreso y mejoras a la comunidad y a su territorio.

Han transcurrido casi 90 años desde la implantación de la primera escuela, y aunque el sistema de alternancia ha evolucionado y la fórmula ha sido adaptada y mejorada, los medios y fines - que son la clave del éxito del sistema - se mantienen intactos y, en consecuencia, se ha logrado expandir con cientos de CEFFA alrededor del mundo.

En este marco teórico abordaremos aspectos relevantes de la historia de la alternancia que justifican su existencia y su situación actual. También se realizará una aproximación conceptual de diversos modelos pedagógicos que contienen elementos pedagógicos de la alternancia y que sirve de marco conceptual y referencial para la investigación. Finalmente, se presentará una síntesis del sistema desde una perspectiva focalizada en la figura del docente de los CEFFA y de las necesidades personales y profesionales que se requieren para desenvolver las funciones que le conciernen.

2.1 Origen y evolución de los CEFFA

El sistema pedagógico de la Alternancia, tiene su origen en las bases del movimiento *Sillon*, que promovía Marc Sangier en Francia a principios del siglo XX. En él, se invitaba a los actores del mundo rural a organizarse en asociaciones profesionales y sindicatos agrarios (Chartier, 1997). El movimiento afirmaba que se podía ser cristiano y demócrata a la vez e impulsar la creación de cooperativas, mutuas, sindicatos... Para ello se creó el *Syndicat Central d'Initiative Rurale* (SCIR) en 1920, que funcionaba como un grupo de reflexión dedicado a la orientación y formación de las personas (González-García, 2020). Este grupo empezó a cuestionar el tipo de formación a la que accedían los jóvenes, y en particular la formación para los hijos de los agricultores. De este modo, los principales dirigentes de la SCIR fueron los primeros en impulsar la idea de una Casa de la Familia Rural - *Maison Familiale Rurale* (MFR) - con los valores que aún hoy definen los CEFFA (responsabilidad colectiva y cívica, ayuda mutua, solidaridad y educación popular).

El cuestionamiento de los modelos educativos, trascendió durante una conversación, en 1935 en el pueblo rural de Sérignac-Péboudou al suroeste de Francia, entre el párroco del pueblo, el Abbé Granereau, uno de los principales responsables del SCIR, y Jean Peyrat, padre de familia, agricultor, miembro del SCIR y presidente del sindicato agrícola local (Chartier, 1997). En la conversación, Jean Peyrat expuso la preocupación por su hijo, que, aunque quería ser agricultor, no quería continuar sus estudios. La opción que se le ofrecía al joven era desplazarse a la escuela de agricultura provincial, con un funcionamiento que no agradó al hijo. La escuela, con unas instalaciones extraordinarias y docentes con muchos títulos, no respondía a las necesidades del chico, en consecuencia, a las necesidades de desarrollo de su contexto rural y de su comunidad (Duffaure, 1993).

La conversación trascendió y llevó a una siguiente reunión con otros padres de familia que también manifestaban su preocupación por la educación de sus hijos. El resultado de esa reunión llevó a una propuesta de una formación que transcurriría durante el invierno, para los cuatro primeros alumnos (hijos de las tres familias implicadas en el sistema de alternancia (Chartier, 1997). Era un nuevo método en el cual los agricultores eran ellos mismos los educadores y formadores (Métivier, 1999). Desarrollaron un modelo innovador que se adaptaba a su forma de vida; que contemplaba la temporalidad de los trabajos del medio rural. Una fórmula de aprendizaje que alternaba el trabajo manual y el trabajo intelectual, una enseñanza en contacto directo con la realidad, la formación humana, la vida en grupo... (Granereau, 1969). El mecanismo era sencillo: la experiencia práctica la aprenderían en casa con

los trabajos de la granja y la reflexión de las nuevas técnicas, y la formación general y la vida en comunidad, en la parroquia con el cura (González-García, 2020). Y con ese *ir* y *venir* entre la escuela y la explotación familiar, el joven no paraba de dialogar con sus padres y con el párroco (García-Marirrodriaga, 2002)

Para ello, inscribieron a los jóvenes a un curso oficial por correspondencia. Se juntaban una semana al mes con el Abbé Granereau (el primer y único profesor) para realizar los trabajos del curso, que una vez finalizados eran mandados por correo para que fuesen corregidos. Luego, los alumnos regresaban a sus casas y trabajaban en la granja familiar. Cuando los trabajos corregidos eran devueltos, los jóvenes se volvían a reunir, durante otra semana entera, en la casa del párroco. El propio Granereau, explica el desarrollo de las estancias de los jóvenes en la casa parroquial, expresando la satisfacción de los jóvenes por el trabajo que iban realizando. A mediados de semana, salían de la parroquia para visitar otras explotaciones agrícolas. “Yo quería ayudarles a que se formaran una opinión” (Granereau, 1969, p.65). Una expresión que da entrever que el método educativo no solo tenía un carácter técnico, sino que apuntaba hacia una formación que contemplaba a la persona. Granereau (1969), continúa y dice:

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 (p. 69).

En esta explicación apreciamos que ya contiene la palabra “alternancia”, para remarcar la importancia del rol de educador que tomaron los padres en la formación de sus hijos.

Dentro de la comunidad corrió la voz que una nueva “Escuela Campesina” estaba funcionando y otras familias confiaron sus hijos a la escuela y en el siguiente curso (1936-1937) empezaron diecisiete nuevos alumnos (Duffaure, 1993). El párroco no era suficiente para animar y preparar semejante grupo, así que los padres decidieron contratar a tiempo completo al primer monitor. La tarea recayó en Jean Cambon, hijo de agricultor, ingeniero recién graduado de la escuela de agricultura y que había estado enseñando en una escuela libre de agricultura. La responsabilidad de Cambon abría un nuevo camino, el de animador de la formación en alternancia (Chartier, 1997), formando a los jóvenes en invierno, y como consejero técnico de los padres en verano.

Dos años más tarde, en 1937, la casa parroquial se había quedado pequeña para alojar a tantos alumnos. Los responsables de SCIR, constituyeron una nueva sección regional autónoma: la *Section de la region de la prune d’Agen*. Una de sus finalidades, era dar cobertura al proyecto formativo que estaban creando. A través de la nueva sección y con recursos propios, las familias compraron una casa en Lauzun y así se estableció la Casa de las Familias, la *Maison Familiale* (Duffaure, 1993), lo que sería formalmente el primer CEFFA. Las familias eran los responsables financieros y materiales del inmueble, sellando la asunción de responsabilidad de la educación de los hijos y garantizándoles libertad de decisiones.

También en 1937, en Lauzun, se creó la asociación local, haciendo 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).

Desde el primer momento, los dirigentes de los primeros CEFFA pensaron en tres cuestiones. En primer lugar, crecer en número de escuelas para establecer una red: “es necesario crear nuevas escuelas. Si Lauzun está casi sola, probablemente desaparecerá”. (Granereau, 1969, p. 122). Así que se fomentó la creación de nuevas escuelas. Hay que destacar que en 1944, en plena Guerra Mundial, había ya 50 escuelas en Francia. Este crecimiento, también propiciaría la creación de una federación de asociaciones (la llamada *Union Nationale*). En este proceso de crecimiento, es importante resaltar que el año 1940 se abrió la primera MFR para chicas, que surge de la gran demanda que había. Esta escuela inició con 35 chicas inscritas.

En segundo lugar, pensamos que a los promotores les preocupaba que la fórmula se desvirtuara. Ya desde el 1937, hubo bastantes encuentros con los monitores para dialogar y formar a los monitores en la pedagogía específica que habían “inventado”. De todas formas, hasta 1945 no se pone en marcha una verdadera pedagogía de la alternancia con el establecimiento de las bases de la metodología. André Duffaure y Jean Robert, que se encargaron de coordinar y elaborar un estudio sobre la nueva metodología (Chartier, 1997). Enseguida, en 1941, apareció el primer centro de formación para monitoras (germen del futuro *Centre National Pédagogique des MFR*, que se estableció, a partir de 1962, en Chaingy, relativamente cerca de París).

Y, finalmente, es imprescindible formar a los padres para animar las asociaciones locales 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*, 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 una marcha creativa y cíclica de acción-reflexión-acción (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019). Un camino hecho a base de pruebas y errores, de empirismos y reflexiones, de desorden y orden, de información y formación, de estructuraciones y organizaciones para existir, afirmarse, evolucionar, administrar sus dependencias, ganar autonomía (Gimonet, 2009b). Esa reflexión, la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983), la reflexión desde la acción mediante la formación-acción-investigación (García-Marirrodiga y Durand, 2009), es la que ha permitido a las zonas rurales desarrollarse.

Durante la década de 1950, el movimiento se abrió hacia otros países, primero en Europa (Italia, España...) y después en otros continentes como África, América o el Sudeste Asiático. Se realizaron acciones internacionales de numerosas entidades u organizaciones, algunas que partían de proyectos de cooperación de los propios CEFFA europeos, o de asociaciones y ONG, o incluso entidades vinculadas a movimientos religiosos, pero siempre con la implicación y colaboración directa de las familias.

La alternancia ha seducido a las comunidades porque es una fórmula que les ha ayudado a trabajar en comunión con el objetivo de mejorar sus vidas. Han aparecido asociaciones de CEFFA, redes de CEFFA regionales, e incluso asociaciones nacionales que aglutinan a todos los CEFFA de un país. Esta es la razón por la cual la expansión de los CEFFA sobre unos mismos objetivos y unos mismos principios, ha llegado a diversas zonas de más de 40 países en todo el mundo (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2022).

Fruto de este crecimiento, nace una Asociación mundial en 1975 en Dakar (Senegal), después de diversos encuentros internacionales de diversas asociaciones. Se constituyó la *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR), formada por 25 organismos nacionales o regionales de una veintena de países, con más de 80 delegados y donde participaban todos los CEFFA del mundo. Aunque más tarde se denominó Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de

Formación Rural (*Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale*), manteniendo las mismas siglas. La AIMFR, desde su fundación, promueve que el desarrollo y promoción del medio rural se da cuando jóvenes, familias, profesionales, instituciones, etc. son capaces de modificar juntos sus prácticas, a partir del análisis de sus necesidades específicas en sus contextos de vida y a través del intercambio de experiencias (SIMFR, 2001). Estos principios se han mantenido intactos desde que los pioneros de este sistema pedagógico empezaron a proclamarlos.

2.2 La EFA Quintanes

La *Escola Familiar Agraria Quintanes* nace de la misma manera que la mayoría de CEFFA que hay en el mundo. Es decir, cuando los miembros de una comunidad comprometidos con el territorio buscan hacer cambios para facilitar el desarrollo local. Todo empieza en 1969, cuando Josep Ma. Vilar, empresario de Torelló, Pere Vallbona un contable de Manlleu y Joan Baucells, un veterinario de Sant Hipòlit de Voltregà, se pusieron en contacto con unas escuelas agrarias en Andalucía para conocer cómo funcionaban. Aquellas escuelas eran Escuelas Familiares Agrarias (EFA) que daban una formación en agricultura, pero una formación que tenía como punto referencial el medio de vida (rural) de los alumnos y les enseñaban a insertarlo en su proyecto de vida (González de Canales y Carnicero, 2005).

A aquellos pioneros les gustó tanto el sistema que planificaron la creación de una escuela similar en la comarca de Osona. Encontraron una finca de unas 180 has., con una masía reformada, en medio del campo en el municipio de Les Masies de Voltregà (Barcelona). Era propiedad de la Caixa Manlleu y la antigua propietaria, la hermana del pintor y escultor Joan Miró, la vendió con la condición de que los nuevos propietarios tenían que utilizarla para promocionar el sector agrícola de la comarca. Así que aquellos promotores se pusieron de acuerdo con la *Obra Social* de la entidad bancaria y, en 1970, se cedió parte del edificio para que se iniciara la escuela (EFA Quintanes, 2010).

Desde el principio todo encajó para que el proyecto tuviera éxito porque la comunidad y la mayoría de sus actores compartían una misma visión para promover el desarrollo rural. Solamente faltaba la participación de las familias (los agricultores y ganaderos del territorio) para que confiaran sus hijos en la nueva escuela. Este aspecto, tal como explica González-García (2020), fue el más difícil de lograr porque entre los pobladores de la zona, era mayoritaria la idea de que, para ser agricultor, no

hacía falta estudiar. Un antiguo director de una EFA andaluza, Manolo García Reyes, describe el perfil de las familias campesinas, durante el periodo de los años 1960 y 1970, como gente siempre muy atareada y con fuertes carencias económicas. Tal y como los había tratado la vida, era gente recelosa. En este sentido, parece ser que eran gente cerrada y con poca receptividad a los cambios (González de Canales y Carnicero, 2005).

Finalmente, la actividad escolar inició en el año 1970, con clases de formación profesional básica, la FPI, con doce alumnos de 14 a 16 años bajo la dirección de Pep Sarquella que, junto al monitor Javier Arcís, formaban el primer equipo de monitores. Al año siguiente, en 1971, el número de alumnos casi se duplicó, y se incorporaron Lluís Ripoll como director y otros dos monitores. La escuela empezó a avanzar bajo la tutela de los actores de la comunidad y sin ayudas públicas. Aunque no se podía confirmar el éxito del proyecto, sí que las previsiones eran positivas por el carácter familiar desde el inicio de la escuela. Los padres se responsabilizaron de la educación de sus hijos con todo lo que comporta de participación, protagonismo y compromiso real en el funcionamiento del centro educativo (Puig-Calvó, 2006).

La escuela fue avanzando satisfactoriamente hasta que a finales de los años 70 del siglo pasado, al inicio de los grandes cambios políticos en España, sufrió una crisis institucional. Uno de los monitores de la escuela, el único ingeniero agrónomo de que disponía en aquel entonces, quiso cerrar y crear otra escuela en otro sitio. Quería implantar otra forma de funcionar sin la contribución de las familias, un modelo que ponía en riesgo uno de los elementos fundacionales de la escuela, la participación de las familias, que son los primeros responsables de la organización, de la gestión y del funcionamiento de la escuela (Nové-Josserand, 1997). Esta situación, que demasiado a menudo se produce en los CEFFA, pone de manifiesto una de las grandes debilidades del sistema de la alternancia: la inadecuada comprensión del sistema por parte de los monitores. Si los monitores no se adaptan a su funcionamiento por desconocimiento, por falta de voluntad, por falta de formación, etc., esto repercute sobre el objetivo de desarrollo de la comunidad y de su territorio. Finalmente, este monitor no consiguió tal propósito y se tuvo que ir de la escuela (González-García, 2020).

Parece ser que esta situación no solamente se daba en la EFA Quintanes, sino que también se daba en otras EFA. Para remediar el problema, los promotores de las EFA en España decidieron poner en marcha una formación para monitores. El Centro de Promoción Rural Torrealba (Córdoba), uno de los pocos centros privados de formación de Capataces en todo el país, fue el lugar escogido. Era una formación no

oficial, que se daba en alternancia, sobre el funcionamiento de la pedagogía y con contenidos técnicos. Para formarse acudían los monitores en activo de las EFA y muchos de los alumnos que egresaban en las mismas EFA (González de Canales y Carnicero, 2005). Esta formación ayudó a la sostenibilidad de las escuelas.

Mientras tanto, en la EFA Quintanes el número de alumnos iba creciendo. También la escuela entró en un periodo de apertura que significó entre otras cosas, la reconfiguración del equipo de monitores y la entrada Pere Puig-Calvó. Este era monitor de la EFA El Poblado (Huesca), pero necesitaba estar cerca de su domicilio familiar, por la necesidad de ayudar a su familia. Asumió la dirección de la EFA Quintanes compaginando el trabajo de director con el negocio familiar de producción y venta de productos hortícolas en El Prat de Llobregat, al lado de Barcelona (Puig-Calvó, 2006). Este compromiso con la escuela, el negocio familiar, el medio rural y con las ganas de formarse permanente, tal y como manifiesta el mismo: “se hacía más patente la necesidad de formación, por la mayor responsabilidad” (Puig-Calvó, 2006, p. 16), permitió el encaje perfecto que buscaban las familias para relanzar la actividad de la escuela.

Con la nueva gestión, se llevaron a cabo algunas modificaciones que, aunque fueron pequeñas, supusieron grandes cambios que facilitaron un progreso muy positivo para la escuela. Por ejemplo, el viaje que se realizaba al final del curso académico, dejó de tener como único objetivo el lúdico y pasó a ser un Viaje de Estudios por diversos países de Europa (Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Holanda e Italia), con visitas técnicas a explotaciones agrícolas, fábricas de maquinaria agrícola..., y que comprometía a todos los actores de la escuela en su preparación. En efecto, los viajes los organizaba la asociación de familias de la escuela. Una avanzadilla de padres, responsables de prácticas, empresarios, etc. pertenecientes al Comité Gestor de la Asociación¹⁰, previamente se desplazaba a los lugares que después visitarán los alumnos para explorar sus posibilidades. En esa visita previa, aprovechaban para socializar, establecer contactos comerciales, aprender... Como apunta Gimonet (1979), la participación de todos los actores es una condición necesaria para la realización de la alternancia, porque no solo es una alternativa para formar jóvenes, sino para todas las personas comprometidas con el CEFFA. Esta aproximación era una cuestión de coherencia con el Comité Gestor porque les

¹⁰ El Comité Gestor o Consejo de Administración, es el órgano de gobierno de la Asociación CEFFA. Está formado por un Presidente (junto con uno o varios Vicepresidentes, Secretario, Tesorero...) y los vocales. En su composición, hay una mayoría de familias de los alumnos nuevos o de antiguos alumnos para garantizar su carácter familiar. Además hay antiguos alumnos, empresarios y otros actores locales en función de las formaciones que imparte la escuela y de las características del territorio.

permitía estar actualizados y aportar ideas a los monitores sobre cómo se hacía la formación rural en otros países (González-García, 2020).

Con el paso del tiempo el Viaje de Estudios también se fue adaptando, y para algunos cursos el viaje se transformó en estadias de 3 a 4 semanas en familias de agricultores de Italia, Francia, Bélgica, etc. Estas, no solo aportaban nuevas ideas, conocimientos, tecnologías, contactos, etc., sino que sobre todo eran relaciones humanas que ayudaban a los alumnos aprender nuevas culturas, nuevas lenguas, nuevas formas de vivir... Visto el éxito, el Viaje de Estudios, se fue incorporando, como un instrumento pedagógico más, al Plan de Formación de la escuela (González-García, 2020).

El proyecto iba avanzando y los alumnos, entusiasmados con el sistema, querían más. Algunos se dieron cuenta que solo con la FP I no tenían suficiente. En ese momento, solo tenían la opción de estudiar la FP II en el CPR Torrealba, en Córdoba, si querían seguir en el mismo “estilo educativo”. Marcharse a más de 1.000 km de distancia para continuar con los estudios no estaba al alcance de todo el mundo. Así, con el espíritu innovador que caracterizaba la escuela y por su adaptabilidad a las nuevas necesidades, crearon una formación de segundo nivel no reglado, que daba continuidad a la FP I. Más tarde, esta formación también logró su reconocimiento oficial como una FP II. Un inspector de educación, que durante una visita conoció la experiencia, se implicó en su regulación. Incluso consiguió que la formación obtuviera financiación pública. De hecho, fue la primera EFA de España en conseguirlo (González-García, 2020). En definitiva, una fórmula donde todos ganaron: escuela, alumnos, administración pública..., porque aportaba progreso y mejoras a la comunidad y su territorio.

Con el paso del tiempo, empezó a descender el número de alumnos del medio agrícola, como consecuencia de la evolución del medio rural español y el descenso de la población activa agraria. Era la época de la reforma agraria española con la entrada en la Unión Europea, que provocó un replanteamiento de las especialidades impartidas en la escuela. Y así, tal como ocurrió anteriormente con la incorporación de la FP II, la escuela se anticipó a los acontecimientos y se adaptó a las nuevas exigencias. Incorporó gradualmente una nueva formación no reglada en la especialidad de Jardinería que permitió “acomodar” un perfil de alumno que provenía de un ámbito mucho más urbano y que se sentía más cómodo con esa formación que con la puramente agropecuaria. De esta manera, con la llegada de la reforma educativa de 1997, la FP I y FP II fueron sustituidas por los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, que incorporaron, además de la especialidad de

Agropecuaria, las especialidades de Jardinería y de Trabajos Forestales. Para el sistema educativo español (y también para las EFAs en general) el gran cambio fue que la formación profesional ya no empezaba a los 14 años, sino a los 16. Se perdían los dos años en los que las EFAs hacían la orientación vocacional en el medio rural. En nuestra opinión, esto supuso un gran error. También en ese periodo se ofrecía el curso de Acceso a Grado Superior (González-García, 2020).

La reforma educativa, junto con la incorporación de las nuevas especialidades, supuso un nuevo reto para la escuela. Por un lado, el equipo de monitores tuvo que reciclarse frente a las nuevas materias de las nuevas especialidades y encontrar la forma de adaptar el nuevo currículum oficial con el sistema de alternancia. Por otro lado, acomodarse a la incorporación de nuevos alumnos de procedencias no rurales. Pero este reto, poco a poco y con el esfuerzo del equipo de monitores, se transformó en una oportunidad que la llevó a consolidarse como la única escuela en Cataluña con todas las especialidades del ámbito rural. Posteriormente, con la reforma educativa del 2012 y la incorporación de nuevas especialidades dentro la familia agraria, se diversifica la oferta y la escuela ya no incorporó las nuevas especialidades. De todas formas, Quintanes continúa siendo un referente en la formación rural.

Durante los últimos 20 años, aunque ha sido un periodo agitado por la crisis de las cajas de ahorros (actualmente, la finca pertenecen a la *Fundació Antiga Caixa Manlleu* con el soporte del Banco BBVA), gestiones convulsas y cambios en la dirección, el reto de mantener el ritmo de alternancia en medio de las sucesivas reformas educativas y actualmente la necesidad de adaptar el sistema a la formación dual (González-García, 2020), la escuela ha continuado creciendo hasta llegar a la actualidad con unos 240 alumnos aproximadamente. En su mayoría, los alumnos acuden porque conocen un familiar, amigo, conocido, etc., que les ha hablado de la escuela y han decidido que el sistema les ayudará a desarrollarse personal y profesionalmente. Un “boca oreja” que manifiesta el éxito del proyecto después de 50 años de existencia por su implicación en el desarrollo y promoción del medio rural.

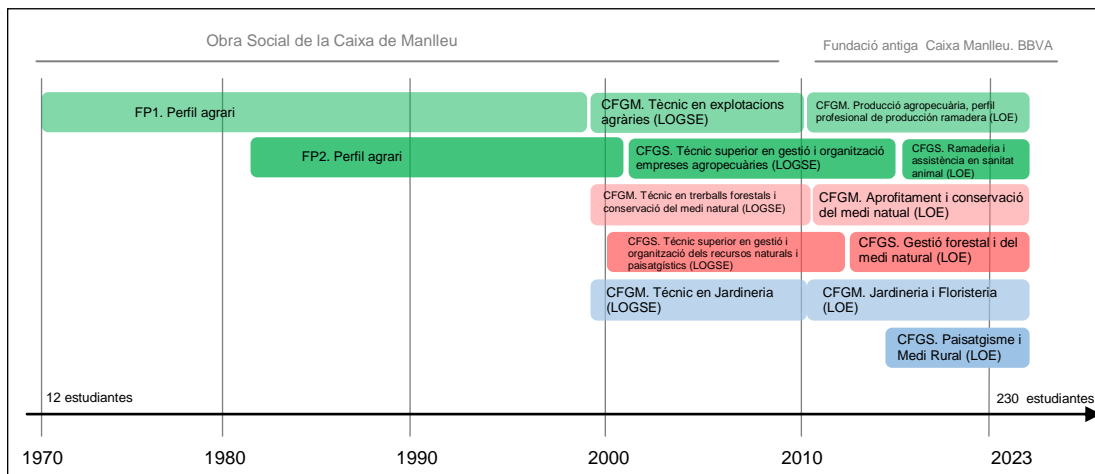


Figura 1. Cronograma de la escuela EFA Quintanes.

2.3 El punto de partida: pedagogías de referencia

La pedagogía es la ciencia que estudia la educación (Luzuriaga, 2011) y partimos de ella para desarrollar sistemas que nos sirven para educar personas. Cada uno de estos sistemas pedagógicos presenta unas metodologías que difieren unas de las otras y que a lo largo de la historia de la humanidad han ido evolucionando. Todos estos sistemas formativos tienen el objetivo de proporcionar unos conocimientos a las personas en formación, y además, que estas personas los adquieran.

Partiendo de este planteamiento, queremos puntualizar que para la formación agraria hay dos sistemas de formación que mayormente se han ido desarrollando. Uno de ellos es el que conocemos como sistema educativo por transmisión: a través de unas clases magistrales impartidas por un profesor, se traspa una información a unos alumnos que pasivamente la reciben para memorizar. Es el método pedagógico conocido como tradicional o de enseñanza “de cátedra” con un profesor que explica un tema a un grupo de alumnos (Enkvist, 2010). Los alumnos receptores de la información la tienen de memorizar y por repetición la deben de aprender (Flórez, 1994; Rovira, 2019; Vives, 2016).

El sistema tradicional es poco flexible, porque el profesor sigue un guión planificado del cual no suele desviarse. A los estudiantes se les dan muy pocas oportunidades para que cuestionen la información transmitida. Es un aprendizaje en el que los alumnos no adquieren competencias sociales por las dificultades para realizar un trabajo colaborativo (Marina y Bernabeu, 2007). Este método se ha ido perpetuando en el tiempo porque los futuros formadores repetirán a sus futuros

alumnos este patrón aprendido: es el que mejor conocen porque lo vivieron en primera persona.

Hay otro “sistema educativo” relacionado con la figura del aprendiz¹¹. Un sistema que se desarrolla como respuesta a la necesidad básica de obtención de recursos y, por tanto, de supervivencia. Una persona empieza a trabajar (a menudo a edades muy tempranas) en un taller, una empresa..., y aprende un oficio por inmersión. En este caso también existe un formador - un trabajador experimentado - que le supervisa y le encomienda unas tareas. Este transmite la información con el ejemplo, realizando la tarea a desarrollar frente al aprendiz. También le da unas explicaciones simples y claras y el aprendiz empieza a repetir sistemáticamente la tarea hasta que aprende a realizarla. El resultado es la adquisición de un conocimiento a través de la experiencia.

A partir de la disfunción de estos dos sistemas formativos, frente a las necesidades específicas de un contexto rural con necesidades de desarrollo, aparece en la historia la pedagogía de la alternancia. Por un lado, hay una escuela tradicional con unos currículos oficiales, pensados para zonas urbanas, que no proporcionan los conocimientos que necesita el mundo rural. Y por otro, hay una repetición de unas tareas agrícolas y ganaderas específicas insuficientes para lograr los cambios que necesita el medio rural. La pedagogía de la alternancia se presenta como la pedagogía del encuentro (Daigney, 2001). El sistema de alternancia aparece porque logra utilizar, entre otros aspectos, elementos de estos dos sistemas formativos y los va alternando en el tiempo, en el espacio y entre las personas implicadas y consigue adaptarlos a las necesidades para que el contexto rural pueda desarrollarse.

Posicionar el movimiento de los CEFFA como el único usuario del sistema de alternancia no sería correcto. Existen otros modelos pedagógicos que utilizan elementos de la pedagogía de la alternancia. Son modelos que coinciden en la utilización de “las prácticas en empresas” como mecanismo de aprendizaje. Un elemento constante en los programas educativos que habitualmente ha tenido una trascendencia poco destacable, pero se constituyen en actividades válidas de formación y, consecuentemente, de aprendizaje de saberes propios del mundo real (Correa, 2014).

Lentamente, la relevancia de las prácticas en el medio laboral como instrumento educativo y de profesionalización, va creciendo y con ello van

¹¹ El diccionario de la RAE, define aprendiz como “la persona que aprende algún arte u oficio”. Y en la segunda acepción como “la persona que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión laboral, antes de pasar a oficial”.

incrementando el número de horas en los programas educativos. Su importancia educativa recae en el propio alumno que debe de desenvolverse de forma responsable con unas tareas reales en el entorno profesional. Una experimentación en el mundo laboral que tiene un alto valor de aprendizaje siempre y cuando haya una interacción real con el medio escolar. La unión de los dos espacios permitirá a los estudiantes integrar una lógica de aprendizaje inductiva. Es decir, avanzar en la comprensión y aprehensión de los fundamentos teóricos de sus prácticas reales, siempre y cuando exista una comunicación regular y eficaz entre los distintos actores (Crosas-Roura y Puig-Calvó, 2022).

A continuación, para introducirnos en el estado de la cuestión vamos a exponer algunos sistemas pedagógicos que recogen elementos que están presentes en el sistema pedagógico de alternancia de los CEFFA.

2.3.1 Sistema de Educación Dual Alemán

El sistema dual en Alemania es un aprendizaje que alterna periodos de formación en una empresa y periodos de formación en una escuela de formación profesional. El estudiante recibe una formación práctica y unas clases teóricas que suelen tener una frecuencia de dos horas por semana en la empresa. Mientras, en la escuela de formación profesional, se le transmiten enseñanzas de educación general junto con una formación personal y social que complementa la formación profesional que recibe en la empresa (Aleman, 2015).

Es un sistema que desde la Edad Media se ha ido desarrollando en Alemania y que surge del perfeccionamiento del aprendizaje en los gremios. La obligatoriedad de estar agremiado regulaba la incorporación de los nuevos integrantes del gremio de acuerdo a un puesto de aprendiz, que recibían una formación profesional y que además era complementada por una formación general (UWE Lauterbach y UTE Lanzendorf, 1997).

Este modelo, promueve la adquisición de competencias prácticas a través de la experiencia laboral dentro de un medio laboral real y se fundamenta en que es solamente en este medio laboral donde se pueden adquirir estos conocimientos (aprender haciendo). En este ámbito también se observan el comportamiento del aprendiz y los rasgos de la personalidad que son necesarios para el ejercicio adecuado de una determinada actividad profesional (Aleman, 2015).

Es un sistema a tres bandas: la escuela, el alumno y la empresa. Su finalidad es acercar el mundo académico y el mundo profesional y conseguir mejores resultados

en la inserción laboral y la eficacia de la formación adquirida (González-García, 2020). También el Estado, las Cámaras de Comercio y los agentes sociales, participan del sistema (Chochard, 2012). Cada una de las partes conoce muy bien su rol en el proceso formativo del alumno y siguen fielmente el currículo oficial, elaborado por las Cámaras de Comercio, y donde se especifican muy detalladamente las responsabilidades de cada parte.

En el sistema dual, las empresas tienen el poder de decidir si desean ofrecer puestos de aprendizaje, cuántos aprendices desean contratar y en qué profesiones reconocidas oficialmente los capacitarán (Aleman, 2015). Las empresas, en función de sus necesidades de personal laboral cualificado, de sus producciones, de las necesidades de mercado, proponen las ofertas educativas profesionales y luego son las escuelas profesionales las que se adaptan a estas necesidades y reorientan sus currículos. Con este sistema, las empresas son las únicas competentes para aceptar o rechazar futuros aprendices y esto lleva a que muchos alumnos queden excluidos y no puedan acceder a este sistema formativo (Crosas-Roura y Puig-Calvó, 2022).

La formación se desarrolla en un ritmo alternante de una semana en la escuela y dos semanas en la empresa. Se establece un vínculo contractual del alumno con la empresa, que otorga una pequeña remuneración económica por el trabajo realizado además de proporcionar un seguro social. En este proceso, y para que la relación sea efectiva, existe la figura del tutor de prácticas dentro de la empresa que es el que acompaña al alumno en su formación y quien se coordina con la escuela. Este tutor de la empresa necesita estar acreditado para desarrollar esta responsabilidad y debe realizar un curso de formación de quince días que le acredita como formador en sistema dual. Existe una comunicación muy fluida entre la empresa y la escuela, con encuentros frecuentes (mensuales).

En las escuelas, los docentes son los que aportan la parte más generalista. La formación se desarrolla a través de unas sesiones teóricas (40 horas) y unas sesiones prácticas (12 horas). Los docentes de las escuelas son contratados por la dirección del centro, y para ello deben de poseer un título universitario que los acredite para la docencia. A partir de aquí, entran en una formación en servicio, de una duración de 18 meses, que permite al equipo directivo ver cómo se desenvuelve en sus funciones. Una vez finalizada la formación tienen que superar un examen y, después, se escoge al docente que mejor encaja en la escuela considerando especialmente su experiencia práctica y su perfil personal.

Como ya hemos expuesto, la implicación empresarial en el sistema Dual es importante. La participación de las grandes compañías y las pequeñas y medianas empresas, de diversidad de sectores económicos, proporcionan a los alumnos unas mejores competencias profesionales en comparación a otros modelos de formación de carácter mucho más escolar. En este sentido es un tipo de formación muy específica y dictaminada por las necesidades empresariales (Aleman, 2015). En este aspecto, el modelo puede ser cuestionado debido a cambios que se pueden producir en el seno de la empresa: de organización y gestión, de sistema de producción, de necesidades de mercado o incluso, el cese de la actividad. El sistema dual no contempla otros aspectos fuera de las necesidades de la empresa (UWE Lauterbach & UTE Lanzendorf, 1997) y, por lo tanto, no ofrece a los estudiantes las herramientas adecuadas para adaptarse a los cambios.

2.3.2 Escuelas Superiores Populares en Escandinavia. *Folk High School Folkehøjkole* (Dinamarca)

Las *Folk High School Folkehøjkole* nacen en Dinamarca a mediados del s. XIX como respuesta a la necesidad de educar a la gente del medio rural que no tenía acceso a una educación superior (Bagley y Rust, 2009). Su origen es la idea de una “escuela para el pueblo” y pretendía formar intelectual y espiritualmente a los campesinos para restaurar tanto a la nación, como a la iglesia (Allchin, 1994), después de la devastación de las guerras napoleónicas durante la década de 1820.

Expresamente promueven una participación social y democrática en un ambiente de escuela de internado, donde todos aprenden a llevarse bien los unos con los otros. La enseñanza se conduce a través del diálogo, la discusión y la cooperación, donde los maestros y los estudiantes exhiben un respeto mutuo (Bagley y Rust, 2009). Estas escuelas enfatizan el aprendizaje permanente y el desarrollo personal por encima de todo (Cohen, 1993); y, si bien los objetivos estratégicos económicos orientados a la carrera pueden estar integrados (ya sea de manera explícita o implícita) dentro de los cursos que se ofrecen, estos son considerados secundarios en la formación.

Es una educación no formal que ofrece cursos con una duración que va entre 8 a 40 semanas y los estudiantes no reciben ningún tipo de crédito académico formal por su trabajo. Además, no se les permite trabajar mientras atienden a la escuela. Los cursos son de áreas temáticas generales y gran diversidad: humanidades, ciencias sociales, música, teatro, ciencias sociales, deporte, ciencia y tecnología, política,

salud... Habitualmente, los estudiantes que atienden a estos cursos, se orientan hacia carreras profesionales muy dispares, como actor, enfermera, periodista (Bagley y Rust, 2009).

2.3.3 Cursos *Sandwich* en el Reino Unido

El término *sandwich course* puede que apareciera como reflejo del sistema sándwich que adoptó la universidad de Glasgow para su escuela de ingeniería cuando se estableció en 1840 (Smithers, 1976). Según Boud y Symes (2000), los cursos sándwich se basan en una educación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo. Por lo tanto, estos cursos constituyen un aprendizaje basado en el trabajo.

Actualmente un gran número de universidades británicas incluyen en muchos de sus grados universitarios la opción de realizar un tiempo de formación práctica, *undergraduate degree courses*, en una empresa o un negocio fuera de la universidad. Esta formación práctica se clasifica en dos modalidades, que dependen de su duración. La modalidad *thick* tiene una duración de un año y se realiza después del segundo año de grado. Es la que comúnmente se conoce como el *sandwich*. Y la otra modalidad, de una duración más corta que es la *thin* -entre dos y seis meses- y que se realiza a lo largo del grado.

Es una formación en ritmos alternantes. Unos tiempos formativos en la escuela y otros en el mundo laboral, con la finalidad de mejorar la inserción laboral de los estudiantes al facilitarles el contacto con las empresas. Estas deciden si el alumno va a recibir una remuneración, así como el tipo de tareas y responsabilidades dentro de la compañía. Normalmente, en la empresa se le asigna un supervisor que evalúa el desarrollo formativo del estudiante en la empresa. Al final del programa de formación, el estudiante debe presentar un informe de las prácticas realizadas.

Los cursos sándwich benefician tanto a los estudiantes como a la industria. Según Santiago (2009), para los estudiantes el aprendizaje mejora con la aplicación inmediata de la teoría a la práctica. Pero, y esto es lo más importante, la familiarización con el entorno laboral proporciona conocimientos y ayuda en las decisiones profesionales (Brennan et al., 1993; Smithers, 1976). Para la industria, participar en el programa puede ser bueno para las relaciones públicas, una fuente de mano de obra de bajo costo, y una fuente de mano de obra futura (Bailey, 1995).

Harvey (2003) citó el resultado de varios estudios que apoyan la visión de la competitividad de los egresados de cursos sándwich y por lo general, estos graduados fueron empleados antes y recibieron una compensación más alta en comparación con

los que no provenían de este sistema. Aun así, una parte del estudiantado considera estos cursos sándwich como una interrupción en su periodo de formación.

2.3.4 Educación en Alternancia en la universidad: los grados de Maestro en educación infantil y primaria

La necesidad de replantear la formación docente para la mejora profesional de los maestros, ha provocado algunos cambios en la metodología formativa para formalizar la transformación. Uno de ellos es el reconocimiento del prácticum como dispositivo de formación concebido en una dinámica de alternancia y de profesionalización, porque permite la integración de saberes característicos de los dos medios: la universidad y la escuela (Correa, 2015).

Hay algunos trabajos que analizan las prácticas en escuelas. Uno de ellos es el estudio comparativo de Coiduras, Colette y Correa (2009) sobre el prácticum en Quebec. Aquí se presentan los datos comparativos de los estudios de magisterio de la Universidad de Montreal y de la Universidad de Sherbrooke, donde las prácticas tienen un peso entre 17,5% a 20% del total de créditos de la titulación. En ambos casos, los estudiantes hacen prácticas durante los cuatro años académicos, con una media aproximada de 200 horas de prácticas por curso. Los autores del estudio concluyen que este sistema de alternancia en la formación favorece el proceso interactivo de socialización y construcción de la identidad profesional del maestro, a través de las actividades académicas que se desarrollan en la universidad y con la inmersión en el escenario (las escuelas) donde se suceden y se presentan las distintas tareas propias de la profesión. Además, recalcan la importancia de las buenas prácticas de los docentes, de los tutores expertos y de los equipos escolares porque constituyen un capital patrimonial y profesional e indudablemente deben formar parte de la formación inicial de Magisterio, así como de la formación permanente del profesorado de la Facultad (Coiduras, Colette y Correa, 2009).

En España también se está transformando la metodología del prácticum. Los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria han ido incrementado el número de horas de prácticas de forma asimétrica a lo largo de los cursos (a partir de 2º). De todas formas, la mayoría de las horas están concentradas durante el último semestre del cuarto y último curso. Un modelo, que a través de las aportaciones obtenidas por los tutores de las universidades y los mentores de las escuelas en actividades formativas para el acompañamiento al Prácticum de los Grados de Infantil y Primaria

han¹², opinan, y sin generalizar, que continúa dificultando la articulación de los dos espacios formativos porque favorece la descontextualización de los contenidos teóricos con las experiencias prácticas en las escuelas.

Sin embargo, algunas universidades están empezando a implementar experiencias para mejorar el sistema. Uno de estos ejemplos es la iniciativa desarrollada por Florida Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Valencia (Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Soto-González, 2015) que se basa en la metodología del aprendizaje por problemas (ABP), articulando teoría y práctica. El alumnado es el que identifica objetivos y necesidades, se compromete con ellos, descubre y analiza. Es una estrategia donde se presenta un problema, identificando las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y, por último, se regresa al problema con la intención de resolverlo. Se trata de una estrategia que se retroalimenta desde la práctica profesional y los alumnos son los protagonistas en la adquisición del conocimiento y el profesorado pasa a ser un animador del proceso de aprendizaje del alumno (Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Soto-González, 2015).

Otra iniciativa es la *Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya*. De acuerdo con la normativa vigente de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria (Orden ECI/3854 i 3857/2007), las prácticas tienen una carga lectiva de 50 ECTS sobre los 240 créditos de la titulación, un 20% del total de la formación inicial. Incluidas en el módulo *Pràcticum*, están repartidas entre las asignaturas *Pràctiques Escolars I, II, III* y el *Treball Final de Grau (TFG)*. Las prácticas se desarrollan en un ritmo alternado durante el 2º y 3º curso, que va de una a dos semanas de duración. En este proceso, los alumnos adquieren experiencias reales dentro del contexto escolar que luego se analizan y reflexionan en los seminarios planificados después de cada periodo de prácticas. Se trata de enlazar teoría y práctica para que tenga sentido la discontinuidad de la formación. También, se les da un carácter transversal con la implicación de otras asignaturas (ciencias experimentales, matemáticas, lengua...), con sesiones programadas dentro de las asignaturas para reflexionar sobre las experiencias en las escuelas desde el punto de vista específico de cada una de las materias.

¹² Actividades formativas promovidas por el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, organismo público competente en materia de Educación en Catalunya, que a través del organo de coordinación de universidades catalanas *Programa de Millora i Innovació de Mestres (MIF)*, tiene la función de contribuir en la mejora de la formación inicial de maestros.

Con estas sesiones, se trata de favorecer la búsqueda de las respuestas a las preguntas que les surgen durante sus experiencias en las escuelas. Posteriormente, cuando retornan a las escuelas, adquieren nuevas experiencias sobre las que reflexionará nuevamente en la universidad. En definitiva, escuela y universidad acompañan a los estudiantes en el proceso reflexión-acción que les ayuda a adquirir nuevo conocimiento.

Otra experiencia de formación en alternancia es la que desarrolla la *Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida*, pero implementada en modalidad de dual. Es una formación que combina los dos espacios formativos con unos periodos cortos de 2 días a la semana en las escuelas y 3 días en la universidad. Aunque el sistema favorece el desarrollo profesional con la adquisición y desarrollo de las competencias docentes, a partir de la integración de los aprendizajes realizados en los dos escenarios de formación, se ha observado que los tiempos entre un espacio y el otro son demasiado cortos para que los estudiantes puedan realizar un adecuado seguimiento de las actividades educativas en las aulas. Y en este sentido los maestros responsables de las prácticas, aunque valoran muy positivamente este sistema, creen conveniente una corrección en la duración en cada uno de los escenarios por el elevado número de rupturas (Morera, Sánchez y Casamiquela, 2019)

2.4 Modelos de alternancia

Para comprender la realidad de los procesos de formación alternada, es necesario definir sus componentes y sus interacciones, priorizarlos y organizarlos en una perspectiva sistémica y compleja (Birwe y Puig-Calvó, 2019). Como dice Puig-Calvó (2006), Morin la define como la pedagogía de la complejidad por la diversidad de actores y elementos que interactúan entre sí.

Las investigaciones tipológicas existentes, han diferenciado formas de alternancias en función de la complejidad y de la interacción entre sí de los actores y de los elementos. Gonzalez-Garcia (2020) propone una clasificación en tres niveles de integración de las situaciones de aprendizaje entre el trabajo en las empresas y las actuaciones de formación mayoritariamente teóricas en el centro escolar.

2.4.1 La alternancia sin integración entre empresa y escuela

Así la define González-García (2020). Otros autores la califican como alternancia yuxtapositiva (Bourgeon, 1979; Tilman y Delvaux, 2000), falsa alternancia

(Malglaive, 1975), o alternancia aleatoria (Meirieu, 2014). Es una alternancia entre espacios y tiempos, entre estudios y trabajo, pero sin ninguna relación formativa. “Puede tratarse de un estudiante que trabaja o de un trabajador que estudia, según cual sea la actividad dominante” (Puig-Calvo, 2006, p. 187-188).

2.4.2 La alternancia con alguna integración entre empresa y escuela

Así la define González-García (2020). Otros autores la califican como alternancia asociativa (Bourgeon, 1979), alternancia complementaria (Tilman y Delvaux, 2000) o alternancia aproximativa (Malglaive, 1975). Existe una programación desde el centro escolar que planifica unos periodos de tiempo de prácticas en la empresa. Desde las escuelas, se espera que los alumnos apliquen en el trabajo la teoría que han recibido. En definitiva, se trata de añadir unas actividades profesionales y estudios, sin una verdadera interacción entre los dos espacios. Quizá por eso Bourgeon (1979) la denomina alternancia aproximada, porque los alternantes permanecen en situación de observación de la realidad sin tener los medios para actuar sobre ella.

2.4.3 La alternancia con gran integración entre empresa y escuela

Así la define González-García (2020). Otros autores la califican como alternancia real (Malglaive, 1975), alternancia copulativa (Bourgeon, 1979), alternancia articulada (Tilman y Delvaux, 2000), interactiva (Meirieu, 2011) o alternancia integrativa (Chartier, 2004; Puig, 2006). La empresa y la escuela de forma conjunta, en una verdadera interacción educativa (Puig-Calvo, 2006), programan actividades formativas y proyectos de investigación-acción entre los dos espacios. Hay una continuidad de la formación en una discontinuidad de relaciones de personas, los espacios, los tiempos y las cosas (Puig-Calvo, 2006).

Es una formación en alternancia que se basa en la persona que aprende con el trabajo y que no debe diferenciar ambas situaciones (Tejada, 2012). Es un tipo de alternancia que supera la alternancia yuxtapositiva y la alternancia asociativa porque la interacción entre los actores y los elementos es real.

2.5 El sistema pedagógico de la Alternancia

El sistema pedagógico de alternancia de los CEFFA se enmarca en un tipo de alternancia con una gran integración entre empresa y escuela. De todas formas, para

definir esta pedagogía no es suficiente con centrar la mirada en un tipo de relación entre escuela y empresa. La alternancia se basa en unos principios que se concretan con “los cuatro pilares” de los CEFFA definidos por Puig-Calvó (2006). De esos pilares, dos son medios: a) Asociación local, compuesta por los padres de alumnos, las familias, los profesionales, las instituciones, etc.; y b) Alternancia, como metodología pedagógica adecuada. Y por otra parte, dos son finalidades: a) Formación Integral del joven para el desarrollo de su Proyecto Personal de Vida; y b) Desarrollo Territorial (económico, social, cultural, ambiental, humano, político, etc).

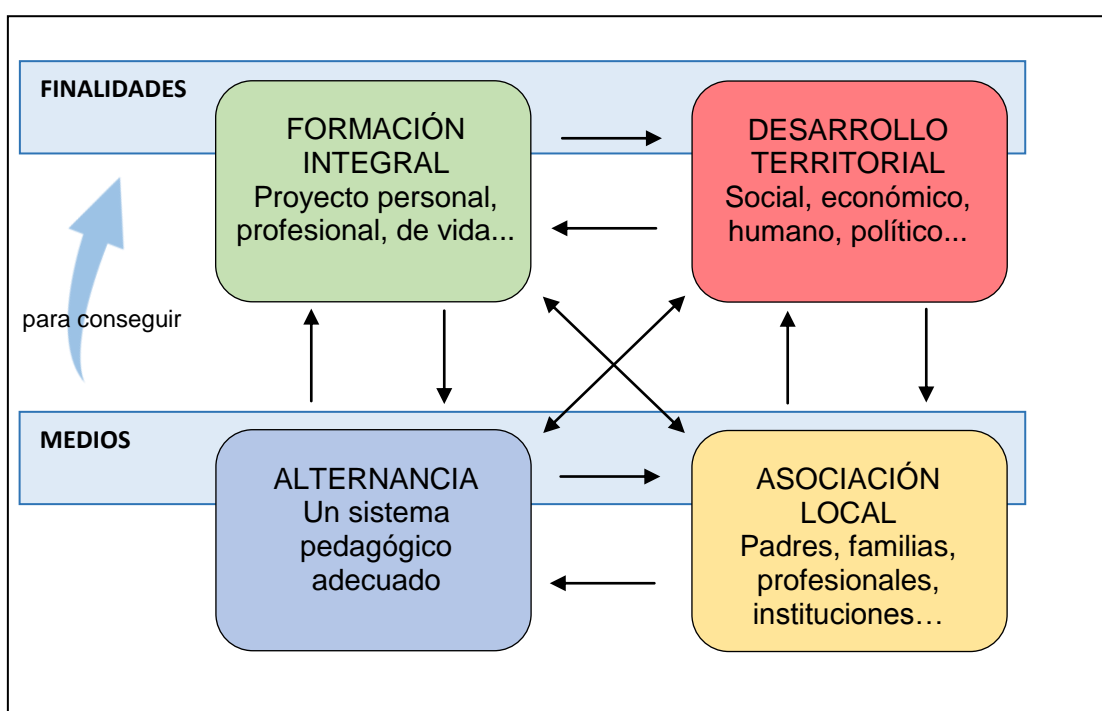


Figura 2. Los cuatro pilares de los CEFFA.
Fuente: Puig-Calvó (2006, p.66).

Podemos decir que es un sistema complejo por la diversidad de elementos y actores que intervienen, y para que funcione es necesaria la participación de las personas que conforman el territorio. Estos actores, por un lado, son los que mejor conocen el territorio y entienden las necesidades específicas para que éste se pueda desarrollar. Por tanto, esos actores son la garantía de obtención de ideas, opiniones y recursos que enriquecerán el proyecto. Por otra parte, y de forma irrenunciable, es necesario su compromiso con el proyecto para que éste sea sostenible. En definitiva, la asociación local es la base donde se sustenta el sistema de alternancia (García-Marirrodriaga, 2002; González-García, 2020; Puig-Calvó, 2006).

La alternancia es una formación asociada e interdisciplinar entre los aspectos prácticos-experienciales y teórico-científicos. Promueve la inmersión en el proceso cíclico formativo de “acción-reflexión-acción”, alternando lugares, tiempos y personas. En este sistema pedagógico, el proceso de aprendizaje comienza con la experiencia personal y profesional, para después analizarla en la escuela. La alternancia parte de la realidad, la analiza y la transforma y en el proceso intervienen personas muy diversas: los propios alumnos en formación - actores de su propia formación (Gimonet 1998, Pineau *et al.*, 2009) -, los docentes, las familias, los responsables de prácticas, los profesionales y expertos, permitiendo a cada joven vivir sucesivamente períodos en el mundo de los adultos (Pineau *et al.*, 2009), del trabajo, y períodos en el centro educativo. De esta forma se consigue que la formación esté conectada constantemente con la realidad. Por eso ha ido evolucionando paralelamente al mundo del trabajo, porque se ha adaptado y transformando a los cambios de cada momento.

En la alternancia, se promociona la socialización a través de los tiempos de formación en la empresa y los tiempos de formación en la escuela para producir un intercambio de conocimientos. Los ciclos de alternancia tienen unos ritmos de alternancia que han de estar adaptados a las realidades y contextos socioprofesionales de los jóvenes. Hay ritmos asimétricos: una semana en el medio socioprofesional y dos semanas en el CEFFA, o ritmos simétricos: dos semanas en la empresa y dos semanas en la escuela.

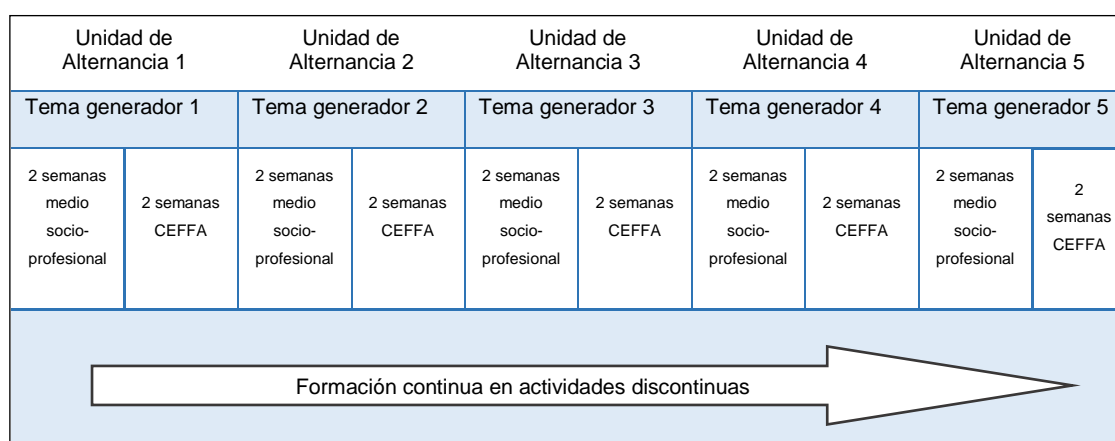


Figura 3. Ciclos y unidades de alternancia.

Fuente: Adaptado de un documento de uso interno del Equipo Pedagógico del Instituto CRIIA y AIMFR¹³.

¹³ Documento de uso interno y documentado en el archivo interno del equipo pedagógico del Instituto CRIIA.

En la figura 3 se observa el funcionamiento repetitivo de los ciclos de alternancia con los tiempos y espacios, siguiendo la pauta cíclica de acción-investigación-acción para cada tema generador. Este esquema está incluido dentro del documento del Plan de formación del CEFFA, con los tiempos, temas, y materias de todo el año académico.

Pero el sistema no funciona sólo con el ritmo de alternancias, sino que además es necesaria la combinación de unos instrumentos y actividades pedagógicas, que coordinadas dan sentido a los períodos de alternancia de la formación (González-García, 2020). Estos dispositivos pedagógicos son, entre otros, el Plan de Estudios, la Visita de Estudios, la Tertulia Profesional y las Prácticas en la escuela que ponen a los alumnos en contacto directo con el entorno y actividades profesionales (EFA Quintanes, 2014).

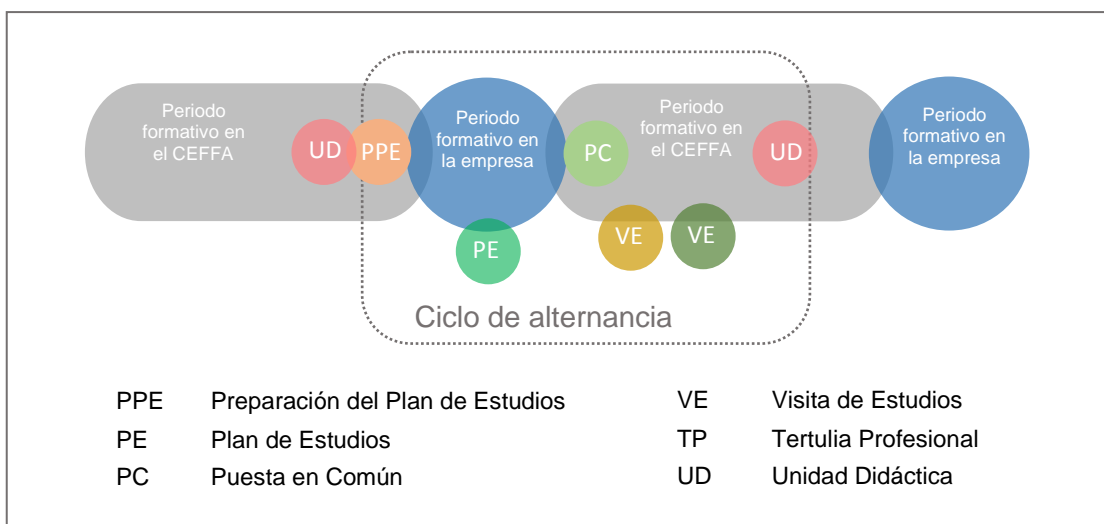


Figura 4. El ciclo de la alternancia.
Fuente: González-García (2020, p.91)

Durante un ciclo de alternancia (figura 4) se utilizan diversos instrumentos pedagógicos para favorecer este intercambio¹⁴. Aunque el proceso es cíclico por la repetición de las diferentes actividades, cada ciclo de alternancia se inicia con la preparación del Plan de Estudios (PE), una actividad que debe de ser animada por el monitor y donde deben de intervenir todos los alumnos. El monitor propone un tema, definido por el equipo en colaboración con las familias, que será el principio básico que se trabajará transversalmente con todas las actividades de un ciclo de alternancia. Posteriormente, los alumnos ya inician el periodo de formación en el medio profesional

¹⁴ El Ciclo de Alternancia se conoce también como Unidad de Alternancia. Es la suma de un periodo en el medio socio-profesional y un periodo en el CEFFA.

con la observación, diálogo, reflexión y expresión escrita a partir del PE. Los alumnos dispondrán de un guión del PE (que habrán elaborado durante la actividad de preparación) que les ha de servir para investigar durante el periodo de prácticas en la empresa. El guión contiene un listado de preguntas clasificadas en subtemas del tema generador. Dichas preguntas sirven al estudiante para interpelar a los profesionales del tema e ir construyendo su investigación.

El PE es un instrumento que facilita la socialización y que ayuda a los jóvenes a adentrarse en el mundo de los adultos. Más tarde elaborarán un informe donde han de organizar y estructurar toda la información para que esta tenga sentido. Posteriormente, de regreso a la escuela, está previsto un tiempo de reflexión conjunta, la Puesta en Común (PC), en la que los alumnos comparten la información recogida. Durante esta actividad, el monitor anima al diálogo y a la confrontación constructiva entre los alumnos, creando un ambiente activo de participación en el que los alumnos se convierten en los creadores de conocimiento (García-Marirrodrga, 2002; González-García, 2020; Puig-Calvó, 2006).

En el mismo ciclo de alternancia, hay otros instrumentos que complementan al PE y la PC, que son la Visita de Estudios (VE) y la Tertulia Profesional (TP). La VE es una salida programada desde la escuela, donde el grupo se desplaza donde se desarrolla una actividad profesional que está relacionada con el tema generador. Es una actividad que permite adquirir una información desde la experiencia a partir de la observación directa y de las explicaciones teóricas del profesional que atiende la visita. En esta actividad, igual que en la PPE y previamente a la salida, se prepara un guión de temas y preguntas para facilitar a los alumnos la socialización y la recogida de información. Esta información, una vez de vuelta en la escuela, se revisa para que todos los alumnos dispongan de ella y puedan luego elaborar un informe de la VE.

La TP es otra actividad vinculada con el tema generador, pero en este caso es un profesional (técnico, empresario, antiguo alumno...), el que se desplaza a la escuela y comparte sus experiencias y conocimientos con los alumnos. Se trata de una charla informal, donde los alumnos tienen la oportunidad de dialogar, preguntar y opinar con un adulto experto en la temática (García-Marirrodrga, 2002; González-García, 2020; Puig-Calvó, 2006).

En este punto se termina un ciclo de alternancia (PPE, PE, PC, VE y TP), y se inicia el siguiente ciclo, justo antes de finalizar el periodo de formación en la escuela. Es este momento se prepara el siguiente PE, con otro tema generador, que será desarrollado de nuevo durante el tiempo formativo en el mundo laboral. Esta sucesión

de ciclos, junto con la distribución de temas de los PE (desde lo más general a lo más concreto), articula y da sentido a la formación en alternancia a lo largo del año. Es un proceso cíclico que parte de la acción para pasar a la reflexión y regresar, a continuación, otra vez a la acción (González-García, 2020). Durante un curso académico, se contemplan unos 10-12 ciclos de alternancia (en función del CEFFA y del país) que se encuentran recogidos dentro del Plan de Formación. El Plan de Formación es un documento elaborado por el equipo de monitores antes del inicio del curso escolar, que recoge las sugerencias de las familias y empresas representadas en el Comité Gestor.

Otro instrumento que contempla el dispositivo pedagógico de alternancia es el Proyecto Profesional. Éste se realiza al final del ciclo de formación en la escuela y pretende plasmar en un documento las ideas, creatividad e iniciativas de los alumnos. Se trata de formular un Proyecto Profesional (en forma de un negocio dentro de su territorio, una innovación, una mejora, una ampliación del propio negocio familiar o de un negocio ajeno). De esta forma, el alumno elabora un proyecto que acabará formando parte del proceso de desarrollo de su contexto y que será evaluado por un tribunal formado por profesionales del sector junto con los docentes de la escuela.

Este proyecto es un medio para que el estudiante pueda lograr, o bien un autoempleo (en el seno de su familia, realizando mejoras, ampliación, nuevas líneas de negocio), o bien un empleo en una empresa ajena porque los profesionales tienen la oportunidad de observar la proyección personal y profesional de los alumnos con las nuevas ideas de negocio que plantean en su proyecto e interesarse por ellas (González-García, 2020; Puig-Calvó, 2006).

La pedagogía de la alternancia involucra en la formación a las empresas, responsables de prácticas, autónomos, emprendedores, artesanos locales... Los instrumentos pedagógicos son los medios para facilitar su participación. El aprendizaje, crecientemente, va integrando lo que pasa fuera de las aulas y necesariamente hay que coordinar una buena colaboración entre lo que ocurre en el medio socioprofesional y la escuela (Elboj *et al.*, 2002). Y en este aspecto la alternancia es un sistema innovador porque plantea una apertura al exterior y especialmente al mundo profesional que lo hace participar activamente.

La alternancia facilita a los estudiantes que desarrollen su creatividad y que no encuentren ningún freno que les inhiba o les empuje a una actitud pasiva o reactiva ante situaciones habituales, cuando debería ser proactiva (Puig-Calvó, 2006). Tal y como dice Dolabela (2003), el estudiante se convierte en alguien que domina unos

conocimientos y los ofrece a unos intermediarios. La escuela prepara a la gente para buscar un trabajo. El espacio formativo donde se dan estas circunstancias son las Prácticas en Empresas, donde el joven experimenta vivencias sucesivas en el mundo de los adultos (Pineau *et al.*, 2009). Es el espacio donde el joven da los primeros pasos en el mundo laboral, incorporando nuevos conocimientos mientras descubre los oficios. En este espacio, el joven está supervisado por un profesional - el responsable de prácticas - que lo acompaña durante todo este tiempo y que le ayuda a encontrar su sitio en el medio laboral de forma progresiva y sin sobresaltos (Gonzalez-García *et al.*, 2023). No podemos olvidar que el alumno alterna el espacio empresa con espacio escuela, que se complementan. El tiempo de la escuela facilita al estudiante organizar las experiencias y los nuevos conocimientos del espacio laboral y reflexionar sobre ellos para comprenderlos e integrarlos. O sea, es un espacio de construcción, de producción de conocimiento y no de pasivo tiempo de consumo de información (Gimonet, 2009b).

Pero el sistema de alternancia no sólo contempla la parte profesional de los alumnos, sino que incluye otros instrumentos que contemplan la parte más personal y humana de los estudiantes. Por un lado, el Viaje de Estudios contempla una estadía de unas semanas con una familia en otra región o país y pone al estudiante frente a nuevas costumbres, tradiciones, idiomas, a las que se debe de adaptar. Por otro lado, la estancia en la residencia del propio CEFFA, promueve la vida comunitaria facilitando el aprendizaje de vivir en sociedad (Nové-Josserand, 1997). En la residencia, los alumnos deben de organizarse para realizar las tareas propias de una casa y así cada uno se pueda hacer responsable de sus quehaceres domésticos para que la vida compartida funcione adecuadamente. En definitiva, la escuela quiere ser una escuela de la ciudadanía (Gimonet, 1999a).

Todos estos instrumentos pedagógicos sirven para implicar a los jóvenes activamente en su formación y prepararlos como personas y profesionales. Durante el proceso de formación, los alumnos de los CEFFA no solo son actores de su propia formación, sino que también son autores de su propia realidad (García-Marirrodriaga y Durand, 2009; González-García, 2020; Pineau *et al.*, 2009) en la construcción de su proyecto de vida. Un proyecto que parte de su singularidad y su experiencia personal. El sistema de alternancia es una propuesta pedagógica innovadora, en el sentido de superar paradigmas, porque rompe con el modelo de enseñanza a través de la mera transmisión (Freire, 2012) y promueve el diálogo, la colaboración y la participación directa de todos los actores.

Para resumir, la pedagogía de la alternancia aglutina una serie de instrumentos pedagógicos que unos actores activos y comprometidos con el sistema tienen que saber manejar de forma coordinada. En este sentido, podemos decir que son las personas y las relaciones que se establecen entre ellas las que hacen funcionar el sistema de alternancia. Para profundizar un poco más sobre esta cuestión, a continuación se presentan algunos de los actores más relevantes para esta investigación junto con los niveles de compromiso y socialización que deben establecerse entre todos ellos.

2.5.1 Los alumnos del CEFFA: el acompañamiento y el proyecto de vida

Los alumnos del CEFFA son los principales protagonistas del sistema de alternancia. Su responsabilidad como futuros actores de la comunidad para fomentar el desarrollo sostenible del territorio depende, en parte, de su compromiso en formarse adecuadamente. A tal efecto es determinante que dispongan de los conocimientos y las herramientas apropiadas para cumplir tal propósito.

Para ello, la alternancia presta unos dispositivos pedagógicos que promueven en los alumnos la construcción de su propio proyecto personal de vida. Partiendo de la singularidad de cada uno y de su propia experiencia personal, se crea un foco de interés real hacia el contexto complejo y particular del alumno. Pero ha de ser un proyecto personal y profesional que dé al joven la oportunidad de unas perspectivas de una vida mejor y más confortable, de empleo y sueldo digno, de posición social... (Gutiérrez-Sierra y González-García, 2022). Unas opciones para que el joven se sienta realizado y feliz en su propio territorio y que le ofrezcan un futuro que le permitan permanecer en su territorio con dignidad.

Es fundamental que en el proceso de desarrollo del proyecto de vida, el joven reciba una formación global (académica, técnico-profesional, humana, social, moral...). Para lograrlo, es necesario un acompañamiento personalizado por parte de la familia, del monitor (tutor personal) y del responsable de alternancia (el llamado “tutor de prácticas”). Con el acompañamiento, se facilita una ayuda personalizada, un apoyo, un intercambio de ideas y consejos (Demol y Clénet, 2004). Esto requiere crear un clima de confianza que se logra transmitiendo disponibilidad y flexibilidad. Es un momento en el que el joven se siente escuchado por un adulto y sabe que lo que pretenden es acompañarle, comprenderlo y no juzgar o evaluar (Puig-Calvó, 2006). Esto es clave para facilitar y fomentar la orientación y adaptación profesional y el estímulo del emprendimiento (González-García, 2020).

2.5.2 La Asociación local

Cuando las familias y los líderes locales de un territorio deciden poner en marcha un CEFFA, trabajan conjuntamente para desarrollar actividades que sirvan para encontrar soluciones a sus problemas. Trabajan sobre la base de que hay que hacer cambios y saben que la mejor manera para provocarlos es la formación. El territorio está en manos de las futuras generaciones y, si éstas no se forman adecuadamente, todo seguirá igual. Las familias plantean el siguiente diagnóstico: en el territorio no hay escuelas que ofrezcan una formación adaptada a sus necesidades, y si los jóvenes se marchan a formarse a la ciudad, donde sí que suele haber más posibilidades educativas, la probabilidad de que vuelvan son muy bajas. Y por lo tanto, no se prevén cambios en un futuro. Los gobiernos y quienes tienen poder de decisión y de acción no proponen soluciones a sus necesidades. Están a veces a cientos de kilómetros de distancia y no son capaces de ver ni de escuchar los problemas de territorios tan lejanos. Al final, la comunidad se organiza, dialoga y aporta ideas para mejorar sus condiciones de vida. En definitiva, asume parte de las responsabilidades colectivas para darle sentido a una sociedad democrática (Vallory y Pérez, 2003).

Los CEFFA son la asociación de todos los actores que forman parte de una comunidad que asumen la responsabilidad del desarrollo y promoción del medio rural a través de acciones educativas integrales y de formación profesional, especialmente en jóvenes, como respuesta a una problemática común (García-Marirrodiga, 2002; Puig-Calvó, 2006). Los padres son los primeros educadores de sus hijos. La familia es el entorno afectivo del joven. Los padres los estimularán, motivarán, escucharán, financiarán sus iniciativas, etc. Y son los primeros responsables de que la escuela pueda responder a sus necesidades. Después, también se cuenta con la presencia de las empresas locales que darán apoyo profesional a los jóvenes. Éstas proporcionan el espacio donde el alumno será acogido en el mundo laboral - el mundo de los adultos - con responsabilidades profesionales. Allí se les guiará, se les mostrará confianza, se les transmitirán conocimientos, se les valorará, etc. Y finalmente tenemos el equipo de monitores, que son los catalizadores de la formación, y que les ayudan a desarrollar conocimientos, a reflexionar, a reforzar los distintos saberes, etc.

La participación de todos los actores del territorio en el proyecto CEFFA es la garantía de la obtención de ideas, opiniones, recursos... y que hacen que el sistema se enriquezca. Es el territorio que actúa como agente de transformación y como interlocutor de lo que se origina en las escuelas, y a la vez (Tort, 2019). Por otra parte, no es posible plantear el desarrollo de una comunidad sin contemplar el desarrollo de cada una de las personas que la componen (Rezsóhazy, 1988). En este sentido, la

alternancia considera la educación personalizada para la formación integral teniendo en cuenta que cada persona es diferente y completa en sí misma, a la vez que sociable por naturaleza (Puig-Calvó, 2006).

La asociación local es una red de colaboradores o co-formadores que intervienen en diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores (Puig-Calvó, 2006). La asociación local, está constituida en una estructura jurídica que aglutina a los actores y define sus responsabilidades y objetivos de trabajo. Así que las familias, las empresas, las instituciones, son quienes la crean y mantienen. La asociación local establece unos encuentros regulares para planificar sus actividades, a través de la formación, con la periodicidad adecuada para facilitar la promoción y el desarrollo del territorio.

La asociación de las familias, por la cantidad de miembros y la diversidad de perfiles, delega su gestión en el Consejo de Administración (CA), que es su órgano de gobierno, y que está compuesto por un presidente (que lo lidera) y otros representantes con distintos cargos (secretario, tesorero, etc.) según los estatutos. Todas las decisiones del CA, han de tener en cuenta los deseos, opiniones y sentimientos de las familias. Por eso es importante que el CA informe a los asociados sobre su plan de trabajo y motive a las familias a acercarse a la escuela para que planteen sus inquietudes, se pueda establecer un diálogo y, sobre todo, interioricen sus funciones, deberes y obligaciones respecto a la pedagogía de la alternancia (Puig-Calvó, 2006). El CA también debe saber reflexionar sobre sus funciones concretas en la escuela, aprender de su propia experiencia y dialogar con otras escuelas para incorporar también las experiencias de los demás.

El CA tiene un papel destacado en la selección y formación del personal de la escuela, especialmente de los monitores. Comparte esta responsabilidad con el director y la estructura regional o nacional en la que se inserta el CEFFA. Esta fórmula sirve para evitar que este encargo quede sólo en manos de una sola persona, sea el director de la escuela, la autoridad administrativa de turno, el presidente del CA, etc. Esta función sirve para encontrar a la persona que mejor se adapte a los objetivos que la asociación local pretende para la escuela. Además, el CA tiene que evaluar el trabajo del equipo de monitores, tanto al interior (docencia, formación integral, animación de jóvenes), como al exterior de la escuela (en su papel de animación del territorio), para que se realice de acuerdo a los principios del sistema de alternancia. Es una forma de acompañar las tareas del equipo de monitores para evitar cambios de rumbo en decisiones unilaterales que se desvíen de los objetivos acordados. Por eso,

se acuerdan una serie de reuniones entre las dos partes para analizar el progreso de los objetivos pactados. Cabe recordar que la asociación es quien ha puesto en marcha el proyecto CEFFA para la promoción y desarrollo del territorio. Por tanto, ni el director ni los monitores pueden decidir solos sobre estos aspectos.

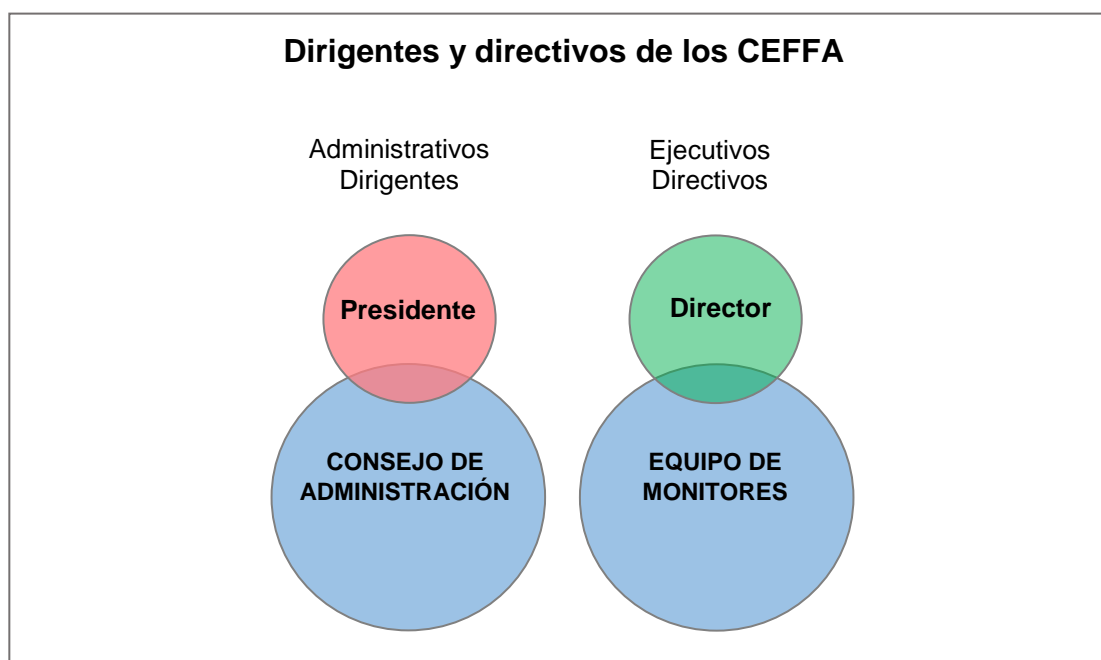


Figura 5. Equipos de trabajo de los CEFFA.
Fuente: Adaptado de Puig-Calvó (2006, p.309).

Los equipos de trabajo dentro de la escuela están muy bien definidos y cada uno de ellos tiene unas responsabilidades específicas dentro del sistema. Existe la parte directiva (Asociación local y CA), que toma las decisiones. Y por otro lado, la parte ejecutiva (equipo de monitores y el director) que ejecuta las decisiones. Se logra así un equilibrio de fuerzas entre los equipos de trabajo. Un antiguo presidente del CA de la EFA Quintanes, comparó ese equilibrio al movimiento de un tractor. Así, las ruedas traseras son la fuerza que empuja la máquina (el CA que impulsa para alcanzar los objetivos de la asociación y el equipo de monitores que impulsa para alcanzar los objetivos de la escuela). En la parte delantera, las ruedas pequeñas proporcionan al tractor la capacidad de dirigirse a uno u otro lado (el Presidente del CA y el director de la escuela). Si todas las ruedas van en la misma dirección el tractor avanza adecuadamente. Pero si una de las ruedas se avería y se para o comienza a

rodar en una dirección diferente, el tractor deja de avanzar correctamente o, en el peor de los casos, el tractor se para.

2.5.3 Colaboradores de la formación

Los profesionales que representan a las empresas (empresarios, artesanos, emprendedores...), con grandes conocimientos y experiencias del mundo laboral, constituyen el motor económico del territorio. La implicación de estos profesionales como actores de la formación de los jóvenes, es esencial en el sistema de alternancia por las aportaciones que pueden proporcionar a los jóvenes y al resto de los actores del CEFFA.

Estos colaboradores de la formación pueden intervenir, por ejemplo, en una Visita de Estudios o en una Tertulia Profesional en la escuela. Y también como “Responsables de alternancia”, acompañando al joven durante su estadía socio-profesional (Briffaud, 1987). En este entorno laboral, el joven aprenderá a participar de la vida de los adultos a través de un trabajo real (Taton, 1999), intervendrá en el sistema de producción y de organización de la empresa, tendrá que comprometerse con sus tareas, etc. Una inmersión en el mundo laboral que les ayudará a crecer profesionalmente y como personas.

En este contexto, el acompañamiento del Responsable se materializa en la observación del joven en el desempeño de sus tareas, con la verificación de estas y aconsejando aspectos concretos de mejora. Además, deberá ayudarle a aumentar su capacidad de observación y análisis de la realidad (Puig-Calvó, 2006). Por consiguiente, el Responsable se verá “empujado” por el joven con sus ideas, sus preguntas, sus aportaciones, y tendrá que salir de su zona de confort para reflexionar sobre sus actuaciones en un proceso de búsqueda permanente de mejora. Para cumplir con tal propósito, además, el Responsable de alternancia tendrá que desenvolverse en coherencia con el sistema de alternancia, lo que supondrá para él un esfuerzo extra en el aprendizaje del funcionamiento del sistema.

Todos estos protagonistas del medio socioprofesional, son la red de colaboradores que los CEFFA deben tener porque la alternancia significa compartir el poder educativo entre formadores y estos profesionales que también intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación (Puig-Calvó, 2006). Por tanto, no sólo no se puede obviar el esfuerzo que hacen estos actores, sino que hay que ayudarles a aliviar la “carga” que puede suponer acompañar a los jóvenes. Deben recibir un acompañamiento pertinente por parte de los otros actores. Eso se consigue

participando de las actividades del CEFFA: jornadas, cursos, Viajes de Estudio, festejos, junto con los alumnos, familias y monitores. Además, aunque sea de manera secundaria, estos encuentros facilitan que puedan surgir nuevas iniciativas y proyectos al servicio de la comunidad, o incluso, nuevas relaciones profesionales (Puig-Calvó, 2006).

3

**EL MONITOR Y LA FORMACIÓN DE
MONITORES**

3. EL MONITOR Y LA FORMACIÓN DE MONITORES

*Para enseñar se necesita bastante más que “saber” la asignatura.
(Xavier Melgarejo, 2013)*

En este capítulo vamos a presentar al docente de los CEFFA, que habitualmente se denomina “monitor”, y a reflexionar sobre sus funciones en el sistema de alternancia partiendo de la idea de que para ser monitor se requiere un estatus diferente y unos roles diferentes de los que tienen los profesores tradicionales (Gimonet, 2009b).

El primer monitor, Jean Cambón, un joven ingeniero recién graduado e hijo de agricultores que conocía bien el medio rural, tuvo que desenvolverse en una gran diversidad de tareas. Entre ellas formar a los jóvenes, pero también a los actores de la comunidad:

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 ayudará al joven a desarrollar su personalidad. Este papel del monitor era muy distinto del profesor tradicional y requería, en consecuencia, una formación adaptada a la nueva pedagogía (Nové-Josserand, 1987, p. 95).

El monitor del sistema de alternancia, debe responder a un perfil específico que permita entender y apreciar el medio donde se encuentra el CEFFA y animar a la participación de las familias y el resto de los actores que están comprometidos con el sistema. En este sentido, y debido al papel clave que tienen los monitores, se pone de manifiesto la importancia de su adecuada selección y formación (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014).

3.1 El Monitor. Definición, tareas y responsabilidades

El docente de los CEFFA, por el papel que desarrolla en el sistema pedagógico de alternancia, se le llama monitor¹⁵. Las competencias que se requieren para ser docente en alternancia no coinciden con las de la figura de profesor tradicional, al que administrativamente solo se le valora por sus conocimientos. Besson (1973) dice que no puede haber profesores en los CEFFA, en el sentido estricto del término, porque es la vida la que enseña. Rouiller (1980), en el análisis de datos del estudio sobre la formación de adolescentes en el medio rural, concluye que los estudiantes reconocen claramente la diferencia entre un monitor de CEFFA y un maestro o profesor (de la escuela donde anteriormente estuvieron) por el tipo de relación afectivo-social que se establece entre el docente y el alumno.

El monitor, por sus responsabilidades y su forma de actuar, también tiene muchas similitudes con un educador no formal. La palabra “monitor” designa a la persona que acompaña a otra en su proceso de aprendizaje. El diccionario de la Real Academia Española, define monitor como la “persona que guía el aprendizaje deportivo, cultural, etc.”, como podría ser un entrenador de fútbol, un guía de los *boys scouts*, un responsable del comedor..., que acompaña a los jóvenes en su tiempo libre e inculca valores sociales, éticos, emocionales, a través de experiencias personales. El monitor del CEFFA, despliega todas estas cualidades y comportamientos, pero no solamente en los momentos de ocio, sino a tiempo completo.

A continuación, se explica cuál es el cometido del monitor y qué se espera de él. Así se entenderá el origen de su denominación y se relacionarán las características anteriormente expuestas (que tienen poca correspondencia con la definición característica del profesor).

Para empezar, es importante destacar que el rol educativo del monitor es el de estar al lado de las familias (Nové-Josserand, 1987). Es muy importante que las familias no consideren a los monitores como simples asalariados, sino como colaboradores que aceptan participar en la formación y en la educación de sus hijos. Es necesario que los monitores participen de la visión de las familias para construir la personalidad de sus hijos. En otras palabras, es necesario que comprendan que su responsabilidad en la educación de los jóvenes es compartida. Que forman parte de un sistema y que no son solamente ellos los responsables de la formación de los jóvenes. Las familias siempre están en primer lugar y el papel de los monitores es

¹⁵ Cfr. nota al pie número 3.

cooperar con ellas en el proceso de formación de los jóvenes. Además, en el sistema de alternancia, el monitor:

... se tiene que adaptar al alumno y seguirlo en su desarrollo. El docente en un CEFFA ya no es el que tiene más conocimientos, sino el que acompaña, el que guía y orienta hacia las fuentes del conocimiento, el que ayuda a las estructuraciones, facilita los aprendizajes y enseña cuando es necesario (Gimonet, 2009b, p. 184).

Así que, los alumnos ya no se adaptan al método de enseñar de los docentes, característico de los sistemas educativos tradicionales. En la alternancia, los profesores consideran como objetivo prioritario ayudar al joven para que construya su proyecto de vida y, para ello, deben de ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes. Y no sólo tiene responsabilidades con los estudiantes, sino que también se convierte en un agente de relación y comunicación entre los distintos actores e instancias del sistema, desarrollando la función de mediador (Gimonet, 2009b). Por ejemplo, entre el alternante y los coformadores durante el desarrollo de las actividades e instrumentos de los ciclos de alternancia.

Finalmente, es importante recalcar que partimos de una situación particular por la ausencia de definición de las competencias profesionales del monitor. Además, desde el punto de vista laboral, en casi ningún país dispone de un estatuto propio que reconozca su condición (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014). Aunque sí que existen algunos documentos escritos que definen el papel del monitor en el sistema de la alternancia.

Cuando definimos monitor, a la vez, estamos hablando de un maestro, profesor, líder, guía, facilitador, acompañante... Todos estos términos son indisociables de su rol de monitor. Por un lado, el monitor se encarga de la formación académica y humana de los jóvenes, durante todo su itinerario de formación e inserción socio-profesional (García-Marirrodriaga, 2002), proporcionándoles contenidos teóricos, pero también apoyándolos en su desarrollo personal y profesional. Y, por otro lado, se espera que el monitor tenga parte activa en el desarrollo local y, en cierta medida, actúe como un líder del territorio. Para ello debe incentivar, colaborar y participar activamente con los actores comunitarios. No sirve promover un ámbito educativo fragmentado por responsabilidades y competencias. Hay que procurar que todos los agentes de la comunidad estén implicados y trabajen en objetivos comunes (Soler y Domingo, 2021). Para Gimonet (1998), el monitor encarna una práctica inspirada en un paradigma diferente del oficio de formador con múltiples funciones que

van más allá de la simple docencia.

El monitor es un actor activo dentro de ese mismo contexto socio-profesional y territorial del que forma parte el alumno. En la alternancia, los monitores, ya no son profesores disciplinarios, sino animadores de la formación que guían, aconsejan, ayudan, enseñan cuando hace falta, acompañan en el camino de los aprendizajes y suscitan el interés por emprender (Gimonet, 2009a). El monitor, desempeña una variedad de tareas que van más allá de impartir conocimiento con metodologías de enseñanza-aprendizaje descontextualizadas y meramente transmisivas.

Estos modelos empiezan a ser cuestionados, porque cada vez más se necesitan modelos pedagógicos de estilo “transformativo” (García-Marirrodriaga y Durand, 2009; Pineau *et al.*, 2009), que estén 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. Para Gimonet (1979; 2009b) 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.

Gimonet (2009b), basándose en la función generalista del monitor, presenta cuatro grandes direcciones de los roles que juegan los monitores:

- El rol de educación y orientación, que se formaliza con un acompañamiento de la marcha académica y del proyecto personal del joven porque lo contempla como una persona singular con una historia de vida.
- El rol pedagógico, que considera la aplicación de las metodologías, las herramientas y los conocimientos técnicos convenientes con el fin de articular el tiempo, los lugares y las personas de la formación.
- El rol de relaciones y de animación, que implica dinamizar la asociación local y la red de colaboradores para que asuman su misión educativa, así como avivar la vida interna del CEFFA.
- El rol técnico, que contempla los conocimientos y competencias en los campos profesionales a los que se enfrentan los jóvenes, que no necesariamente deben resultar de una suma de saberes, o de una erudición, o de una amplia especialización de una materia (Rouillier, 1980).

3.2 Actitudes y aptitudes

Para que el monitor de CEFFA se desenvuelva adecuadamente dentro del sistema de relaciones de la alternancia, no es suficiente con que disponga de unos certificados académicos que le acrediten como docente. A tal efecto, frente a las funciones que se le van a encomendar, es más importante la disposición que presente y el estado de ánimo que muestre. A partir de aquí, las habilidades que tenga, en cierta medida, le van facilitar el desarrollo de las funciones. Pero lo más importante será la capacidad para aprovechar y aprender de las capacidades y conocimientos de toda la comunidad de la escuela para poder lograr los objetivos comunes (Soler y Domingo, 2021). Nuevas competencias que estarán directamente relacionadas con los roles que tendrá que desarrollar.

A continuación, se van a explicar algunas de las actitudes y aptitudes que un monitor ha de tener presentes, como componente esencial en la complejidad de encuentros y confrontaciones.

3.2.1 Adaptabilidad y disponibilidad

La complejidad de la formación por alternancia, requiere de una actitud de compromiso con el proyecto CEFFA. En este sentido, si un docente se compromete con el sistema, no se encerrará en su campo disciplinario y saldrá del espacio del aula porque es un generalista atento tanto a los conocimientos del medio de vida, como a los programas académicos (Gimonet, 2009b). Por tanto, el monitor tiene que ser adaptable porque la riqueza de la formación proviene de lo diferente. Aunque la formación que deba impartir 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 (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019).

Para el desarrollo de la formación integral, ha de mostrar un marcado interés por los jóvenes, dinamismo y dotes de liderazgo para disfrutar de la convivencia con ellos. Ha de manifestar disponibilidad y flexibilidad para adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno. Portnoy (1970) ve la disponibilidad interior del enseñante como el factor esencial de una buena relación pedagógica y así lo enmarca como una exigencia para establecer un diálogo real entre el docente y el alumno. Y en este

sentido, ha de disponer de habilidades interpersonales para la comunicación, de calidez humana y, sobre todo, de empatía (González-García, 2020).

Hay que tener en cuenta que en la alternancia, en primer plano está el joven; el programa y el monitor se tienen que adaptar al alumno (Gimonet, 1999b). No se pueden considerar educadores disciplinarios e inflexibles en su forma de ser y manera de actuar. Los monitores han de transmitir proximidad para llevar a la práctica el acompañamiento en la formación, una característica esencial para que ésta sea personalizada. Es decir, una formación centrada en el alumno y en el contexto que define el aprendizaje experiencial (Roberts, 2006), para dar respuesta con equidad a las diferentes realidades de los jóvenes. Así, por parte del monitor, se necesita flexibilidad de horario, que disponga de espacios educativos adecuados, que considere la participación de la familia y los profesionales.... (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2014).

Otra de las cualidades que se requieren en el monitor es la mentalidad abierta y receptiva. Se prevén múltiples contactos (intercambios para las apreciaciones sobre cada estudiante, encuentros al final de cada estadía, visitas al domicilio familiar...) para estrechar vínculos que aseguren la adaptación y la eficacia de los monitores entre las familias, los directivos del CEFFA y los monitores (Duffaure, 1993). Y para que estos contactos sean fructíferos, el monitor tiene que aprender cual es la organización social y económica del territorio y conocer a los actores de la comunidad para entender las dinámicas que ejercen cada uno de ellos.

Preocuparse por la vida comunitaria y el desarrollo, facilitará el desarrollo de sus funciones. De este modo percibirá la confianza de los demás actores locales y podrá ejercer su rol de actor activo en el desarrollo del territorio, ya que, en las zonas rurales, ser actor local de desarrollo y ejercer un liderazgo en el territorio, es algo que se espera del director de la escuela (Wieczorek y Manard, 2018), pero también de todos los demás docentes del CEFFA.

3.2.2 Colaboración y participación

El CEFFA no es un centro exclusivamente educativo, aunque la atención a la formación de jóvenes sea una tarea básica y primordial. El CEFFA es esencialmente una asociación formada por personas preocupadas y dispuestas a colaborar en el desarrollo del medio rural, interesadas en la mejora y promoción de sí mismas y de todas aquellas personas que componen el medio en el que viven. Por eso los monitores recogen y analizan información y tratan de identificar los problemas que les

afectan para aportar soluciones concretas y eficaces (Selener, 1997), pero siempre en los aspectos básicos de la formación y la educación.

El monitor se encuentra en una posición central dentro del CEFFA y una de sus funciones primordiales es tener una relación activa con todos los actores del territorio. Por tanto, ha de ser una persona colaboradora y participativa. Su rol es secundario en la transmisión de saberes profesionales porque el principal formador en este ámbito es el responsable de prácticas (Responsable de alternancia). Y la tarea del monitor es de intermediar para que haya un buen entendimiento entre el alumno y el responsable (Benet Rivière, 2022). El monitor tiene que tener gusto por las relaciones humanas, como responsable de la animación de la formación, ya que tiene que organizar y vincular actividades en el marco de la alternancia, en el centro educativo, en el grupo, y con todos los actores del sistema (Rouillier, 1980).

Promover la participación de los actores en los encuentros de la asociación y favorecer el diálogo, permite, por ejemplo, llegar al entendimiento con los padres. También el monitor tiene que saber escuchar a los actores y participar de sus decisiones, para luego materializarlas en el ejercicio de su función de formador. El monitor ha de tener la capacidad de facilitar procesos de cambio y de motivar los actores de la asociación local para que participen en la solución de sus problemas (Balcazar, 2003). Un formador no puede ser monitor si evita las relaciones sociales porque se evade de la realidad del contexto socio-territorial de la escuela. Y no podrá aportar al proyecto CEFFA porque no tendrá los conocimientos necesarios: los proporcionados por el contexto territorial.

3.2.3 Reflexión y creación

En el origen de la pedagogía de la alternancia hay una reflexión de unas familias sobre la educación de sus hijos. Un ejercicio reflexivo que los llevó a asumir la responsabilidad de crear una nueva escuela y de gestionarla. También los hijos pensaron que era necesario implicarse activamente para renovar el medio rural donde estaban viviendo y convertirse en protagonistas de su formación. En este sentido, la historia de la alternancia, la complejidad del sistema y las múltiples funciones del monitor, le llevan necesariamente a ser reflexivo. Perrenoud (2001) afirma que la práctica reflexiva es el hilo conductor de la formación de los docentes, junto con los saberes que enfrentan en su práctica.

La reflexión nos ha de llevar a tomar conciencia de nuestras experiencias, y por tanto, a la creación de significado a través de la conceptualización de la propia

experiencia (Brockbank y McGill, 1998), aceptando que hay un saber en la acción que surge de la práctica reflexiva. Unos conocimientos que serán útiles para enfrentarse a la acción con suficiencia (Jimenez Muñoz, Gaitán Riveros y Rossi, 2017). En otras palabras, Altet (2010) enmarca la práctica reflexiva como la capacidad de desarrollar habilidades para el cambio y que permiten explorar nuevas formas de actuación profesional. En definitiva, según Schön (1992), una práctica reflexiva debería ser habitual en cualquier actuación. Como dicen Soler y Vilanou (2001), las diferentes pedagogías aportan el caudal de reflexiones que permiten y obligan a plantear la necesidad de articular un nuevo humanismo pedagógico para el siglo XXI: una refundación que reconstruya el tronco común del saber pedagógico en una perspectiva interdisciplinar y que amplíe el horizonte del objeto de conocimiento de la pedagogía en la perspectiva del pensamiento complejo. En este marco, encaja perfectamente la necesidad de reflexión por parte del monitor, precisamente en el marco interdisciplinar - mejor, transdisciplinar (García-Marirrodriaga y Durand, 2009; Pineau *et al.*, 2009) - de la alternancia, un sistema complejo.

Los docentes, que normalmente tienen una formación universitaria, piensan que tienen que enseñar un programa. Pero el principal instrumento de trabajo de un monitor de CEFFA, es su propia persona. Es decir, su historia, su experiencia, su cultura, su personalidad... (Puig-Calvó, 2006). Las vivencias (personales y profesionales) de los docentes recuperan valor, en la perspectiva del desarrollo profesional en la docencia, a través del ejercicio de la reflexión (Paquay *et al.*, 2010; Tardif, 2004; Perrenoud, 2004 y 2010). Se dejan de lado, en parte, los conceptos teóricos que ha adquirido en su formación académica a través de modelos transmisivos. La reflexión sobre las experiencias vividas tiene como finalidad identificar interrogantes para tratar de encontrar respuestas. Es un proceso de toma de conciencia de la dirección que tienen nuestros actos, actitudes, palabras, acciones (Jurado, 2007) y de las consecuencias que se pueden derivar de ellas porque tendrán un impacto en el desarrollo del medio y sobre sus actores.

El monitor con capacidad de reflexionar sobre sus prácticas, será capaz de valorarlas y aprenderá de ellas. Un proceso reflexivo para lograr la superación personal en el acto de producir y transformar ideas en la acción y en la comunicación (Freire, 1970) para aprender de la experiencia que ayudará a mejorar continuamente la práctica de la docencia y la educación integral y personalizada que debe proporcionar el CEFFA (García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra, 2019). 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. La creatividad también servirá al monitor para buscar medios originales que favorezcan el trabajo personal y el desarrollo de las personas y del territorio (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014), algo esencial en el sistema de alternancia.

En esta dirección, si un monitor es reflexivo y creativo, también innovará. El sistema de alternancia escapa del modelo tradicional y deriva en la necesidad de docentes innovadores. Los docentes de los CEFFA, constantemente están actualizando sus prácticas, inmersos en un proceso de investigación-acción-reflexión, de reflexión desde la acción (García-Marirrodriaga y Durand, 2009). Los programas que integran práctica y teoría pueden tener una influencia notable en el modo en que los docentes trabajan. Y no es suficiente crear espacios educativos para la reflexión, sino que es oportuno crear programas educativos para que los jóvenes se conviertan en protagonistas y no solamente en destinatarios (Sanchez, 2006). En definitiva, una práctica reflexiva que ayudará a mejorar constantemente las prácticas educativas de los monitores, y en consecuencia, mejorará el proceso formativo de los estudiantes.

3.2.4 Autoformación y formación permanente

Anteriormente se ha explicado que es necesario que los monitores tengan mentalidad abierta: por la complejidad del sistema de alternancia y por la necesidad de aprender unas dinámicas e instrumentos pedagógicos característicos de esta pedagogía. Entre otros aspectos, también necesitará tener un conocimiento profundo del medio rural, capacidad de trabajar en grupo, habilidad para orientar a los jóvenes en su proceso de formación, e interés por mantener la propia formación actualizada.

Es poco probable que un docente recién egresado conozca el contexto socioeconómico del CEFFA donde va a trabajar o, aunque menos frecuente, una vez finalizada su formación académica, tenga inquietudes para seguir formándose. Estos aspectos - y otros que no habrá adquirido durante su formación académica formal - podrá adquirirlos con un proceso de autoaprendizaje, que aunque no es guiado ni estructurado por un programa, se nutrirá de fuentes de experiencia y de acción, como recurriendo a saberes ya constituidos (Bézille-Lesquoy, 2005). Por ejemplo, como dice Boix (2023), el docente ha de aprender a incorporar el medio rural en el aula. La planificación de situaciones de aprendizaje próximas al contexto de los estudiantes

facilitará al docente el uso de estrategias didácticas activo-participativas vertebradoras de ámbitos de actuación curricular.

Galvani (2005), define la formación como proceso vital y permanente de morfogénesis y de metamorfosis emergente de interacciones entre la persona y el medio ambiente físico y social. Una formación que será la clave para afrontar los cambios a través de un aprendizaje constante y esencial para sobrevivir, y no solamente en el entorno del CEFFA, sino también en este mundo en constante transformación. Un aprendizaje que ayude al monitor a transformarse. Un proceso de maduración a lo largo de su recorrido profesional en el CEFFA, para que tome conciencia de los elementos presentes en el contexto social, cultural y natural del medio rural, y también, conciencia sobre sí mismo (Jurado, 2007).

Ya se ha explicado que 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)¹⁶. Ellos son los que conocen el territorio, participan en la elaboración de las actividades pedagógicas del CEFFA y saben cuál es el perfil específico más idóneo que dará la mejor respuesta a los requerimientos y expectativas de formación y desarrollo de los jóvenes y del territorio (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019). Con este fin, los monitores no se contratan solamente por sus competencias disciplinarias, sino por su conocimiento del entorno profesional y local (Benet Rivière, 2020). Por lo tanto, el monitor nunca estará completamente preparado porque tendrá que actuar en un medio en constante evolución. Empezar un proceso de autoaprendizaje por alternancia sobre sus propias acciones en el medio, con tiempos de reflexión para poder desarrollar un proceso de búsqueda de los recursos necesarios, le ayudará a mejorar en su propia función pedagógica (Puig-Calvó, 2006).

Pero quizá la primera característica exigible al perfil es 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. Un proceso donde ambos sujetos van creciendo conjuntamente.

¹⁶ El reglamento de régimen interior de las *Maisons Familiales Rurales* de Francia, establece que la contratación de los monitores de los CEFFA es responsabilidad del consejo de administración de la asociación, a propuesta del director, que también es contratado por ese mismo consejo. Este reglamento sirve de referencia para inspirar a otros muchos CEFFA en el mundo, aunque sus circunstancias contextuales no sean las mismas que en Francia.

3.3 El perfil multifuncional del monitor

Ser formador en el sistema de alternancia va asociado a una multifuncionalidad (Chartier, 1986, Gimonet, 1979; 1984; 2009b; Legroux, 1979; Nové-Josserand, 1987), lo cual supone un gran reto. El monitor es más que un profesor en el sentido tradicional del término. Por su dimensión global, su función es muy rica y compleja (Gimonet, 2009b).

Podemos denominar al monitor como un “hombre orquesta” y/o un “todo terreno” porque es docente, formador, técnico, acompañante, animador, educador, entrenador, investigador, guía, administrador, compañero, ya que involucra todos estos roles a la vez (Ardouin, 2017). Es posible encontrar el monitor bajo diversos términos: formador-facilitador, formador-educador, formador-coordinador, formador-orador o profesor pero, sin embargo, parece que se le pide que sea todo eso a la vez (Charil, 2012). Se le pide desempeñar una función educativa global, con diferentes posturas y actividades relacionadas, que respondan a la enseñanza, a la animación, a la gestión de proyectos (Ardouin, 2017). Al monitor se le pide que tenga una función generalista y polivalente, que no está tanto en sus habilidades para dar clases de diferentes materias, sino en su aptitud de relacionar y enlazar sus campos de trabajo en un todo integrado y lógico.

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). Esta multifunción, aunque rica, contiene una dificultad porque supone la búsqueda de los requisitos necesarios que faciliten su ejercicio. La multifuncionalidad del monitor 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-Marirrodriaga, 2002). En este sentido, al monitor se le pedirá que realice tareas relacionadas con la supervisión del tiempo y las actividades de la vida diaria del CEFFA, y que participe en la organización de la estructura escolar (gestionando los horarios semanales o tramitando documentación para solicitar subvenciones, por ejemplo).

El monitor también realizará tareas relacionadas con la enseñanza del saber hacer y la relación con los profesionales (supervisión de las prácticas de los alumnos junto el responsable de prácticas), así como la enseñanza (incluso desde la experiencia) en las denominadas disciplinas generales, ya que se les requiere que sean polivalentes en las materias impartidas (Charil, 2012). Y por su posición central

dentro del sistema de alternancia, complejo por el número de elementos interconectados, acompañará a los alumnos y también a todos los actores del CEFFA en la promoción de las relaciones sociales. Llegar a la realidad de sus vidas, hablar el mismo lenguaje y recibir sus experiencias, conocer las razones que les motivan, servirá al monitor para mantener el contacto permanente y dinámico con todo el entorno social del CEFFA.

Para que el monitor logre desenvolverse pertinentemente en sus múltiples tareas, Gimonet (1999b) propone un perfil de monitor que tiene que responder a tres criterios: a) personalidad y madurez; b) conocimientos y, preferentemente, experiencia profesional previa en el medio rural para comprender las situaciones de alternancia de los estudiantes y estar más cerca de ellos; c) formación técnica, es decir, habilitación para el área de enseñanza. Partiendo de estas ideas, Puig-Calvó (2006) organiza los criterios para definir el perfil de un monitor en cuatro aspectos:

Personales: madurez, equilibrio, creatividad, criterio recto, sentido de la autoridad, visión de futuro y realismo.

Con relación a las personas y al grupo: conocimiento de las personas, capacidad de adaptación; capacidad de diálogo y de escucha, aptitud de trabajar con el grupo, aceptación de las personas y respeto por sus peculiaridades y uso constructivo de ideas y opiniones.

Con relación al medio: conocimiento de las personas y del medio social de sus problemas concretos, intereses y necesidades reales. Es decir, buena integración en el territorio.

Con relación al trabajo: competencia real en su trabajo específico: nivel de formación adecuado, dominio de las técnicas de trabajo y disposición a implicarse en una formación permanente (Puig-Calvó, 2006, p. 297)

García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra (2019), a partir dichos criterios, entran en más detalle y los complementan:

Personales: madurez y equilibrio para entender las situaciones y los problemas personales y del territorio y colaborar en su resolución con objetividad; visión de futuro; optimismo; rectitud moral; adecuado sentido de la autoridad; compromiso con la promoción y el desarrollo rural.

Con relación a las personas y al grupo: competencia profesional, que implica una formación técnico-profesional continuamente actualizada y el dominio de las técnicas del trabajo en grupo.

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 poner en valor 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: 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 (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019, p. 15).

Las competencias del monitor no se pueden basar en solo sumar conocimientos, en la erudición y especialización de libros sobre una determinada disciplina o área de conocimiento, porque su función educativa se fundamenta en la realidad de vida de los jóvenes, con la vida de la Asociación del CEFFA y demás socios implicados (Gimonet, 1999b; Rouiller, 1980). Las competencias de un monitor se amplían para incluir elementos de animación y organización, para vincular actividades en el contexto de la alternancia y el ambiente escolar, resultando en una versatilidad en diferentes niveles que interactúan entre sí.

3.3.1 Gestor de las relaciones

Una de las tareas del monitor es la canalización de las relaciones en todos los ámbitos (García-Marirrodiga, 2002; Gimonet, 1979). Su posición nuclear en el sistema, le reclama la capacidad de diálogo con cada uno de los actores.

Es gestor de múltiples relaciones, porque se relaciona con los adolescentes y jóvenes, con la realidad de vida de los estudiantes, con los profesionales y líderes del territorio, con los diferentes saberes, con la vida de la residencia, con el equipo de formadores, con la vida de la Asociación CEFFA y otros coformadores implicados (Gimonet, 1999b). Para tejer la red de relaciones, el monitor tiene roles y responsabilidades muy específicas y exigentes. Así, asume una diversidad de encuentros en la intercesión de los polos relacionales. Gimonet (1999b, p. 126) destaca los siguientes encuentros y/o enfrentamientos:

- Con los adolescentes y jóvenes estudiantes, con todo el contexto de vida, saberes, experiencias, culturas, lenguas... Cada estudiante con su acción personalizada, y el proyecto de vida que tiene que acompañar.

- Con la realidad del modo de vida - social, profesional, cultural, económico, ecológico, local, regional - del estudiante.
- Con los socios, co-formadores: padres de familia, profesionales de la región, líderes locales, responsables de prácticas, etc.
- Con los saberes populares vivenciales y los saberes teóricos escolares, para hacerlos disponibles y accesibles.
- Con la vida de la residencia, para animarla y acompañar a cada uno de los jóvenes.
- Con el equipo pedagógico donde las funciones se superponen y se ejercen en una dinámica de complementariedad en las tareas democráticamente distribuidas y compartidas en un colectivo.
- Con la vida del CEFFA, su asociación gestora y el consejo de administración.

En definitiva, sus núcleos de relación son, principalmente, los jóvenes, pero también el resto de actores del CEFFA.

Relación con los adolescentes

Una de las características principales del docente de los CEFFA es la constante relación con los jóvenes: es una profesión de contacto (Rouillier, 1980). Algunas de sus responsabilidades favorecen las relaciones. Por ejemplo, las guardias nocturnas en la residencia, que demandan atención personalizada a los alumnos. Es un momento de convivencia y sociabilización, donde se comparten momentos de conversación y se tejen vínculos entre las personas. Tal como especifica Lapassade (1959), la formación es sólo el fruto del vínculo que se constituye entre el estudiante y el educador. En esta dirección, Hameline y Dardelin (1967) exponen tres consideraciones: reconocer y acoger el término de facilitación; estudiar la postura pedagógica bajo el aspecto de las relaciones humanas; tener en cuenta la clase como un acontecimiento humano que hay que considerar en el rol educativo de las relaciones.

Para que la relación entre alumno y monitor sea efectiva, 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). Para tal

propósito, el monitor debe conducir adecuadamente el diálogo, considerado frecuentemente como una herramienta indefectible para el desarrollo de las relaciones y que facilita la participación de las personas en una actividad común. Un diálogo en confianza, entre iguales y que tenga sentido para el alumno.

Relación con los Actores

El CEFFA puede ser llamado cooperativa familiar, asociación activa (de familias) que se abre a toda la comunidad del territorio (Duffaure, 1993). Las familias toman a su cargo a los educadores y los colocan en una posición central en el sistema para que formen a los jóvenes, pero también, para que animen a las familias y al resto de actores del sistema.

La responsabilidad del monitor es la de facilitar la cohesión entre todas las partes a través de un diálogo constructivo. El monitor actúa de catalizador, para movilizar al grupo de colaboradores en la formación de los alumnos. La articulación y animación de los socios coformadores para que animen veladas, impartan conferencias, cursos, reciban visitas de estudio, favorece un buen vínculo entre todos (Begnami, 2003b). El impacto de las buenas relaciones en el proceso de aprendizaje del alumno, no sólo mejora los resultados, sino que facilita la continuidad de los estudios (Comas, 2019).

El monitor es responsable de buscar medios originales que favorezcan el trabajo personal y el desarrollo de las personas y del territorio. Eso lo logrará siendo creativo y con facilidad para las relaciones sociales (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014). Unas relaciones que le mantendrán en contacto constante con la realidad de la vida de la comunidad y que le facilitarán la adaptabilidad deseada para su tarea de formador.

Es conveniente recordar que, aunque su rol es nuclear en el sistema de alternancia, los monitores forman parte de un grupo de co-formadores, y por tanto no están solos en esta función. Podemos decir que el trabajo en 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 actores del proceso de formación de los jóvenes (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014).

El CEFFA complementa el aprendizaje práctico vivido en el mundo laboral (Duffaure, 1993). Por ello, supone un constante vínculo entre los colaboradores activos de la formación y los profesionales e instituciones del territorio (García-Marirrodriaga y

Puig-Calvó, 2014). El monitor es responsable de interactuar con ellos y vehicular la comunicación entre todos. Para tal propósito, el monitor dispone de algunos instrumentos como el Cuaderno de la Realidad, las reuniones de padres, las visitas a las empresas...

3.3.2 Animador de la formación

En los CEFFA, se establece una lógica de socialización, debido a la cantidad de momentos de interacción que surgen entre los diversos actores, y las familias ponen el monitor en el centro del sistema para que dinamice las relaciones. 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. El monitor es un animador de la formación, por su versatilidad para interactuar y transmitir dinamismo en los diversos niveles de sus actuaciones.

Rouillier (1980, p. 29) propone un rango de intersecciones donde el monitor debe de actuar:

- El joven y su medio, la familia.
- El individuo y el grupo.
- La vida y la escuela.
- Los conocimientos descubiertos en la vida y los que se van a adquirir.
- Los conocimientos profesionales y generales.
- El saber y los métodos de trabajo.

La función educadora de la animación que desarrolla el monitor, la materializa con la dinamización del diálogo. La pedagogía de la alternancia se fundamenta en la base del diálogo y para tal propósito el monitor dispone de dispositivos de retroalimentación que están pensados para promover el debate. Un ejemplo es la Puesta en Común, un momento para el diálogo y el intercambio de información después del regreso a la escuela del periodo de prácticas. Aquí, el monitor actuará dinamizando para que todos los alumnos participen y compartan sus experiencias para lograr el objetivo educativo de este instrumento pedagógico. Otro ejemplo es la animación de la vida en la residencia, que se convierte en lugar educativo. La

residencia, en efecto, es una oportunidad para aprender ya que tiene funciones pedagógicas. La lejanía de la familia y la mirada desde fuera de la realidad favorecen una reflexión y toma de conciencia más integral de la misma (Begnami, 2003b).

Puig-Calvó (2006, p. 300-302) clasifica los roles de la animación del monitor en cuatro ejes:

1. Animador de la formación de los jóvenes.
2. Animador que suscita la participación de un grupo, de un medio, en el proyecto de la Asociación local.
3. Miembro de un equipo de formadores.
4. Colaborador y animador del diálogo de la familia y de los Responsables de alternancia con el alumno.

Ha de ser un proceso de animación que parta de la realidad concreta de los actores - personalidades, contextos, vivencias - para poderlos orientar y guiar durante las actividades formativas. La función de animar en la participación y la responsabilidad, pretende que tengan una actitud reflexiva y abierta que provoque las actitudes adecuadas para que se comprometan con sus responsabilidades en el CEFFA. Pero ha de ser una animación colaborativa, como integrante de un equipo - la Asociación local -, compartiendo con todos los otros el cometido común, aportando ideas y experiencias que han de beneficiar el trabajo de todos en relación con las acciones de formación que la asociación determine.

Podemos decir que la función de animación requerida en el monitor, es consecuencia del carácter de generalista atento a los conocimientos del medio de vida, más que especialistas disciplinarios 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), como dicen García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra (2019) y Gimonet (2009b).

3.4 El equipo de monitores

El trabajo en equipo consiste en la organización entre varias personas para lograr un objetivo común. Habitualmente podemos afirmar que se solventan más dificultades y que se proponen más soluciones colaborando en equipo que con el trabajo individual de una sola persona (Ander-Egg y Aguilar, 2001). El trabajo en

equipo, considera las particularidades, habilidades y experiencias de cada individuo del grupo como fuente de recursos que se aportan al grupo. Estas son específicas y diferentes y la suma de todas ellas suponen una gran importancia para la eficacia del trabajo y la obtención de las finalidades (Cardona y Wilkinson, 2006). La complementariedad humana y profesional, son la razón de ser del equipo. La articulación e integración de las aportaciones de cada uno de los individuos, no solo logra los objetivos acordados, sino que también aporta el enriquecimiento de todos los individuos (Ander-Egg y Aguilar, 2001).

El sistema de alternancia surge del trabajo en equipo. De una serie de personas de perfiles sociales y profesionales muy diferentes que, a través de un diálogo democrático y con la reflexión de las ideas aportadas, pactaron unos objetivos comunes y se comprometieron a trabajar conjuntamente para lograrlos. El éxito del sistema, entre otros aspectos, se basa en la comunicación fluida y transparente que se establece entre todos los actores de la Asociación del CEFFA y los monitores. Si en el trabajo en equipo se instaura una relación de igualdad entre los miembros, una relación de ayuda mutua, una relación de interdependencia - aspectos característicos del trabajo cooperativo (Pujolàs, 2003) - se favorece el logro de los objetivos comunes.

Los actores del sistema de alternancia vienen de diferentes procedencias, con puntos de vista diversos y con una multitud de divergencias. El equipo se siente y se vive en relación a la diversidad de sus miembros, como una reunión de diferencias. Gimonet (1979; 1984) organiza la diversidad de los formadores del CEFFA en diferentes equipos. Hay un primer “equipo educativo” compuesto por los formadores del medio socioprofesional (familias, responsable de alternancia, empresas...), los estudiantes y el “equipo de la animación”. El equipo de animación está compuesto por el “equipo pedagógico” (monitores y el director) y el personal no docente de la escuela, entre otros.

La pedagogía de la alternancia integra el medio socioprofesional y la escuela, alternando estadias en ambos medios, formando personas de forma integral para buscar su desarrollo personal y profesional, y el trabajo en equipo en los CEFFA es la clave para lograrlo. No es posible, sin el trabajo en equipo y de todo el equipo, el arranque, el seguimiento y la valoración del Plan de Formación (García-Marirrodiga, 2002). Gimonet (1979) habla de la práctica pedagógica en equipo, y del equipo de monitores como característica principal del funcionamiento de los CEFFA. El equipo pedagógico tiene el deseo de cambiar los contenidos, las formas de enseñar, de desarrollar la comunicación y organizar los diferentes tipos de relaciones en la escuela, para adaptar la acción educativa a las necesidades específicas del

estudiante. Realizar estos cambios no se logra con monitores trabajando solos y aislados de la realidad de medio socioprofesional del CEFFA. El trabajo “individual en compañía” no es trabajo en equipo. Los monitores tienen que hacer uso de sus aptitudes y posiciones de manera conjunta, teniendo en cuenta las aptitudes y posiciones del resto de los miembros del equipo (Cardona y Wilkinson, 2006).

Una de las funciones del monitor es animar la formación de los diversos equipos del CEFFA, por lo tanto, no puede responsabilizarse de esta tarea si evita las relaciones sociales. El monitor promueve el diálogo para involucrar a todos los participantes en los proyectos comunes porque con el intercambio de información y la comunicación, se consiguen decisiones (Cardona y Wilkinson, 2006). El monitor ha de formarse para adquirir las competencias imprescindibles para saber involucrarse y trabajar conjuntamente con todos los actores comprometidos en el proyecto de desarrollo del territorio (Boix, 2021).

Los monitores intercambian información continuamente. La relación con los jóvenes, los formadores del CEFFA y el propio territorio, así lo exige. Es importante para los monitores conocer y comprender los avances en los diferentes sectores de la formación para una articulación coordinada de las actividades educativas. También, tener una visión armónica y coordinada de su trabajo, con la participación activa en las reuniones de trabajo previstas en el equipo.

La alteración del funcionamiento del equipo de monitores, por circunstancias internas o externas, conduce a choques entre ellos que trascienden abiertamente en la actividad del CEFFA. Por este motivo, es importante que los equipos sean poco numerosos (entre 4 y 10 personas): Los monitores, para ayudar a los jóvenes a desarrollar su proyecto de vida, desarrollan un acompañamiento muy cercano. Este se materializa manifestándose disponibles, próximos, flexibles, lo cual ayudará a conseguir una relación de confianza para poder conocer bien a los alumnos (personalmente, y en sus contextos sociales, familiares, profesionales). Por eso, un equipo pequeño de monitores podrá adaptar la formación a las necesidades específicas de cada alumno.

En las escuelas grandes, existe el riesgo de anonimizar a los alumnos y practicar una docencia de tipo tradicional que no contempla la singularidad de cada alumno. En estas circunstancias es apropiado dividir en sub-equipos. También es primordial disponer de equipos heterogéneos (en cuanto a la formación de los monitores, para su complementariedad) que proporcionan la transversalidad de las disciplinas. La formación integral que proporciona la alternancia, se basa en una visión

global en que la persona se forma en todos los ámbitos: técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual..., como ser humano singular e insustituible (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2022). Por ejemplo, en el momento de elaborar el Plan de Estudios y el Proyecto Profesional, el joven debe moverse a través de diferentes materias, en un proceso que parte de lo general hacia lo concreto. Pues bien: un equipo homogéneo, que no sea representativo del mundo socioprofesional, no podrá proporcionar al joven las respuestas adecuadas en este proceso formativo.

Para resumir, podemos agregar que el monitor forma parte de un gran equipo de trabajo compuesto por las familias, los Responsables de alternancia, los alumnos, los propios monitores..., cohesionados de forma complementaria y que están encargados de sacar adelante un conjunto de funciones encomendadas por el Consejo de Administración de la Asociación local (González-García, 2020).

3.5 La profesionalización de los formadores

Partimos de la idea de que la profesionalización es una apuesta formativa susceptible de preparar a las futuras generaciones docentes para que den respuestas adecuadas a los requerimientos de las nuevas generaciones de alumnos (Correa, 2015). Por consiguiente, los buenos docentes se han de imponer un proceso de aprendizaje permanente que les ha de llevar a la adquisición de las competencias profesionales que les permitan afrontar sus responsabilidades de forma madura (García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra, 2019). En este sentido, Tort (2022) destaca que la profesionalidad docente no se adquiere de forma instantánea, sino que se prolonga de forma progresiva a través de una formación que ha de ser incorporada en la trayectoria personal y profesional.

El docente ha de saber adaptarse a las transformaciones sociales, científicas, tecnológicas, económicas y educativas que el mundo globalizado nos presenta día tras día. Un docente de mente abierta, conectado al mundo real y apasionado por su trabajo, será receptivo a estos cambios, los analizará, aprenderá de ellos, y los integrará porque le serán útiles para la buena práctica de la docencia. El buen profesional, ha de sumergirse en un proceso de profesionalización que contemple un diálogo entre el respeto al código ético colectivo, ofrecer un servicio de calidad a la sociedad y la preocupación para actualizar sus propios conocimientos y competencia (Gremion, 2022). En una dirección parecida, Bluteau (2022) destaca diferentes caminos de profesionalización: el desarrollo de capacidades o habilidades en el contexto de la práctica y confrontadas con las competencias esperadas en el ámbito

profesional; el desarrollo de la identidad, tanto personal, como profesional, en su construcción “por” y “gracias” a los demás; y el desarrollo intrínseco generado por la articulación permanente entre reflexión y acción.

El monitor ha de tener conocimientos sobre el contexto socioprofesional del CEFFA, competencias para conducir grupos de jóvenes y la práctica pedagógica en equipo (Gimonet, 1979). Y hábilmente tiene que saber articular estos conocimientos, competencias y prácticas. Los jóvenes del CEFFA provienen de medios socioprofesionales sobre los cuales han creado su historia de vida (pasado y presente) y donde próximamente (futuro) también se desenvolverán personal y profesionalmente. En consecuencia, el monitor tiene la obligación de escuchar y aprender de los jóvenes: comprender sus historias de vida, sus dinámicas, sus ideas... Por ello, tendrá que establecer las conexiones con uno mismo (autoformación), con los alumnos (heteroformación) y con el entorno (ecoformación), como dicen Pineau *et al.* (2009). De esta forma, corresponderá a las inquietudes de los jóvenes y se aplicará al compromiso adquirido para la promoción del desarrollo de su comunidad y de su territorio.

En el CEFFA se fomenta la vida en comunidad. La adquisición de valores como la solidaridad, honestidad, confianza, se promueven a través de actividades como el diálogo, el aprendizaje, el juego, que están presentes en el día a día de la escuela. El CEFFA organiza a los alumnos en pequeños grupos porque facilita la realización de este tipo de actividades, a la vez que se visualizan las particularidades de cada estudiante evitando que se pierdan en el anonimato del grupo.

La responsabilidad del monitor es la de acompañar los grupos, como por ejemplo durante la supervisión de los jóvenes en la residencia. En efecto, es el responsable de conducir y organizar las actividades nocturnas: juegos de noche, torneos deportivos, tertulias con invitados después de cenar, donde se proporciona un ambiente educativo que se adapta a los adolescentes. La profesionalización docente implica dejar atrás modelos tradicionales de enseñanza y desarrollar nuevas competencias docentes. Es decir, implicarse en una práctica educativa que incluya elementos didácticos y pedagógicos que sean consecuentes con los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes y que discurre por un proceso de reflexión permanente.

A partir de este enfoque, es conveniente hablar de los monitores como los responsables de la animación de la formación, pero encuadrados dentro de un equipo de co-formadores. Desarrollar la práctica pedagógica en equipo, forma parte del ADN de la pedagogía de la alternancia. Los monitores no están solos porque comparten el

rol de educador con las familias, los responsables de prácticas, los empresarios, etc., durante las estancias en el medio profesional. Con los técnicos, los profesionales, los líderes locales, durante las Visitas de Estudios, Tertulias Profesionales... Y, por supuesto con los alumnos, intercambiando experiencias que les permitirán enriquecerse mutuamente (Rouillier, 1980).

Una adecuada propuesta de profesionalización ha de tener en cuenta el diálogo entre diferentes espacios-tiempos, y entre diferentes saberes y portadores de estos saberes (Roger y Maubant, 2011). Se trata de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) para que permitan mejoras y progresos en el ámbito personal, familiar y territorial (Puig-Calvó, 2006), alternando la acción con la reflexión, para construir los *saberes de actuar* y los *saberes de reflexionar*.

Y como actor activo de la comunidad, no podemos olvidar que el monitor ha de tener habilidades para saber trabajar en equipo. Así mismo, no podemos contemplar el trabajo en equipo solamente como una técnica o un recurso del que se dispone, sino como un contenido que se debe aprender de forma sistemática (Pujolàs, 2008). Un elemento más de la apuesta formativa que el monitor debe de desarrollar para la adquisición de buenas competencias sociales.

3.6 Formación de formadores. Experiencias relevantes en diversos contextos

El Plan de Formación Inicial de Monitores, desde las primeras experiencias en Francia, ha vivido un proceso de evolución cuyo resultado está documentado (Puig-Calvó, 2006; Gimonet, 2009b; García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2014). También se han producido una gran diversidad de propuestas que han sido adaptadas en función de las necesidades específicas de los CEFFA, de los territorios, o de los países donde ha sido desplegada la formación por alternancia. Por ejemplo: Filipinas, Camerún, Mozambique, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia, Perú, Argentina, Uruguay, Brasil, Canadá, España, Portugal, etc. También, y a día de hoy, por la necesidad de adaptación al contexto actual de la globalización y ayudado por el impacto de la pandemia COVID-19, el Plan de Formación se ha adaptado a formatos virtuales, que proporcionan un alcance universal. De todas formas, y a pesar de todos estos cambios, el espíritu fundamental del programa de formación de monitores, continúa siendo vigente con el compromiso para que se logre el desarrollo de los territorios y sus comunidades (Puig-Calvó, 2006).

3.6.1 Francia

Francia es la cuna de la pedagogía de la alternancia tal y como se entiende en los CEFFA. A lo largo de sus casi 90 años de historia, el sistema pedagógico ha ido evolucionando para adaptarse a las demandas de cada momento histórico. La fuerte preocupación de los responsables de las MFR por formar a los actores del sistema, ha permitido desarrollar unos programas, muy bien pensados que facilitan a los monitores la comprensión de la complejidad del sistema de alternancia. La formación pedagógica, se ha ido adaptando a los tiempos y a las necesidades de los monitores y ha permitido su profesionalización. Podemos decir que Francia es un referente mundial en la formación de monitores cuya experiencia ha permitido elaborar un documento base que ha sido, y sigue siendo, utilizado para construir nuevos programas de formación para monitores. Un programa que ha ido evolucionando con la incorporación de las experiencias desde la AIMFR en diversos países (Guatemala, Perú, Brasil, Argentina, Camerún y Filipinas, por ejemplo) y adaptándose a las necesidades específicas de los CEFFA y a las demandas de las diferentes redes de CEFFA.

Los promotores de las MFR, en la búsqueda de profesores para las escuelas, se dieron cuenta de que los docentes que contrataban ya no provenían mayoritariamente del contexto rural, sino de ámbitos académicos diversos donde habían recibido una formación que respondía al modelo tradicional. No conocían la alternancia y no utilizaban adecuadamente sus instrumentos pedagógicos. En este sentido, los responsables vieron que la sostenibilidad del sistema de alternancia estaba en riesgo por los propios profesores de la MFR y que era necesario “homogeneizar” su forma de trabajar para que hablaran el mismo idioma. Así, empezaron con unas primeras experiencias formativas sobre temáticas técnicas en el ámbito de la agricultura, pero incompletas porque no se proporcionaba una formación en pedagogía de la alternancia.

Alrededor del año 1945, cuando ya se contabilizaban en Francia unas 50 asociaciones con sus proyectos de MFR, se definieron las bases de la nueva pedagogía de la alternancia y se construyó un programa de formación de formadores a partir de las vivencias personales y profesionales de los monitores en su trabajo diario en las escuelas. Esta formación, con contenidos pedagógicos y técnicos, se daba de forma itinerante en varios lugares de Francia y se realizaba antes de que los monitores comenzaran a trabajar en la MFR.

En 1958, la formación dejó de ser itinerante y se estableció en la localidad de Chaingy, cerca de Orléans, con la creación del *Centre Nationale Pédagogique* (CNP). A partir de ese momento, la formación empezó a tener un año de duración. Había una primera sesión inicial, que duraba una semana y que se realizaba antes de comenzar en la MFR, donde se explicaba a los monitores qué tareas y responsabilidades encontrarían al llegar a las escuelas. Y después, había una segunda sesión de cuatro semanas de duración, que se daba cuando había finalizado el curso escolar. Esta formación estaba oficialmente reconocida y los monitores recibían un diploma, el *Certificat de Formation Pédagogique des Moniteurs en Apprentissage en Formation Rurale*.

En aquel entonces, la formación en las MFR era diferenciada y entre los años 1964 y 1965, se estableció en Chalo-Saint-Mars la sede del CNP para el equipo pedagógico de formación de monitoras (en 1982 se unificaron definitivamente las dos sedes, reagrupando todas las formaciones en el CNP de Chaingy). En 1966, se creó el primer Equipo Pedagógico permanente en Chaingy. Se reformuló de nuevo la formación pedagógica de monitores y se planificó una formación de dos años de duración. El primer año tenía diversas sesiones: tres se daban en el CNP y las otras sesiones en las regiones. El segundo año consistía en tres sesiones temáticas que los monitores podían escoger, en función de sus intereses, de una lista de doce temas (Puig-Calvó, 2006). El año 1970 se estableció una sola formación unificada para las dos sedes, ya que andaban en dos caminos diferenciados y fue oportuno unificar el mismo programa de formación.

En 1975, el Equipo Pedagógico permanente reformuló de nuevo la formación. Se implantó un nuevo programa de formación de dos años con un ritmo de alternancia peculiar consistente en sesiones presenciales de una semana cada tres meses. La formación tenía una primera etapa formativa muy práctica que se llamaba de “ensayo/prueba profesional”. Tenía lugar en el contexto regional de la MFR. había después una segunda etapa de teorización, que se le llamaba de “profundización pedagógica de la práctica” realizada y se daba en el CNP de Chaingy. También se introdujo la figura del tutor, que realizaba el acompañamiento del monitor durante toda su formación. Esta función recaía sobre los directores de la MFR, el equipo de formación de los monitores, los profesores del CNP y los delegados pedagógicos regionales (Puig-Calvó, 2006). Se instauraron dos pasantías: una en una escuela diferente a la propia y la otra en una empresa, porque los monitores no conocían el medio profesional donde los jóvenes hacían sus prácticas (Gimonet, 2013).

Un elemento relevante en la nueva estructura formativa, fue la implantación del Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP) que los monitores habían de desarrollar a lo largo de toda la formación y que servía de hilo conductor de todos los contenidos. También el sistema de calificación cambió por un sistema que evaluaba la experiencia adquirida por el monitor a lo largo de la formación (Gimonet, 2013). El PIP se defiende frente a un jurado constituido por un presidente de MFR, un representante del sindicato de monitores, un miembro del equipo pedagógico y un representante del Ministerio de Agricultura, que siempre preside las sesiones de evaluación (esta formación estaba homologada por el Ministerio de Agricultura de Francia, de quien dependen las MFR administrativamente).

Esta formación de formadores partía de la realidad, de lo que vivían los monitores en las escuelas, y así se integraban los dos momentos de vida: la experiencia profesional y la escuela (Gimonet, 2013). Una lógica de la formación que se estableció a partir de tres palabras clave: *Ver, Juzgar y Actuar*, unos principios que promovía la Juventud de la Acción Católica (JAC) durante la década de los años 50. Así que, las formaciones fueron planteadas desde la perspectiva de la investigación y no solamente del saber. Al fin y al cabo, se trataba de que los monitores fueran gente curiosa, creativa, imaginativa, que supiera analizar la realidad (Gimonet, 2013).

Esta formación pedagógica inicial de dos años estaba organizada en diversos módulos y, como ya se ha dicho, se impartía mientras el monitor estaba trabajando en la escuela y adquiriendo experiencias profesionales con el uso de los instrumentos pedagógicos, trabajando con los demás en equipo, identificando las problemáticas de la escuela, que después se relacionaban con los contenidos de los módulos. El primer año, los módulos de aprendizaje tenían contenidos sobre la organización de la MFR y sus actores, sobre los instrumentos pedagógicos, o sobre cómo dar clases. Además, este primer periodo servía para ir pensando ya en el tema que tendrían de desarrollar en su PIP durante el segundo año de formación. Después de este primer año de formación se evidenciaba que el monitor tenía una mayor comprensión, una mejor capacidad reflexiva y mejores aptitudes para analizar críticamente lo que está haciendo. Unas competencias necesarias para el segundo año, cuando la formación se centraba con unos módulos de contenidos mucho más específicos. Por ejemplo, cómo animar un Plan de Estudios o una Puesta en Común, o cómo dar las materias (matemáticas, lenguas...) y relacionarlas con el contexto de los alumnos. Unos módulos sobre cualquiera de las actividades específicas de la MFR, y que les había de permitir justificar mejor su PIP, tanto de forma teórica, como práctica.

El Programa y contenidos

Este programa de formación de monitores, después de diversas décadas de vida, hoy en día se mantiene vigente. Es el mismo programa que se ha sido reajustado y adaptado a las demandas de las bases: la evolución de los jóvenes, las necesidades de los monitores, la evolución de la administración..., pero que mantiene los mismos principios básicos de la alternancia.

Esta formación tiene como principales objetivos: que el monitor comprenda e implemente los enfoques pedagógicos inherentes a la formación por alternancia; que se apropie de la especificidad de la alternancia articulando los diferentes lugares y espacios; que amplíe su ámbito de actuación a todos los actores implicados en la formación por alternancia (ANFRA/CNP-R, 2021). Una vez que el monitor supera la formación consigue el *Certificat de Moniteur de Formations Alternées*, que le reconoce una estabilidad laboral como monitor de MFR. Es una Formación obligatoria para todos los monitores, según el convenio laboral propio y exclusivo de las MFR. El monitor se compromete a superar la formación en un plazo de tres a cuatro años. Si no lo consigue, puede ser despedido de su trabajo según las regulaciones de su propio convenio colectivo.

Actualmente, la formación continúa siendo en Francia de dos años de duración y está estructurada en ocho módulos. Las sesiones presenciales del primer año se desarrollan agrupando monitores de diversas MFR de una misma región, donde un responsable regional coordina la formación y los acompaña en las sesiones. Las sesiones las animan formadores cualificados con aportaciones de expertos externos. Las sesiones del segundo año, se desarrollan en el *Centre Nationale Pedagogique et de Ressources* (CNP+R), antiguo CNP, en Chaingy, siguiendo la misma dinámica del primer año, pero con temas más conceptuales.

En la siguiente figura, se presenta el programa de formación de monitores:

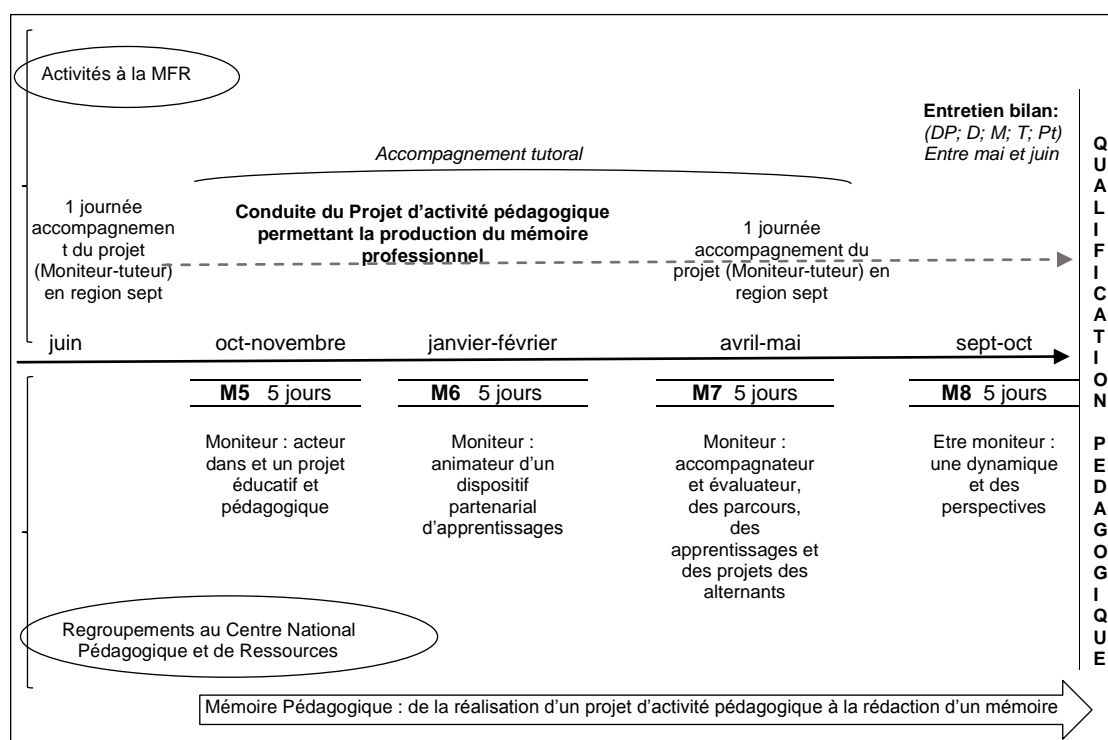
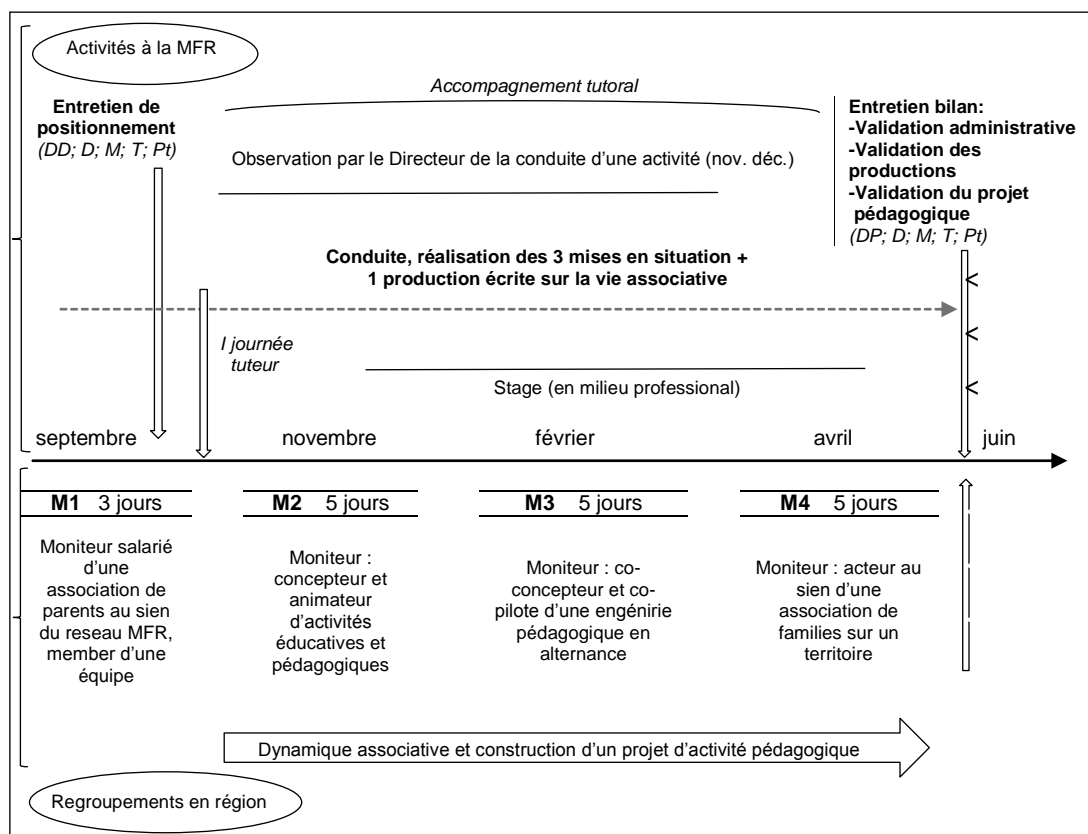


Figura 6. Estructura del Plan de Formación periodo 2020-21.
Fuente: *Association Nationale pour la Recherche pour l'Alternance.*

La finalidad integradora y dialógica de la alternancia, ha llevado a la articulación del programa formativo de los monitores para que sea “en” alternancia, porque el monitor alterna tiempos dentro del MFR en el que trabaja, con tiempos de agrupación en la región, en el *Centre Nationale Pédagogique et de Ressources* (CNP+R) o en la Universidad; y “por” alternancia porque permite innovaciones en la dirección del territorio y de la asociación. (ANFRA/CNP-R, 2021). Se trata de que el monitor experimente la misma formación en alternancia que la de sus alumnos en las MFR, porque no parece que tenga sentido que los monitores apliquen una metodología educativa sin haberla experimentado.

Existen unos mecanismos que promueven estas experiencias. Por un lado, el ejercicio pleno de las funciones de monitor en la MFR. Por otro, periodos cortos de inmersión en el medio socioprofesional (una estadía en una empresa, experiencias profesionales en el seno de la vida asociativa, formación en un taller educativo, visitas de estudios en el medio profesional de los alumnos...). Estas experiencias se complementan con las sesiones formativas, donde se tratan contenidos específicos sobre el medio socioprofesional: actores, empresas, instituciones, partenariados, actividades económicas, políticas..., que proporcionan a los monitores los conocimientos necesarios para que se puedan desenvolver en el contexto socioprofesional y puedan actuar, como se espera de ellos, como promotores de desarrollo del territorio.

Los módulos formativos también tienen incorporados contenidos sobre la Asociación MFR. En el programa, se puntualiza que el monitor ha de comprender la lógica y la dinámica de funcionamiento de la asociación y saber identificar sus ambiciones y orientaciones (ANFRA/CNP-R, 2021). La escuela de alternancia no tiene sentido sin las familias. El experto entrevistado del Perú explica una situación que permite comprobar la diferencia de los CEFFA con las escuelas tradicionales: “Los CEFFA, en diversos aspectos, difieren de las escuelas tradicionales. Por ejemplo, las familias tienen una responsabilidad en la contratación de los monitores y estos saben que han de rendirles cuentas”. Esto significa que el monitor no puede obviar el rol que debe tener con las familias en la escuela ni con el resto de los actores.

En los contenidos se presentan aspectos relacionados con el aprendizaje para trabajar en grupo de personas y con la gestión de grupos. En definitiva, para saber trabajar en entornos con variedad de situaciones relacionales. La temática se presenta articulada con el concepto de animador, conductor, acompañante de la formación: una amplia diversidad de funciones y atribuciones necesarias para el desarrollo de las actividades pedagógicas en la MFR. Con este fin, la formación se inicia con un módulo

que contempla la construcción de la identidad profesional del monitor en la MFR, que facilita al monitor a situarse en el nuevo contexto.

La formación es “en servicio”, y el monitor aprende “haciendo”, partiendo de lo general para ir a lo concreto, y en este proceso, el programa formativo promueve el aprendizaje por experimentación del manejo de los instrumentos pedagógicos: visitando las familias, preparando Planes de Estudio, dando clases, haciendo tutorías a los alumnos... Luego, en los encuentros presenciales, se reflexiona y se teoriza sobre las experiencias. La mayoría de los módulos contemplan la articulación del aprendizaje de los instrumentos pedagógicos con las múltiples funciones que ha de desarrollar el monitor.

La formación del monitor desde el primer día está “monitorizada”. El monitor recibe un acompañamiento personal, presencial y transversal durante todo el proceso formativo a través de diversos actores de la formación. Este acompañamiento como componente de la actividad profesional, cumple con tres objetivos: 1) acoger e integrar al recién llegado en un equipo y en la organización asociativa de la MFR; 2) organizar el curso de formación pedagógica del instructor: inquietudes y descubrimientos en relación con los módulos, determinación e implementación de actividades específicamente vinculadas a la formación...; 3) apoyar y evaluar el progreso del recién llegado (ANFRA /CNP-R, 2021).

En el siguiente esquema se muestran cuáles son los acompañantes y qué responsabilidades tienen asignadas cada uno de ellos. En términos generales, todos son responsables de la contratación del monitor, de validar su progreso formativo durante el primer año, y de confirmar el tema del PIP. Además, serán los miembros del tribunal que evaluarán dicho PIP y, finalmente, decidirán si el monitor ha completado satisfactoriamente la formación.



Figura 7. El lugar y el papel de los actores durante la formación del monitor.
Fuente: *Association Nationale pour la Recherche pour l'Alternance*

Hay que destacar la figura del tutor profesional personal para cada monitor en formación. Será un monitor experimentado, formado y cualificado para que pueda ejercer esta función, que en términos de acompañamiento funcional es quien le recibe en la MFR, organiza sus actividades e intervenciones pedagógicas, facilita la concordancia entre las funciones que se le encomiendan y las competencias que tiene que adquirir, le aconseja con el tema del proyecto, le introduce en el resto del equipo, evalúa formativamente sus habilidades, etc. Y a nivel de tutoría operativa, aunque este rol también lo puede desempeñar todo el equipo, organiza o co-organiza las secuencias educativas con el nuevo monitor, enseñando, intercambiando, evaluando de manera formativa las actividades relacionadas con su función (ANFRA/CNP-R, 2021).

Para la articulación de todas las actividades formativas del monitor, el programa incorpora el proyecto de actividades pedagógicas. Este proyecto ya se inicia durante el primer año de la formación con la búsqueda del tema de trabajo de investigación. Ha de ser un tema de interés para el funcionamiento de la MFR y que suponga una mejora, tanto para el monitor, como para la escuela. Durante el segundo año se desarrolla el proyecto con la elaboración de un informe final, y una presentación del proyecto frente a un tribunal, que estará formado por los acompañantes de su formación como se ha indicado antes.

Resultados

La actividad del *Centre Nationale Pédagogique et de Ressources* (CNP+R), combina la oferta formativa para monitores con la actividad de documentación y investigación pedagógica de las MFR, orientada esencialmente a las ciencias de la educación, a las nuevas pedagogías y las cuestiones de ruralidad (sociología, desarrollo, etc.). Por ello, el CNP+R dispone de documentos y memorias de investigación y prácticas pedagógicas en el campo de la formación en alternancia. Además, estas acciones se complementan con el trabajo colaborativo y asociado con diversas universidades, que posibilita la introducción de nuevos campos de investigación y nuevos actores en el ámbito pedagógico. Con este fin, actualmente se ofrecen cursos de educación superior o másteres relacionados con formaciones técnicas y de la pedagogía de la alternancia, además de cursos de especialización para formadores de MFR.

Estas formaciones tienen el reconocimiento oficial por medio de las titulaciones expedidas por esas universidades (Tours, Orléans). Todas ellas forman parte del programa de formación continua para monitores y están adaptadas a las necesidades de los monitores y de los directores, así como a los contextos territoriales, sean estos regionales o nacionales. En definitiva, unas formaciones diversas que van cambiando para adaptarse a los tiempos y que dan continuidad a la formación de los monitores y a la sostenibilidad del sistema pedagógico.

André Duffaure, uno de los constructores del sistema de las MFR, dice: “hay que conseguir que cada célula nacional cree su centro pedagógico, recree su pedagogía. La estructura francesa es fuerte porque nosotros tenemos el Centro Pedagógico”, citado por Puig-Calvo (2006). Una posición que clarifica el porqué de la existencia del CNP+R de Chingy y que se puede relacionar: a) con la presencia actual de 430 MFR por todo el país, 90.000 alumnos, 9.500 monitores y 250.000 familias y

responsables de prácticas asociados a la formación; y b) con el proceso de adaptación de las MFR a los cambios de las necesidades de formación de los territorios: nuevas ofertas educativas, mucho más allá del contexto agrario, con más de 350 especialidades técnicas en 18 sectores, por ejemplo: sanidad, mecánica, hostelería y restauración, educación, construcción... (UNMFREO, 2022).

La UNMFREO, elabora unos estudios internos de forma periódica para valorar el impacto que tienen las MFR. Aunque los estudios no están validados por ninguna universidad ni centro de investigación, aportan resultados que indican, por un lado, un mayor número de alumnos que consiguen graduarse en las MFR respecto a otras modalidades formativas; y por otro, que los graduados de las MFR tienen una inserción laboral superior a los de otras modalidades formativas. Respecto a los recuerdos que guardan los antiguos alumnos, son excelentes para un 97% de los encuestados de las MFR, frente al 87% de los encuestados de otras modalidades formativas (APECITA, 2019). Esta satisfacción principalmente proviene del trato relacional con los monitores. Patrick Gues responsable de comunicación de las *Maison Familiales Rurales*, a partir de los resultados de las encuestas (APECITA, 2019: 1), afirma que:

Sigue siendo imprescindible la adquisición de las competencias de saber-hacer y saber-estar durante la formación en la MFR para acceder al primer empleo e iniciar una carrera profesional. Es un hecho determinante, y es donde la formación de la MFR tiene un valor añadido real: todo es cuestión de relaciones humanas, en particular en el aprendizaje. Este es el eje central en la especificidad de MFR.

En definitiva, y vistos los resultados, no parece que tenga sentido desvincular la consolidación del sistema de alternancia en Francia con la existencia del CNP+R y de las formaciones que los monitores desarrollan en el centro.

3.6.2 España

Joaquín Herreros Robles y Felipe González de Canales, con la ayuda de otros profesionales, fueron los promotores de la alternancia en España tomando como modelo el de las MFR francesas. Sensibles con el problema de la abismal diferencia de oportunidades, de formación y de lo que entonces se denominaba “promoción

social”, entre los jóvenes del campo y los de la ciudad, iniciaron las primeras escuelas durante la década de los años 60 del siglo XX con el objetivo de potenciar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes en su territorio (González de Canales y Carnicero, 2005). Así comenzó la red de Escuelas Familiares Agraria (EFA), que junto a otra experiencia - los Colegios Familiares Rural (CFR) -, facilitó la expansión de la alternancia por todo el país y en consecuencia incrementó la demanda de monitores formados.

Las primeras formaciones de monitores se empezaron a dar en la Escuela de Capataces de Torrealba (Córdoba), que el Ministerio de Agricultura había homologado para dar enseñanzas de Capataz Agrícola. Esta escuela ya existía desde 1962 y en 1969 se incorporó como EFA a la red de UNEFA, la “Unión de Escuelas Familiares Agrarias”. Era la única escuela de UNEFA que impartía el segundo grado de la Formación Profesional Agraria. Así que, los alumnos que habían cursado el primer grado en otras escuelas de la red y querían continuar estudios, solían ir a esta escuela. Torrealba fue el centro de referencia de la formación de monitores y especialistas agrarios durante un buen tiempo, y aunque para los alumnos suponía un gran esfuerzo económico de desplazamiento y alojamiento, además de los costes de las formaciones - que no tenían financiación pública en ese momento -, atraía a muchos alumnos que después fueron los monitores de las EFA.

Más tarde, a finales de los años 90 del siglo pasado, se dieron diversas circunstancias que provocaron un descenso en el número de EFA o el abandono paulatino de la práctica de la alternancia en algunas de ellas (los CFR ya casi habían desaparecido en ese momento en lo que a formación reglada de jóvenes se refiere): el descenso de la natalidad de la población, el descenso de la población activa agraria que obligó a la oferta formativa diversificada rural - cosa que UNEFA no pudo acometer con la agilidad con la que lo hizo la UNMFREO, por ejemplo -, la problemática aún no resuelta del despoblamiento de las zonas rurales y nueva educativa (LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 1990). Sin embargo, la formación de monitores continuó. En aquella época la actividad formativa se coordinaba a través del Departamento de Formación y Desarrollo de UNEFA, con un director que, además de su propia experiencia, aprovechó bastantes ideas de Francia gracias a su buena relación Chaingy, y había organizado diversas “Universidades de Verano” para docentes de escuelas de formación agraria de todos los centros de formación profesional agraria - públicos y privados - de Cataluña. En esa época comenzó, además, la relación con diversas universidades que se involucraron en algunas acciones de formación de formadores.

Este Departamento de Formación comenzó a contar con algunos colaboradores que eran directores de EFA, y a investigar también cuáles eran las necesidades de formación en toda España y también en otros países con los que colaboraba UNEFA (Portugal, Uruguay, Argentina, Colombia, Filipinas... (Puig-Calvó, 2006). La relación con el CNP de Chaingy facilitó la multiplicación de experiencias, intercambios de formadores y materiales didácticos y contactos. La formación de formadores que impartía UNEFA no era sistematizada (aunque se trabajaban cinco módulos inspirados en lo que hacían en Francia) ni reconocida oficialmente, pero mantenía el espíritu constante de investigar y enriquecerse de muchas experiencias de las personas e instituciones diversas (Puig-Calvó, 2006). Parecía que se podía soñar con un futuro Centro Nacional Pedagógico de las EFA de España (aunque finalmente no fue así...).

Las formaciones para monitores se desarrollaban durante el verano, después del curso escolar. Eran sesiones presenciales y duraban una semana en la que se reunían todos los monitores del país. Los lugares de encuentro eran distintos cada año y siempre se involucraba a alguna universidad local.

Resultados

La pedagogía de la alternancia en España no ha llegado a obtener el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educativas. Esto, sin duda, ha sido un obstáculo para su consolidación. Los CEFFA en España suelen ser centros educativos concertados (de gestión privada y financiamiento privado y público) que les permite un cierto grado de libertad a la hora de aplicar los programas oficiales. Esta autonomía de centro les permite la alternancia, pero a menudo se ven forzados a renunciar a algunos aspectos importantes del sistema para poderlos encajar con la normativa oficial. Esta situación también dificulta la posibilidad de trabajar con las universidades para tener una sólida base científica de la tarea que se está realizando. En la actualidad, paralelamente a los CEFFA, algunas universidades españolas han empezado a ofrecer titulaciones de grado en alternancia, pero aun así no es una alternancia con una verdadera integración entre las prácticas y la universidad y además muestran un escaso interés para que la alternancia sea integrativa.

Cabe destacar que en el curso escolar 2012-2013, se implantó la modalidad de Formación Profesional Dual en el sistema educativo del país, con la voluntad de integrar escuela y empresa en la formación. Aunque con cierto recelo, las EFA empezaron a acogerse a esta modalidad que les facilitaba el encaje de la alternancia

dentro de la normativa. Hoy en día su presencia ha experimentado un gran incremento y se está extendiendo por casi todas las EFA. Además, recientemente se ha implantado la nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (marzo 2022), que ha consolidado la modalidad Dual en la Formación Profesional. Esta nueva ley contempla la figura del tutor del centro educativo y el tutor de la empresa como actores clave para una verdadera integración entre los dos espacios de formación. De todas formas, no está muy claro ni cómo se articularán finalmente las estancias en las empresas según la nueva ley y si éstas, las empresas, aceptarán todos los requisitos que el gobierno les impone... De todas formas, parece que este modelo Dual es un gran paso para avanzar hacia la consolidación y el reconocimiento del sistema de alternancia en España.

La ausencia de propuestas formativas pertinentes para formadores, por parte de la administración, ha favorecido que los CEFFA organicen sus propias formaciones para poder dar respuesta a los monitores. En esta línea, UNEFA organiza anualmente formaciones de verano para monitores, que se realizan una vez ha finalizado el curso escolar. Son unas sesiones presenciales de tres días, donde los monitores de diversas EFA del país se encuentran en una de las escuelas de la red y reciben formación sobre temas de educación, orientación familiar, FP Dual, emprendimiento en el medio rural..., es decir, sobre temas actuales y de utilidad para el desarrollo de sus funciones (UNEFA, 2022). Aunque estas experiencias son herencia de las formaciones que se desarrollaron hasta finales de los años 90 del siglo pasado con un formato basado en el de las MFR francesas, se puede observar que no responden bien a la necesidad de formar los docentes de las EFA con el sistema de alternancia.

En una de las Federaciones regionales de UNEFA (Galicia, con tres escuelas), se lleva a cabo desde hace unos años una experiencia de formación inicial para los nuevos monitores. Es una formación en dos etapas. Una primera en enero, cuando el curso escolar ya está bien avanzado y el monitor ha tenido la oportunidad de enfrentarse a sus funciones. Se les presenta a los participantes tanto el Plan de Formación, como los objetivos y el ideario del centro. Además, hay sesiones sobre el trabajo en el aula, las funciones del monitor y la relación de la EFA con el desarrollo rural y la formación integral (educación personalizada y formación humana y cristiana). Tres meses más tarde tiene lugar la segunda sesión, donde se trabaja el programa de la escuela, la tutoría personal y el rol del monitor como centro de las relaciones con las familias, las empresas y el territorio. Estas sesiones se complementan con una tercera sesión al finalizar el curso escolar en la que participan todos los monitores y se tratan temas específicos del sistema de alternancia.

El conjunto de las diversas sesiones, aunque no parece muy planificado, tiene un cierto ritmo en alternancia que permite a los monitores formarse mientras trabajan. Además, algunos de los contenidos que se dan tienen un marcado significado para el buen desarrollo de la pedagogía de la alternancia. Hay que hacer hincapié en que no es una formación reglada ni reconocida, pero los responsables de la Federación tienen un objetivo muy firme: la necesidad de monitores bien formados para el adecuado funcionamiento de las EFA.

A día de hoy, pese a la ausencia de un equipo pedagógico regional o nacional que promueva una formación inicial de monitores estable, existen 26 EFA de la red UNEFA y 2 CDR (antiguos CFR) de la red COCEDER (de los 25 CDR existentes) que siguen aplicando el sistema de alternancia. Y aunque no siguen rigurosamente los medios y las finalidades del sistema de alternancia, los programas educativos que desarrollan mantienen vivos los objetivos de desarrollo de las personas y del medio rural (González-García, 2020).

3.6.3 Brasil

Brasil, con más de 50 años de experiencia, es uno de los países donde el sistema pedagógico de alternancia está consolidado. Esto ha sido posible porque la alternancia ha servido de mecanismo de promoción y desarrollo de la agricultura familiar, así como una alternativa a las políticas agrarias que promocionan el latifundio en Brasil (Begnami, 2003a). La alternancia ha sido un instrumento para los movimientos sociales en los territorios rurales, que ha permitido satisfacer las necesidades históricas y sociales de las comunidades campesinas para frenar el éxodo rural y revertir las condiciones de pobreza (Bicalho y Mello, 2016).

Durante la década de 1960, se implantaron las primeras EFA de la mano del sacerdote jesuita italiano Humberto Pietogrande, en 1968 se formalizó la primera red de CEFFA: el *Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo* (MEPES). Al poco tiempo de la implantación de las primeras escuelas por alternancia, en 1971, se creó en la ciudad de Piuma un Centro Pedagógico para la formación específica de los monitores de las EFA, donde se les enviaba cuando querían poner en funcionamiento nuevas escuelas.

Con la expansión de los CEFFA, el Centro Pedagógico de Piuma ya no pudo atender a toda la demanda y se tuvo que reorganizar la formación en las regiones, dadas las dimensiones del país y también el elevado número de escuelas. Así, en 1977 empezó a funcionar la *Equipa Pedagógica Nacional* (EPN) con un responsable

pedagógico en cada región (García-Marirrodriaga, 2009). A finales de la década de los 90 del siglo pasado, la *União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil* (UNEFAB), que surgió de la unión de la red MEPES con la red *Associação Regional das Casas Familiares Rurais* (ARCAFAR), junto con el apoyo de la ONG belga “Solidaridad Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural” (DISOP-SIMFR), diseñó un Plan de Formación de Monitores. A partir de ese momento, comienza de forma estable una Formación Inicial Pedagógica para los monitores brasileños. Era un programa formativo, que desde el principio se planteó como obligatorio para todos los nuevos docentes que iniciaban su carrera de monitor en un CEFFA. Era necesario uniformizar los conocimientos de los monitores, por la disparidad de títulos académicos y de niveles formativos diferentes de los docentes.

El objetivo de la formación pedagógica era situar a los monitores en el proyecto específico de la pedagogía de la alternancia a través un programa de formación en servicio, partiendo de la experiencia práctica y que seguía la lógica del trabajo-estudio (UNEFAB, 2002). De todas formas, la formación no respondía plenamente a las expectativas de los monitores porque, aunque se buscaba que cumpliera con la legislación vigente en cuanto a los requisitos académicos, la formación no era oficial. En consecuencia, no se reconocía el estatus del monitor, con las problemáticas que este tipo de situaciones conllevan (por ejemplo, las condiciones salariales).

En un momento determinado se juntaron diversos factores que fueron determinantes para la consolidación de la formación inicial de monitores de los CEFFA: la demanda de más docentes para las nuevas escuelas de alternancia y el desafío de mantener los monitores debidamente calificados en las zonas rurales. Estas necesidades promovieron el desarrollo de una Maestría (*Mestrado* en Brasil). Durante el periodo 2001-2003, las redes UNEFAB y ARCAFAR, las universidades de *Tours* (Francia) y *Nova de Lisboa* (Portugal) con sus respectivos reconocimientos académicos oficiales, y el apoyo financiero de SIMFR, pusieron en marcha el *Mestrado Internacional em Formação e Desenvolvimento Sustentável*. Este máster tenía dos años de duración y se desarrollaba en un ritmo de alternancia adaptado a las circunstancias de los estudiantes y al contexto geográfico del país. Los monitores que eran alumnos de ese Mestrado, se encontraban entre cuatro a cinco veces al año, en unas sesiones presenciales intensivas de 15 días de duración. Las sesiones estaban animadas constantemente por dos tutores de las universidades y de SIMFR, que se iban cambiando en función de la localización de la formación, que también cambiaba de lugar en cada sesión. En cada lugar, se contaba con la universidad local también (por ejemplo, cuando la sesión se tuvo en Florianópolis, intervino la *Universidade*

Federal de Santa Catarina; cuando fue en Belo Horizonte, la *Universidade Federal de Minas Gerais*, y así sucesivamente).

Las sesiones presenciales se iniciaban con una puesta en común, donde los monitores exponían sus avances en el Proyecto de Investigación Pedagógico (su Tesis de Mestrado). También se desarrollaban trabajos en grupo, se daban clases teóricas y se dedicaba tiempo para el trabajo personal y a la tutoría personalizada. Completaron el Mestrado 25 monitores de los 30 que comenzaron y cabe destacar que tres de ellos continuaron sus estudios con un doctorado. Es relevante también que se admitieron a esta formación tres monitores expertos sin titulación previa de licenciatura (algo permitido por la legislación francesa para este tipo de formación) y que entre los tres mejores trabajos finales, uno correspondía a una de estas personas (Pineau *et al.*, 2009).

Más tarde, en el año 2012, las universidades del país implantaron la *Licenciatura em Educação do Campo* en modalidad de alternancia y con diversas especialidades: biología, filosofía, música... Unas especialidades que van siendo propuestas, a partir de los estudios del *Observatório de Educação do Campo* que realiza estudios para identificar las necesidades específicas de formación de los monitores en función de los contextos de los CEFFA (Soares y Guimarães, 2019).

La propuesta metodológica de la *Licenciatura em Educação do Campo* se basa en la pedagogía de la alternancia y está organizada en dos tiempos formativos: Tiempo en la Universidad (TU) y Tiempo en la Comunidad (TC). El ritmo se establece en función de la especialidad y del contexto de las escuelas. Por ejemplo, existen ritmos de TU alternados con 3 semanas de TC. O la organización de los TU durante las vacaciones escolares porque los alumnos puedan asistir a las formaciones porque son profesores que trabajan en las escuelas en los tiempos lectivos (Soares y Guimarães, 2019). “Y no solamente una alternancia de tiempos, sino tiempos de formación frente al trabajo, la vida familiar, la lucha por la tierra, la garantía del derecho a la escuela *de* y *en* el campo para personas que claman por asegurar su permanencia en la universidad y lograr su educación” (Piatti y Rodrigues de Oliveira, 2019, p. 21).

El Programa y contenidos

La formación que desarrolló el EPN constaba de diversos módulos pedagógicos (entre 10 y 12) y tenía una duración de dos a tres años, que se modificaba en función de las necesidades de formación de los monitores. Se realizaban cinco sesiones presenciales por año. Cada sesión duraba entre 2 y 6 días. El primer año los módulos tenían una orientación de ámbito regional, con temas más generales (por ejemplo: la realidad socio-política y económica de la región, el monitor y el contexto del CEFFA, los instrumentos de la alternancia, los responsables de las prácticas...). El segundo año, la orientación abarcaba el ámbito nacional, con temas mucho más específicos: psicología de la adolescencia y juventud, historia de educación rural, ruralidad y urbanidad, cultura rural... En estas sesiones se juntaban todos los monitores para provocar el intercambio de ideas.

Por último, los monitores presentaban un *Projecto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica* (PPEP; el PIP del que hemos hablado anteriormente) sobre un tema relevante en su CEFFA y que tenía el objetivo de mejorar algún aspecto de la pedagogía de la alternancia. Si se daba el caso que el Plan de Formación contemplaba un tercer año de formación, durante este tiempo se daban los últimos módulos específicos y se defendía el PPEP frente un jurado.

En los siguientes cuadros, se presentan las cargas horarias del programa de formación y la planificación por módulos (contenidos) del Plan de Formación Inicial de los monitores.

Tabla 1. Carga horaria del Plan de Formación Inicial de Monitores 2007.

Programação Plano Formação Pedagógica Inicial Monitores	
Carga horária parcial	300 horas
Atividades no meio sócio-profissional – Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica	300 horas
Total Geral	600 horas

Nota. Elaboración propia a partir de conversaciones con Francisco Da Cruz y Pere Puig-Calvó.

Tabla 2. Estructura del Plan de Formación Inicial de Monitores 2007.

PRIMEIRO ANO DA FORMAÇÃO		
Conteúdo programático		Co-animação
Módulo I: 20 horas	Associação: Historial da associação local. Apresentação do Plano de Formação Pedagógica Inicial.	- Coordenador/a pedagógico nacional. - Co-animador/a regional. - Intervenção: Presidente regional.
Módulo II: 30 horas	Processo ensino - aprendizagem: Dar uma aula. Preparação e uso de material didáctico. Processo ensino – aprendizagem. Avaliação.	- Coordenador/a pedagógico nacional. - Co-animador/a regional. - Intervenção Monitor/a veterano/a.
Módulo III: 40 horas	Instrumentos da Pedagogia da Alternância: PE; CR; CC; VE; IE; Tutoria; Caderno de Acompanhamento...	- Coordenador/a pedagógico regional. - Co-animador/a nacional - Intervenção: Formador veterano.
Módulo IV: 25 horas	Plano de Formação: Metodologia e construção do PF. Transversalidade Tema. Multi-, Inter- e Transdisciplinaridade.	- Coordenador pedagógico regional. Co-animador nacional.
Módulo V: 20 horas	Projectos: Projecto do aluno (PP, PAP, PPJ). Do Formador (PPEP): Metodologia, construção: Projetos Produtivos, Prova Aptidão Profissional, Profissional do Jovem. Projecto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica.	- Coordenador pedagógico regional. - Co-animador nacional. - Intervenção: Coordenador/a
SEGUNDO ANO DA FORMAÇÃO		
Conteúdo programático		Co-animação
Módulo VI: 30horas	Aluno/a: Psicologia e Motivações dos jovens. Formação integral. Acompanhamento personalizado (tutorias).	- Coordenador pedagógico regional. - Intervenção: Formador experiente.
Módulo VII: 25 horas	Relações humanas: Trabalho em equipa nos EFRs. Animação de grupos. Comprometimento no Proj. Educativo da EFR. Acompanhamento e avaliação dos Formadores.	- Coordenador pedagógico regional - Co-animador nacional - Intervenção: Coordenador/a
Módulo VIII: 20 horas	Parcerias na formação: A parceria com a família: PF das Famílias. As Associações-EFR. As parcerias com empresas, profissionais e entidades do meio.	- Coordenador/a pedagógico regional - Co-animador/a nacional - Intervenção: presidente e coordenador/a
Módulo IX: 30 horas	Desenvolvimento local sustentável: Agricultura familiar e outras Profissões no meio rural. Ruralidade, desenvolvimento local sustentável e solidário.	- Coordenador/a pedagógico regional - Co-animador/a nacional - Intervenção: sociólogo, extencionista ou economista.
TERCEIRO ANO DA FORMAÇÃO		
Conteúdo programático		Co-animação
Módulo X: 40 horas	Correntes Pedagógicas: Pedagogia da Alternância e as correntes pedagógicas. Sistema educacional brasileiro com enfoque na educação do campo.	- Coordenador/a pedagógico regional - Co-animador/a nacional - Intervenção: pedagogo ou especialista na área da educação.
Módulo XII: 30 horas	Defesa do PPPP experimentação pedagógica: Socialização, defesa e certificação da formação inicial. Formação Continuada.	Banca avaliação: - Membro da EPN - Membros da Universidade - Membro do Conselho - Administração

Nota. Elaboración propia a partir de conversaciones con Francisco Da Cruz y Pere Puig-Calvó.

Este programa de formación de formadores es un ejemplo de los diversos programas que se dieron. Después se modificaron a partir de los programas franceses y se iban adaptando en función de las características del contexto rural de cada región y de las necesidades formativas de los monitores.

Cada sesión presencial se iniciaba con la Puesta en Común de las actividades de investigación que habían desarrollado los monitores durante el periodo de trabajo. Las actividades partían de problemáticas que los propios monitores identificaban durante el desarrollo de sus funciones en la escuela y que tenían que ver con los contenidos que se habían desarrollado durante la sesión presencial previa. En las sesiones presenciales, el trabajo solía ser en grupo y se fomentaba el diálogo entre los participantes para que compartieran sus ideas. Eran sesiones animadas por diversidad de formadores, desde miembros de los Equipos Pedagógicos, a expertos externos, siempre con el objetivo de provocar la reflexión crítica sobre los temas tratados.

Así mismo, todos aquellos que completaban la formación inicial, iniciaban una formación continua sistemática y planteada a partir de los objetivos de actualización, profundización, búsqueda de la superación profesional y calidad de la educación. Se materializaba a través de seminarios, cursos, encuentros específicos sobre contenidos y aspectos metodológicos de la alternancia, y gestión político-administrativa de la asociación. La responsabilidad de esta formación específica estaba a cargo de las redes ARCAFAR y UNEFAB que, de manera descentralizada, a través de sus propios Equipos Pedagógicos Regionales, promovía las actividades formativas para los monitores con unos encuentros nacionales, pero por razones de financiamiento se hacían de forma irregular y espaciada en el tiempo.

Resultados

Hoy en día en Brasil hay diversas redes activas que gestionan 269 CEFFA, entre *Escola Família Agrícola* (EFA) y *Casa Familiar Rural* (CFR), (González-García, 2020) y no parece que tenga sentido que hablásemos de su existencia, si no lo relacionamos con el trabajo realizado por los Equipos Pedagógicos Regionales y el Equipo Pedagógico Nacional (EPN). En los momentos más álgidos, el EPN estaba formado por un Director Ejecutivo (coordinador) y diecisiete miembros que representaban a las regiones, la Coordinación Nacional, el Ministerio de Educación, además de la participación de otros profesionales especialistas que la Coordinación Nacional podía invitar.

Otro aspecto a destacar son las responsabilidades que tenía el EPN, que definía muy bien las líneas de trabajo: a) coordinación de las actividades didáctico-pedagógicas del programa; b) definición de los indicadores de desempeño e instrumentos de evaluación; c) identificación, discusión, desarrollo, difusión y evaluación de las metodologías y herramientas pedagógicas según los supuestos teórico-metodológicos del Programa; d) apoyo y guía a las juntas ejecutivas regionales; e) opinión técnica sobre propuestas de trabajo y/o proyectos; f) movilización y articulación del programa con los diferentes ministerios y autoridades públicas; g) evaluación de las acciones del Programa en las regiones.

Sin embargo, estos programas de formación se fueron desarrollando mientras hubo financiación de la cooperación internacional. Cuando ésta cesó, se dejaron de hacer. Así que estos Equipos Pedagógicos (Regionales y Nacional) ya no operan de la misma forma y algunos ya no están activos (o lo están sólo parcialmente). Uno de los que aún está activo es el *Centro de Formação e Reflexão - CFR* de la Fundación MEPES que capacita de forma integral a todos los actores de la órbita de la fundación (de las áreas de salud, educación y acción comunitaria), así como todos los involucrados en este proyecto educativo (MEPES, 2016). Las acciones que llevan a cabo, apuntan a hacia un desarrollo de la formación integral (sociopolítica, socioeconómica, cultural, espiritual, ambiental) para sus participantes (estudiantes, antiguos alumnos, monitores, mujeres líderes de comunidades rurales, presidentes, miembros de las Asociaciones) y también a la transformación del entorno en el que viven (MEPES, 2016). Estas acciones convergen con los objetivos de la alternancia. Una de ellas que es relevante destacar es el trabajo en colaboración con organismos gubernamentales de Educación y Agricultura, así como con la *Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*, el *Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)* y la *União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)*, lo que pone en relieve el interés de la Academia por la alternancia

Actualmente en el país hay unas 30 universidades que están haciendo formaciones en alternancia. Las podemos asociar con la *Licenciatura em Educação do Campo* que ya hemos explicado anteriormente. Esta Licenciatura es una herencia de los programas de Formación Pedagógica Inicial de Monitores que desarrollaban los Equipos Pedagógicos. De todas formas, aunque en esencia la pedagogía de la alternancia está presente, las universidades, por su carácter pedagógicamente conservador y sociológicamente segregador, han obstaculizado ciertos aspectos fundamentales.

De todas formas, es muy positivo que haya un reconocimiento por parte de las instituciones académicas de educación superior. Y si permiten que la alternancia se materialice - utilizando sus instrumentos y prácticas para integrar la universidad con la sociedad; articulando tiempos, espacios y personas en los procesos de desarrollo humano y académico (Soares y Guimarães, 2019) - pueden ser un mecanismo de rotura con las inercias del pasado.

En Brasil, la pedagogía de la alternancia está fuertemente ligada con el concepto de Educación Rural. Dicho concepto está muy vinculado allí con los movimientos sociales en los territorios rurales en la lucha por sus derechos con la tierra. Esta relación parece ser la razón de las pocas referencias en la legislación y en políticas públicas. Algunas de estas escasas referencias se recogen por Bicalho y Mello (2016). Por ejemplo el *Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), organizado en 1997 por el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), en colaboración con la *Universidade Nacional de Brasília* (UNB) y otras instituciones.

El debate en torno a la educación rural se amplió en 1998, con la creación del *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA). Y en 2002 con la aprobación de la resolución CNE/CEB nº1 de 3 de abril: *Diretrizes Operacionais da Educação do Campo*. Implementación del *Programa Nacional de Educação do Campo* (PRONACAMPO), lanzado el 20 de marzo de 2012. Finalmente, el 8 de diciembre de 2020, el Consejo Nacional de Educación de Brasil emitió una Resolución reconociendo el trabajo que las Redes de Alternancia (MEPES, AECOFABA, UNEFAB y ARCAFAR) han realizado por la Educación Rural en el país (MEC, 2020). Todas estas referencias, aunque hablan de un cierto reconocimiento del sistema de alternancia, no tienen valor suficiente a la hora de otorgar la oficialidad que necesitaría la pedagogía de la alternancia para asegurar su sostenibilidad en el tiempo.

3.6.4 Argentina

En el año 1970 se puso en marcha la primera EFA en la localidad del Moussy, con un modelo de Alternancia inspirado en las MFR, pero adaptado a las particularidades del país y de su territorio. Todo empezó con la voluntad de cambio, en este caso gracias al obispo de Reconquista, que sensible con las necesidades de desarrollo del medio rural, había enviado a un grupo de personas a formarse a Francia. A partir de ese momento, arrancaron nuevas experiencias y la alternancia empezó a expandirse en diferentes provincias del país: Santa Fe, Misiones,

Corrientes, Córdoba, Buenos Aires... Este crecimiento provocó el nacimiento de la primera red de CEFFA, APEFA (Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola).

Paralelamente, también en el año 1970, la familia Charpentier vinculada con el movimiento de Acción Católica Rural francesa y el de las MFR, se trasladó a vivir a Argentina por encargo de la misión internacional de las MFR y empezaron a trabajar en el proyecto de las EFA (REDAF, 2016a). El matrimonio, Jean y Maguí, fueron quienes pusieron las bases del sistema pedagógico de la alternancia y los fundadores e ideólogos del Instituto de Capacitación de Monitores, ICAM (REDAF, 2016b). Cuando llegaron, aunque solamente existían dos escuelas y la asociación APEFA, ya se plantearon la necesidad de ofrecer una formación de monitores en esa nueva pedagogía.

Fueron los mismos docentes de las EFA los que reclamaban una formación pertinente con la pedagogía, hecho que promovió la creación del Instituto. Una de las claves del funcionamiento de su funcionamiento fue la adaptación del programa de formación de monitores francés a la idiosincrasia de Argentina y el respeto de la realidad de los territorios donde estaban las escuelas (Charpentier, 2009). Así, construyeron unos programas muy próximos a cada uno de los territorios con la participación activa de las comunidades.

También, y en la misma época, la Fundación Marzano, estaba abriendo los Centros de Formación Rural (CFR) para promover la formación rural en otras zonas del país. Un grupo de personas de la Fundación había visitado las EFA de España y estaba implantando la alternancia a partir de lo que habían conocido. Y a finales de los años 70 del siglo pasado la Fundación Marzano puso en marcha un Centro de Formación de Monitores (CFM) para formar a los docentes de los CFR.

En 1988, surgió otra experiencia más a cargo de unos promotores que conocían bien el sistema de alternancia por su antigua vinculación con los proyectos de las EFA. Estas personas iniciaron el proyecto juntamente con la administración pública los CEPT (Centros Educativos para la Producción Total), unas escuelas públicas, pero administradas por las asociaciones civiles de las escuelas (Bacalini y Ferraris, 2001). Igual que las anteriores experiencias, con el crecimiento del número de centros, en 1998 la Dirección General de Cultura y Educación aprobó la creación del ISTPPT (Instituto Técnico Superior para la Producción Total), para la capacitación de todos los actores que pertenecen al ámbito del CEPT y, por lo tanto, de los docentes y los técnicos de los CEPT (Bacalini y Ferraris, 2001).

El Programa y contenidos

Las tres experiencias de los CEFFA, aunque funcionaban de forma independiente, plantearon los programas de formación de los formadores de las escuelas de Alternancia desde la perspectiva de que eran monitores. O sea, animadores de la formación, y no docentes que lo tienen que saber todo (Charpentier, 2009). Se diseñó una formación para que los monitores supieran crear situaciones educativas a partir de la vida. Una formación que ponía las vivencias vitales en situación educativa con la participación de los padres, ensamblando los soportes de las vivencias con los soportes teóricos.

Charpentier (2009) explica los ejes principales del Plan de Formación de monitores que se desarrollaba en el ICAM:

- Que partiese de las necesidades de las EFA y que considerase las particularidades socioprofesionales específicas de cada territorio.
- Que ayudara al joven a crear un proyecto de vida arraigado al territorio.
- Con una orientación adecuada hacia la alternancia en todas las asignaturas.
- Con asignaturas técnicas agropecuarias donde los contenidos estuviesen adaptados a las características de la zona. La forma de enseñanza se basa en la búsqueda del mejor productor de un cultivo en la zona para estudiarlo como “modelo”. Este estudio se complementaba teóricamente con la investigación y comparación en documentos escritos. Era un sistema de enseñanza que facilitaba un aprendizaje muy rápido de los cultivos agrícolas.
- Una educación doméstica, por la necesidad de capacitar a la mujer en el campo.
- Con contenidos en el ámbito educativo, que promoviesen que el alumno tomase en sus manos su propia educación. Que su educación fuese un reto personal. Se practicaba en el ICAM el mismo sistema que se practicaba en las EFA: reuniones semanales de los alumnos, tutorías, evaluaciones, autoevaluaciones...
- Una formación de la conciencia, un aprendizaje para saber pensar en lo trascendental, aunque no figuraba en el Plan de Estudios.

La formación de los monitores era en alternancia y partía de la realidad. Por ello, a los pocos días de su llegada al ICAM, enviaban a los alumnos a una estadía con las familias campesinas, con una Guía de Investigación (o Plan de Estudios) que debían elaborar junto con los padres de las familias. Los padres tenían una guía de evaluación que rellenaban junto con el alumno al final de la estancia para valorar su

formación. El informe del alumno, junto las valoraciones de las familias, ayudaban a discernir si el alumno tenía vocación para ser monitor. Aunque la decisión era consensuada entre ambas partes, al final era el docente quien reconocía si ser monitor era lo suyo o prefería no continuar (Charpentier, 2009). Más tarde, las estancias en familias se dejaron de hacer y pasaron a ser estadías en una EFA.

La Fundación Marzano desarrolló una formación de monitores en servicio que duraba dos años. Había unos encuentros presenciales de tres días de duración y que se repetían cada dos meses. La formación se estructuraba en módulos temáticos, con un primer año más general (historia de la alternancia, instrumentos pedagógicos, psicología del adolescente) y con temáticas de carácter técnico (producción de cultivos, economía agraria...). El segundo año los temas eran mucho más específicos y había que desarrollar un Proyecto Pedagógico Individual (PPI; el PIP del que ya hemos hablado) Los monitores elegían el tema del proyecto de una lista de ciertas cuestiones que tenían que ver con los instrumentos de la alternancia, la formación de las familias, los sistemas productivos, el trabajo en equipo de los monitores... Este proyecto pedagógico era acompañado por un tutor y se tenía que presentar frente a un jurado de personas de la órbita de la escuela que también habían acompañado al monitor en su formación.

Es relevante destacar la composición del equipo pedagógico del CFM formado por un director, un coordinador pedagógico, dos o tres monitores/directores con experiencia y un referente en cada una de las provincias donde hay escuelas. El equipo iba rotando por las diferentes escuelas que les servían de espacio de aprendizaje porque aprovechaban las particularidades del contexto de cada escuela: sus prácticas formativas, formas de abordar las temáticas,

En 2004, la Fundación Marzano inició los contactos con universidades y organizaciones de cooperación (ICU de Italia y SIMFR de Bélgica, sobre todo), para poner en marcha una formación de formadores superior y oficial con titulación universitaria. Entre 2005-2007, fruto del convenio de colaboración entre la Fundación Marzano, la Universidad Austral, y el ICU (*Istituto per la Cooperazione Universitaria*) de Italia, que dio soporte financiero, tuvo lugar una Licenciatura en Organización y Gestión Educativa. Aunque no incluía contenidos específicos en pedagogía de la alternancia por la necesidad de seguir el currículum oficial argentino de las licenciaturas en educación, se puede decir que era una formación en alternancia por dos motivos. En primer lugar, era una formación en servicio y partía de la realidad de los monitores en sus CEFFA. En segundo lugar, su hilo conductor fue el Proyecto de

Investigación Pedagógica (la Tesis de Licenciatura imprescindible para obtener la titulación) con un fuerte acompañamiento personalizado a los alumnos.

La formación se inició con 28 monitores, mayormente de los CFR de la Fundación, y con algunos monitores de EFA, que tenían formaciones terciarias (formación técnica superior) habilitantes para la docencia en los CEFFA argentinos. La formación, de dos años de duración con cuatro encuentros presenciales anuales intensivos de 10 días cada tres meses. Algunos encuentros se daban en uno de los CFR relativamente próximos a Buenos Aires y otros en la universidad (en su campus de la capital).

Las sesiones presenciales, con una carga horaria de 12 horas al día, siempre empezaban con la Puesta en Común sobre el propio Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP). Este se definía durante el primer trimestre del primer año y los monitores iban presentando al resto del grupo los avances que iban haciendo a lo largo de toda la formación en cada sesión presencial. El acompañamiento de toda la formación por un tutor personal para cada alumno, fue lo que propició el éxito de esta Licenciatura de articulación que permitió a estos monitores sin formación universitaria superior acceder a un grado de Licenciatura.

Resultados

Hoy en día, los institutos ICAM e ISTPPT están reconocidos como instituciones estatales de gestión privada y dan capacitación a los monitores “en” y “para” la alternancia. Ofrecen formaciones terciarias no universitarias, de tres años de duración, y otorgan unos títulos intermedios que habilitan para desarrollar actividades de docencia relacionadas con en el ámbito de estudio. Además, son unas formaciones que permiten el acceso a carreras de licenciatura.

El ICAM, que recientemente ha celebrado su 50º aniversario, está ofreciendo las formaciones de Profesorado en Educación Secundaria en Agronomía y la Tecnicatura Superior en Economía Social y Solidaria Orientada al Desarrollo Local (Municipalidad de Reconquista, 2022). Y el ISPPT está impartiendo las formaciones de Tecnicatura Superior en Economía Social y Solidaria para el Desarrollo Local y la Tecnicatura Superior en Producción Agrícola Ganadera (ISTPPT, 2019). Por otro lado, la Fundación Marzano continúa ofreciendo un programa de formación de monitores que aunque no está reconocido oficialmente, es obligatoria para los monitores de los CFR (lo que asegura que todos los monitores están formados).

Hay que destacar que estas tres experiencias de centros de formación de monitores, durante muchos años han tenido que desarrollar los planes de formación a espaldas de las administraciones provinciales competentes en materia de educación, porque éstas no aceptaban que el programa contemplara una formación donde las familias participasen de forma directa. Esta falta de reconocimiento oficial de la formación también condicionó posibles colaboraciones con instituciones de enseñanza pública. Además, también se dieron discordancias con el Ministerio de Educación, porque la mayor preocupación que tenía era fiscalizar los contenidos de las asignaturas y el número de horas dedicadas en cada una de ellas. Esto supuso, por su falta de apertura, un trabajo muy complejo para hacer entender que la investigación en la vida real estaba contemplada dentro de los horarios de enseñanza (Charpentier, 2009).

El reconocimiento de estos institutos ha sido un gran paso para romper estas dinámicas y facilitar la consolidación de la alternancia. Además, actualmente todas las redes argentinas cumplen la normativa en relación a la contratación de docentes y se ha corregido la práctica de contratar antiguos alumnos sin formación pedagógica y sin experiencia profesional.

Cumplir con la reglamentación también ha limitado las funciones de docencia de los monitores, ya que para dar clase sólo están habilitados los docentes que tienen titulaciones universitarias. Estas restricciones han llevado a la aparición de dos grupos de docentes dentro de los equipos pedagógicos de los CEFFA. Un grupo interno, que conduce y anima el ámbito educativo, organizando los Planes de Estudio (llamados allí de "Búsqueda"), las Visitas Estudios, las guardias nocturnas... que son los denominados monitores y un grupo externo de docentes (a los que no se denomina monitores) y que se limitan a dar clase de sus especialidades y a trabajos de coordinación de sus áreas. Esta especialización de los docentes ha llevado a que los CEFFA argentinos tengan plantillas muy numerosas. Esto dificulta el trato personalizado que han de recibir los alumnos y, en consecuencia, afecta a su formación integral. Además, los docentes del grupo externo suelen ser contratados a tiempo parcial y han de llenar sus horas lectivas dando clases en otros centros educativos.

Esta situación también implica una gran rotación de profesores que, aunque a menudo desconocen la alternancia, una vez que empiezan a familiarizarse con su funcionamiento, se van. En definitiva, unos problemas de comunicación que repercuten en su compromiso con la escuela, en su sentido de pertenencia y en su desempeño del perfil multifuncional. También se ha observado que en lo que se refiere

a las formaciones reconocidas (profesorados y tecnicaturas), las autoridades educativas no son muy exigentes a la hora de controlar la forma en que aplican la alternancia. Esta situación la describe uno de los expertos de Argentina, cuando una directora de un CFR cuenta que los monitores “han dedicado tres años a tener un Profesorado para poder ser monitor y ahora tengo que dedicar tres años más para sacar lo que estudiaron y para colocarlos en lo que es verdaderamente la alternancia” (EF4, p.2) (ver página 128, codificación de las transcripciones de las entrevistas).

Aun así, la alternancia en Argentina, con una historia de más de 50 años, parece estar en una situación sólida y con buenas perspectivas para continuar en el tiempo. Actualmente, se constata la existencia de 125 CEFFA, que forman parte de tres redes de CEFFA: 10 CFR (Centros de Formación Rural) de la Fundación Marzano, 80 EFA (Escuelas Familiares Agrarias) de las federaciones de APEFA, en Misiones y EFAs del Targüí, y finalmente 35 CEPT (Centros Educativos para la Producción Total) de FACEPT, Federación Argentina de Centros Educativos para la Producción Total (González-García, 2020).

Hay un buen entendimiento entre las diferentes organizaciones. Fruto de ello, en el año 2016, se constituyó la Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina (ONEARA). Es la institución nacional que promueve el agrupamiento de las redes de CEFFA y vela por la adecuada utilización de los objetivos y herramientas de la alternancia para fomentar la formación integral de los jóvenes, el acompañamiento de las familias y demás organizaciones que trabajan por el desarrollo rural (ONEARA, 2016). Es importante destacar que recientemente se ha incorporado en la organización nacional la Escuela Salesiana de Venado Tuerto de Formación Profesional, que es externa a la órbita de las redes de ONEARA. Esto es una muestra de que la alternancia en Argentina tiene empuje.

3.6.5 Otros países: Perú, Camerún, Filipinas, Italia y Guatemala

A. Perú

A finales de los años 90 del siglo pasado, David Baumann, Director de una escuela superior de agricultura, gran conocedor de las necesidades de desarrollo del medio rural en Perú y de las MFR francesas y las EFA españolas, presentó al Ministerio de Educación un proyecto piloto para implantar escuelas de Alternancia en su país. Contó con el apoyo técnico y financiero de SIMFR. Al Ministerio le gustó la idea y respaldó el proyecto. En 2002 se materializaron los tres primeros Centros Rurales de Formación por Alternancia (CRFA) tutelados por la Asociación Civil

ProRural. Hoy en día, la pedagogía de la alternancia está reconocida por Ley General de Educación del gobierno del Perú y es quien también financia los salarios de los monitores, lo cual ha ayudado a la sostenibilidad de los CRFA.

Los CRFA están presentes en diversas regiones del país, hasta llegar a la cifra de 74 escuelas (González-García, 2020). Todo este proceso se ha desarrollado bajo el liderazgo de la red de ProRural (una asociación civil que trabaja en 15 regiones del país) y de la red de *Adeas Qullana* (cuyo ámbito de actuación se restringe a los departamentos andinos del sur del país, especialmente Cusco y Apurímac), que han facilitado la implantación de las escuelas y se han responsabilizado de formar a los monitores.

Las primeras experiencias para formar monitores se iniciaron el mismo año 2002. Era una formación inicial estructurada a partir del primer año de experiencia (un curso completo) en el CRFA. Se trata de una formación en servicio de dos años de duración, con alternancia de tiempos de trabajo en el CRFA y doce sesiones teóricas presenciales de cuatro días de duración con nueve módulos formativos sobre los instrumentos de la alternancia. Esta formación no estaba reconocida y tuvo lugar los diez primeros años de vida de los CRFA. Paralelamente, el gobierno se fue haciendo cargo de algunos CRFA y puso en marcha otros. En 2012, el Ministerio de Educación puso en marcha un programa de formación de formadores con el Instituto Pedagógico de Monterrico. Dicho programa tiene un rango universitario de postgrado y da acceso a una titulación de la segunda especialidad de Educación Rural en Alternancia (RPP, 2014). Este programa de Especialización en Educación en Alternancia surgió de la adaptación que realizó el Equipo Pedagógico de ProRural del Plan de Formación de monitores que ya se venía dando desde el principio. El nuevo programa acreditado de formación de docentes se inició en 2014. Comprende cuatro módulos formativos que se desarrollan en cuatro ciclos académicos durante dos años. La formación es en servicio y en alternancia y la totalidad de las horas son presenciales. El 60% de actividades se desarrollan en el CRFA, lugar de trabajo del monitor, y el 40% fuera del centro.

Tabla 3. Programa de segunda especialidad 2014-2016.
Programa de formador de formadores en educación rural en alternancia.

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD DE FORMADOR DE FORMADORES EN EDUCACIÓN RURAL EN ALTERNANCIA												
MALLA CURRICULAR												
Modalidad: semi presencial												
Temporalidad: 1 de septiembre de 2014 al 28 de marzo de 2016												
Horas: 1088 horas pedagógicas												
Créditos: 80 créditos												
CICLOS	Módulo I	Hrs.	Cr.	Módulo II	Hrs.	Cr.	Módulo III	Hrs.	Cr.	Módulo IV	Hrs.	Cr.
	18 de agosto al 19 de diciembre del 2014			4 de mayo al 31 de agosto 2015			7 de septiembre al 30 de diciembre del 2015			1 de febrero al 28 de mayo del 2016		
BLOQUE TEMÁTICO	CONTEXTO ASOCIATIVO, GESTIÓN DEL CRFA	52	4	LOS INSTRUMENTOS Y ACTIVIDADES DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA II	85	6	EL APRENDIZAJE EN LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA	95	7	CONVIVENCIA Y NECESIDADES HUMANAS	52	4
BLOQUE TEMÁTICO	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ALTERNANCIA.	84	6	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA II (PIP)	51	4	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA IV (PIP): <i>Fundamentación científica y pedagógica.</i>	41	3	PROYECTO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA VI (PIP): <i>Redacción científica.</i>	84	6
BLOQUE TEMÁTICO	LOS INSTRUMENTOS Y ACTIVIDADES DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA I	84	6	EL DOCENTE - MONITOR Y LOS ADOLESCENTES	42	3	FORMACIÓN Y DESARROLLO LOCAL	95	7	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA VII (PIP): <i>Redacción científica.</i>	136	10
BLOQUE TEMÁTICO	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA I (PIP)	52	4	PLAN DE FORMACIÓN	57	5	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA V (PIP): <i>Fundamentación científica y pedagógica.</i>	41	3			
BLOQUE TEMÁTICO				PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA III (PIP)	37	2						
TOTALES	POR CICLO	272	20		272	20		272	20		272	20

Nota. Adaptación de un documento de uso interno de la asociación ProRural y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico¹⁷.

Se puede observar que este programa, aunque con diversas adaptaciones, mantiene el carácter de los programas franceses y españoles. Una de las particularidades que contempla la formación es el trabajo en equipo. Se crean pequeños grupos de seis monitores, donde dos de los cuales y con mayor experiencia, son los acompañantes de los otros cuatro monitores más noveles. Es un acompañamiento que se desarrolla en el marco de un enfoque crítico colaborativo

¹⁷ Documento de uso interno y documentado en el archivo interno del equipo pedagógico de ProRural.

para motivar al monitor a descubrir situaciones que le orienten en su práctica pedagógica. Las actividades de tutoría, seguimiento y monitoreo, se realizan en el mismo CRFA, a través de tres visitas/sesiones presenciales de cinco días de duración cada una. El proceso de acompañamiento que desarrollan los monitores especialistas en las visitas al CRFA, es el siguiente:

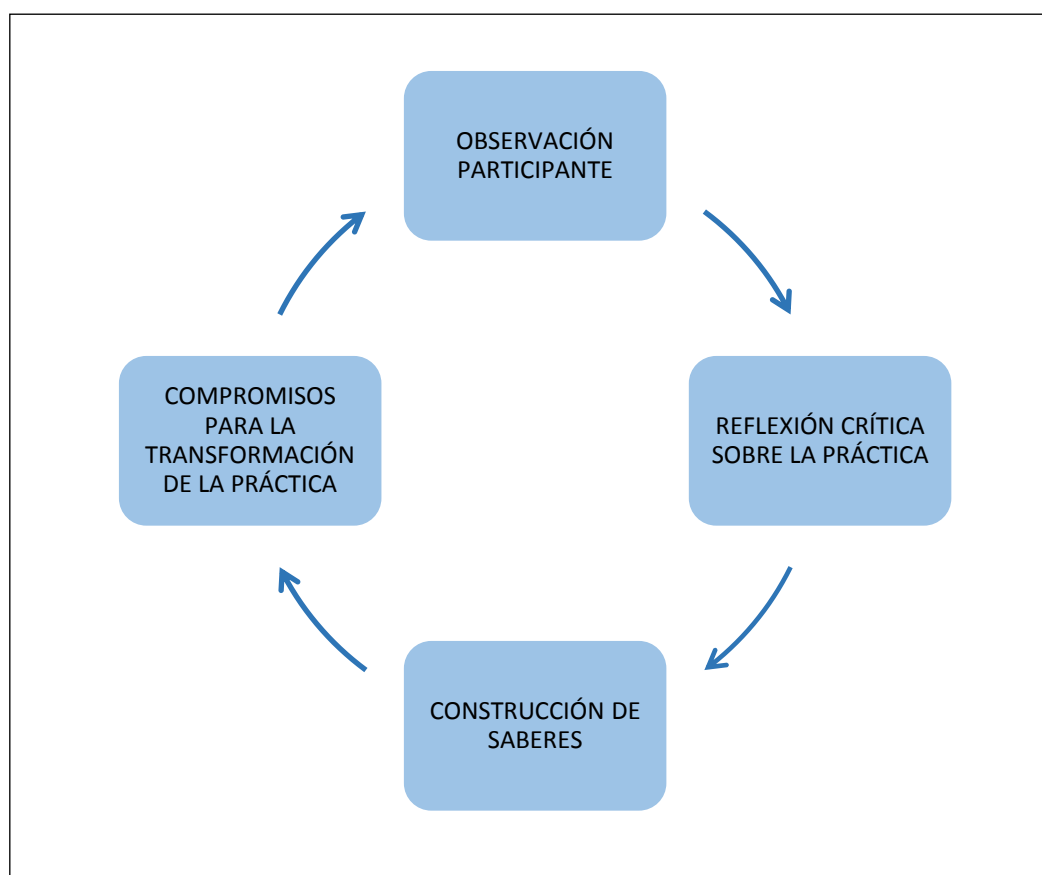


Figura 8. Desarrollo del acompañamiento en una visita al CRFA. Programa de segunda especialidad de formador de formadores en educación rural en alternancia 2014-2016. Fuente: Adaptación de un documento de uso interno de la asociación ProRural y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico¹⁸.

Este acompañamiento pedagógico parte de tres acciones: a) un diagnóstico para identificar las potencialidades y los aspectos a mejorar que presentan los actores del CEFFA: estudiantes, monitores, familias, responsables de las prácticas; b) la reflexión crítica de la práctica sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, o sea, una autorreflexión que permita obtener un conocimiento profundo sobre las razones que explican y sustentan dichas prácticas y que le ha de ayudar a reformularlas y a

¹⁸ Documento de uso interno y documentado en el archivo interno del equipo pedagógico de ProRural.

promover nuevas propuestas; c) la aplicación de las prácticas pedagógicas formuladas que deben estar expresadas en el proyecto de investigación pedagógica (PIP).

Este programa, aunque sigue vigente actualmente se ha dejado de ofrecer por falta de demanda. Aunque la titulación es oficial, el gobierno no la exige como requisito para ejercer la docencia en una escuela de alternancia. El sistema estatal de evaluación y contratación de docentes no considera las singularidades del sistema de alternancia, hecho que no promueve la permanencia de los docentes formados en alternancia en los CRFA y que, junto al debilitamiento de las asociaciones locales y la falta de liderazgo pedagógico desde ProRural y Adeas Qullana (por problemas internos de sostenibilidad de ambas organizaciones), está llevando a un deterioro de la práctica pedagógica de los CRFA.

B. Camerún

Durante los últimos años del siglo pasado, empiezan a implantarse las primeras *Ecoles Familiales Agricoles* (EFA) de Camerún. Con el apoyo de proyectos de cooperación de ONG de Francia y Bélgica se creó la asociación *Coordination Nationale des Ecoles Familiales Agricoles du Cameroun* (CNEFAC) que gestionó la expansión de las EFA. En 2004, con el impulso de SIMFR, se crea la asociación PROCEFFA (*Plateforme pour la Promotion des Centres Educatifs Familiaux de Formation par Alternance*), que actualmente cuenta con 50 EFA, fruto de la unificación de unas 20 asociaciones de EFA que representan las regiones francófonas y anglófonas del país.

Con el crecimiento del número de escuelas, surgió la necesidad de formar a los monitores, y fueron las propias ONG quienes organizaron las primeras formaciones. La formación pedagógica era en servicio con unas sesiones presenciales en las que se reunían todos los monitores para favorecer el intercambio de experiencias. Se trabajaban unos módulos formativos con unos contenidos que relacionaban el rol del monitor y los diversos aspectos del sistema de alternancia.

A continuación, se presenta el cronograma de una de las formaciones iniciales para monitores:

Tabla 4. Plan de Formación de Monitores 2012

	Etape	Objectifs des modules	Formation au centre de formation pédagogique (heures)	Pratique en EFA (heures estimée)	Durée totale de la formation (heures)
Pratiquer l'alternance	Module 1	Rôle d'un formateur en EFA	10	40	50
		Histoire des EFA, de son évolution, de sa pédagogie spécifique.			
		Fonctionnement d'une structure associative / accompagner ses membres			
	Module 2	Méthodes d'animation de cours dans le cadre d'une formation EFA	50	100	150
		Organiser une formation EFA et utiliser les supports pédagogiques adaptés.			
		Méthodes pédagogiques et supports didactiques de la pédagogie EFA de l'alternance			
Module 3	Logique du cycle d'alternance et de ses outils spécifiques	60	120	180	
	Utiliser les outils pédagogiques et supports didactiques utilisés dans les EFA				
Module 4	Construire un « Plan de formation »	40	80	120	
Pratiquer et comprendre l'alternance	Module 5	Techniques et méthodologies d'accompagnement des jeunes dans leurs projets professionnels	50	100	150
		Projet de recherche et d'expérimentation pédagogique			
	Stage en EFA		3-4 semaines		
	Module 6	Méthodes et pédagogies de formation aux deux publics des EFA : les adolescents et les adultes.	30	60	90
	Module 7	Outils pour gérer efficacement une EFA, établissement de formations professionnelles basées sur une structure associative	30	60	90
	Module 8	Les relations avec les personnes en lien avec l'EFA, en particulier les partenaires qui interviennent dans la formation de l'EFA	20	40	60
	Module 9	Responsabilité d'acteur du développement local par le biais de l'EFA	20	40	60

Nota. Adaptación de documento de uso interno del Instituto CRIIA, la fundación Ondjyla y La AIMFR¹⁹.

Podemos observar que el programa sigue la misma lógica de los planes de formación franceses y españoles. Una formación en servicio, con unos contenidos que

¹⁹ Documento de uso interno y documentado en el archivo interno del equipo pedagógico del Instituto CRIIA.

siempre parten de la figura del monitor y del rol que debe desempeñar en relación a diversos aspectos del sistema de alternancia: instrumentos pedagógicos, tutoría, asociación local... En este caso, no se contempla la elaboración de un Proyecto Pedagógico de Investigación, un aspecto que tiene relación con la necesidad de adaptar los planes de formación a las regiones y/o al país.

Actualmente, las formaciones ya no son sistemáticas y se realizan de forma irregular, hecho que dificulta la implantación de programas de formación inicial de monitores en servicio. La causa es la baja participación de los monitores en las formaciones por dificultades económicas y de desplazamiento. Cuando la cooperación internacional organizaba las formaciones, también financiaba los desplazamientos, las estancias, las dietas, etc. de todos los monitores. Por otro lado, la falta de un reconocimiento oficial del monitor y la ausencia de un estatuto laboral, conlleva una gran rotación de monitores en las escuelas.

No obstante, parece que esta situación está en proceso de solución porque PROCEFFA, con el apoyo de la AIMFR, está formando a unos delegados pedagógicos que se encargarían de replicar la formación en el país. Concretamente, están desarrollando de manera virtual - con algunos encuentros presenciales - un plan de formación inicial de los monitores estructurado en diversos módulos y en servicio.

C. Filipinas

Pampamilyang Paaralang Agrikultura, Inc. (PPAI), empezó la experiencia de la alternancia en 1988 en Filipinas con la creación de la primera *Family Farm School* (FFS). El proyecto fue creciendo con la colaboración de UNEFA de España, que consiguió proyectos de la Unión Europea y la cooperación española. Con esos fondos se construyeron las escuelas y se pagaron los primeros años los salarios de los monitores. A partir de 2003, fue la cooperación belga, de la mano de SIMFR, quien tomó el relevo. Se retomó la formación de monitores y se constituyó un National Pedagogical Team (NPT, el EPN), aunque las actividades cesaron unos años después al terminar la financiación europea. Desde el principio se buscó en Filipinas la contribución del gobierno en el pago de los salarios de los monitores, pero no ha sido posible conseguirlo hasta el día de hoy (excepto un año en el que, por una vía extraordinaria de asignación personal de fondos por parte de una Senadora, se logró mantener a las escuelas). Con esta situación, la sostenibilidad de las escuelas es prácticamente imposible. Así, en el año 2006 había en funcionamiento 12 FFS y esto permitía tener un equipo pedagógico estable para dar respuesta a la demanda de

formación para monitores. Actualmente solo quedan 4 FFS en activo; las demás han desaparecido o ya no funcionan como escuelas en alternancia. Aunque el gobierno reconoció - y alabó - desde el principio el sistema de alternancia, e incluso la Presidenta del país Cory Aquino inauguró la primera escuela, Dagatan FFS, se daba una constante inestabilidad de la financiación local que no facilitaba el sustento de los centros (el argumento del *Department of Education* siempre es el mismo: no tenemos dinero suficiente ni para la escuela pública, por tanto no podemos financiar la de iniciativa privada...).

D. Italia

En Italia, a finales de la década de 1950, de la mano de la asociación *Centro per l'Educazione e la Cooperazione Agricola nel Trevigiano* (CECAT), que promovía acciones para el desarrollo económico y social del mundo agrícola, se introdujo la alternancia en el país. Los responsables habían visitado Francia donde conocieron las MFR. De hecho, fue el primer país donde se implantó la alternancia fuera de Francia. Ya en el año 1954, se materializó lo que sería el origen de las *Scuole Famiglia Rurali* (SFR), iniciando en el *Istituto Professionale di Stato per l'Agricoltura* (IPSA), que ofrecía formación profesional en las especialidades de mecánica agrícola y horticultura (Schioppetto, Possagnolo y Tecchio, 1996).

Los años 60 y parte de la década de los 70 del siglo pasado, fueron los periodos de máximo esplendor de las SFR, con la implantación del sistema *scuola-lavoro*, o también la FAA (*Formazione Agricola in Alternanza*). O sea, el sistema pedagógico de alternancia procedente de Francia. Lamentablemente, durante esta misma década surgieron diversas problemáticas (falta de alumnos por el éxodo rural, dificultades burocráticas con la administración, falta de adaptación de los programas formativos con los cambios que exigía el mundo rural) que desencadenaron el declive de las SFR. Algunas escuelas desaparecieron y otras dejaron de utilizar la alternancia (Schioppetto, Possagnolo y Tecchio, 1996).

En 1996, se contabilizaban seis centros que habían implantado la *Formazione Agricola in Alternanza*. Aun así, y con el declive, en el año 1989 se constituyó formalmente la UIFRI (*Unione Interregionale Famiglie Rurali Italiana*) para la promoción y apoyo de los principios fundamentales de la FAA y para el desarrollo de relaciones con asociaciones internacionales de CEFFA. Actualmente solo existen cinco SFR, que ofrecen formaciones no regladas y siguen utilizando algunos de los elementos de la alternancia (González-García, 2020).

Destacamos dos razones muy relevantes para el asunto que nos ocupa, la formación de monitores, como causa de la desaparición de las SFR en pocos años. Por un lado, la excesiva burocratización de las instituciones públicas que no permitieron acreditar un tipo de escuela de gestión privada-social. Por otro lado, la falta de compromiso-militancia de los monitores por la ausencia de formación inicial y continua, y de un Centro Pedagógico Nacional (González-García, 2020; Schioppetto, Possagnolo y Tecchio, 1996).

E. Guatemala

Dos momentos trágicos, un huracán en el año 1974 y un terremoto en 1976, fueron los desencadenantes de la implantación del sistema de alternancia en Guatemala. El país había quedado devastado y el gobierno decidió promover la apertura de escuelas. Con la colaboración del gobierno francés y de las MFR, se crearon los Núcleos Familiares de Educación y Desarrollo (NUFED). Entre 1978 y 2004, se crearon 15 NUFED. Aunque a finales del siglo pasado el gobierno quiso desentenderse de ellos, a mediados de los años 2000 los volvió a reactivar hasta formalizar un total de 615 NUFED en el año 2017. Pero, aunque se decía que los centros eran de alternancia, se puede afirmar que no se aplicaba adecuadamente (excepto en ese núcleo inicial de 15 y algunos más). El objetivo principal del gobierno era que la educación básica llegara a cualquier comunidad del país. Pero la fórmula - aparte de otras graves irregularidades incluso administrativas - no contemplaba un programa estructurado para la formación de los docentes, así que la mayoría de nuevos monitores no tenían una formación pertinente y por tanto no cumplían con su compromiso en el sistema de alternancia.

A día de hoy, son 134 los centros que cumplen con los requisitos de la alternancia. Están gestionados por la red denominada "Asociación Nacional de Padres de Familia de los NUFED" (ASONUFED) que gestiona 105 centros. La red de la "Fundación para el Desarrollo Integral de Programas Socioeconómicos" (FUNDAP) gestiona 29 centros bajo la fórmula legal de Instituto por Cooperativa, no de Asociación, como los NUFED). Se trata de los "Institutos por Cooperativa" de Enseñanza Familiar por Alternancia, ICEFAT (González-García, 2020).

En Guatemala han existido y existen diferentes programas de formación de monitores. Algunos vinieron de la mano de la cooperación francesa. Eran puntuales y no estructuradas, aunque había una voluntad verbal del gobierno para acabar con esa situación que nunca se resolvió.

Posteriormente a la etapa inicial francesa, la cooperación belga de la mano de SIMFR proporcionó formación de forma sistematizada. Contemplaba un acompañamiento personal de los monitores y unos módulos adaptados de las formaciones de monitores que daban en Francia. Incluso algunos de los monitores participaron en viajes de estudios a Europa para conocer las escuelas de Francia, España e Italia. Aunque estas formaciones no tienen una homologación oficial, siguen ofreciéndose y varios de los monitores en activo participan en ellas.

En el año 2005, ASONUFED, FUNDAP y SIMFR inician contactos con universidades para poner en marcha una Licenciatura para monitores rurales que no tenían ese grado. En 2007, se inició la Licenciatura en Educación con especialidad en Alternancia de la Universidad del Istmo, que firmó un acuerdo de colaboración para participar en una experiencia piloto (lamentablemente, después no se ha repetido). Era una formación en alternancia con momentos presenciales de formación de 4 días intensivos cada dos meses. Participaron monitores de los ICEFAT y de los NUFED. Incluso algunos formadores de las escuelas de alternancia de la vecina Honduras. Se contemplaba el desarrollo de un Proyecto de Investigación Pedagógica que se elaboraba durante toda la formación y que además era la Tesis de Licenciatura (requisito de la universidad para otorgar la titulación).

Tomando la experiencia de esta Licenciatura, la Escuela de Formación de Profesorado de Enseñanza Media (EFPEM), de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), presentó un proyecto a la universidad para poner en marcha una formación exclusiva en alternancia. Aunque obtuvo el financiamiento y la aprobación del Consejo Superior Universitario, esta llegó cinco años más tarde. En ese momento (2018), por exigencias legales del Ministerio de Educación, la mayoría de los monitores ya habían cursado su Profesorado o inclusive la Licenciatura (aunque sin la especialización en alternancia).

3.6.6 La “Virtual Alternancia”

En el año 2017 se puso en funcionamiento la plataforma *DigitalGrow*, impulsada por la Fundación Ondjyla y la AIMFR. Su propósito es la promoción del conocimiento y la educación en territorios rurales. En la plataforma se pueden realizar formaciones virtuales sobre la pedagogía de la Alternancia y de temas relacionados con el desarrollo rural y las prácticas agrarias. Así mismo, dispone de un Centro de Documentación e Información con centenares de documentos (libros, videos, artículos...) sobre las temáticas anteriormente mencionadas. La existencia de la

plataforma es fruto de los avances tecnológicos que permiten fácilmente contactarse desde cualquier parte del mundo, así como del impacto de la pandemia, que ha obligado a repensar la forma de dar clase para incorporar formas de aprendizaje de formato virtual.

Del conjunto de formaciones que se ofrecen, hay que destacar la formación de formadores de escuelas de alternancia. Estas formaciones están reconocidas académicamente por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y proporcionan el título de Diplomado en una determinada especialidad según las necesidades formativas de los formadores. Algunas de las especialidades de los diplomados son: “Formación Básica en el Sistema de Alternancia”, “Especialización y Proyectos en el Sistema de Alternancia”, “Acompañamiento y Proyectos de Investigación-Acción en la Formación Docente en Alternancia”, “Innovación y Alternancia en la Formación Técnica Superior”, etc.

Los Diplomados tienen una duración que va de los 6 a 10 meses, y se desarrollan en un ritmo de alternancia adecuado a las circunstancias de cada grupo. Las formaciones están organizadas a partir de un Plan de Formación que incluye diversos módulos (contenidos) que se van adaptando a las realidades de cada región o país. Se contemplan actividades de investigación, de producción y están acompañadas por un tutor personal de forma virtual (3 a 4 sesiones) y de forma presencial (4 a 6 sesiones) en función de las características de la formación.

Durante la formación se estimula a los alumnos para que identifiquen problemáticas que experimentan durante el desarrollo de su trabajo y para que busquen las soluciones oportunas. La formación se contempla desde la perspectiva del alumno como sujeto activo de su formación que elabora un Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP), hilo conductor de la formación.

En la tabla siguiente se detalla el cronograma de uno de los diplomados que se ofrecen a través de la plataforma, donde se pueden observar los módulos de la formación y su carga horaria.

Tabla 5. Cronograma del diplomado 2018-2019.
“Formación Básica en el Sistema de Alternancia”.

	Sesiones	Sedes i tutores regionales										
		NUFED 11 (Petén-Flores) Tutores Reg. Onner y Venancio	NUFED 304 (Jutiapa) Tutores Reg. Onner y Venancio	NUFED 608 Chiquimula Tutores Reg. Vilma y Ricardo	NUFED (Sacatepequez) Tutores Reg. Ana y Ricardo	NUFED (Xela cabecera) Tutores Reg. Juan Antonio y Laura	NUFED (Xela Coatepeque) Tutores Reg. Juan Antonio y Laura	NUFED (Huehue cabecera) Tutores Reg. Jorge Luis y Juan Adrián	NUFED (Huehue banillas) Tutores Reg. Jorge Luis y Juan Adrián	NUFED (San Marcos-San Pablo) Tutores Reg. Laura y Jorge Luis		
Abril	S1											
	S2											
	S3	Planificación y organización de diplomado										
	S4	Inscripciones										
Mayo	S1	Concretar el proyecto de formación con el equipo del CIFAC										
	S2											
	S3											
	S4											
	S5											
Junio	S1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Módulo I. La formación pedagógica y el contexto institucional. 20 horas / 1 Créditos	S2		■		■		■		■		■	
	S3											
	S4											
Julio	S1	■		■		■		■		■		■
Módulo II. Instrumentos del Sistema Pedagógico en Alternancia CEFFA. 50 horas / 2 Créditos	S2		■		■		■		■		■	
	S3											
	S4											
Agosto	S1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Módulo III. El proceso de enseñanza aprendizaje. 40 Horas / 1,5 Créditos	S2		■		■		■		■		■	
	S3											
	S4	■		■		■		■		■		■
	S5		■		■		■		■		■	
Septiembre	S1											
Módulo IV. El Plan de Formación. 60 Horas / 2,5 Créditos	S2											
	S3											
	S4	■	■					■	■			
Octubre	S1	■						■		■		■
Módulo V. Proyecto del Estudiante en un CEFFA y el proyecto de Investigación Pedagógica del monitor. 30 Horas / 1 Crédito	S2		■			■		■		■		■
	S3					■		■		■		■
	S4		■			■		■		■		■
	S5					■		■		■		■
	S6	■										
Noviembre	S1	Registro de notas finales y promoción										
	S2											
	S3	Evaluación general y planificación de la siguiente fase del diplomado										
	S4											
Diciembre	S1											
	S2	Acto de Clausura Diplomado										

Proyecto de Investigación Pedagógico

Nota. Adaptación de un documento de uso interno del Instituto CRIIA, la fundación Ondjyla y la AIMFR²⁰.

²⁰ Documento de uso interno y documentado en el archivo interno del equipo pedagógico del Instituto CRIIA.

Resultados

Como ya se ha explicado anteriormente, durante toda la formación los formadores de los CEFFA están acompañados por un tutor personal. Hay acompañamientos virtuales a través de la plataforma y presenciales, cuando los monitores y los tutores se reúnen en una de las escuelas donde los monitores están trabajando (esto es vital para que el tutor contextualice el medio socio profesional del monitor). Aunque parece indiscutible la relación del acompañamiento personal y en directo de los alumnos como elemento de formación, esta no se quiere sustituir con las sesiones virtuales. Simplemente se busca que los dos sistemas se puedan complementar para poder sacar mayor partido a las posibilidades que brinda la tecnología.

Actualmente, a través de la plataforma, ya se han desarrollado actividades formativas que han llegado a más de 2.000 participantes (alumnos de los CEFFA, monitores...) de países como Guatemala, Perú, Camerún, Honduras...

4

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación busca profundizar sobre la realidad de los monitores de los CEFFA. Para ello hay que iniciar un proceso de trabajo que permita:

- Identificar las problemáticas que tienen repercusión en el monitor para el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.
- Identificar las herramientas pedagógicas que facilitan al monitor el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.

Para una aproximación a la temática, es conveniente aplicar una lógica de investigación que permita captar la realidad de los monitores durante el desarrollo de sus funciones. Partiendo de esta premisa, el primer paso de este proceso parte de la experiencia personal. Una información que facilita la comprensión de la realidad captada desde el punto de vista de los que la viven (Schwandt, 1994). Una vez que los datos son conceptualizados, se regresará de nuevo a la acción para captar otras experiencias existentes. A fin de cuentas, un proceso de investigación basado en la reflexión desde la acción mediante el proceso cíclico de acción-reflexión-acción, como en la pedagogía de la alternancia.

En la elección de un método científico, se ha tenido en cuenta que se quiere comprender la realidad y aportar cambios para transformarla. Es decir, de un método que se encuadra en un paradigma interpretativo que analizará las opiniones de diversos protagonistas. Con este fin, en esta investigación se ha adoptado un enfoque metodológico mixto para la recogida de datos. Por un lado, un estudio cualitativo, y por el otro, un estudio cuantitativo.

El instrumento aplicado en enfoque metodológico cualitativo es el de la entrevista semidirigida o semiestructurada (Bisquerra, 1989; Savoie-Zajc, 1997). Un tipo de entrevista que se desarrolla a partir de un tema central, con cuestiones orientadas y que posibilita la interacción con el entrevistado. También, durante el proceso, y si parece oportuno, se pueden redireccionar las preguntas para seguir la trayectoria de la temática.

La entrevista consiste en un intercambio verbal entre dos o más personas, donde el entrevistador intenta obtener información de la otra (Maccoby, 1954). Son preguntas abiertas, donde se permite al entrevistado manifestarse de forma libre para que comparta su punto de vista sobre el tema planteado. También nos compartirá emociones, datos que son difíciles de medir y tendrán que ser interpretados. Metodológicamente, los datos cualitativos recogidos han de ofrecer profundidad y detalle, y surgirán de una explicación cuidadosamente registrada (Patton, 1980). El

contenido será variable, hecho que dificultará su análisis por la ausencia de estandarización de las respuestas y por su compleja sistematización (Anguera, 1986). La relevancia del proceso de categorización de los datos (Lofland, 1971), es irrenunciable para la captación de la realidad en sus propios términos. Es importante crear un sistema de clasificación de los datos que represente fielmente los puntos de vista de los entrevistados respecto al mundo y su experiencia (Denzin, 1970; Patton, 1980).

Para el enfoque cuantitativo, el instrumento empleado es el cuestionario que permite recoger información sobre variables que intervienen en la investigación de manera sistemática y ordenada sobre una población o muestra determinada (Visauta, 1989) para determinar resultados estadísticos, a partir de unas preguntas objetivas. Es un instrumento que recoge información a través de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual, la persona encuestada, proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno (Biquerra, 2012). El proceso de desarrollo consta de 3 fases (Buendía *et al.*, 1998): planteamiento de los objetivos y/o de los problemas e hipótesis de la investigación; selección de la muestra, definición de las variables objeto de estudio y confección del cuestionario; y finalmente, codificación y análisis de datos para la elaboración de las conclusiones. El cuestionario es útil para la descripción y la predicción de un fenómeno, aunque también sirve para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios (Biquerra, 2012). Es un procedimiento de investigación sistemático que permite la evaluación de datos estadísticos a través de programas que elaboran estadísticas y evaluaciones matemáticas.

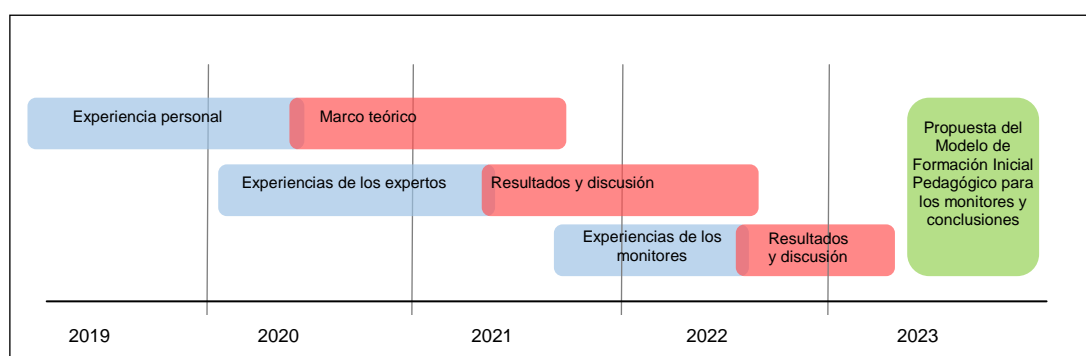


Figura 9. Cronograma del proceso de investigación. Basado en el proceso formativo acción-reflexión.

4.1 Entrevistas semidirigidas

Esta parte de la investigación se inscribe en el paradigma inductivo, interpretativo y crítico, porque se quiere comprender el estado de la formación de los monitores a partir de la experiencia, con la perspectiva de comprender para cambiar o mejorar (Colás y Buendía, 1992; Visauta, 1989). Con los datos obtenidos en las entrevistas, se han identificado unas temáticas específicas relacionadas con el objetivo del estudio que han permitido establecer unas conclusiones lógicas. Para ello, precisamos de procedimientos sistemáticos y estrategias que, a partir de la lectura e interpretación de las entrevistas, nos han permitido hacer emerger categorías (Blais y Martineau, 2006)

Partiendo del objetivo de la investigación, se realizaron entrevistas a nueve expertos del sistema de alternancia que están vinculados al movimiento de la AIMFR y, por tanto, a los CEFFA. La selección de los entrevistados se decidió siguiendo criterios que responden al contexto de la problemática. Todos ellos forman o han formado parte de equipos pedagógicos para la formación de monitores. Es remarcable que ninguno de ellos recibió formación alguna para ser monitor de CEFFA, y todos fueron pioneros en este ámbito.

Previamente a la realización de la entrevista, se informó a los entrevistados del propósito de la investigación y del uso que se daría a la información recolectada. A tal efecto, se pidió que dieran su consentimiento para llevar a cabo la entrevista²¹. Las entrevistas no son anónimas porque nos parece pertinente hacer constar el autor de la información recolectada. La objetividad de las opiniones expresadas, el posicionamiento en las argumentaciones y la presentación de las problemáticas, son merecedoras de una consideración preeminente. A continuación, y por orden cronológico de la fecha de la entrevista, se expone el perfil profesional de cada uno de ellos y su vinculación con la alternancia:

1. José Crisanto Vacca es de Colombia y su formación académica es la de Administrador de Empresas Agropecuarias. Tiene una Maestría en Desarrollo Rural por la universidad Javeriana, una de las más prestigiosas del país. Fue monitor y director de un CEFFA y trabajó como asesor y promotor de CEFFA en Colombia para ASRURAL (Asociación para Promoción Rural). Actualmente forma parte del equipo del Instituto CRIIA y es profesor de la Universidad Minuto de Dios (corporación universitaria "UniMinuto").

²¹ Ver: documentos de consentimiento en el Anexo 10.3

2. Francisco da Cruz Fernandes es un Ingeniero Agrónomo de origen goés, nacido en Mozambique y portugués de adopción. Formó parte del equipo que inició los CEFFA en Portugal. Fue monitor, director y responsable de reclutar a los nuevos monitores. Posteriormente, su carrera se vinculó a la cooperación internacional en Mozambique, Brasil, Angola, para fomentar proyectos de escuelas en alternancia. Actualmente forma parte del equipo pedagógico de la AIMFR y trabaja para la Fundación Ondjyla.
3. Ricardo Ixen Sipac es guatemalteco. Tiene un Profesorado en Ciencias Económicas y Contables y una Licenciatura en Educación con especialidad en Alternancia. Fue antiguo alumno, monitor y director de CEFFA. Actualmente está terminando una Maestría en Innovación Educativa, forma parte del equipo de CRIIA y es el Secretario General Adjunto de la AIMFR.
4. Juan Carlos Bregy es argentino con formación Agrotécnica, una Licenciatura y una Maestría en Gestión y Calidad Educativa. Fue monitor y miembro del equipo directivo de la Fundación Marzano donde coordinó la formación de los monitores de la red de CEFFA de la Fundación Marzano. Actualmente es el Presidente de ONEARA, está jubilado y es miembro del Consejo de la AIMFR.
5. Claude Richard es francés, antiguo alumno y monitor de MFR. Posteriormente, trabajó para la cooperación francesa en proyectos de escuelas en alternancia en Centroamérica. Terminó su carrera como Director Regional de las MFR de Bretaña y actualmente está jubilado.
6. Hugo Centurión es un Ingeniero Agrónomo peruano. Inició su carrera profesional como docente en un Instituto Técnico Agrario. Posteriormente fue miembro fundador de la asociación ProRural que fomenta y promueve las escuelas por alternancia en el país. Tiene una Maestría en Ciencias Sociales y Humanas, es miembro del Consejo de la AIMFR y actualmente está jubilado.
7. Gerardo Bacalini, argentino, impulsó los primeros CEFFA en su país. Fue fundador del primer Centro de Formación de monitores y asesor y colaborador de las diferentes redes de CEFFA que hay en el país. Es miembro de la ONEARA, organización que engloba a todas las escuelas de alternancia del país, y miembro del Consejo de la AIMFR.
8. Octasilio Echenagusia es un veterinario uruguayo, productor agrícola y ganadero, empresario y responsable de la red de CEFFA en Uruguay. Fue presidente de la AIMFR desde el año 2011 hasta el año 2020.
9. Mina Ballesteros es de Filipinas y una líder en su comunidad. Al conocer el sistema de alternancia, promovió Yason FFS, la primera escuela de la isla de Mindoro. Es miembro del Consejo de la AIMFR desde 2011.

El ámbito de estudio es internacional y la selección de los entrevistados tiene la finalidad de obtener información de diversos países. Algunos de los entrevistados sólo han proporcionado información de su país de origen, mientras que otros, por su vinculación a proyectos internacionales de cooperación, han facilitado información de más de un país. Los países estudiados tienen un recorrido destacado por el mundo de la alternancia: Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala, Perú, Uruguay, Francia, Portugal, Mozambique y Filipinas. Cada uno de estos países presenta unas singularidades sociopolíticas y económicas que han llevado la experiencia de la alternancia a una diversidad de situaciones. Desde países donde la alternancia ha tenido y sigue teniendo un gran impacto, hasta otros que, aunque iniciaron con mucha fuerza, actualmente se encuentran en una situación de transformación o de casi desaparición. Aunque la elección de estos países no es casual, queremos destacar que para esta investigación no se ha buscado la relevancia singular de cada uno de los países, sino la diversidad de situaciones que en conjunto representan.

La recogida de datos se ha hecho de modo directo. Las primeras entrevistas se realizaron con un encuentro en persona con cada entrevistado, con desplazamientos para lograrlo. Y otras ya más tarde, debido a la situación de confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19, se realizaron de forma virtual a través de plataformas de videoconferencia.

Para la obtención de la información se realizaron cinco preguntas. La primera tiene la finalidad de contextualizar la temática: *¿Cuál es el origen de los CEFFA en su país?* Debido a la diversidad de países, es conveniente tener representada la singularidad de cada uno de ellos para conocer en qué contexto se inician y se desarrollan los CEFFA y sus redes. Por ello parece oportuno saber cuáles son las condiciones que propiciaron la implantación de la alternancia.

La segunda pregunta, ya entra plenamente en la temática: *¿Cómo se selecciona el monitor?* Es una pregunta intencionadamente directa porque busca que el entrevistado se sitúe en el momento previo a la llegada del monitor en el CEFFA. Sabemos de antemano que este proceso no suele estar en manos de una sola persona y queremos que el entrevistado nos explique cómo se desarrolla esta toma de decisión. La siguiente pregunta es una continuación de la anterior: *¿Cuál es el perfil personal y profesional que se busca a la hora de contratar un futuro monitor?* Queremos que el entrevistado continúe explicando su punto de vista sobre el monitor, para que nos exprese de forma explícita cuáles son las características que se valoran para ejercer de docente de CEFFA.

La cuarta pregunta: *Si existe una formación de monitores, ¿cómo es esta formación?* Contempla la posibilidad de una respuesta negativa y en monosílabo, pero debido al objetivo de este estudio no puede ser obviada por la realidad específica de la alternancia de cada país y por la voluntad de obtener diversidad de situaciones en las respuestas. De todas formas, partiendo de una metodología cualitativa y que contempla la intervención se puede redireccionar la pregunta y acompañarla con sub-cuestiones que contemplen, por ejemplo, conceptos como la formación inicial, la formación continua, el acompañamiento, el autoaprendizaje... La última pregunta pide al entrevistado su posicionamiento sobre la formación de formadores, *¿Qué importancia tiene la formación de monitores?* Es una pregunta que invita a la reflexión personal sobre la cuestión principal de la investigación.

4.2 El Cuestionario

Esta parte de la investigación tiene un enfoque marcadamente cuantitativo. Se han obtenido pruebas fundamentadas en análisis estadísticos avanzados a partir de algunos de los resultados obtenidos del cuestionario del proyecto internacional de investigación: "Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países" (Gagnon *et al.*, 2023). Es un estudio que engloba todas las dimensiones del modelo de los CEFFA y permite contrastarlo en contextos específicos de varios países y conocer las distintas modalidades de aplicación del modelo CEFFA.

El cuestionario ha sido elaborado por el grupo de investigación GIIRA (Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre la Alternancia), del cual forma parte el doctorando como asistente investigador. El grupo está liderado por la *Université de Sherbrooke* (Canadá), la Fundación Ondjyla (principal financiador) y la AIMFR. Y cuenta con la participación de diversos investigadores que representan a seis universidades de América y Europa. Los contenidos han sido validados con una previa experimentación en tres países con diferentes participantes de las diversas categorías a las que se aplica el cuestionario. El proyecto de investigación tiene la aprobación del comité ético de la *Université de Sherbrooke*, que garantiza la confidencialidad y la utilización restringida de la información que se ha recopilado.

El perfil de los participantes del cuestionario en el proyecto de investigación es: colaboradores de la formación, personal pedagógico de los CEFFA, alumnos y antiguos alumnos de las escuelas. Para esta investigación se han utilizado algunos de

los resultados del cuestionario que se han realizado al personal pedagógico, que incluye a los monitores de los CEFFA.

La utilización de los datos de este estudio es pertinente porque la participación de los equipos pedagógicos de los CEFFA, ha aportado datos sobre los conocimientos que tienen los monitores del sistema de alternancia y sobre la formación recibida para desarrollar su función de monitor y la posible demanda de la misma. Los resultados analizados provienen de los siguientes países: Brasil, Guatemala y Canadá para tener un panorama de las Américas, Camerún (África) y España (Europa).

Debido al amplio rango de temas que aparecen en el cuestionario, se ha realizado un cribado para encontrar las preguntas más adecuadas para los objetivos de esta investigación. Para la selección adecuada de las preguntas de los cuestionarios, se han utilizado de referencia los temas del marco teórico, los aspectos emergentes de las entrevistas a expertos y de la información recogida en el apartado 3.6 sobre la formación de formadores que se realiza o realizaba en diversos países. A partir de estos temas, que se han ido contrastando con el contenido de cada una de las preguntas de los cuestionarios, se han ido identificando las preguntas adecuadas que concuerdan con los objetivos de la investigación.

El cuestionario dispone de preguntas abiertas y preguntas cerradas con una lista de opciones que el encuestado debe seleccionar. Para la investigación se han escogido preguntas abiertas y preguntas cerradas: dicotómicas y politómicas de múltiple elección de respuestas, algunas de ellas de calificación Likert de 5 puntos para medir el nivel de de acuerdo o desacuerdo. Y también, se han cruzado algunos resultados de las cuestiones para lograr comparaciones entre variables.

A partir de esta casuística, y para la selección adecuada de las preguntas de los cuestionarios, se han utilizado los resultados de las entrevistas semidirigidas a los expertos que han proporcionado una serie de temas emergentes. Estos temas se han ido contrastando con los contenidos de cada una de las preguntas de los cuestionarios, y así identificando las preguntas adecuadas con los objetivos de la investigación.

Posteriormente, una vez seleccionadas las preguntas, también se han contrastado con las cuestiones preliminares que se han ido planteadas en el capítulo biográfico:

1. La toma de decisiones de los monitores y las repercusiones que tienen en el alumno, su familia, entorno...: responsabilidad.
2. Relación monitor-alumno. Espacio de confianza.

3. Qué es un tutor personal. Acompañamiento.
4. Un sistema educativo que parte de la experiencia de vida del alumno (historia de vida). Valor de las prácticas.
5. Reflexión sobre las prácticas del alumno y desarrollo en el mundo laboral del alumno.
6. Formación previa de los monitores antes de entrar en el CEFFA.
7. Acompañamiento del monitor.
8. Existencia de una formación pedagógica “en”, “para” y “por” alternancia para monitores.
9. La profesionalidad de los monitores.

Se puede observar que también hay una cierta coincidencia entre los temas emergentes de las entrevistas a los expertos y estas cuestiones preliminares.

5

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS










5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Resultados y análisis de datos de las entrevistas

Para el análisis de los resultados de las entrevistas, se realizaron diversas lecturas de cada una de las ellas. Posteriormente, y familiarizados con los contenidos de las respuestas, se identificaron unas categorías que presentaban relaciones con los objetivos de la investigación y que fueron subrayados y diferenciados por colores. Seguidamente, se agruparon los contenidos por concordancia de color y se construyeron unas listas clasificadas por temáticas. De nuevo, con la lectura de las listas, se ha procedido a un segundo análisis que permitió identificar la información más relevante de cada una de las listas (temáticas generales). Al final de estos procesos, la información recogida ha sido la que se ha utilizado para construir los resultados finales de las entrevistas.

Seguidamente, presentamos la tabla con las temáticas generales identificadas con sus colores correspondientes.

Tabla 6. Categorización por colores de los resultados obtenidos en las entrevistas.

Colores	Temáticas generales
	Perfil académico y experiencia profesional del monitor.
	Perfil humano y actitud del monitor.
	Perfil del equipo de monitores.
	Formación inicial y continua para formadores de los CEFFA. Programas y contenidos de la formación.
	Equipos pedagógicos. Centros Nacionales Pedagógicos.
	Elementos para la sostenibilidad de los CEFFA.
	Elementos no deseados en una formación de formadores de los CEFFA.
	Dificultades del monitor en el desarrollo de sus funciones.
	Otros.

A continuación, presentamos una figura con un ejemplo de la forma de categorizar los resultados obtenidos en las entrevistas.

...fue configurando porque cada nivel educativo dentro del Ministerio de Educación tiene su propio perfil, no es exclusivo de un centro por Alternancia, si no es, es un perfil que pide el Ministerio de Educación que para el nivel en que nosotros estamos, un nivel medios ciclo básico ya es indispensable que un profesor tenga como mínimo 15 cursos universitarios, o el profesorado de la universidad. El Profesorado viene siendo como un nivel intermedio de entre la licenciatura. Ese es el perfil que actualmente se está pidiendo, pero... esto... cuando se fue aplicando realmente, el perfil que pedía el Ministerio de Educación esto genero también una ruptura en lo que es la concepción del sistema de Alternancia, porque en algunos casos la riqueza consiste en la heterogeneidad de los mismos profesores dentro de una escuela. La experiencia mía cuando yo estuve como director y tuve mi equipo de trabajo yo siendo contador. A mi me gustaban los números y era mi especialidad, me dedique a dar matemática por qué no era director sin grado, era director con grado, me dedique a dar matemática, física fundamental que en este caso donde uno ve todo el tema de los cálculos de velocidad, masa y todo eso ¿eh? Me dedique a dar contabilidad porque recibían el curso de...

Figura 10. Sistema de categorización por colores.
Temas emergentes surgidos de las entrevistas

En los siguientes resultados, a partir de las temáticas generales, se presentan una diversidad de categorías emergentes que tienen que ver con el perfil del monitor y con la formación de monitores, que son los dos ejes principales presentados en los objetivos de la investigación. En relación al monitor, se ha definido cuál es el perfil profesional deseado, articulado con el conjunto de competencias que debe tener para trabajar adecuadamente con el sistema de alternancia. A continuación, se han expuesto las características y objetivos de la formación de monitores, que se inicia en un periodo muy corto de prueba para después introducirse en una formación inicial “en servicio”. Y finalmente, se ha explicado cómo se desarrolla y se organiza esta formación, junto con las particularidades que definen a los formadores.

Para una mejor comprensión de los resultados se ha obviado nombrar los nombres completos de los expertos. En adelante, se utilizará el código EF para identificar a los expertos en la formación de formadores. Al código se le añade un

número que corresponde al orden de presentación de los expertos en el capítulo 4.1. Y finalmente se añade otro número que corresponde al número de la pregunta del conjunto de preguntas de la entrevista, para facilitar la localización de la información en la entrevista. Por ejemplo, si el experto número 3, Ricardo Ixén, aporta información que proviene de la pregunta 4, será citado de la siguiente manera: EF3, p.4.

A continuación, presentamos un cuadro resumen con la categorización de los temas emergentes que han surgido del análisis de los resultados con una breve descripción de los que pensamos que vamos a encontrar. Y, para terminar, al final de cada categoría emergente se ha añadido un cuadro con la síntesis de las ideas principales que han surgido.

Tabla 7. Categorías de los análisis de los resultados de las entrevistas.

Categorías emergentes	Que esperamos encontrar
5.1.1 El aspirante a monitor	Es el candidato a docente de un CEFFA. Es el candidato a responsable de la formación de los estudiantes del CEFFA y de animador de la formación de los actores de la Asociación local.
5.1.2 El perfil académico	Son los conocimientos técnicos y generales y los títulos académicos que debe poseer el monitor antes de empezar a trabajar en el CEFFA. Recorrido del monitor por los centros oficiales de enseñanza.
5.1.3 Actor del desarrollo del territorio	El monitor de CEFFA es protagonista de la comunidad y del territorio, así que, sus acciones y actividades educativas han de estar dirigidas para promover la mejora de sus condiciones.
5.1.4 Competencias y experiencia previa	Son las habilidades y conocimientos que el candidato a monitor ha adquirido previamente en el medio socioprofesional y que están relacionadas con las especialidades formativas que ofrece el CEFFA a los estudiantes.
5.1.5 Perfil humano	Son las habilidades y la actitud personal del monitor para poder relacionarse adecuadamente con los actores de la Asociación local y especialmente con los estudiantes.
5.1.6 No es solamente un monitor, es un equipo de monitores	Son las capacidades que el monitor debe mostrar (flexibilidad, socializar...) para poder trabajar de forma colaborativa dentro del equipo pedagógico del CEFFA.
5.1.7 El periodo de prueba y la ruptura	Es un periodo corto de formación que el candidato a monitor debe de superar antes de poder ser contratado en el CEFFA. Es una formación que sirve para comprobar si el candidato a monitor puede encajar con el puesto de trabajo.
5.1.8 Formación activa	Es una forma de aprendizaje donde el monitor es protagonista de su propia formación. Es el monitor quien aporta los temas de estudio que surgen de su experiencia personal y profesional en el CEFFA y es el monitor quien los estudia.

5.1.9 Acompañamiento	Es la acción educativa que el monitor debe recibir para poder desarrollar adecuadamente su formación integral.
5.1.10 El Plan de Formación e instrumentos pedagógicos	Son las herramientas pedagógicas, características de la pedagogía de la alternancia, que sirven para conectar las experiencias, la información, los conocimientos... que surgen de los diferentes espacios, tiempos y personas de la formación.
5.1.11 Formación pedagógica inicial y continua	Son los recorridos formativos que el monitor debe desarrollar a lo largo de su carrera profesional en el CEFFA.
5.1.12 Pedagogía del encuentro	Son los intercambios entre monitores que se promueven durante su formación que sirven para intercambiar experiencias personales y profesionales
5.1.13 Equipos y Centros Pedagógicos Nacionales	Son los responsables de la formación de los monitores. Organizan las formaciones, crean los programas de formación. Adaptan los contenidos a las necesidades de formación de los monitores. Acompañan a los monitores.

5.1.1 El aspirante a monitor

Tal como ya adelantan (García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra, 2019; García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014; Puig-Calvó, 2006), en casi ningún país existe un estatuto propio que reconozca la multifuncionalidad del monitor, y la ausencia de una definición de sus competencias profesionales dificulta su adaptabilidad al sistema de alternancia. Partiendo de los resultados obtenidos de las entrevistas se aprecia que en general sigue ausente este reconocimiento oficial y que hay ciertas problemáticas que exponen los expertos que se pueden relacionar con esta situación.

Cuando los nuevos monitores llegan al CEFFA, mayoritariamente han realizado una formación académica que les habilita para la docencia, pero no tienen un conocimiento previo del funcionamiento de la pedagogía de la alternancia. En este sentido, se observa una inclinación de los nuevos monitores de los CEFFA a practicar una docencia de reproducción de contenidos para que sean memorizados por los estudiantes. También se añade que no es suficiente que el monitor tenga una formación académica, sino que ha de tener una formación que parta de la realidad del medio socioprofesional (EF7, p.1), un aspecto que la formación tradicional habitualmente no contempla.

- **Los nuevos monitores no tienen conocimientos del funcionamiento del sistema pedagógico de la alternancia.**
- **Aplican la metodología pedagógica tradicional, reproduciendo contenidos descontextualizados de la realidad socioprofesional de los alumnos.**

5.1.2 El perfil académico

Por lo que se refiere a la formación previa (académica) que se pide para ser monitor de una escuela de alternancia, encontramos disparidad de opiniones.

En determinados países no hay requerimientos específicos sobre el nivel académico necesario para ser docente de un CEFFA. Observamos que, a veces, y “sin ser obligatorio, solamente el director de la escuela tiene una formación universitaria” (EF8, p.4). En otros casos, y “especialmente los nuevos monitores que proceden de zonas rurales desfavorecidas, se han formado en instituciones de muy bajo nivel y sus conocimientos en pedagogía no van más allá de los que han adquirido con la práctica del trabajo en el aula” (EF6, p.1). Para garantizar la sostenibilidad de la escuela, muchas veces se contratan ex alumnos para que sean monitores. Unos monitores que no tienen una formación pedagógica adecuada porque, de forma casi instantánea, una vez que ya se han graduado, “de un año al otro, pasan de la categoría de alumno a la de monitor” (EF4, p.3).

De todas formas, parece ser que la ausencia de una normativa se va revertiendo y se están incorporando nuevos reglamentos en países donde había una ausencia en esta materia. Así que “es obligatorio tener una titulación reconocida para la docencia, como por ejemplo la de maestro o profesor, para ser contratado como monitor de CEFFA” (EF3, p.3). Hay otras situaciones en que “se están incorporando procesos de selección, donde hay que superar una prueba para poder ser nombrado profesor y así poder trabajar en un centro por alternancia” (EF6, p.2).

En otros países donde sí que es obligatorio poseer un título académico para ser monitor de CEFFA, se requiere que este sea superior: “una formación universitaria en especialidades como ingeniería, licenciatura, maestría” (EF2, p.2/ EF5, p.3).

En otro sentido, se discute si es necesario o no que el monitor tenga una formación superior. En este aspecto se presentan dos posturas diferentes. Por un lado, la idea que el monitor sí que ha de tener una formación superior: Como “encargado del reclutamiento de monitores, buscaba en las universidades”, “siempre, hay alguno de la tierra que ha estudiado, que ha llegado a la universidad” (EF2, p.3). Y por el otro lado, la idea de que no es necesario tener una formación académica superior: “me interesan más las competencias que el nivel de cualificación de un Diploma” (EF5, p.1). Esta opción se justifica con una experiencia personal de uno de los expertos en relación a un grupo de universitarios interesados en ser monitores: “hacían una acumulación de títulos, pero no eran coherentes. No sabían lo que era trabajar, no sabían lo que era el mercado de trabajo. No se daban cuenta de la

realidad” (EF5, p.3). Aquí se pone en evidencia que tener recorridos académicos muy largos suele suponer una ausencia de experiencias en el mundo del trabajo.

También se incide en el hecho que “no importa el título que tengas, porque en la escuela de alternancia ya te convertirás en monitor” (EF4, p.2). Una afirmación que coincide con Geay (1998), que declara que la adquisición de competencias no puede hacerse más que en una situación de trabajo real. En este sentido, la alternancia es productora de competencias.

Parece que la singularidad de cada país, condiciona la necesidad, o no, de poseer un título universitario para ejercer la docencia, pero está claro que los responsables de la contratación de los monitores realizan un gran esfuerzo para encontrar un monitor que esté “bien formado”, y que además tenga experiencia previa en el mundo laboral (EF2, p.3/ EF9, p.4).

- **Los nuevos monitores están bien formados académicamente, con formaciones que van desde nivel terciario a universitario.**
- **Se pone en entredicho que estas formaciones sean las adecuadas para desarrollar las funciones de monitor.**

5.1.3 Actor del desarrollo del territorio

Muchos de los CEFFA, como motores de desarrollo rural de un territorio y de su comunidad, se encuentran ubicados en zonas muy desfavorecidas. Un docente que quiera optar para una plaza de monitor en un CEFFA tiene que tener unas características que van mucho más allá de la necesidad de desarrollarse solamente en lo profesional, ya que ser monitor supone una opción personal por vivir y trabajar “en” y “para” el medio rural (García-Marirrodriaga, 2002). La ubicación en el medio rural de los CEFFA ya predetermina la disposición de los monitores: “se requiere una actitud de la persona para querer estar metido en un monte, porque a veces hay que irse lejos de núcleos urbanos” (EF1, p.2). Y no solo la lejanía, sino la falta de desarrollo del territorio al no disponer de infraestructuras y servicios esenciales. También se pone de manifiesto que muchos de los monitores son de procedencia urbana (EF1, p.2). En definitiva, hay un conjunto de condiciones que marcaran el interés del monitor con el CEFFA.

En los resultados se verbalizan varias veces las expresiones “vocación de servicio”, “trabajar para la comunidad”, “querer ayudar” (EF1, p.2/ EF4, p.4), de las cuales se deduce que el monitor tendrá otras funciones que van más allá de la docencia (García-Marirrodriga y Gutiérrez-Sierra, 2019). Se requiere que el monitor sea “abierto al desarrollo de las personas, del territorio, que se pueda enamorar del medio rural” (EF2, p.1), clarificando su situación de actor activo dentro del territorio, y “de involucrarse con la comunidad” (EF1, p.2).

Se define el rol del monitor como: “trabajar para un proyecto de desarrollo del territorio donde está la escuela, acompañando a las familias, acompañando a los alumnos, y acompañando también aquellos que están cerca de la escuela” (EF4, p.4). Se afirma que para ser monitor no es suficiente con presentar un título académico. El monitor “es un promotor de la comunidad y su formación ha de partir de la realidad de medio socioprofesional” (EF7, p.1). En otras palabras: “es un trabajo que no solamente vale su formación, que es muy importante, sino que tiene también de preocuparse por entender cómo son los cambios socioeconómicos y culturales del entorno” (EF4, p.4).

- **El monitor es un promotor del desarrollo del territorio.**
- **El monitor ha de tener vocación de servicio a la comunidad.**

5.1.4 Competencias y experiencia previa

Otro aspecto que se valora en el perfil de un nuevo candidato a monitor son las competencias, ampliamente descritas por Puig-Calvó (2006). “Lo que importa no es tanto el nivel académico, sino las competencias, que son lo que nos interesa en primer lugar” (EF5, p.4). En la misma línea se explica que “los aspirantes han de realizar una demostración para poder conocer sus habilidades docentes” (EF9, p.1). Para la mayoría de los entrevistados, muchas de las competencias requeridas se adquieren a través de experiencias laborales en el mundo profesional. En este sentido, se expone que los monitores que más les interesan son “los candidatos que tuvieron una experiencia profesional concreta y reiniciaron sus estudios después”, o aquellos “con menos estudios al principio y que después trabajaron”, o incluso “una persona que tuvo un tiempo de desempleo y que tuvo que reconvertirse” (EF5, p.4). En definitiva, parece ser que es más interesante la acumulación de experiencias en el medio socioprofesional que la acumulación de títulos académicos.

Para justificar estas experiencias se expone el siguiente ejemplo: “si no entiende cómo hacer matemáticas en la chacra, o sea cómo utilizar los elementos de la parcela para la matemática” (EF6, p.4), el monitor nunca podrá ponerse en el lugar de donde proceden sus alumnos. Por eso, se requiere que hablen el mismo lenguaje de los jóvenes para conectar con ellos. “La búsqueda de nuevos monitores se realizaba en los medios profesionales afines a las especialidades que el CEFFA ofrecía: cooperativas agrarias, gremios profesionales, agricultores...” (EF2, p.2). De esta manera se lograba localizar personas que tuvieran experiencias profesionales de los ámbitos deseados. Se hace hincapié en que, a través de estas experiencias profesionales, también se adquieren otras competencias que no solo son técnicas, sino también “pedagógicas y relacionales” (EF5, p.4).

El objetivo que se persigue con estas experiencias profesionales, es simplemente “tener un buen experto en determinadas materias, o sea, que el monitor tenga una experiencia bien identificada en el ámbito en el que tendrá que intervenir en el CEFFA” (EF4, p.5/ EF5, p.4). Hay un posicionamiento muy contundente con la necesidad de tener vivencias laborales y se argumenta con una experiencia personal: en los CEFFA “donde estudiaron mis hijos, tuve la confirmación de que los peores profesores son los que nunca salieron de la escuela” (EF5, p.3).

- **El monitor ha de tener experiencias profesionales previas en el medio socioprofesional.**

5.1.5 Perfil humano

Para un monitor son “muy bien valoradas las cualidades humanas y personales” (EF4, p.2/ EF2, p.1). En esta dirección: “no es solo un profesor, queremos que sea alguien más”, “no solamente es importante la capacidad técnica pedagógica que traía, sino sus virtudes (...) porque en realidad (...) no es solamente dar clase” y “serás el mejor profesional, pero no podrás ser un buen monitor” (EF4, p.2, p.4). Y de forma concluyente se afirma que “no sirve de nada ser muy buen técnico si humanamente fallamos” (EF8, p.14).

Se dice que el monitor ha de entender “que no es dar su asignatura de matemáticas, si no que es sacar adelante un proyecto para la formación de los jóvenes y que ha de implicarse en el éxito de los proyectos de la juventud, de la gente que está en formación” (EF1, p.2/ EF5, p.2). Estos proyectos, ampliamente explicados por Puig-

Calvó (2006), no son unas asignaturas donde hay que ponerles una nota, sino que son los proyectos profesionales y de vida de los alumnos.

Encontramos otras afirmaciones que van en la misma línea argumental y hacen hincapié en que “el monitor tiene que amar el trabajo con los jóvenes, tener la ambición de acompañarlos en el desarrollo de sus proyectos y, para todo ello sea posible, poseer un alto grado de empatía” (EF5, p.2). Otra aportación apela a aspectos emocionales mucho más profundos: “si no hay una persona que trabaje desde su corazón y ayude a remendar, no funciona” (EF6, p.4). También aparece el concepto de “solidaridad”, y se pone de ejemplo la necesidad de haber “tenido una vivencia en la catequesis, o con los “boy scouts” (...), o también cristianos o católicos, no por hacer proselitismo religioso sino por el mensaje que traen” (EF2, p.1). Vallory (2022) expone que las actividades educativas no formales permiten la adquisición de habilidades, actitudes y valores que son también importantes para el desarrollo del proyecto de vida de las personas.

También se explica la necesidad del monitor para comprometerse con el desarrollo adecuado de sus tareas. A tal efecto, al monitor se le pide que sea “leal” con su trabajo, una persona “responsable con sus tareas, para así poder dar ejemplo a los estudiantes” (EF8, p.1). Este concepto es articulado con otro: la “actitud” (el comportamiento, el diálogo, la postura que presenta el monitor). O sea, cuál es su disposición como persona. Estos aspectos tienen una gran importancia ya que son el punto de partida. Si el monitor cumple estos requisitos luego ya se avanzará con otros aspectos competenciales y de conocimiento. “Lo actitudinal era algo que nos parecía muy importante, más allá de lo académico (...) y su dedicación permanente: un juramento de lealtad a la pedagogía de la alternancia” (EF7, p.1, p.4).

En esta aportación se destaca que la actitud está por encima de cualquier otra competencia y, si de entrada no se observa, hay que propiciar situaciones para poder darle visibilidad. En el siguiente caso se muestra cuál es el tipo de actitud que se busca en un nuevo candidato a monitor: “pues mire, déme a mí la oportunidad de estar un tiempo, conociendo cómo se trabaja aquí y si me gusta me quedo y si no me voy”. Y si la experiencia es positiva, es cuando los monitores “que venían por cuatro meses terminaron quedándose seis años. O sea, les gustó y se comprometieron y se quedaron” (EF1, p.2).

Cabe destacar que la ausencia de una actitud adecuada, puede generar desequilibrios en las relaciones. Pueden surgir situaciones inadecuadas de los monitores nuevos, porque en lugar “de estar al lado” se sitúan en una posición de

superioridad, “considerándose el jefe o el rey” (EF5, p.2). En el siguiente ejemplo, se aportan más detalles que clarifican este tipo de comportamientos:

Escuchar a un padre o una familia contando cuestiones técnicas, como por ejemplo, los cultivos, las producciones..., y opinando sobre aquellas cuestiones prácticas que les han llevado a ser eficientes durante la vida pero que van en contra de la teoría de la escuela de agronomía. Es cuando el monitor se pregunta: ¿y cómo un trabajador rural sin estudios me puede a mí enseñar a mí? (EF7, p.1, p.4).

Otro ejemplo nos describe una situación que puede desencadenar en un problema de actitud:

...a veces convives todos los días con los alumnos, incluso fuera de la escuela porque viven en el mismo lugar. No es fácil, sobre todo para los más jóvenes, porque que te vas a tomar una cerveza y te vas a encontrar a los alumnos y se ponen a bailar. Entonces, no es un sacerdocio, pero es un apostolado digamos. Hay que tratar de equilibrar esas cosas y es bastante complejo sobre todo para los monitores más jóvenes (EF4, p.2).

También se enfatiza sobre la necesidad de un equilibrio entre la aptitud y la actitud. Se requiere que un monitor tenga “aptitudes profesionales y personales que lo puedan convertir en un monitor de una escuela de alternancia, como también la actitud -con c- de entender, que este trabajo es un trabajo al servicio” a los jóvenes, a las familias... (EF4, p.4). El concepto de “motivación se enlaza con la necesidad de que el monitor tenga una visión positiva y la sepa compartir. Pero eso no es innato y se debe fabricar” (EF5, p.2). Así, y una vez interiorizado será posible transmitirlo.

Este capítulo se puede resumir con la siguiente afirmación: “el lado humano es la base y luego ya vendrá el lado académico, el lado pedagógico, la creatividad...” (EF6, p.4).

- **La calidad humana del monitor -así como su actitud frente al trabajo- es un aspecto que prevalece sobre cualquier otra habilidad.**

5.1.6 No es solamente un monitor, es un equipo de monitores

Encontramos unanimidad entre los expertos cuando dicen que el monitor forma parte de un equipo de trabajo. Afirmaciones como el monitor que “trabaja solo en su rincón, no me interesa para nada. No lo quiero, no me interesa” (EF5, p.2), explica hasta qué punto se da importancia al trabajo en equipo. Por ello, en los procesos de selección de los nuevos candidatos, una de las prioridades es averiguar “si tiene la capacidad de trabajar en conjunto con otros” (EF5, p.2).

El trabajo en equipo es justificado porque aporta “complementariedad”:

Cuando yo estuve como director y tuve mi equipo (...) me dediqué a dar matemáticas, física, contabilidad (...). Otros compañeros que eran maestros (...) se dedicaban a dar lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales... Esa riqueza fue muy buena porque nos complementamos (EF3, p.2).

Una explicación que coincide con las siguientes aportaciones: la riqueza de aprender los unos de los otros, el compartir con los compañeros de trabajo sirve para construir, el trabajo en equipo aporta diversidad de competencias, la competencia es colectiva y no de un solo individuo, etc. Se trata de que el CEFFA disponga de “un equipo interdisciplinario de monitores” (EF5, p.2). “Queríamos crear equipos plurifuncionales”, “teníamos licenciados en historia, en biología, matemática, física, etc. (...) una diversidad de carreras y no solo agrónomos” (EF2, p.1). Veamos una aportación muy clarificadora:

Todos los monitores deben de hacer visitas a todas las fincas. En este caso el profesor de lengua, o de inglés..., visita una finca y ve allá el proyecto productivo del muchacho que puede ser de vacas, o gallinas... Y el muchacho le pregunta cualquier cosa técnica, y el monitor no sabe la respuesta. Entonces se trae la pregunta al CEFFA y recibe la respuesta del técnico y así en este proceso, este monitor va aprendiendo. Después, cuando regresa otra vez a la finca y el joven vuelve con la misma pregunta ya tiene la información que el chico necesita. (...) Y se puede dar la situación en dirección contraria, o sea, el técnico va a la visita y el muchacho le realiza una pregunta del proyecto, pero tiene algo que ver con las lenguas, o de inglés, o de español... Y el monitor si no sabe la respuesta se trae la pregunta y a la vuelta los dos monitores la resuelven. Entonces, todos aprenden de todos, aunque cada uno tenga su especialidad y su tema sea muy puntual (...) se busca que los que no son

educadores se involucren en el equipo de educación de enseñanza, y los que son docentes que no tienen formación técnica aprendan de los técnicos” (EF1, p.2).

También aparecen dificultades cuando los monitores no participan del trabajo en equipo y sucede que se quedan estancados: “saben mucho de la temática agraria, pero al trasladar este conocimiento a las matemáticas, a las lenguas, no están capacitados”, “tienen esas habilidades técnicas, pero no han avanzado mucho en las materias básicas” (EF6, p.1). Y si solamente hay especialización y no hay trabajo en equipo se producen situaciones como la de algunos CEFFA que tienen una gran cantidad de monitores en la escuela: “Hay profesores que vienen a dar su materia y se van, y hay otros que son los que están todos los días con los muchachos y las muchachas y eso no es positivo porque hay una rotación muy grande de docentes” (EF4, p.2).

Una situación que también atenta contra “la educación personalizada porque se pierde el contacto directo con alumnos y familias”, (EF4, p.2) y, en consecuencia, con la formación integral de los jóvenes que el CEFFA debería proporcionar.

- **El monitor forma parte de un equipo heterogéneo e interdisciplinario.**
- **El monitor ha de estar abierto para aprender de los otros actores del CEFFA.**

5.1.7 El periodo de prueba y la ruptura

Por lo que concierne a la formación de los monitores, empieza con un “periodo de prueba”. Los expertos explican que es un periodo corto de tiempo que permite al futuro monitor experimentar con la nueva realidad: “apenas entra en la escuela tiene (...) una o dos semanas de adaptación” (EF4, p.2), “entrábamos siempre con la formación introductoria, que en Mozambique era una semana en una escuela”, “colocamos como obligatorio tres semanas de estadía antes de empezar a trabajar con sus responsabilidades en la escuela” (EF2, p.4/ EF4, p.2). Parece prioritario que el monitor haga una inmersión en la alternancia: “muchas veces les decía: váyase a la escuela y dentro de una semana me cuenta si quiere seguir o no” (EF1, p.2).

En la siguiente aportación se explican las condiciones del periodo de prueba para el monitor y sus finalidades, recalcando que es una oportunidad que se desarrolla

de forma libre y sin ningún compromiso: "...antes de que un monitor empiece en un NUFED, hace pasantías de dos semanas, sin paga, para poder ser contratado. El objetivo es que vea y experimente la profesión desde dentro" (EF3, p.2).

Otra versión del período de prueba se realiza en casa de una de las familias de los agricultores de la zona del CEFFA. Las familias de los estudiantes son los promotores de la escuela, co-formadores en el sistema de alternancia y corresponsables de la contratación del monitor. La estructura y razón de ser del CEFFA está asociada a estos actores de forma prioritaria y han de ser respetados y escuchados (Duffaure, 1993). Esta modalidad de prueba ofrece al monitor la oportunidad de experimentar dentro del corazón del entorno de los alumnos. Y con esta experiencia se espera que el monitor aprenda a saber "escuchar, más que hablar" y "respetar otras formas de vivir" (EF7, p.1).

Podemos deducir que este periodo inicial de formación o "pasantía" está planificado (EF1, p.3/ EF2, p.4/ EF6, p.1). Es un proceso de "ruptura" planificado. Para el nuevo monitor, su introducción en el sistema de alternancia supone "un choque que es emocional" y "le descoloca de lo que conoce de la educación tradicional" (EF4, p.2). Parece ser, que es un proceso que ha de ayudarle a "cambiar el modelo mental para que pueda entender que está en otro sistema educativo" (EF4, p.2). A continuación, se detalla una situación de ruptura que se puede dar durante el tiempo de prueba con el uso del sistema de alternancia: "los primeros choques vienen porque ellos saben lo teórico, lo que dice el libro, pero no cómo es nuestra realidad" (EF1, p.2).

Otra situación de ruptura relacionada con el contexto de la escuela, por la ausencia de desarrollo del territorio, puede venir por unas instalaciones escolares muy precarias y en un entorno peligroso y violento (EF7, p.4). En este sentido la ruptura aporta al monitor "la competencia de reflexionar e interrogarse sobre su propia persona (...). El hecho de tener una ruptura, obliga a pensarse de manera diferente" (EF5, p.2).

Esta pasantía se justifica porque permite observar la capacidad de adaptación de las personas en todos los ámbitos del nuevo sistema educativo y que es tan diferente del tradicional (EF1, p.2/ EF2, p.1). Gimonet (2009b) define este proceso como la necesidad de vivir una paradoja permanentemente de rupturas y relaciones para pasar de un conocimiento a otro. Se considera la ruptura como parte del proceso formativo que acerca a los monitores a nuevos elementos. Un "proceso de aprendizaje que facilitará a los monitores reconocer que hay cambios, que los sepan comprender, que los sepan aceptar y los sepan superar" (EF4, p.4). El desarrollo del periodo de

prueba, en un escenario real, fomenta la adquisición de nuevas experiencias. Unas vivencias que llevan al monitor a la necesidad de un perfeccionamiento (Duffaure, 1993), que les conducirá a practicar una docencia que consiste en “aprender con los estudiantes, aprender con las familias, para después aportar algo de lo que yo sé” (EF1, p.2).

El concepto de “adaptación” emerge diversas veces, como ya se ha visto anteriormente. Este aspecto, y también desde el primer momento, preocupa a los responsables del CEFFA. En este sentido, el período de prueba también sirve para “identificar si no hay adaptación del monitor con el nuevo sistema” (EF2, p.1).

- **El monitor inicia su formación con un periodo de prueba. Es un proceso de ruptura con el pasado para ver su adaptación con el sistema de la alternancia.**

5.1.8 Formación activa

Una vez superado el periodo de prueba (fase de formación previa), el monitor ya desarrolla de forma plena sus responsabilidades. Ya es considerado uno más del equipo de formadores y tiene la facultad para ejercer de monitor. Esto no quiere decir que esté plenamente capacitado y parece bastante claro que debe estar más del lado del aprender de forma permanente (Charil, 2012). Los expertos, al referirse a la formación de los monitores, utilizan el concepto de “en servicio”. Una formación que se fundamenta en el aprender-haciendo. Los monitores se forman al mismo tiempo que trabajan y por lo tanto reciben una formación plenamente contextualizada con el trabajo que desarrollan (EF3, p.2/ EF5, p.4/ EF7, p.1).

Los monitores, por inmersión, se adentran en el proceso cíclico de la acción-reflexión-acción. Conforme a esta idea, se trata de que el monitor experimente con las tareas prácticas acopladas con unas sesiones teóricas. Uno de los entrevistados resume la afirmación anterior cuando dice que “es una formación para la alternancia, pero también organizada por alternancia” (EF5, p.1). Una capacitación para formar monitores en este sistema, tiene que organizarse con unos ritmos alternados de formación que compaginen la práctica y la teoría. Las prácticas tienen un rol fundamental dentro del desarrollo profesional de la persona (Correa, 2015) y parecen brindar los instrumentos para la actualización de competencias profesionales, además de contribuir a la construcción de la identidad profesional.

Los ritmos de alternancia que se realizan son diversos y dependen del contexto de cada uno de los CEFFA (o de las redes de CEFFA). De todas formas, los expertos coinciden que han de ser ritmos con períodos de prácticas más largos que los períodos teóricos y de reflexión.

A continuación, se detalla información sobre los ritmos de alternancia que los expertos han aportado: hay “una capacitación sobre un tema, se dejan unas tareas y se vuelve en 2 meses para revisarlas y luego volver hacer la capacitación” (EF6, p.3). “Son encuentros que se dan cada 45 días o cada dos meses (...), de dos a tres días, de acuerdo con la temática” (EF4, p.3). “Una semana cada tres meses” (EF1, p.2), “4 o 5 sesiones de formación presencial que duran entre 4 y 5 días” (EF5, p.4). Estos ritmos se van reproduciendo a lo largo de todo el curso académico. Se deduce que la formación se inicia con la parte práctica para luego asistir a las sesiones teóricas. Esto concuerda con la idea de profesionalización de los monitores, aceptando el hecho de que el desarrollo profesional de estos comienza desde la formación inicial, en el espacio particular de las prácticas y en una dinámica de alternancia (Correa, Malo y Gervais, 2013).

- **La formación del monitor es “en servicio” y en alternancia, con periodos de trabajo en el CEFFA y con periodos de formación teórica.**

5.1.9 Acompañamiento

Para el desarrollo de las sesiones teóricas se habla de “acompañar” a los monitores. Conceptos como “programa de acompañamiento”, “mentoría en la formación”, “acompañar a los monitores durante las clases” (EF2, p.2/ EF3, p.2/ EF6, p.1), se utilizan en lugar de otro tipo de terminologías que se puedan relacionar con metodologías características de la formación tradicional. Podemos interpretar que esta forma de practicar la docencia surge de la necesidad de mitigar el impacto desestabilizador que produce la ruptura.

Se dice que el acompañamiento ayuda al monitor a ubicarse dentro del sistema. Sirve para orientarle y ayudarlo. “El acompañamiento soluciona problemas en torno a la formación y quita obstáculos para seguir avanzando” (EF4, p.2, p.4 / EF3, p.2). Algunos autores proponen que ha de ser una práctica no intervencionista, que no influya en las decisiones de la persona acompañada, sino que la posición del acompañante sea una posición de presencia, pero de presencia mínima (Roberge,

2002). Un acompañamiento en la búsqueda de la interacción de dos personas decididas a caminar juntas hacia una meta (Le Bouëdec, 2001), promoviendo un diálogo entre iguales, de tú a tú. Pero, a fin de cuentas, para desarrollar una formación personalizada y que considera a cada persona como un alguien singular.

En relación al encargado de acompañar en la formación, “el que acompaña” (EF4, p.2), se denomina en diversas ocasiones el “mentor” y el “tutor” que tiene la función específica que de ir acogiendo a los nuevos monitores (EF6, p.1). Se ha observado que el tutor no puede ser cualquier persona del CEFFA. Es una tarea que se encomienda a monitores con una larga experiencia en pedagogía de la alternancia. Suelen estar muy bien formados y cualificados para desarrollar esta función (EF4, p.2, p.3/ EF5, p.1). Se pone de manifiesto la necesidad de realizar un acompañamiento profesional, para que el monitor logre desarrollar satisfactoriamente su formación (Gutiérrez-Sierra y González-García, 2022).

El acompañamiento se realiza durante toda la formación pedagógica del monitor (EF4, p.2/ EF6, p.4). Es un acompañamiento constante porque en el proceso de idas y venidas entre las prácticas y las sesiones presenciales - pequeñas rupturas planificadas -, el monitor reclama mucha atención. Se puede interpretar que el acompañamiento es una acción sistémica y sistemática.

- **El monitor desarrolla su formación acompañado de un tutor personal bien formado y experimentado.**

5.1.10 El Plan de Formación e instrumentos pedagógicos

Que los monitores de los CEFFA tengan acceso a una capacitación en pedagogía de la alternancia es un aspecto en que todos los expertos están de acuerdo. Se deja entrever que la formación tiene que ser imprescindible. Incluso aparece el concepto de “obligatoriedad”. Se añade que la formación se tiene que llevar a cabo de forma satisfactoria para los monitores.

Por otra parte, se destaca que la formación tiene que ser “significativa”. Una formación “que tenga sentido para los monitores. Una formación que sirva para responder a las preguntas que les surgen durante el desarrollo de sus funciones en el CEFFA” (EF5, p.1, p.4). También se subraya que la formación tiene que estar “adaptada”, acomodándose a las necesidades de formación de los monitores. Y para fomentar el interés por el aprendizaje se requiere que contemple el uso de situaciones

de aprendizaje que han de facilitar el acercamiento a las problemáticas de estudio. En este sentido, la formación pedagógica de los monitores utiliza las situaciones profesionales reales que los monitores experimentan en el CEFFA (EF3, p.1/ EF5, p.4). Con este fin, los temas que se desenvuelven en la formación son inherentes al trabajo de los monitores. Son “temas que los monitores identifican en la escuela y que se proponen para su estudio” (EF3, p.2). Finalmente se observa que “tienen más importancia las experiencias vividas durante la práctica que la reproducción de contenidos teóricos durante estas sesiones” (EF2, p.3).

A continuación presentamos algunas de las temáticas que se tratan durante las sesiones presenciales, que sirven para realizar diagnósticos del contexto en el cual trabajan: las problemáticas del territorio y la comunidad, la animación de familias, la organización de la escuela, la relación del monitor con los compañeros del equipo de trabajo, con el director, con los miembros del Consejo de Administración... (EF5, p.3/ EF4, p.2/ EF5, p.4). A través de estos temas, se promueve la reflexión a nivel personal sobre “sus actuaciones como monitores, sus éxitos y sus dificultades en sus propias actividades” (EF5, p.4). Es un ejercicio reflexivo que ayuda a los monitores a que se den cuenta de si las actuaciones que realizan durante el periodo de la práctica “funcionan o no funcionan, y si tienen los beneficios que uno espera” (EF3, p.2).

Hay otro tipo de temas que también se tratan en estas sesiones presenciales y “que tienen que ver con las herramientas de la alternancia” y con “el plan de formación y los instrumentos pedagógicos” (EF2, p.2/ EF4, p.2).

Se concentraba a todas las personas en un sitio específico para explicarles cómo se arma el Plan de Formación, cómo se hacen las Visitas de Estudio, cómo se hacen las Tertulias Profesionales, cómo se hacen las clases, cómo se atiende a las familias, cómo se visita a la empresa, cómo se deben aplicar cada uno de los instrumentos propios del sistema pedagógico (EF1, p.2).

Los expertos ponen especial énfasis en el Plan de Formación, el documento que rige la planificación de la formación en alternancia. Una de las finalidades de la formación de monitores es lograr que estos comprendan que el Plan de Formación es “como el currículum institucional que organiza la formación de los estudiantes” (EF6, p.3). Se plantean una serie de preguntas vinculadas con el Plan de Formación que los monitores han de saber responder una vez finalizada la formación: “¿Sabes lo que es un Plan de Formación?, ¿Cómo se construye un Plan de Formación?, ¿Es un Plan de Formación basado en situaciones socioprofesionales significativas?” (EF5, p.4). En

este sentido, “se prioriza que el monitor conozca qué es un Plan de Formación, que entienda cómo se maneja, que sepa construirlo y adaptarlo a las vivencias de los estudiantes en su medio socio-profesional” (EF5, p.4).

Durante las sesiones presenciales, también “se tratan temas técnicos que tienen relación con el contexto rural del que proceden los estudiantes: programas de ayuda a jóvenes agricultores, problemáticas del sector agrícola, cambios en los sistemas de producción en la agricultura. etc. En definitiva, capacitaciones para la actualización de aspectos técnicos” (EF2, p.2/ EF4, p.2/ EF4, p.3). También se expone que estos temas tienen un gran interés para la comunidad local y que tienen como finalidad la “integración de los actores locales a las actividades del CEFFA” (EF5, p.1). En este sentido, se recalca que en estas sesiones presenciales es necesario “explicar el contexto institucional del CEFFA” (EF5, p.4), aspecto obviamente relevante debido a la complejidad del sistema y de la diversidad de actores que participan del proyecto (Puig-Calvo, 2006).

También “se recurre a expertos externos que intervienen con charlas de temas diversos durante las formaciones que se organizan. Por ejemplo: didáctica, aspectos asociativos, desarrollo territorial, psicología del adolescente, cómo dar una clase, cómo trabajar dinámicas de grupo, etc., y que tienen un interés pedagógico para la práctica de la docencia” (EF2, p.2/ EF4, p.2/ EF5, p.4).

En estas sesiones presenciales, aunque la experiencia del monitor es el elemento básico de trabajo en la formación, también hay componentes más teóricos. Y para ello, durante el desarrollo de las temáticas, se utilizan “elementos más conceptuales que han de ayudar a los monitores a saber relacionar sus experiencias profesionales en el CEFFA con la documentación científica existente” (EF5, p.4). En otras palabras, hay que elaborar un marco teórico que fundamente las experiencias profesionales reales vividas.

Otro aspecto que surge en diversas ocasiones es el Proyecto de Investigación Pedagógico, PIP (EF1, p.1/ EF7, p.1/ EF4, p.2). Es un instrumento de gran relevancia porque actúa como eje conector con todos los temas que van surgiendo en la formación. Es un instrumento de trabajo que discurre a través de “un tema que tiene que ver con la vida de la escuela donde está el monitor” (EF3, p.2).

Es un proyecto pedagógico aplicado a su escuela, y si él es profesor de matemáticas y quiere saber, quiere experimentar o quiere poner a prueba alguna forma distinta de enseñar matemáticas con los chicos, hace el proyecto

para mejorar el proceso de aprendizaje de los chicos y lo pone a prueba con un grupo durante el tiempo que está haciendo su formación (EF1, p.2).

La lista de temas que se pueden trabajar es muy amplia. A continuación, se presentan algunos ejemplos: “los proyectos en las escuelas, el proyecto profesional del alumno, las clases de matemáticas, la parte agrícola, temas sociales” (EF1, p.2).

Algunos de los expertos puntualizan que el desarrollo del proyecto se realiza progresivamente a lo largo de toda la formación. En este aspecto “es muy importante estudiar bien la temática que se va trabajar, porque este trabajo tiene que aportar mejoras en las condiciones de la práctica educativa en el CEFFA” (EF6, p.1). Es valioso estudiar “qué tipo de documento se va a producir para poder realizar adecuadamente el seguimiento y poder valorar las aportaciones que han de mejorar en el trabajo” (EF5, p.4). También se pide que el proyecto “no sea solamente la descripción de lo realizado, lo experimentado..., sino que tiene que explicitar los conceptos” (EF5, p.4).

Se remarca que este proyecto “no solo sirve al monitor para poder obtener su cualificación pedagógica, sino que es un proyecto colectivo de la MFR” (EF5, p.4), es decir, que ha de tener una utilidad para el conjunto de la escuela. Habitualmente, al final de la formación hay que presentar el proyecto en un documento escrito y exponer el trabajo de forma oral frente a un tribunal. El jurado está formado por “los propios coformadores del monitor que han participado en su formación” (EF4, p.2): “el director de la MFR, el tutor, el director departamental, un representante del Consejo de Administración.” (EF5, p.4). Todos ellos son actores vinculados con el CEFFA y evaluarán todo el trabajo del monitor en la formación.

- **La formación de monitores responde a un Plan de Formación que tiene en cuenta las situaciones profesionales reales que se viven en el CEFFA y el aprendizaje práctico de los instrumentos de la alternancia. El hilo conductor de la formación de cada monitor es su Proyecto de Investigación Pedagógica.**

5.1.11 Formación pedagógica inicial y continua

Cuando los expertos hablan de la formación de monitores utilizan los siguientes conceptos “inicial”, “continua” y “permanente”. Si empezamos por la “formación inicial”, unánimemente los entrevistados dicen que es una formación “pedagógica”. Una formación estructurada con un programa formativo que contiene unos módulos o temas (EF6, p.1/ EF2, p.3/ EF6, p.3). Esta formación tiene planificadas unas acciones presenciales y teóricas que se van alternando con unas acciones prácticas de “formación que se desarrollan en el CEFFA donde el monitor está trabajando” (EF6, p.1). También se añade que las sesiones de trabajo presenciales están organizadas en un plan de trabajo que consta de tres fases: “planificación, sesión de aprendizaje y evaluación” (EF1, p.2/ EF6, p.3), donde los monitores desarrollaran unas tareas y que se revisan en cada una de las sesiones presenciales.

La cantidad de módulos que contiene esta formación inicial es variable. En algunos casos se habla de “nueve módulos” y en otros de “diez a doce módulos” (EF2, p.2). Supuestamente, el número de módulos depende de la realidad de cada CEFFA, de su contexto local, regional o de país. La duración de esta formación pedagógica también es variable, pero se encuentra entre los “dos y tres años” (EF2, p.5). Los módulos están organizados por temáticas donde se tratan todos los aspectos de la pedagogía de la alternancia. También existe una organización de los temas (módulos) de la formación inicial que se divide en periodos anuales.

El primer año es más general, digamos de conocimientos más generales: conocer la historia de la alternancia, cuáles son las herramientas pedagógicas, la psicología del adolescente, la problemática del sistema productivo (...). Y en el segundo año de la formación, que es mucho más específico, el monitor o monitora elige un tema que va a desarrollar en el proyecto (...), un tema que tenga que ver con las herramientas de la alternancia, o con la formación y gestión de familias, o con el sistema productivo de la zona, o con el trabajo en equipo de los monitores (EF4, p.2).

Al finalizar esta formación inicial es cuando los monitores han de presentar el Proyecto Pedagógico de Investigación. Una vez terminada la formación, “los monitores cualificados son invitados a seguir formándose a través de la formación continua” (EF5, p.4). Aunque no es verbalizado por los expertos, aparentemente esta formación continua ya no es estructurada, sino puntual, aunque sí está planificada. Suelen ser formaciones “sobre un tema específico en relación directa con la problemática de la

MFR” (EF5, p.4) o a veces tiene que ver “con capacitaciones en actualizaciones productivas, para estar al tanto de lo que pasa” (EF5, p.1).

En relación a la formación continua, y de forma bastante tajante, se dice que “es urgente reforzar este tipo de formación para todos los equipos, no solamente a los monitores que entran” (EF5, p.4), explicitando la necesidad imperiosa de que los monitores se sigan reciclando a lo largo de su carrera profesional. Esta afirmación la podemos relacionar con lo que aportan los expertos en referencia a la definición de formación permanente: “tiene que ser duradera durante todo el tiempo en que el monitor trabaja en el CEFFA” (EF7, p.1). Seguidamente se expone una de las problemáticas que surgen por la ausencia de una formación permanente: “son factores que generalmente promueven crisis porque aceptan trabajar en la pedagogía de la alternancia y después no respetan los acuerdos, y si no hay una formación permanente, la tendencia a la educación tradicional es siempre muy fuerte. Hay una tendencia al enciclopedismo” (EF5, p.1).

Esta es una problemática que, según parece, viene dada por la formación académica que les habilita para poder practicar la docencia:

La formación que se da en las universidades, que es una formación teórica, es muy memorística. Estos muchachos que salen y se van al mundo laboral, quieren replicar lo mismo. Entonces llegan a un CEFFA y se le dice que no, que ahora no es así, y entonces ya viene el primer choque (EF1, p.2).

Sobre este tema, Chartier (2013) dice que se puso en marcha una formación pedagógica permanente porque los nuevos monitores que venían del sistema tradicional lo que querían era enseñar un programa y que los alumnos aplicaran lo que ellos enseñaban. La mirada histórica pone de manifiesto que los CEFFA nunca han podido ser eficaces con el modelo del profesor tradicional (Gimonet, 2009b).

- **La formación de los monitores está dividida en dos partes:**
 - **Formación inicial de dos años organizada en módulos formativos sobre la pedagogía de la Alternancia.**
 - **Formación continua no sistemática y puntual. Formación de temáticas específicas en función de las necesidades.**

5.1.12 Pedagogía del encuentro

En relación a las sesiones presenciales teóricas, aparecen las referencias “encuentro” e “intercambio” (EF2, p.4/ EF5, p.5/ EF6, p.1). Durante la formación, y de forma intencionada, se reúnen monitores que proceden de diferentes CEFFA. “Logramos que los directores hicieran una pasantía en otras EFAs (...) y ahí recibieron una formación de los monitores, del director, de los directivos, de los líderes de la comunidad” (EF6, p.1).

Se expone que “no siempre se hacen en el mismo lugar, sino que se va rotando entre los distintos centros” (EF4, p.3). Son encuentros que parece que están planificados dentro de la estructura de formación: “hay una parte en el primer año, que es más regional o interregional. Y el segundo año las sesiones se realizan a nivel nacional” (EF5, p.4). También se expone que pueden ser “intercambios internacionales” (EF2, p.3).

Reunir personas de otros CEFFA para que interaccionen en las sesiones presenciales aporta “diversidad”, “riqueza”, “experiencia” (EF5, p.4/ EF6, p.1). En definitiva, unas “interacciones que acercan a los monitores a elementos nuevos” (EF6, p.1). Unos acercamientos que tienen por objetivo “conocer otras realidades”, “conocer la experiencia de otros”, “intercambio de saberes”, “confrontarse con situaciones nuevas”, “tomar distancia con su propia realidad”, “entender que lo pueden hacer de otro modo” (EF5, p.5/ EF6, p.1). Se puntualiza que en esos intercambios, los monitores realizan “el análisis de sus actuaciones como monitores, sus éxitos y sus dificultades en sus propias actividades y lo comparten con otros” (EF5, p.4). En cierta medida, supone que el monitor acepta entrar en un proceso que implica cambios (Duffaure, 1993) y que le ha de permitir avanzar al ritmo de las pequeñas rupturas que conforman el sistema de alternancia.

Se ha observado que estos intercambios, especialmente los internacionales, tienen una importancia muy destacada ya que también se utilizan para formar a los futuros formadores de las formaciones de monitores: “hemos fomentado muchos intercambios con Brasil (...) también con Portugal y Cataluña (...). Hemos enviado algunos muy buenos monitores que queríamos promover a coordinadores pedagógicos” (EF2, p.4).

- **La formación contempla intercambios planificados entre monitores de diferentes CEFFA para el aprendizaje de otras experiencias.**

5.1.13 Equipos y Centros Pedagógicos Nacionales

Se habla de unos formadores organizados en unos grupos denominados “Equipos Pedagógicos”, “Centros Nacionales Pedagógicos”, “Centro Nacional de Formación y de Investigación sobre la Alternancia” (EF4, p.3/ EF5, p.4). Estos grupos se ponen en marcha en función de la cantidad de CEFFA que hay en un territorio y/o de la existencia de redes de CEFFA. Están compuestos por “monitores y directores de los CEFFA que tienen un buen bagaje en la alternancia, que están bien formados, que dominan bien los instrumentos pedagógicos y que saben relacionarlos con los programas nacionales (EF1, p.2/ EF2, p.4). Se enfatiza que se busca que sea “un núcleo duro de buenos formadores” (EF2, p.4). Los grupos están liderados por un “coordinador pedagógico” (EF2, p.4) que es el responsable de coordinar las sesiones presenciales y que está a cargo de los formadores. Estos formadores son los “delegados regionales pedagógicos” y/o “responsables nacionales” (EF5, p.4/ EF2, p.1), que animan las sesiones presenciales de los monitores.

Los Equipos Pedagógicos, suelen ser “grupos pequeños compuestos por una estructura de dos a tres delegados pedagógicos y un coordinador pedagógico” (EF2, p.1, p.4). Que sean grupos pequeños es por exigencia de la cobertura de territorio que deben abarcar. “La necesidad de ir rotando por los diversos CEFFA y la distancia que hay entre ellos implica unos desplazamientos muy largos” (EF2, p.4). Estos equipos “empiezan a ser operativos cuando hay una cierta estabilidad a partir de la implantación de los primeros CEFFA en un territorio” (EF2, p.1/ (EF2, p.4).

Los expertos no aportaron datos muy concretos sobre los Centros Pedagógicos Regionales o Nacionales. Cuando existe un número suficiente de CEFFA agrupados y se crea una red de CEFFA, es posible tener la capacidad para mantener una institución estable. Así que los equipos pedagógicos dejan de rotar por los territorios y se establecen en un lugar fijo. Entonces son los monitores los que se desplazan a las sedes para recibir las sesiones presenciales. En estos Centros Pedagógicos se destaca que “se realiza la capacitación pedagógica y que las temáticas son de carácter más teórico” (EF5, p.4). También surge que “son Centros Pedagógicos para la investigación sobre la alternancia” (EF5, p.4).

Relacionado con los Equipos Pedagógicos aparece la “Asociación Internacional”, la AIMFR. Se afirma que “esta organización desarrolla una formación inicial de dos años que está estructurada en unos módulos y que se va adecuando a las necesidades de formación de los CEFFA en los países donde opera” (EF1, p.2). Los expertos no aportan más detalles al respecto pero la AIMFR tiene un Equipo

Pedagógico permanente que opera a nivel mundial. Este equipo da soporte pedagógico a los Equipos y Centros Pedagógicos existentes que lo solicitan y también apoya cuando los CEFFA o redes de CEFFA tienen dificultades para crear un Equipo Pedagógico estable.

Otro concepto que aparece relacionado con los Equipos Pedagógicos es el de “Virtual Alternancia”. Esta es la formación de monitores que se desarrolla de forma semipresencial y que utiliza “la plataforma de Digital Grow” para desarrollar algunas de las actividades teóricas de la formación. Es una “formación inicial organizada que consta de diversos módulos y organizada exclusivamente en alternancia para los monitores” (EF1, p.1/ EF2, P.4/ EF3, p.2). Esta plataforma recibe el apoyo de la Fundación Ondjyla y es el equipo pedagógico de la AIMFR quien la está utilizando.

La formación inicial de los monitores se observa que está estructurada en un programa nombrado “Plan de Formación” (EF2, p.1/ EF6, p.1). Es el recurso pedagógico donde se incluyen todos los módulos (contenidos) y las actividades educativas que han de desarrollar los monitores durante su formación. Pero se explica que “estos programas no están certificados” (EF6, p.1/ EF4, p.3). Esta situación hace aflorar problemáticas que tienen repercusiones con el compromiso personal de los monitores durante el desarrollo de la formación. La ausencia de una acreditación oficial desanima a los monitores a concluir los programas. Se destaca que para revertir la situación “es necesario ofrecer programas certificados a través de instituciones académicas oficiales” (EF4, p.3/EF6, p.1).

Cabe destacar que hay algunas experiencias en esta dirección, pero tienen un carácter puntual. A continuación, se exponen algunas situaciones donde los expertos ponen de manifiesto la incomprensión de las instituciones académicas y gubernamentales con el sistema de alternancia.

Para dar cobertura formativa a los monitores de los CEFFA del Perú se elaboró un programa estructurado conjuntamente entre ProRural y un organismo público capaz de acreditar formación inicial y en servicio de profesores, el Instituto Pedagógico de Monterrico. En esta formación, más de cien monitores de los CRFA terminaron el programa. Cinco años más tarde, sólo un 25% de ellos continúan trabajando en sus escuelas. Esto se debe a que el sistema de nombramiento de maestros no exige como requisito prioritario esta titulación en pedagogía de la alternancia. Además, y aunque actualmente se sigue ofreciendo la formación, ProRural no participa por la diferencia de estándares académicos entre los formadores de la asociación y los de Monterrico. “Sin la colaboración de ProRural, el programa se ha desvirtuado y solo prioriza el

aprendizaje de la normativa y el currículum oficial. Tampoco se contemplan acciones educativas sobre la alternancia” (EF6, p.1, p.4)

Otro ejemplo es el caso de Portugal. Se desarrolló una formación de monitores estructurada en módulos que fue certificada y financiada por el Ministerio de Trabajo a través del Fondo Social Europeo. Los responsables de los CEFFA, cuando negociaron con el Ministerio, lograron incorporar en los módulos formativos los instrumentos de la alternancia. Y fue una formación de carácter obligatorio para todos los monitores de los CEFFA. Pero debido a una penalización de la Unión Europea contra el estado portugués por deficiencias en la presentación de cuentas, “cesó drásticamente la financiación a la formación profesional en todo el país y, consecuentemente, la formación de monitores tuvo que dejar de ofrecerse” (EF2, p.1).

Otro de los expertos, narra otra situación que pone de manifiesto las dificultades burocráticas que se dieron en Guatemala con el Consejo Superior Universitario.

...la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media inició una formación en alternancia para los profesores. Pero cuando el proyecto llegó al Consejo Superior Universitario, quedó paralizado cinco años hasta que se aprobó. En ese momento, las necesidades ya habían cambiado porque los monitores de los NUFED no tenían ni Profesorado ni Licenciatura pero el Ministerio de Educación les fue exigiendo esas titulaciones para poder ser contratados como docentes públicos. Entonces, muchos de los monitores que querían seguir trabajando, fueron sacando sus titulaciones (que no contemplaban la alternancia). Después de esos cinco años de espera, ya no era necesario un profesorado o licenciatura en alternancia... Actualmente, la carrera está aprobada por la universidad, pero nunca se ha llegado a ejecutar (EF1, p.1).

En Mozambique también se da otro caso similar, y aunque el desenlace final aún está por escribir, parece que puede acabar de forma positiva:

...hemos empezado un diálogo con la Universidad Pedagógica de Mozambique para tener el aval universitario, pero aún no hemos logrado su reconocimiento. Si que tenemos una aceptación del Ministerio de Educación. La negociación con la universidad está abierta, pero es complicada por la financiación. El estado mozambiqueño paga a los monitores, pero no paga las infraestructuras

ni la formación de monitores, y ahí hay que saber quién paga la cuenta (EF2, p.5).

- **El Centro Nacional Pedagógico da cobertura pedagógica a los monitores de los CEFFA y son sus equipos pedagógicos quienes organizan y desarrollan la formación de monitores.**
- **Las formaciones de monitores no suelen ser oficialmente acreditadas, aunque puntualmente las universidades colaboran con el reconocimiento de algunos de los programas**
- **La ausencia del reconocimiento de la formación no favorece que los monitores finalicen la formación.**

5.2 Resultados y análisis de datos de los cuestionarios

En este apartado vamos a mostrar el análisis y discusión de los resultados. Unos resultados, como anteriormente se ha explicado, que provienen de una selección de preguntas realizadas al personal pedagógico de los CEFFA a través de los cuestionarios del proyecto de investigación “Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países” (Gagnon *et al.*, 2023),

Las preguntas seleccionadas han sido organizadas en categorías que siguen la lógica de los cuatro pilares de la alternancia definidos por Puig-Calvó (2006): los dispositivos pedagógicos de la alternancia, la asociación local, el desarrollo del territorio y la formación integral. Son preguntas que tienen el objetivo de captar la opinión de los monitores sobre estos aspectos y permitirán interpretar cuáles son sus conocimientos sobre ellos. Previamente, se ha elaborado una primera categoría con los datos sociodemográficos para contextualizar la muestra realizada. Finalmente, se ha realizado otra categoría que aporta resultados sobre si los monitores han recibido formación y si necesitan recibir formación sobre diversos aspectos fundamentales del sistema pedagógico de alternancia.

Seguidamente, presentamos un cuadro con los temas emergentes que han surgido con el análisis de resultados de los cuestionarios:

Tabla 8. Temas emergentes de los cuestionarios.

Temas emergentes
5.2.1 Datos sociodemográficos básicos
5.2.2 La relación de los participantes con el CEFFA
5.2.3 Aspectos generales de la pedagogía de la Alternancia
5.2.4 Aplicación de los instrumentos pedagógicos de la Alternancia
5.2.5 La Asociación local
5.2.6 La formación personal
5.2.7 El desarrollo del territorio
5.2.8 Formación que los monitores han recibido y la formación que los monitores desean recibir

5.2.1 Datos sociodemográficos básicos

Los datos que se presentan a continuación, son el conjunto de indicadores que analizan las principales características de la población estudiada. Aspectos generales: sexo, edad y país de origen, junto con otros aspectos más específicos (años de trabajo en el CEFFA, tipo de contrato, nivel de formación académica), que permite situarnos dentro del contexto de la muestra.

Número de participantes por países. Sexo y edades.

La muestra se ha realizado sobre un total de 841 encuestados de los siguientes países: Brasil, Camerún, Canadá, España y Guatemala. Aunque esta distribución por países no es objeto de estudio y se analizarán los resultados de forma conjunta, sí que se quiere destacar que son datos que representan una distribución que simboliza África, América y Europa.

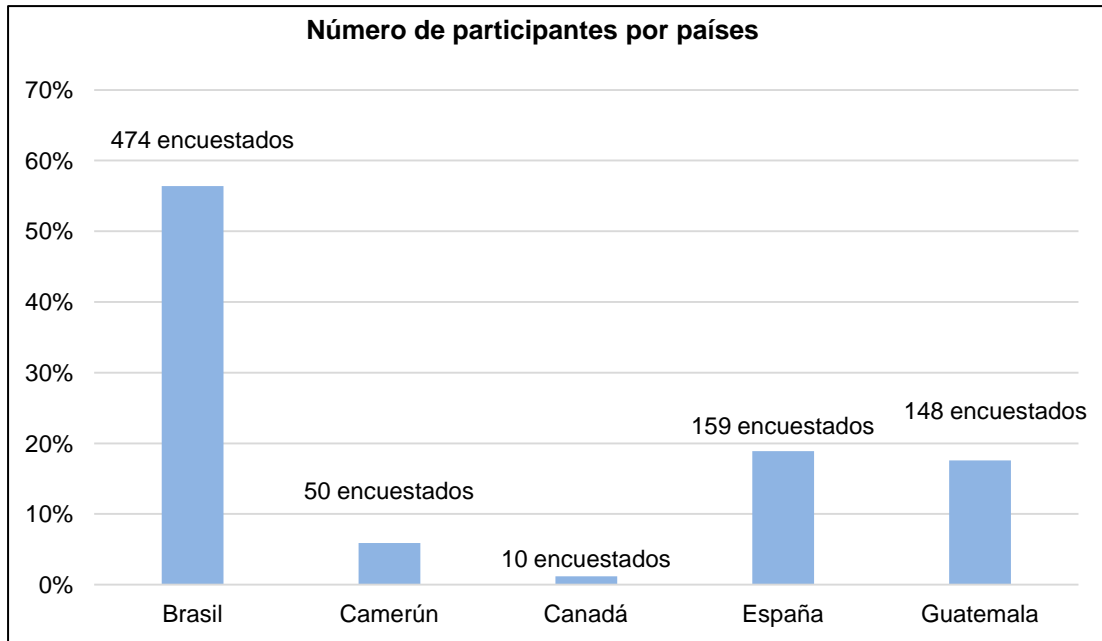


Figura 11. Número de encuestados por países.

Podemos observar que la distribución no es equitativa, porque Brasil representa más de la mitad de la muestra, mientras que España y Guatemala representan un poco más de un tercio. Finalmente, Camerún y Canadá representan menos de 10% de la muestra.

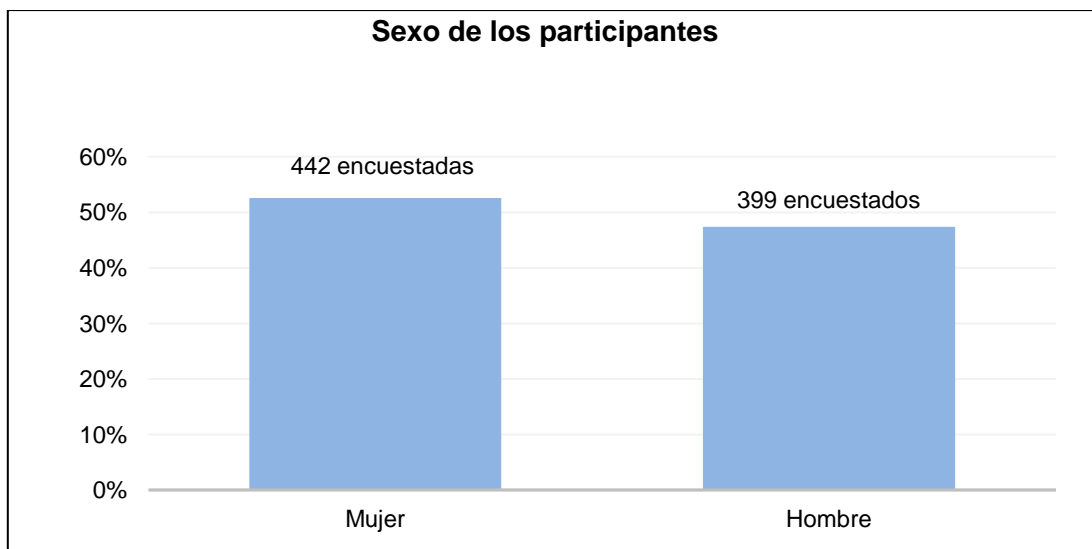


Figura 12. Sexo de los participantes.

Aunque el número de mujeres es mayor, la muestra presenta un cierto equilibrio entre el número de mujeres y de hombres.

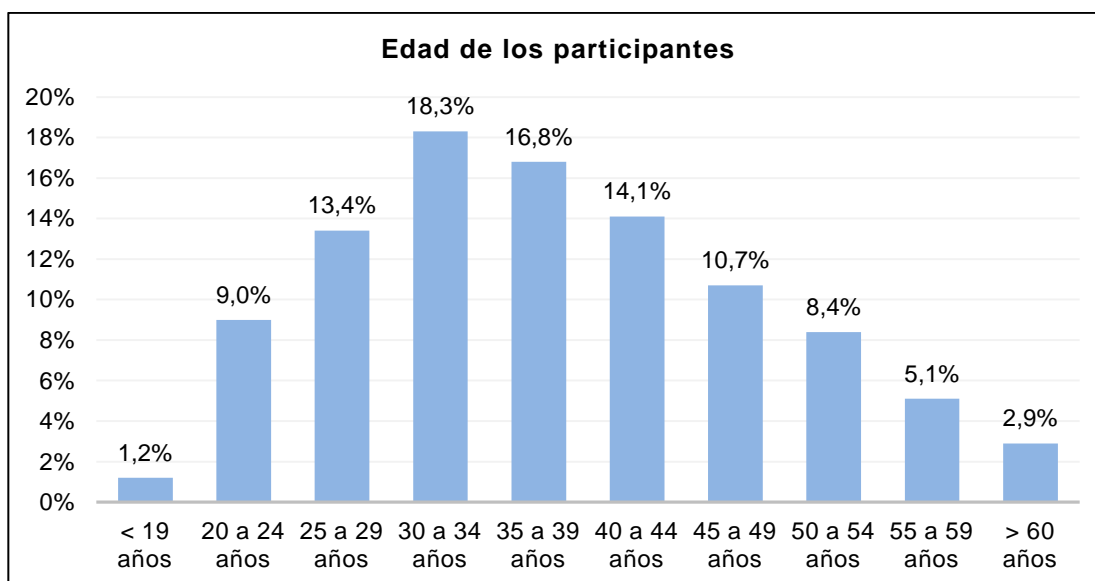


Figura 13. Edad de los participantes.

La distribución por edades de los encuestados va desde los 12 a los 67 años. Esta distribución de edades se ha agrupado en intervalos de 5 años, excepto en el primer intervalo y en el último. Podemos observar que el intervalo de 30 a 34 años es el mayoritario con un 18,3%, seguido por el intervalo de 35 a 39 años con un 16,8%, y, en tercer lugar, el intervalo de 40 a 44 años con un 14,1%. Se puede señalar que los intervalos mayoritarios están dentro de las franjas de edad que van entre 30 y 44 años, que significa una alta representación de encuestados de mediana edad. Los intervalos incluidos dentro de la franja de los 15 a 24 años, que representan a la población joven de la muestra, con un 23,6%, simboliza menos de un cuarto del total de la muestra.

Formación académica de los participantes

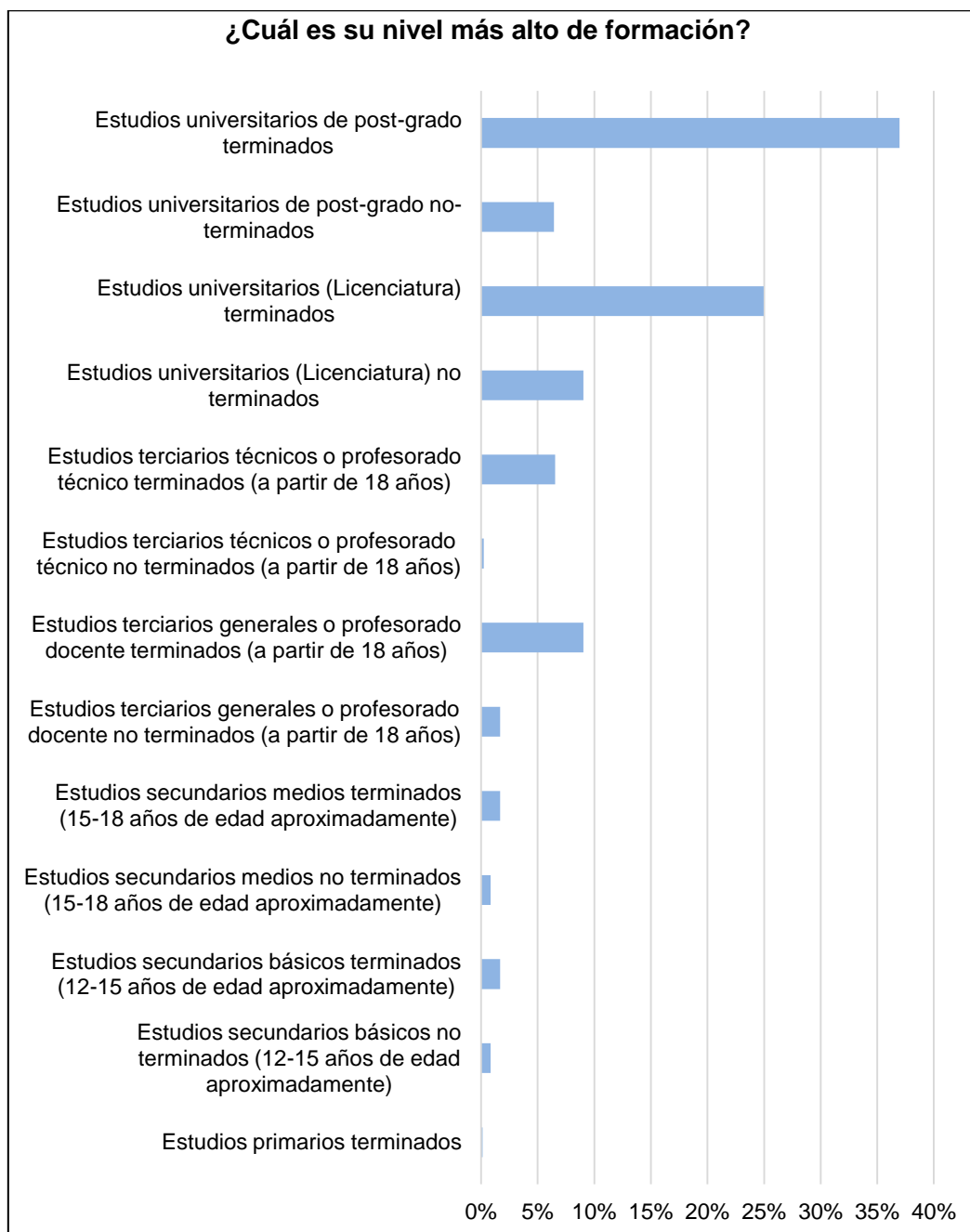


Figura 14. Formación académica de personal pedagógico.

Por lo que respecta al nivel de formación académica de las personas encuestadas, podemos destacar que un 68,4% de la muestra tiene una formación superior universitaria (licenciatura, máster, doctorado...), otra parte de la muestra (24,5%) tiene algún tipo de formación superior no universitaria (terciarios técnicos, terciarios generales y profesorados) y el resto de los encuestados (3,4%) tienen un

nivel académico de formación secundaria y/o primaria. Se destaca de los resultados que los monitores están bien formados académicamente. Podemos apuntar que esto se debe a la obligatoriedad de tener una formación superior universitaria para poder ejercer la docencia en la mayoría de los países como Brasil, España, Guatemala (desde hace pocos años) y Canadá. En el caso de Camerún la formación mínima es una formación terciaria, o sea, superior no universitaria.

Experiencia profesional previa

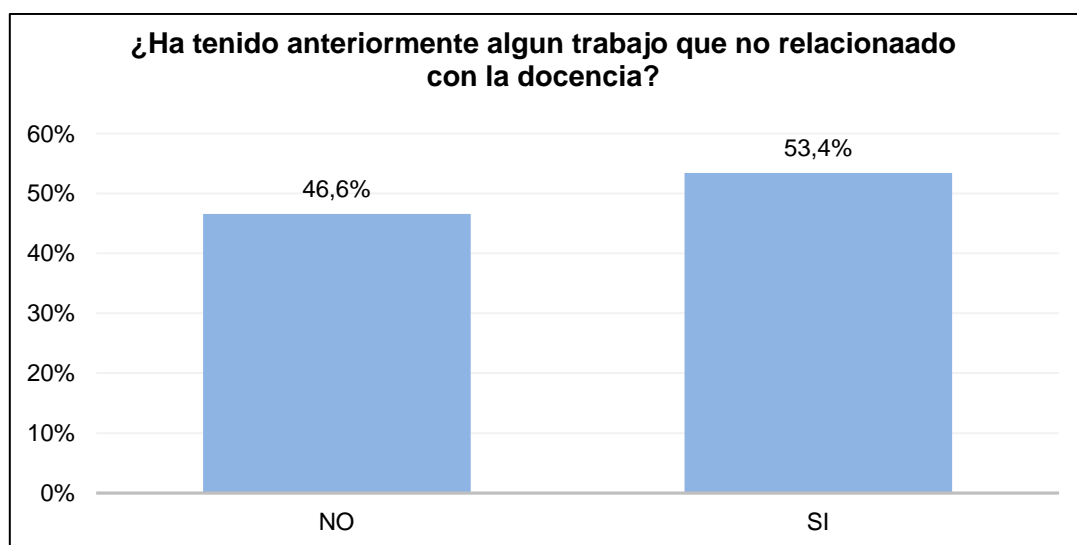


Figura 15. Experiencia profesional en el medio socio-profesional.

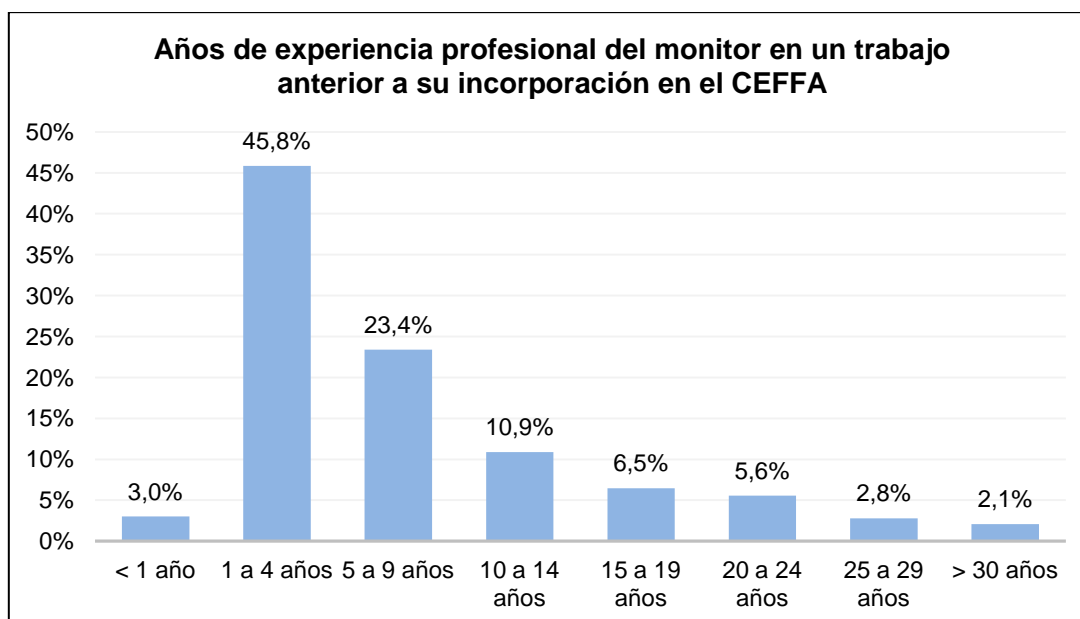


Figura 16. Años de experiencia profesional en el medio socio-profesional.

Por lo que respecta a la experiencia profesional previa, en el gráfico 16 se observa que más de la mitad de los encuestados han tenido una experiencia profesional anterior a su puesto de monitor en el CEFFA. Y en cuanto a los años de experiencia acumulados la mayoría de los encuestados tienen entre 1 a 9 años (69,2%) lo que indica, que la necesidad de tener monitores con experiencia previa en el mundo laboral, en cierta medida se cumple. Por otro lado, los monitores también han acumulado algunos años de práctica en el medio socioprofesional.

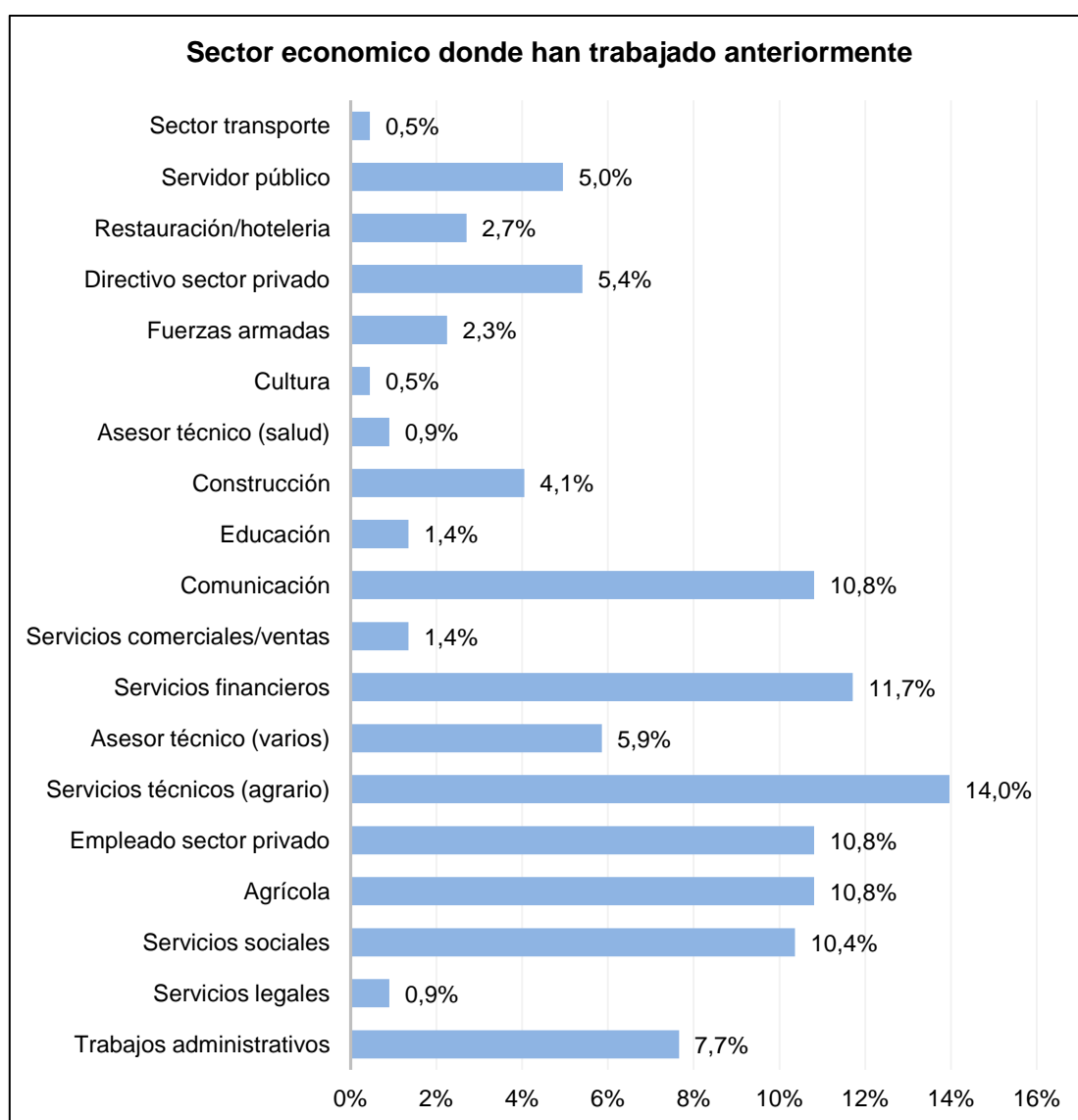


Figura 17. Sector económico donde los monitores han trabajado anteriormente.

En el gráfico 17, se observa una diversidad de sectores profesionales donde los monitores estaban anteriormente ocupados. El sector agrario (primario y servicios técnicos) acumula un cuarto de la muestra (24,8%), mientras que el resto de los

sectores tienen representaciones que van del 1 al 12%. Estos resultados están condicionados porque mayoritariamente los CEFFA se han creado en el medio rural y por consiguiente ofrecen formaciones relacionadas con el sector agrario. Aun así, es importante destacar que hay una gran diversidad de sectores representados. Esta diversidad de actividades económicas, permite apuntar que las formaciones que se están dando en los CEFFA también se están diversificando a otros sectores económicos fuera del ámbito agrario.

- La mayoría del personal pedagógico tiene estudios universitarios.
- La mitad del personal pedagógico, antes de trabajar en el CEFFA, ya tiene experiencia laboral.

5.2.2 La relación de los participantes con el CEFFA

En los siguientes resultados, se muestra la relación profesional que tiene el personal pedagógico con el CEFFA. Son unos resultados que permiten describir el grado de compromiso que tienen el monitor y la escuela.

Tipo de contrato laboral y años trabajados

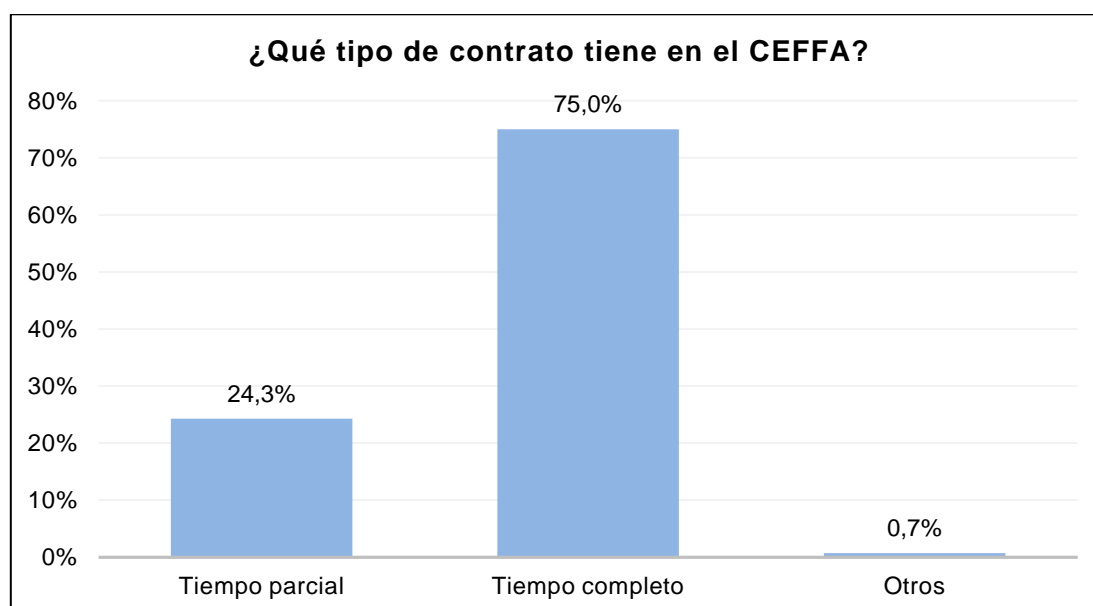


Figura 18. Temporalidad del contrato de los monitores en el CEFFA.

Por lo que respecta al tipo de contrato que tienen los encuestados, tres cuartas partes de la muestra tienen un contrato que les vincula en el CEFFA con una dedicación plena (75%), y el resto de la muestra, tienen otro tipo de contrato donde la dedicación no es total y, por lo tanto, estos monitores tendrán tiempo para la dedicación de otras actividades externas al CEFFA. Los resultados nos indican que los CEFFA tienen mayoritariamente equipos pedagógicos a dedicación plena, lo que facilita ofrecer una formación integral a los alumnos y cumplir con el papel de animador de la asociación local.

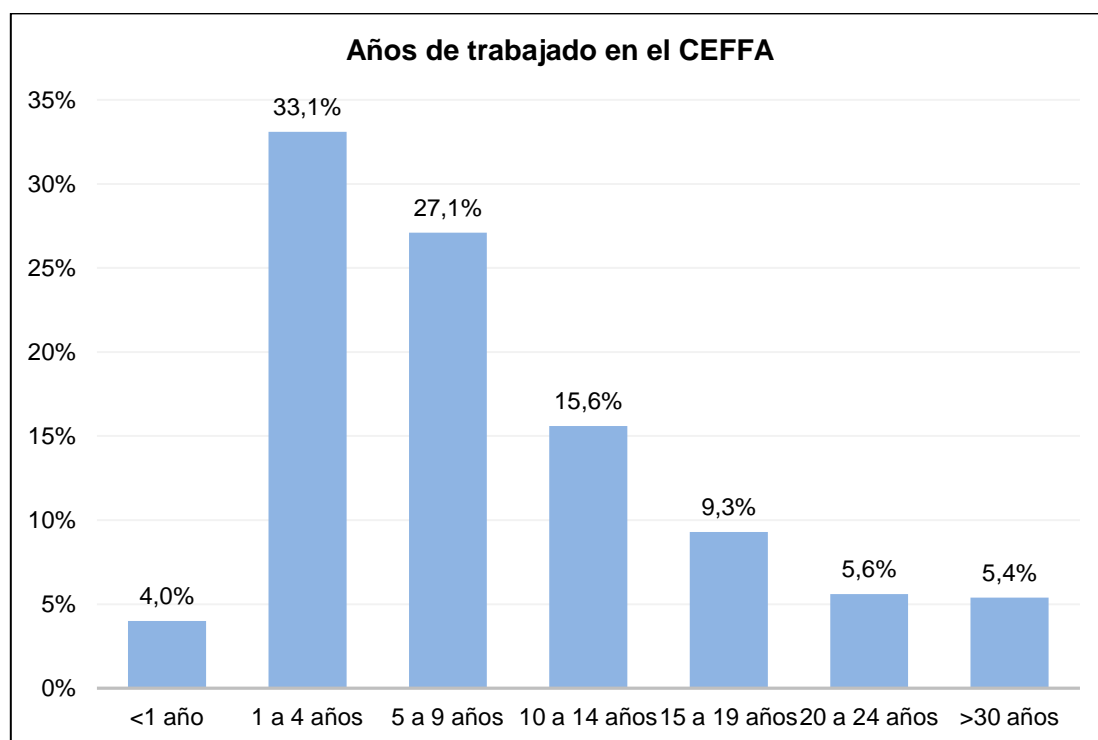


Figura 19. Años que los monitores llevan trabajando en el CEFFA.

La distribución de los datos va desde algunos meses de antigüedad hasta los 42 años de servicio laboral en el CEFFA. Los resultados se han agrupado en intervalos de cinco años, excepto en el primer intervalo que solo incluye hasta los 11 meses de antigüedad y en último intervalo que incluye de 30 a 42 años trabajados. Se destaca de los resultados que más de un tercio de los encuestados llevan trabajando en la escuela entre menos de un año y hasta cuatro años. Esta situación indica que puede existir un alto grado de rotación de monitores en las escuelas: por la poca estabilidad laboral que existe en algunos de los países de la muestra, o por una reciente puesta en marcha del CEFFA, o por el desconocimiento del sistema de alternancia y la consecuente inadaptación del monitor con el sistema.

Si agrupamos los intervalos que van desde los cinco años hasta el intervalo de más de 30 años, se obtiene un porcentaje del 63%, o sea, un valor que se aproxima a los dos tercios de la muestra y que aglutina una franja de población que tiene años de experiencia en el CEFFA. En este sentido, la experiencia acumulada en el trabajo promueve un grado de confort y estabilidad con el manejo del sistema de alternancia.

Funciones del monitor en el CEFFA: tipos y cantidades

En el siguiente apartado vamos a mostrar los resultados que hacen referencia a los rasgos que definen el perfil del docente de los CEFFA, empezando por la denominación que tienen y el uso que de ella hacen los propios docentes. Posteriormente, se analizan los resultados sobre la cantidad y el tipo de funciones que desempeñan en el CEFFA.

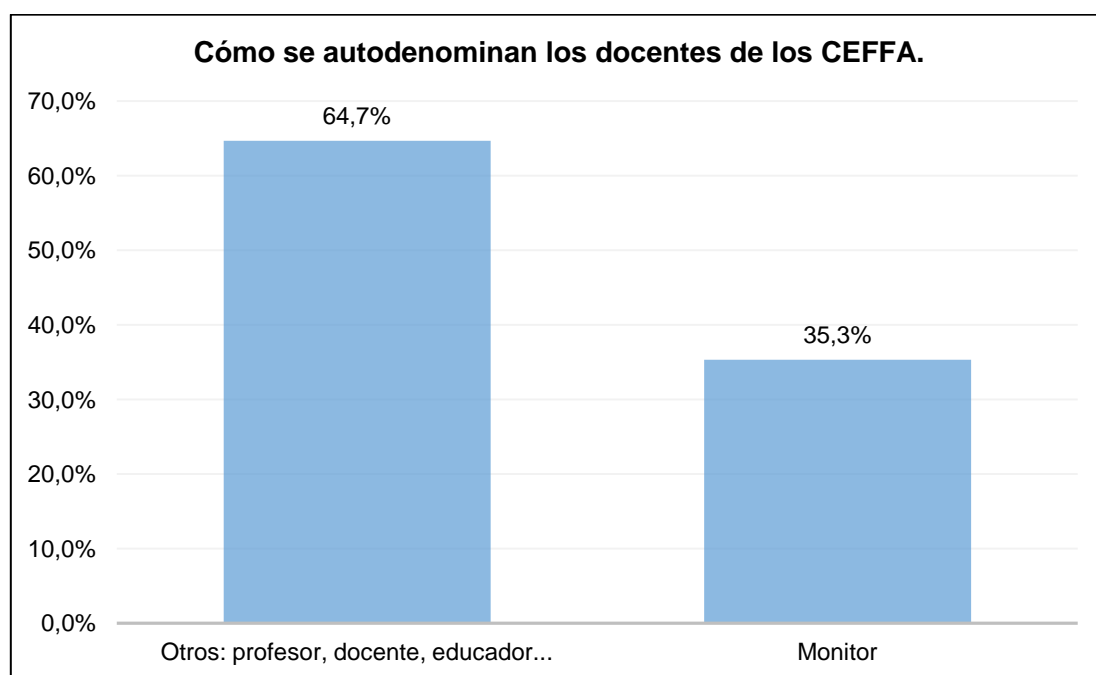


Figura 20. Denominaciones del docente de los CEFFA.

Con la lectura de los resultados constatamos que un 35,3% de los encuestados, se autodenominan monitor en contra de un 64,7% de la muestra que se autodenominan de otra forma (profesor, docente, enseñante, maestro...). Para la interpretación de estos resultados hay que aclarar que la denominación de monitor no es exclusiva en todos los CEFFA. Por ejemplo, en Uruguay las EFA utilizan la denominación de instructor, o en los CEPT de Argentina les llaman docentes. Pero

justamente en los países que representan la muestra, todos los docentes se llaman monitores.

Sin duda es una situación anómala que la mayoría de los encuestados no usen el calificativo de “monitor”. Se puede apuntar que su uso crea confusión con los monitores del tiempo libre, que no tienen nada que ver con el monitor de CEFFA. Otra dificultad es explicar adecuadamente las particularidades del tipo de docencia del que son responsables (por la complejidad del sistema, o también por la falta de conocimientos de su rol de monitor). En definitiva, los monitores, de forma mayoritaria, usan otra expresión distinta a “monitor” para explicar que ejercen un determinado tipo de docencia.

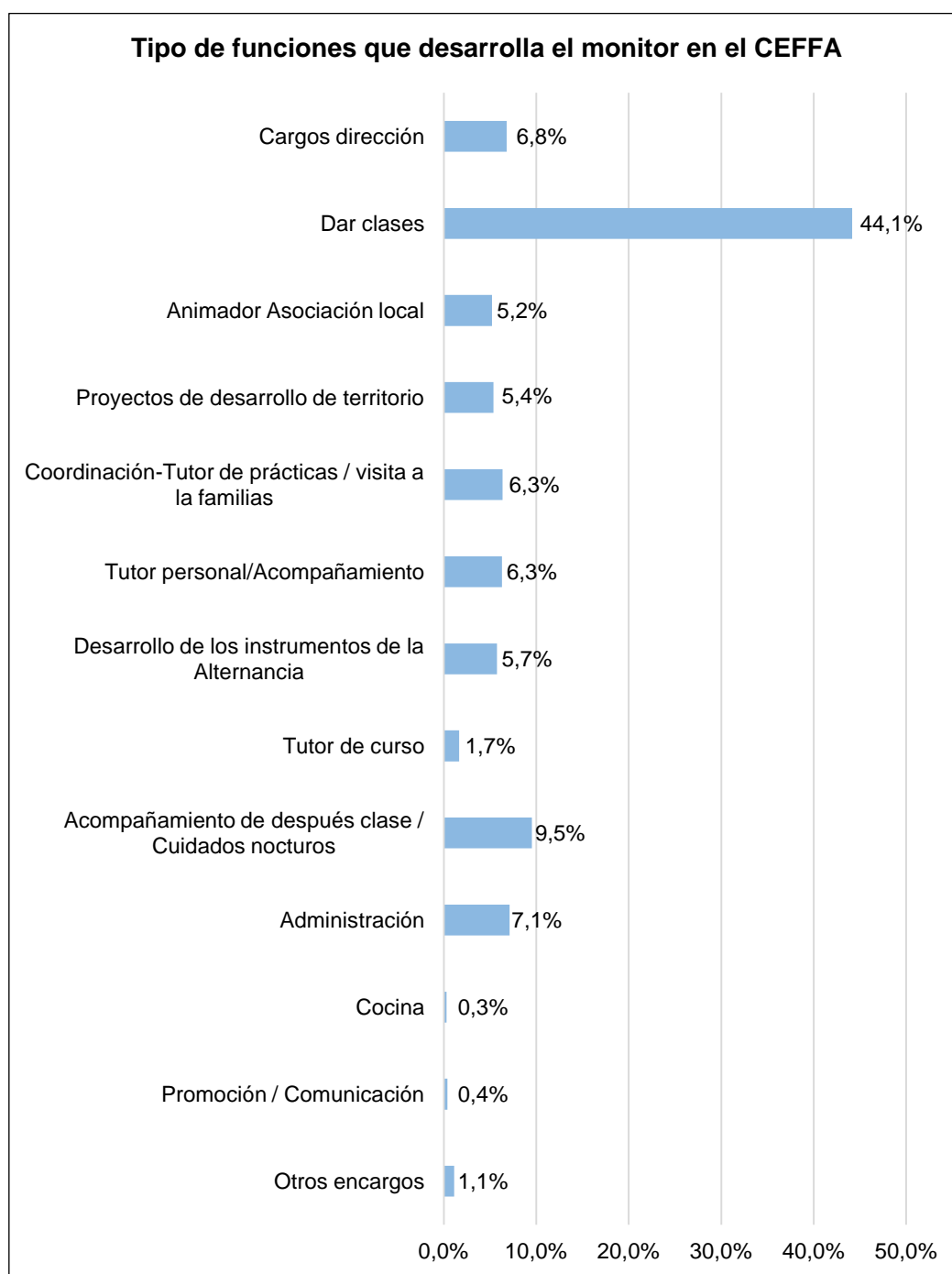


Figura 21. Tipo de funciones del monitor en el CEFFA

En el gráfico 21, se presentan las diversas funciones que los monitores desempeñan en el CEFFA. Es un gráfico que se ha creado a partir de los comentarios proporcionados por los encuestados en la pregunta “¿Cuál es su(s) función(es) dentro del CEFFA? (por ejemplo, da clases de materias generales, clases de materias profesionales o técnicas, está encargado de la administración, hace actividades de

noche con los alumnos, etc.)". Debido a la diversidad de comentarios e idiomas (ver anexos), se ha visto conveniente uniformizar las respuestas, de las cuales han surgido unas categorías que han servido para clasificarlas y así facilitar la comprensión de los resultados.

De las categorías creadas, podemos destacar que la función de dar clase y tener un cargo directivo, tienen una representación del 50,9%. Dos funciones ampliamente conocidas y que permiten relacionarlas fácilmente con las tareas de docencia en cualquier tipo de centro educativo. Las funciones de tutor de curso, tutor personal, tutor de prácticas y tareas administrativas, están representadas en un 21,4% dentro de la muestra, que, aunque son funciones muy comunes, podemos identificarlas solamente en centros educativos de formación secundaria, formación profesional y universitaria. Luego, tenemos una representación del 26,1%, con un tipo de funciones que, aunque no exclusivas de la alternancia, caracterizan muy bien este sistema pedagógico. Y finalmente, el resto de la muestra (1,5%) son tareas que, aunque habituales dentro de un centro educativo, no es frecuente que las desarrollen los docentes.

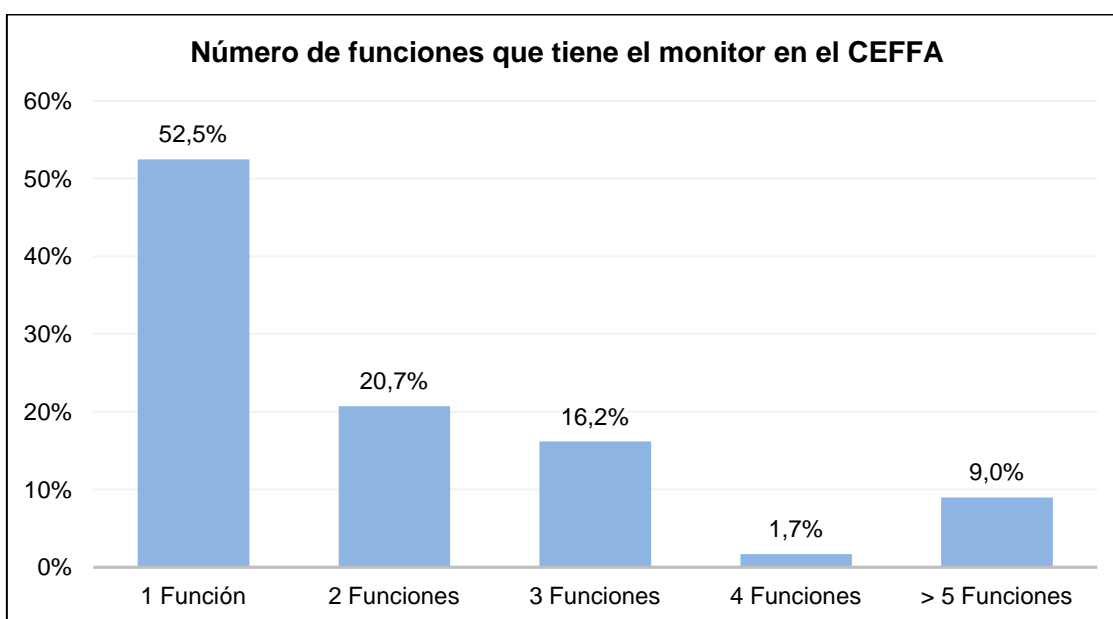


Figura 22. Número de funciones del monitor en el CEFFA

El gráfico 22, relacionado con el gráfico anterior, se ha analizado desde la perspectiva de cuantificar el número de funciones que cada monitor ha nombrado en sus respuestas. Así, un 52,5% dicen que solo tienen una única función en el CEFFA. Un 20,7% dice que tiene dos funciones. Si agrupamos los que dicen que tienen entre

tres y cuatro funciones, representan un 17,9%. Finalmente, tenemos un 9% de la muestra que afirma que tiene entre cinco y diez funciones.

Con el análisis comparativo de los resultados del gráfico 21 con el gráfico 22, se observa una relación entre el número de funciones que tiene el monitor con el tipo de funciones. Los encuestados, de forma mayoritaria, han respondido que tienen una sola función y que esta función es la de dar clase. Son unos resultados que tendrían mucho más sentido en docentes que trabajan en escuelas donde se imparte una formación tradicional, pero que no tienen un buen encaje con el perfil del monitor de CEFFA. Recordemos que el perfil de un monitor es multifuncional (García-Marirrodrga y Gutiérrez-Sierra, 2019) y seguramente que estos monitores realizan muchas otras tareas más allá de dar clase. Con estos resultados, se constata que los monitores no consideran todas las funciones en un mismo nivel de importancia. Por tanto, se deduce que hay un grado alto de incomprensión sobre su rol en el CEFFA.

Los resultados también muestran que hay un grupo minoritario que dicen tener más de cinco funciones en el CEFFA. Es significativo que este grupo nombre una lista de funciones características del sistema pedagógico de alternancia (el acompañamiento a los alumnos, a las familias, a los responsables de las prácticas..., el papel activo en el desarrollo del territorio, el uso de los instrumentos pedagógicos) además de dar clase. Estas funciones encajan bien con el perfil multifuncional del monitor y nos hacen pensar que este grupo tiene buenos conocimientos sobre su rol y una buena formación

- **La mayoría del personal pedagógico tiene un contrato a tiempo completo en el CEFFA.**
- **Una minoría del personal pedagógico considera que su rol en el CEFFA es multifuncional y se autodenomina “monitor”.**

5.2.3 Aspectos generales de la pedagogía de la Alternancia

La formación por Alternancia parte de la experiencia en el medio socio-profesional.

Uno de los elementos fundamentales del sistema de alternancia, es que la formación parte de las vivencias de los alumnos en su medio socioprofesional. En los gráficos de resultados se presenta el grado de acuerdo y desacuerdo con esta cuestión.

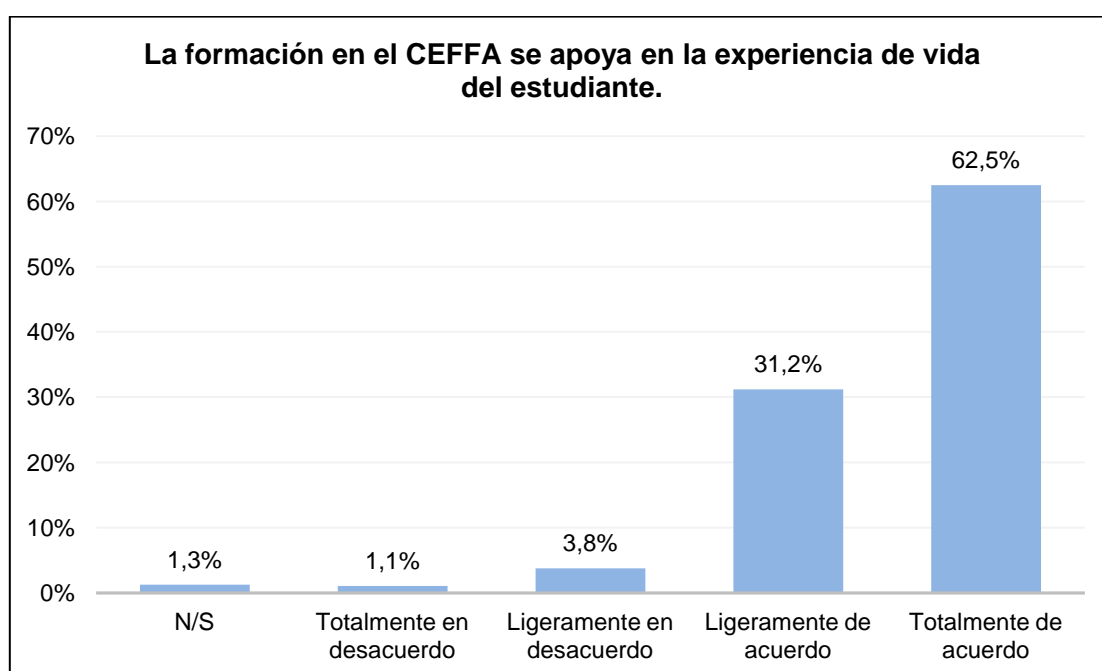


Figura 23. Las experiencias reales en el medio socio-profesional (I).

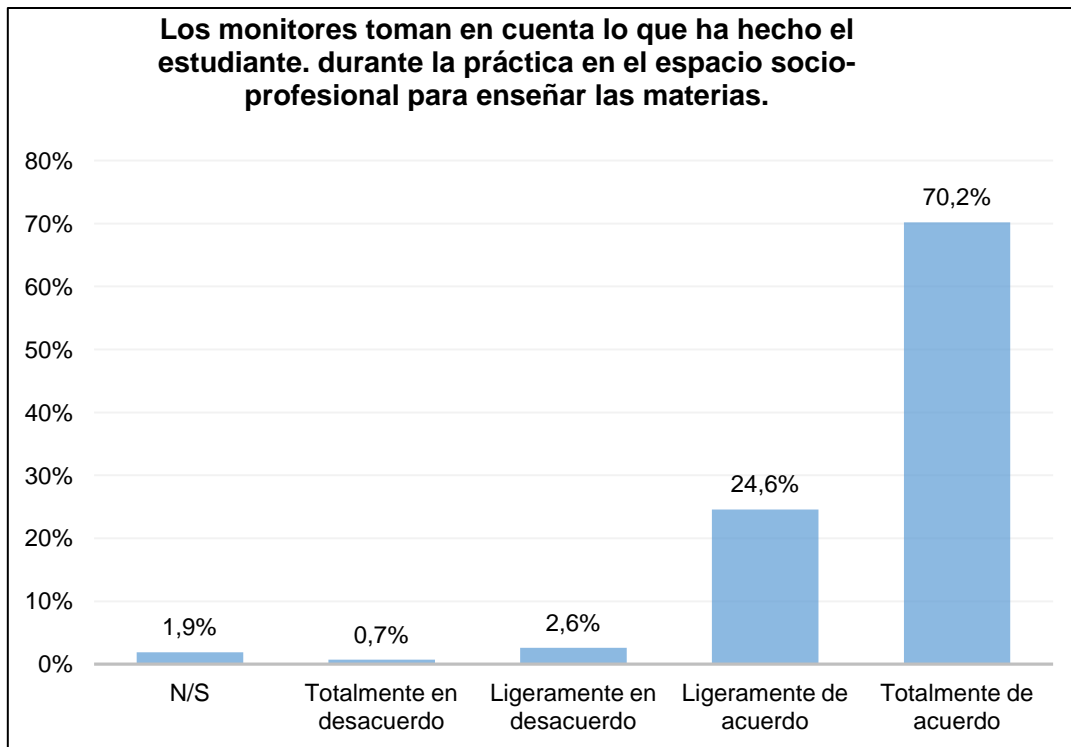


Figura 24. Las experiencias reales en el medio socio-profesional (II).

En los gráficos de resultados, se observa que un gran porcentaje de los encuestados ha respondido que está de acuerdo en que el aprendizaje parte de las vivencias de los alumnos en el contexto socioprofesional. Esto pone de manifiesto que los monitores conocen este aspecto fundamental del sistema de alternancia.

En el siguiente gráfico, tenemos información relacionada con la temática anterior, pero con un enfoque diferente.

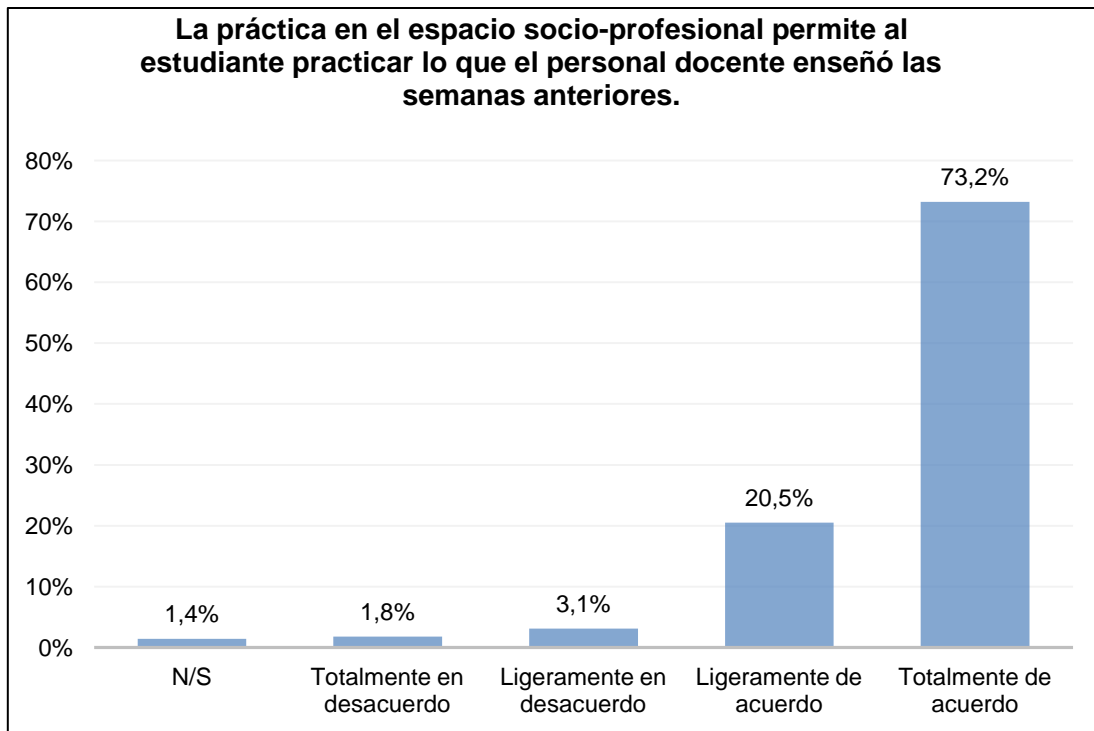


Figura 25. Las prácticas en el medio socio-profesional.

En estos resultados, la mayoría de los encuestados están de acuerdo en que el alumno ha de practicar en el medio socioprofesional lo que el monitor ha enseñado en la escuela. El sentido que tiene la cuestión no permite clarificar qué tipo de enseñanzas son las que el alumno debe practicar: ¿las que provienen de las vivencias de los alumnos en las prácticas y que se desarrollan en las actividades de reflexión en la escuela?, o ¿las enseñanzas que provienen de los contenidos teóricos transmitidos durante las clases? Si estas provienen de la segunda opción, que a la vista de la importancia que le dan los monitores al hecho dar clase (ver resultados gráficos 21 y 22) podría ser así, las respuestas de los encuestados no tienen sentido dentro de la dinámica de la formación en alternancia porque no se trata de aprender para practicar después.

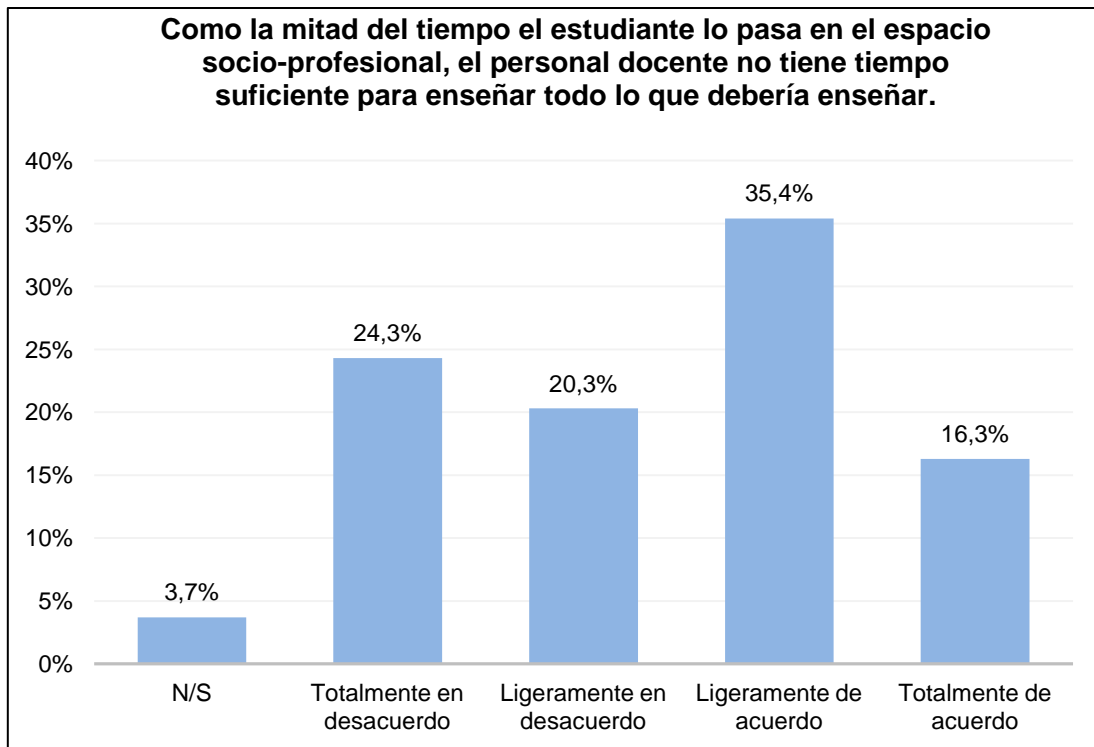


Figura 26. Relación medio socio-profesional y escuela.

Los resultados de esta pregunta, tienen una distribución polarizada. Por un lado, casi la mitad de los encuestados (44,6%) dicen estar en desacuerdo con la afirmación. Por otro lado, un poco más de la mitad (51,7%) están de acuerdo. Según observamos, podemos interpretar que casi la mitad de la muestra piensa que no hay tiempo suficiente para dar todo el temario porque las prácticas de los alumnos no les dejan suficiente tiempo para finalizarlo. Se puede intuir que la mitad de la muestra cree que es más importante poder terminar los contenidos de las clases que realizar prácticas en empresas, una afirmación que se contradice con el funcionamiento del sistema de alternancia, donde los contenidos se crean a partir de las vivencias de los alumnos. De todas formas, las razones pueden ser diversas. Podemos apuntar, en primer lugar, la necesidad de terminar el temario que dicta el currículo oficial. En segundo lugar, el desconocimiento del proceso de construcción del conocimiento a través de las vivencias de los alumnos.

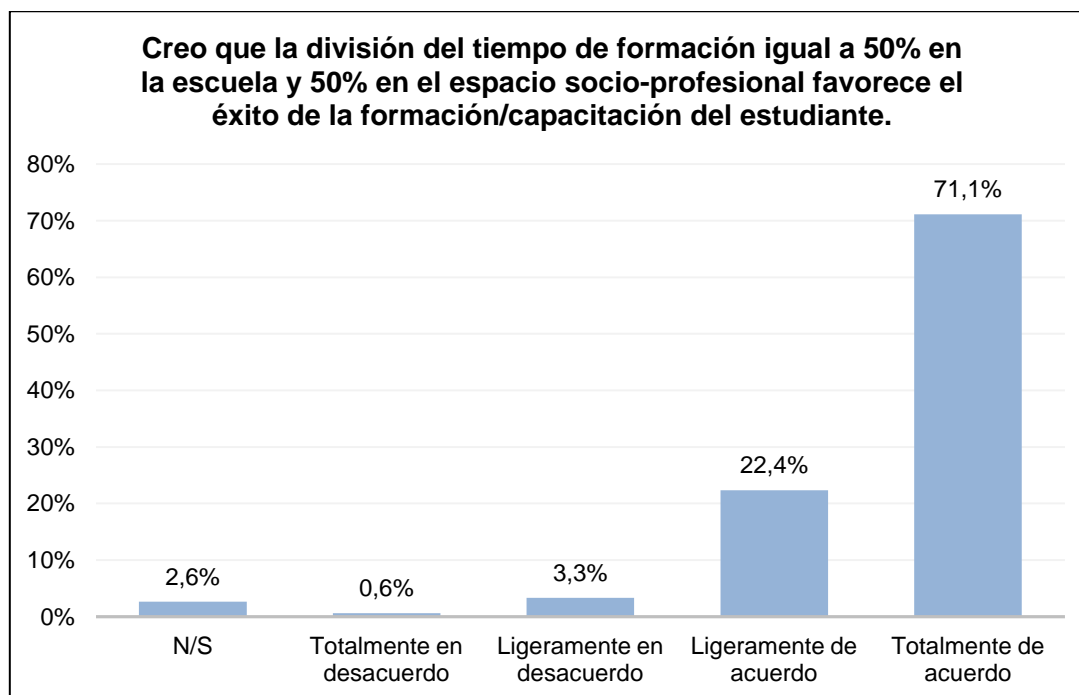


Figura 27. Tiempo de formación entre escuela-empresa 50-50.

No hay un ritmo de alternancia que sirva de modelo para todos los CEFFA, porque esto depende del tipo de CEFFA, de la especialidad educativa que se desarrolle, del territorio, etc. De todas formas, sabemos por experiencia que un ritmo de alternancia adecuado es aquel que propone tiempos parecidos en ambos espacios (o incluso más tiempo fuera que dentro del aula). Los resultados para esta cuestión (gráfica 27) revelan que la gran mayoría de los monitores (93,5%) está de acuerdo en que el tiempo de formación en el medio socioprofesional ha de ser el mismo que en el medio escolar. En este sentido, los monitores tienen una visión unánime respecto a la importancia que tienen ambos espacios formativos.

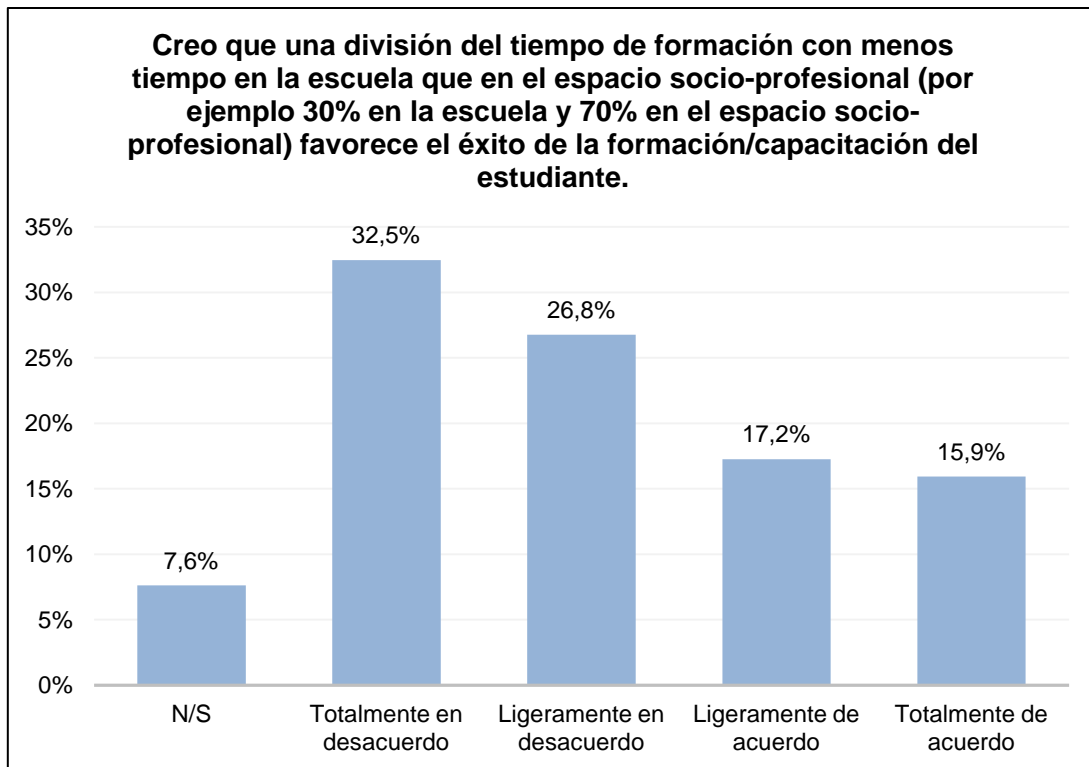


Figura 28. Tiempo de formación entre escuela-empresa 30-70.

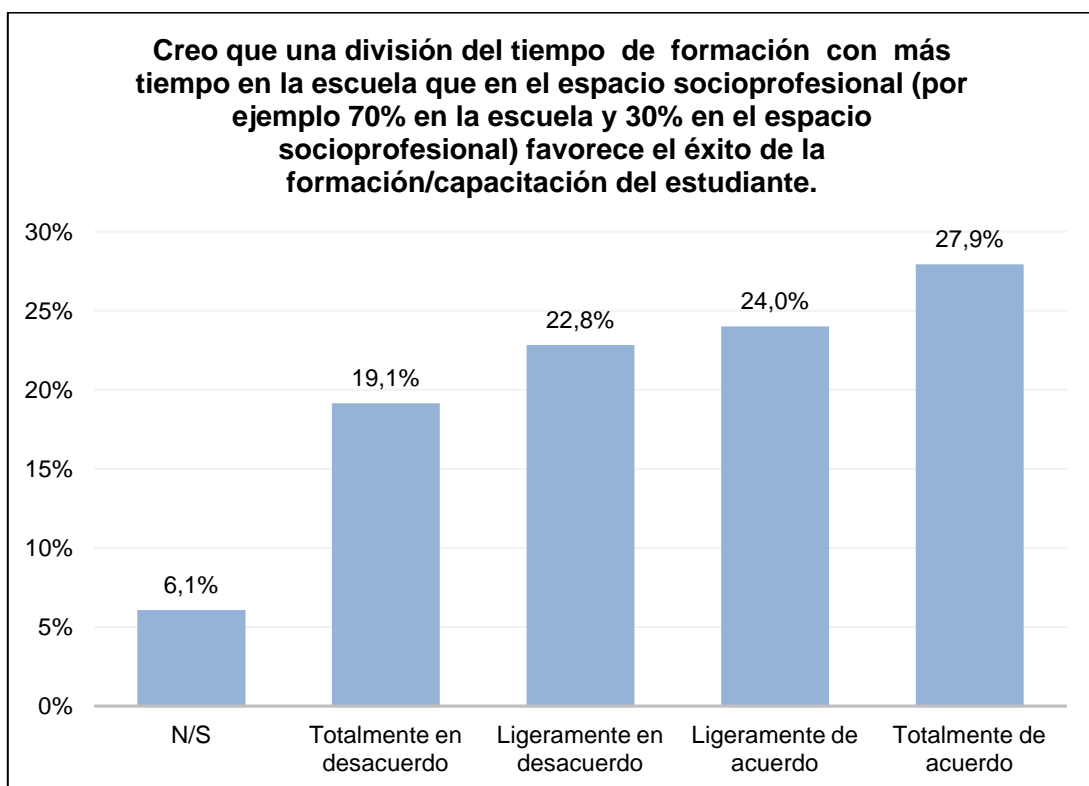


Figura 29. Tiempo de formación entre escuela-empresa 70-30.

Pero cuando se pregunta a los monitores por su opinión frente a ritmos de alternancia de tiempos desiguales, las respuestas ya no son tan concluyentes como en los resultados del gráfico 28. En el caso que se propone (gráfico 28), el grupo mayoritario dentro de la muestra (59,3%) apunta que no favorece la formación del estudiante. Una respuesta que parece tener relación con los resultados del gráfico 27. Pero si lo confrontamos con los resultados de la pregunta del gráfico 29, que propone que la escuela tenga más tiempo de dedicación que el medio socioprofesional, la mayoría de encuestados (51,9%) opinan que este es el modelo más exitoso. Unos resultados (gráficos 28 y 29), en que los monitores se inclinan en poder disponer de más tiempo en el CEFFA con los alumnos.

También se quiere destacar de los gráficos 29 y 30, que un pequeño porcentaje de encuestados (entre el 6% y el 7,6%) no saben cuál es el mejor ritmo de alternancia. Es evidente, pues, que hay un grupo de monitores que no tiene claro cuál es el ritmo adecuado para sus alumnos.

- **Los monitores saben que la pedagogía de la alternancia parte de las vivencias del estudiantado en el mediosocioprofesional y las toman en consideración para el desarrollo de las actividades formativas en el CEFFA.**
- **Consideran que un ritmo de alternancia adecuado para los estudiantes es el de 50% del tiempo en la escuela y 50% del tiempo en el medio laboral.**
- **Los monitores exponen que los alumnos tienen que practicar en la empresa las enseñanzas que ellos han proporcionado durante el tiempo de formación en la escuela.**
- **La mitad de los monitores expresa que no puede explicar bien sus materias porque los alumnos pasan demasiado tiempo en la empresa.**

5.2.4 Aplicación de los instrumentos pedagógicos de la Alternancia

La Puesta en Común

La Puesta en Común es uno de los instrumentos pedagógicos centrales de la pedagogía de la alternancia. Es una actividad que permite confrontar lo que los estudiantes han aprendido en la experiencia de las prácticas, para luego llegar a una síntesis. En este proceso, el monitor actúa de animador para propiciar que los estudiantes desarrollen el análisis, la síntesis, el diálogo y el sentido crítico. En definitiva, es un momento para la construcción del conocimiento que surge de las vivencias personales de los estudiantes en el medio socio-profesional.

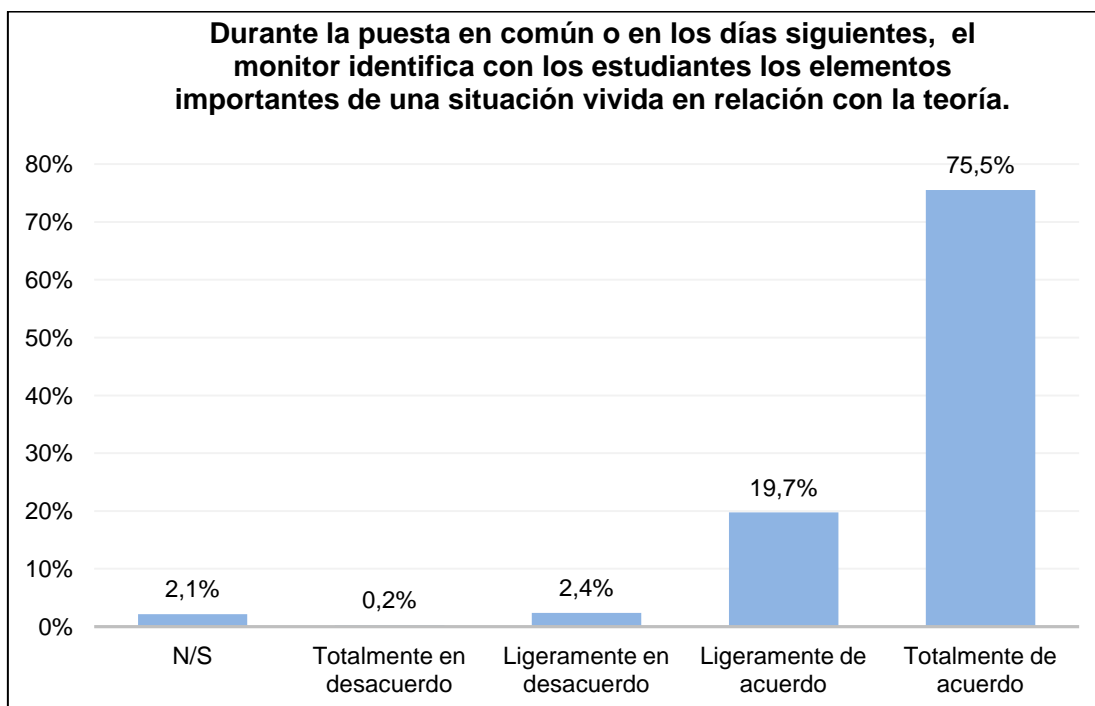


Figura 30. La Puesta en Común (I).

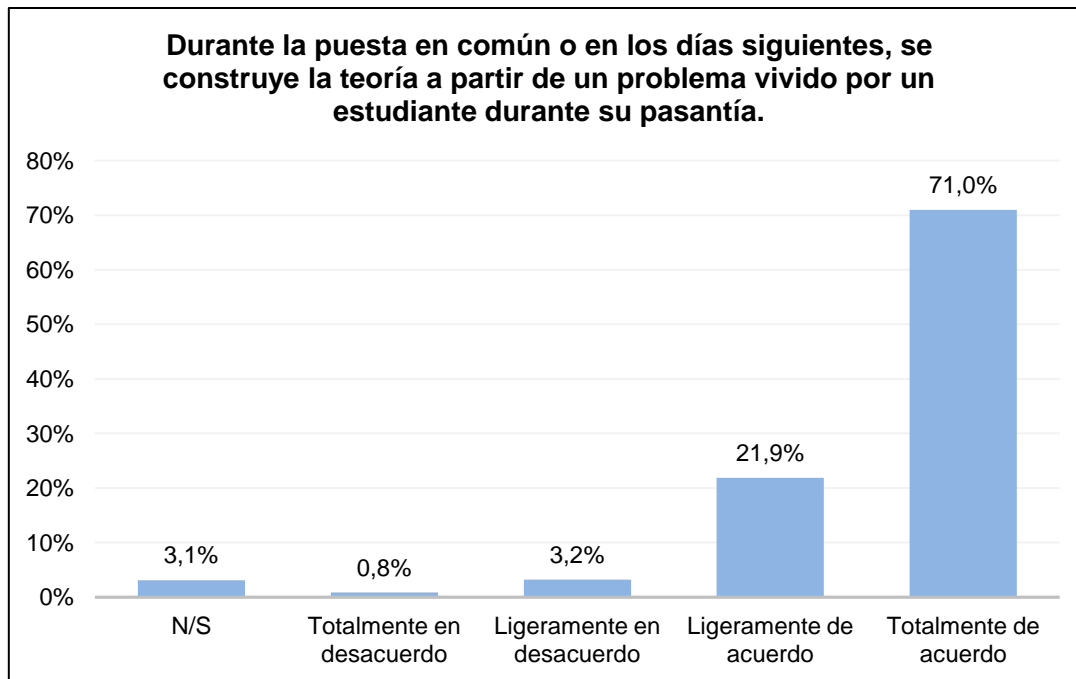


Figura 31. La Puesta en Común (II).

Hay un amplio acuerdo sobre el funcionamiento de la Puesta en Común. En los resultados del gráfico 30, se observa que un 95,2% de los encuestados están de acuerdo en que durante esta actividad es muy importante recoger las vivencias de los alumnos durante las estadías en el medio socioprofesional. Además, en los resultados del gráfico 31, un 92,9% de los encuestados también está de acuerdo en que estas vivencias sirven para construir la teoría. Un enfoque que coincide con el funcionamiento adecuado de la Puesta en Común.

Las clases

Las clases son las sesiones de enseñanza-aprendizaje en las que los alumnos agrupan y ordenan lo aprendido al tiempo que descubren nuevos conceptos para integrarlos en los conocimientos anteriores. Ha de ser un tiempo de construcción de saber y no de consumo pasivo de información. El monitor tiene que actuar como animador, no como transmisor: propone y organiza actividades, guía en la búsqueda de información, ordena y sintetiza, participa y expresa opiniones, y también explica nuevos conceptos cuando es necesario.

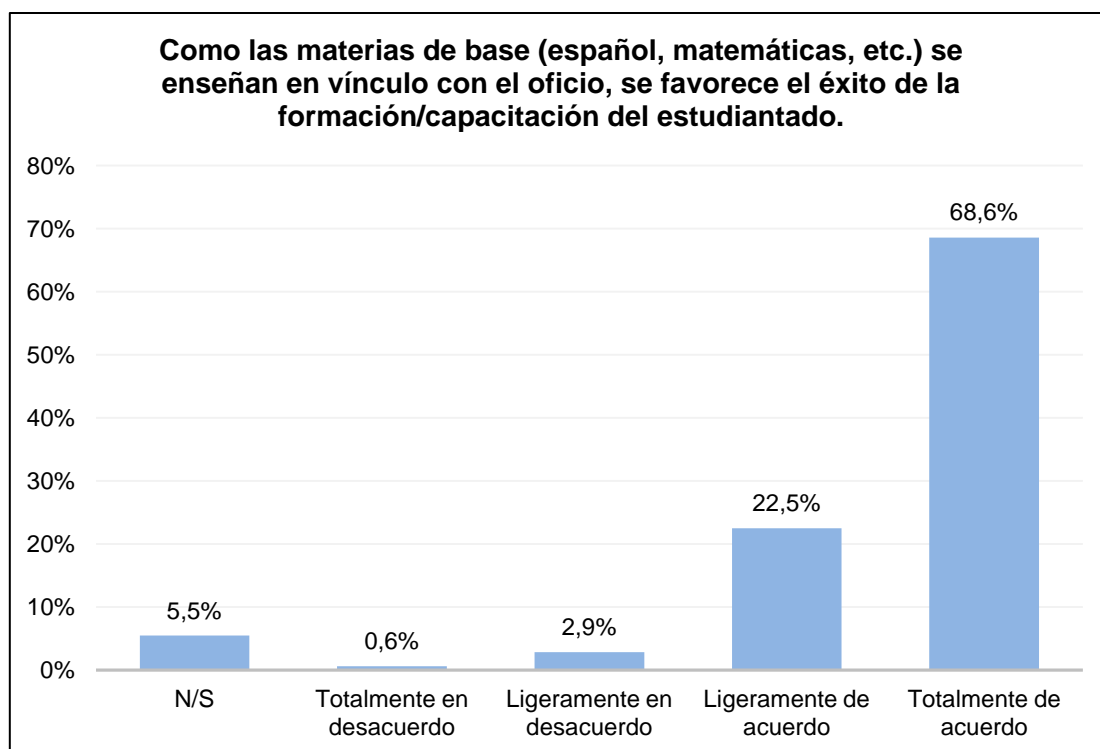


Figura 32. Los contenidos generales.

El 91,1% de los encuestados, dice estar de acuerdo en que los contenidos que se dan durante las clases han de estar relacionados con el medio socioprofesional. A tal efecto, parece claro que las experiencias que recogen los alumnos en el medio profesional son utilizadas por los monitores para el desarrollo de los contenidos de sus clases.

Los documentos de la Alternancia: Guía o Plan de Estudios, Cuaderno de la realidad...

Los documentos de la Alternancia son instrumentos que elabora el alumno con el registro de las experiencias en el medio socioprofesional y las síntesis que se hacen de estas experiencias en el CEFFA. Son documentos que articulan los espacios, tiempos y personas del proceso de formación del joven y, en este sentido, todos los actores implicados en la formación del joven participan en la elaboración de los mismos.

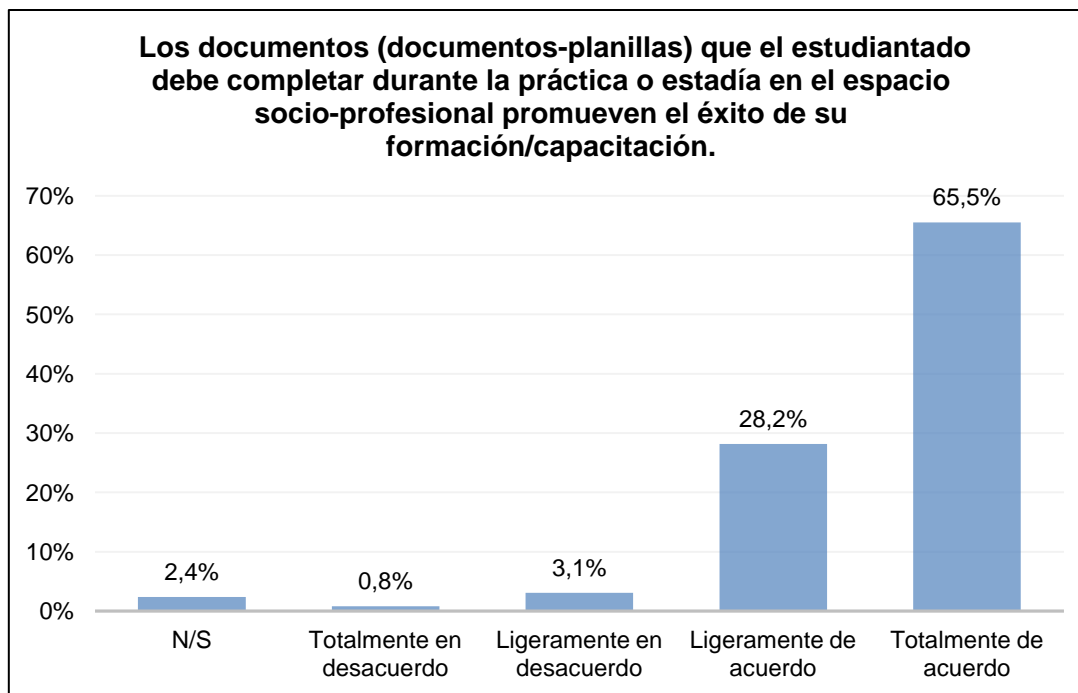


Figura 33. Los documentos de la Alternancia.

Los encuestados son actores implicados en el uso de los documentos de la alternancia y, en este aspecto, la inmensa mayoría (93,7%) está de acuerdo en que el uso de estos documentos promueve el éxito de la formación. Por consiguiente, podemos dar por sentado que los monitores fomentan el uso de estos instrumentos pedagógicos.

La visita a las familias y/o a las empresas de prácticas

El lugar de prácticas, tanto si es el negocio familiar, como si es una empresa ajena, es el espacio formativo donde empieza el proceso formativo del estudiante. La articulación de estos espacios de formación con la escuela es un requisito esencial para que la adquisición de las experiencias tenga sentido para los alumnos. El monitor está en el centro en este procedimiento, y el impacto que produzca dependerá de su habilidad para interrelacionar esos espacios y tiempos.

En los resultados de la siguiente cuestión (gráfico 34), la mayoría de encuestados (97,8%) está de acuerdo en que la visita del monitor al medio socioprofesional tiene un resultado positivo en la formación del estudiante. Se deduce, por tanto, que la función socializadora de los encuestados se lleva a cabo de forma adecuada.

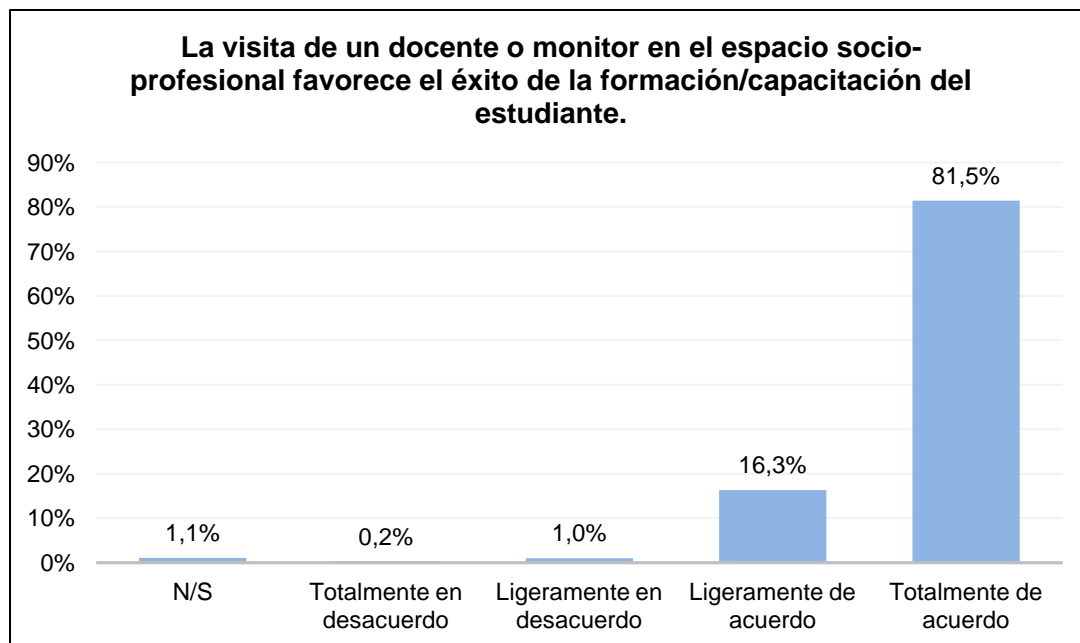


Figura 34. La Visita a las Familias/Empresas (I).

En la siguiente afirmación (gráfico 35), se va un paso más allá y se pide a los encuestados que den su opinión sobre el impacto de la visita en su propia persona. Frecuentemente exponemos que, en alternancia, el proceso formativo parte de la experiencia que el alumno adquiere en el medio socioprofesional y que esta posteriormente se analiza en la escuela para darle sentido. En esta misma dirección, el monitor también ha de ser capaz de sumergirse en un proceso de formación que le facilite articular sus conocimientos con las vivencias profesionales de los jóvenes. A la vista de los resultados obtenidos, observamos que los encuestados están muy de acuerdo (97%) en que la visita al medio socioprofesional les aporta conocimientos significativos que después pueden utilizar en las actividades formativas con los alumnos.

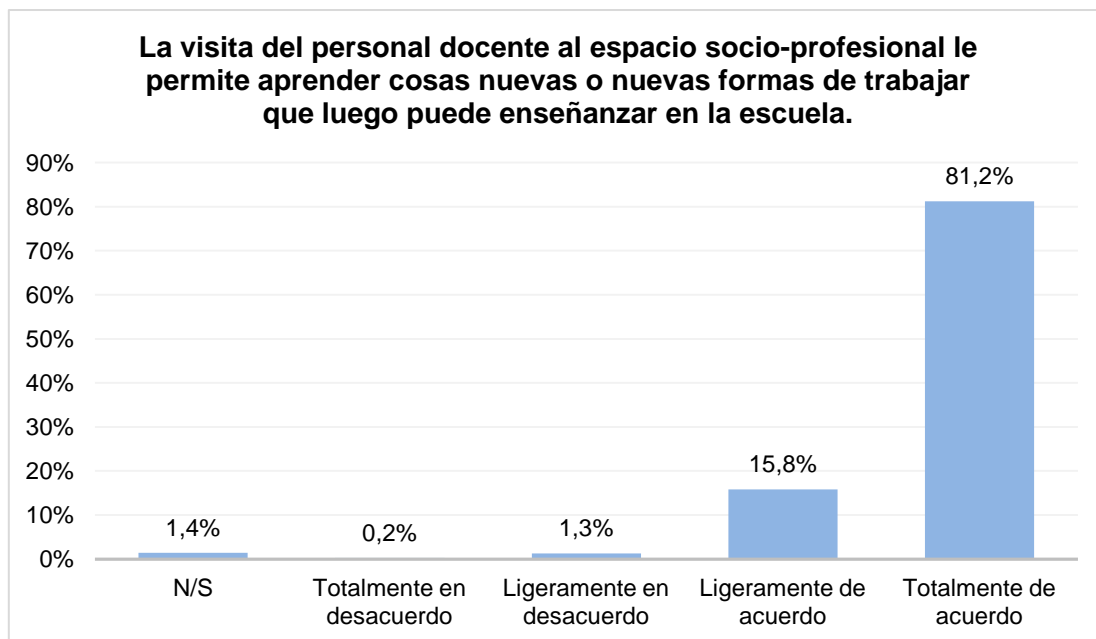


Figura 35. La Visita a las Familias/Empresas (II).

El acompañamiento personalizado

Podemos definir el acompañamiento personalizado que se realiza en el CEFFA como un conjunto de acciones formativas que guían a los alumnos en su trayecto de inserción socioprofesional y de vida (García-Marirrodriaga, 2002). Para valorar el grado de comprensión de los encuestados, se han diseñado tres cuestiones.

En la primera cuestión (gráfico 36), se pide a los encuestados su opinión sobre el impacto de la tutoría personal, un instrumento pedagógico extensamente detallado por González-García (2020), esencial en la pedagogía de la alternancia. A partir de los resultados, podemos afirmar que los encuestados no tienen ninguna duda sobre el impacto que tiene en la formación de los estudiantes (el 97,2% está de acuerdo en que su práctica es positiva).

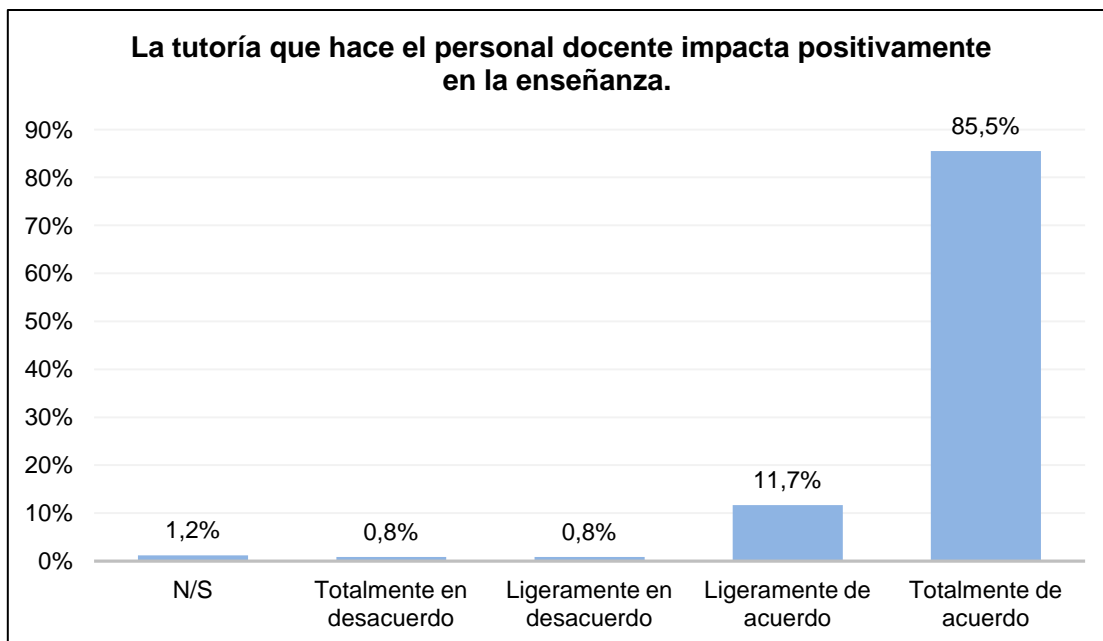


Figura 36. La tutoría.

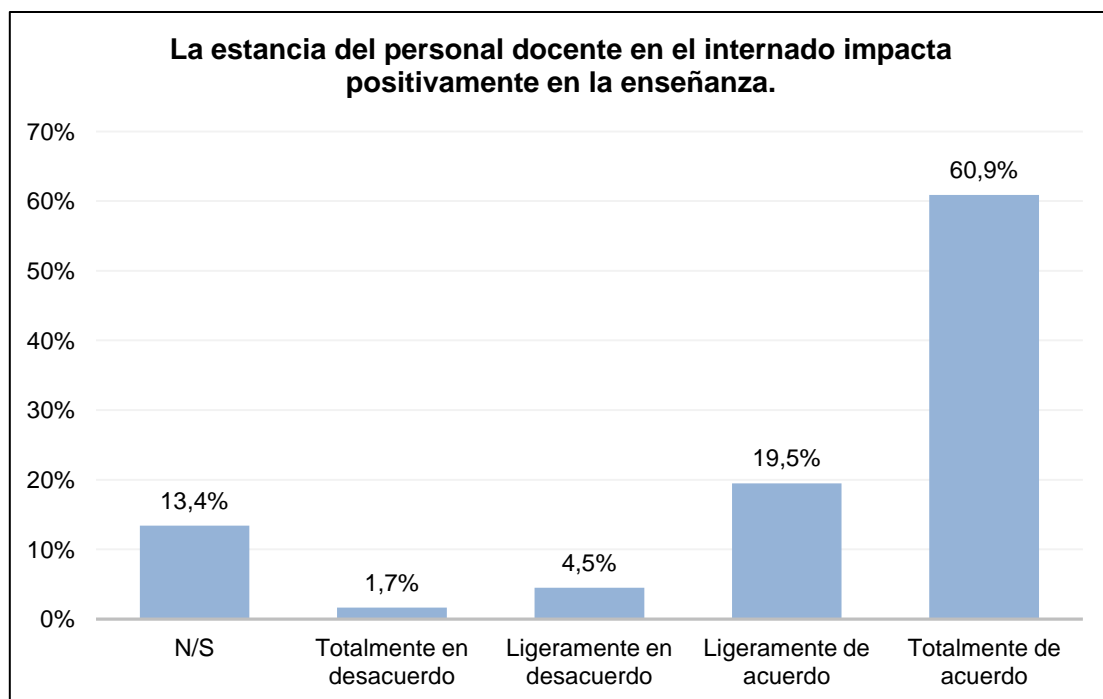


Figura 37. La estancia en el internado.

El CEFFA es una escuela de régimen residencial, con internado. Esta fórmula educativa, ampliamente explicada por Gimonet (2009b), tiene un impacto positivo en la formación integral de los jóvenes: organización de actividades después de clase, control de las responsabilidades personales (higiene personal, limpieza de los espacios comunes, etc.), cuidado nocturno en la residencia, etc. A partir de los resultados de esta cuestión, la mayoría de los encuestados están de acuerdo (80,4%) en que la estancia en el internado impacta positivamente en la formación de los alumnos. Aunque por el otro lado, se observa que un 6,2% de la población encuestada dice no estar de acuerdo con que sea positivo, y un 13,4% no sabe si es positivo o negativo. A partir de estos datos nos percatamos de que casi un 20% de los encuestados no tienen claro cuál es el sentido de la vida en la residencia y el rol que tiene el monitor en este espacio formativo.

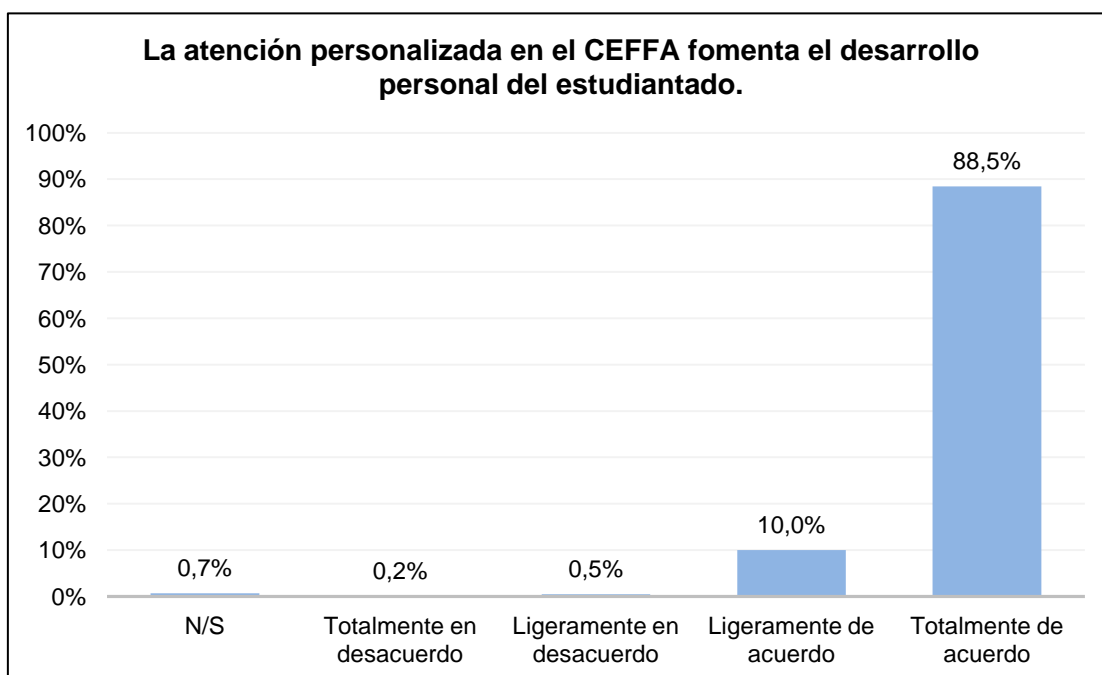


Figura 38. La atención personalizada.

Para un acompañamiento personalizado, sin duda la atención del alumno ha de ser personalizada para contribuir al desarrollo personal y profesional de los estudiantes porque en esa atención personal se pueden tomar en cuenta las particularidades y necesidades educativas de cada uno. En este aspecto, a partir de los resultados se observa que los encuestados parece que tienen muy claro que es una práctica que fomenta el desarrollo personal de los alumnos, ya que expresan estar de acuerdo en un 98,5% de sus respuestas.

- **Los monitores están familiarizados con los instrumentos pedagógicos de la Alternancia. Utilizan los instrumentos en las actividades formativas del CEFFA integrando las experiencias de los estudiantes en el medio socioprofesional para construir la teoría.**

5.2.5 La Asociación local

Los actores de la Asociación local

Para un acompañamiento personalizado, sin duda la atención del alumno ha de ser personalizada para contribuir al desarrollo personal y profesional de los estudiantes porque en esa atención personal se pueden tomar en cuenta las particularidades y necesidades educativas de cada uno. En este aspecto, a partir de los resultados se observa que los encuestados parece que tienen muy claro que es una práctica que fomenta el desarrollo personal de los alumnos, ya que expresan estar de acuerdo en un 98,5% de sus respuestas.

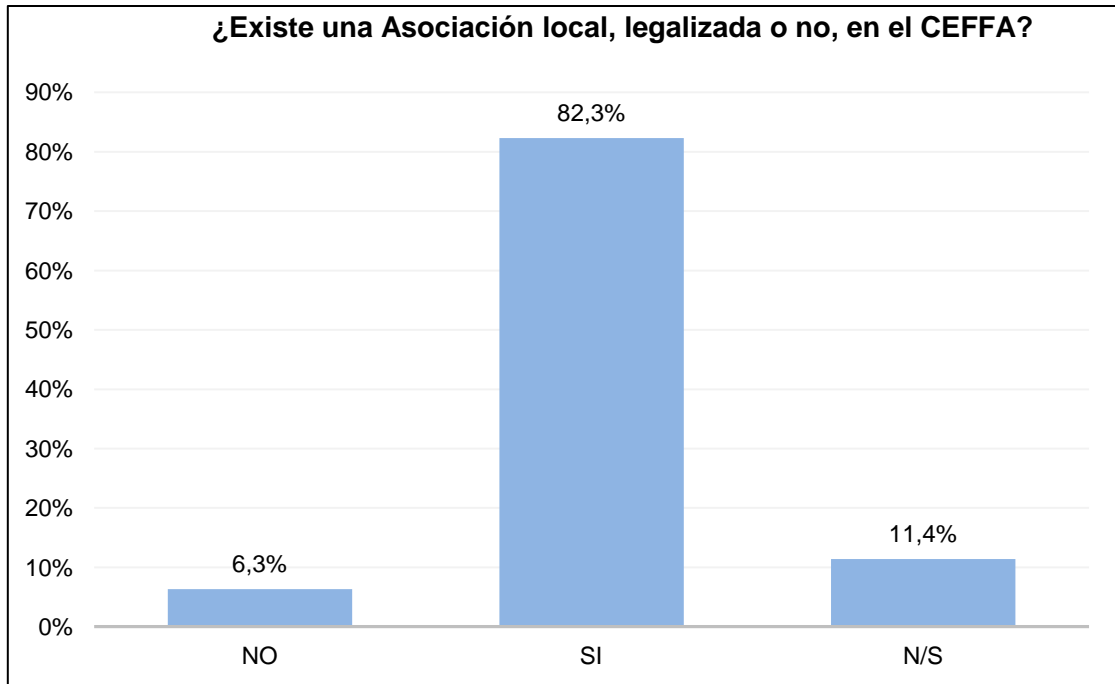


Figura 39. La Asociación local.

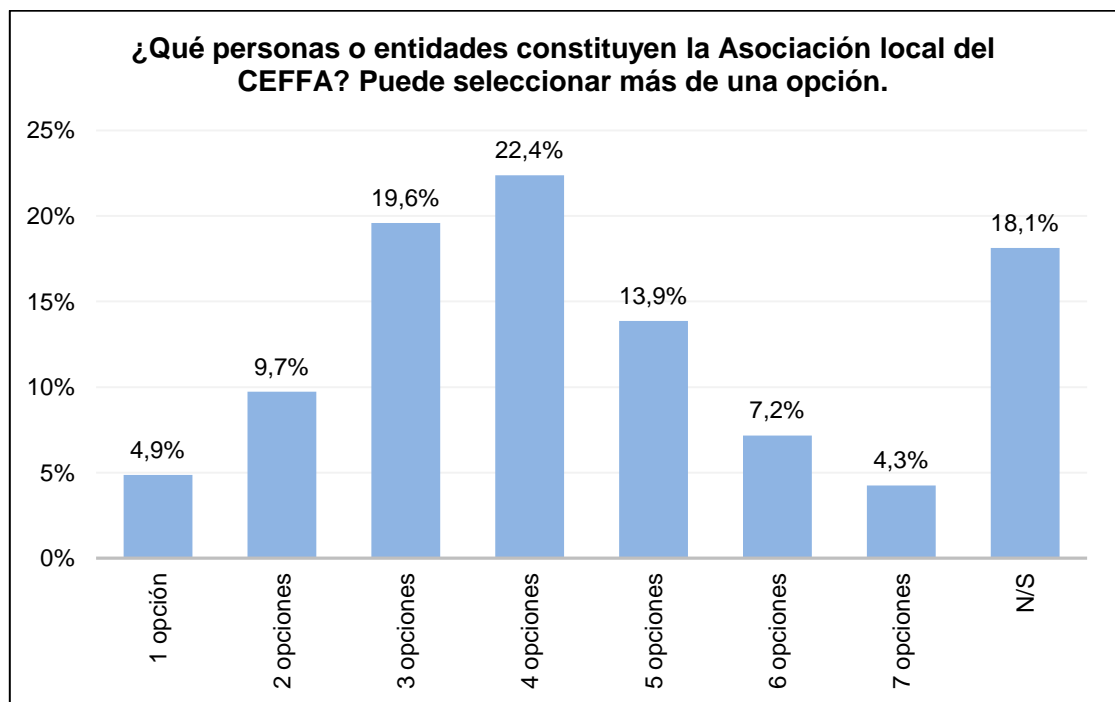


Figura 40. Los actores de la Asociación local.

En los resultados del gráfico 40, se entra en más profundidad sobre la asociación y se pide a los encuestados si saben cuáles son sus integrantes. La asociación local ha de estar representada por todos los actores que figuran en la comunidad, y para acotar las respuestas se les ha proporcionado la siguiente lista: 1) Padres, 2) Madres, 3) Estudiantes, 4) Egresados, 5) Representantes de empresas, 6) Representantes de autoridades locales, y 7) Representantes de asociaciones culturales. Tienen la opción de seleccionar más de una opción. Para la valoración de los resultados de la pregunta, se ha determinado que la respuesta más correcta es aquella en que los encuestados seleccionan a todos los actores que aparecen en la lista (7 ítems). De la lectura de los resultados, podemos ver que un 4,7% de la muestra ha respondido adecuadamente, frente a un 77,7% de los encuestados que ha respondido a entre 1 y 6 opciones. Un 18,1% de encuestados no sabe ni contesta. Un hecho destacable, es la selección del ítem “otros” por parte de 77 encuestados, en el que 32 de ellos han añadido que los monitores del CEFFA también son participantes de la asociación.

Del análisis de los resultados de estas dos cuestiones, se observa que la mayoría de los encuestados dice tener muy claro que existe una Asociación local en el CEFFA aunque, por otro lado, hay un porcentaje muy bajo de encuestados que selecciona en sus respuestas a todos los actores de la lista. Esto parece indicar que hay un porcentaje elevado de encuestados que desconocen quienes son todos los protagonistas que integran la asociación. Esta situación, entre otras razones, podría venir por la escasa interacción de los monitores con los actores de la asociación durante las actividades de promoción del CEFFA, que se supone que tendrían que realizar conjuntamente. Esta tesis se contradice con el rol de animador de la asociación local, tan característico del monitor.

Así mismo, volviendo a los resultados del gráfico 39, que son muy concluyentes sobre la existencia de la asociación, podrían relacionarse con la obligación que existe en algunos de los países de la muestra, de tener constituido un Consejo Escolar con algunas atribuciones legales de gestión en los establecimientos educativos. Además, no contemplan la pertinencia de una diversidad de actores que representan a todos los ámbitos institucionales, profesionales, familias de la comunidad y territorio. Una coyuntura de situaciones que puede generar confusión, porque la asociación sí que representa a toda la comunidad y tiene las facultades para realizar una gestión global de la escuela.

También se constata que casi una quinta parte de la muestra no opina sobre esta cuestión. Si juntamos este grupo con el de entre 1 y 4 estamentos de la lista de

actores (grupo que consideramos poco conocedor de la temática por el número bajo de opciones escogidas), la suma de los dos representa casi un 75% del total de la muestra. Un valor nada despreciable que apunta a la poca claridad de los monitores en relación a los actores de la asociación local.

Sobre si los monitores perciben la asociación como una entidad activa, en la siguiente cuestión (gráfico 41), un 67,5% de los encuestados responde que están de acuerdo en que es muy dinámica. Pero si confrontamos estos resultados con los resultados del gráfico 42, parece existir una contradicción por la dificultad de tener una asociación muy dinámica si el responsable de la animarla - el monitor - apenas conoce a los actores involucrados.

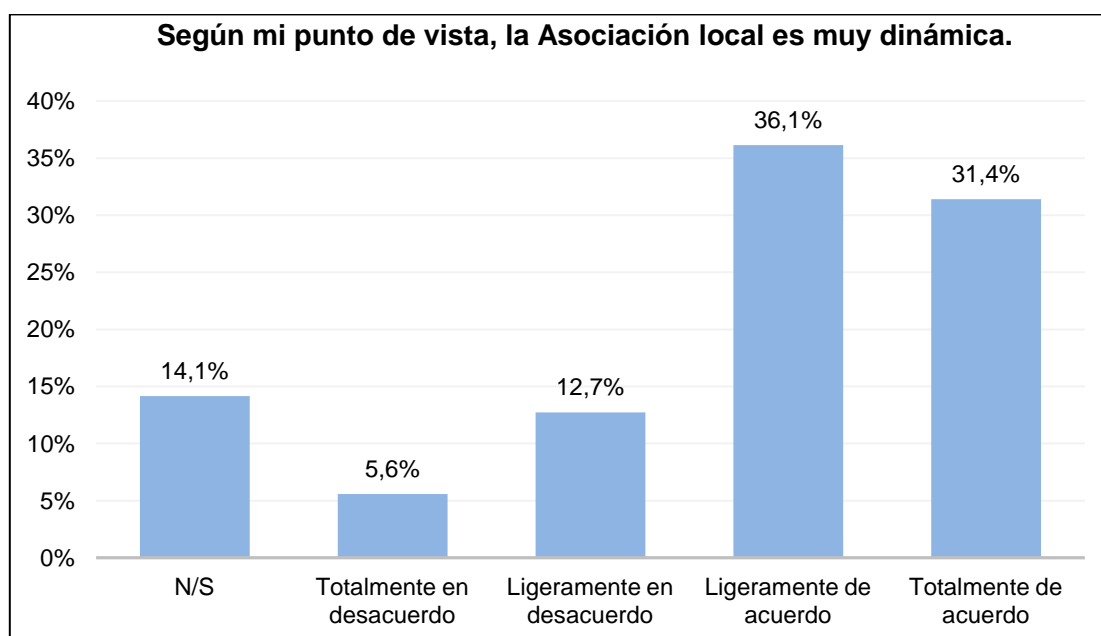


Figura 41. La Asociación local es dinámica.

A continuación, se presenta una serie de tres cuestiones (gráficos 42, 43 y 44) sobre el compromiso de determinados actores de la asociación local en la gestión del CEFFA. Los resultados (alrededor del 70% de la muestra) exponen que la mayoría de los encuestados están de acuerdo con que los actores de la asociación están comprometidos en la gestión del CEFFA, pero hace falta resaltar que la mayoría de estos dice estar solamente ligeramente de acuerdo. Tenemos otro grupo, alrededor del 15%, que dice estar en desacuerdo con esta cuestión y, por lo tanto, percibe que determinados actores no están comprometidos con la gestión del CEFFA. Y tenemos

otro grupo que representa entre un 10% y 15% de los encuestados, que no saben o no contestan sobre la cuestión.

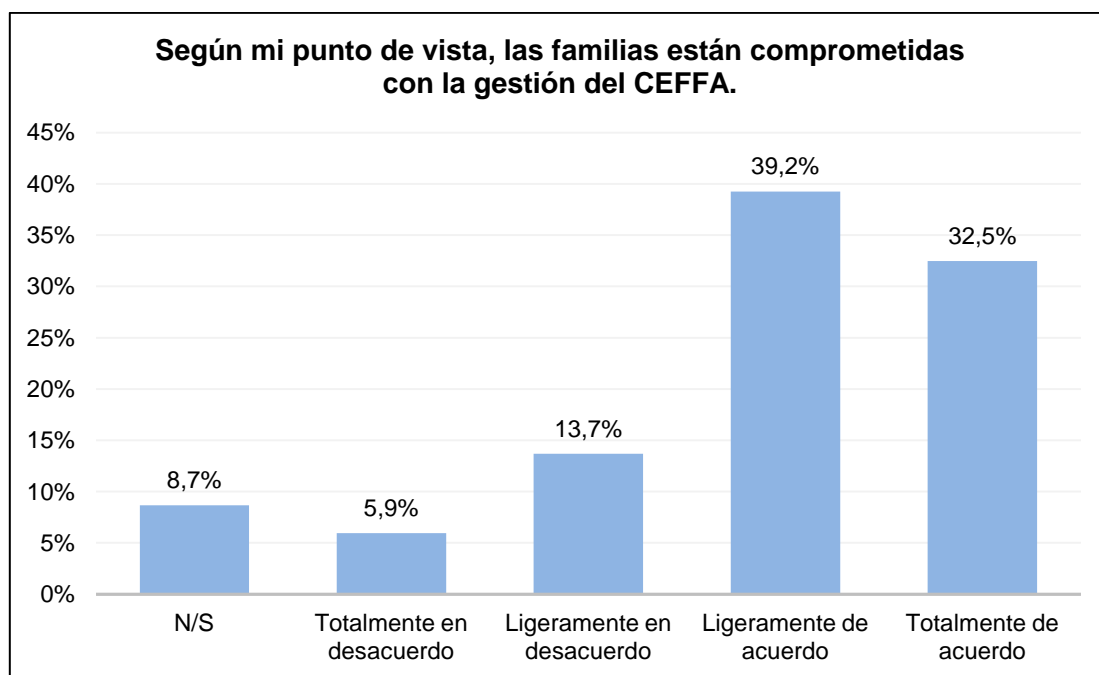


Figura 42. Las familias y la Asociación local.

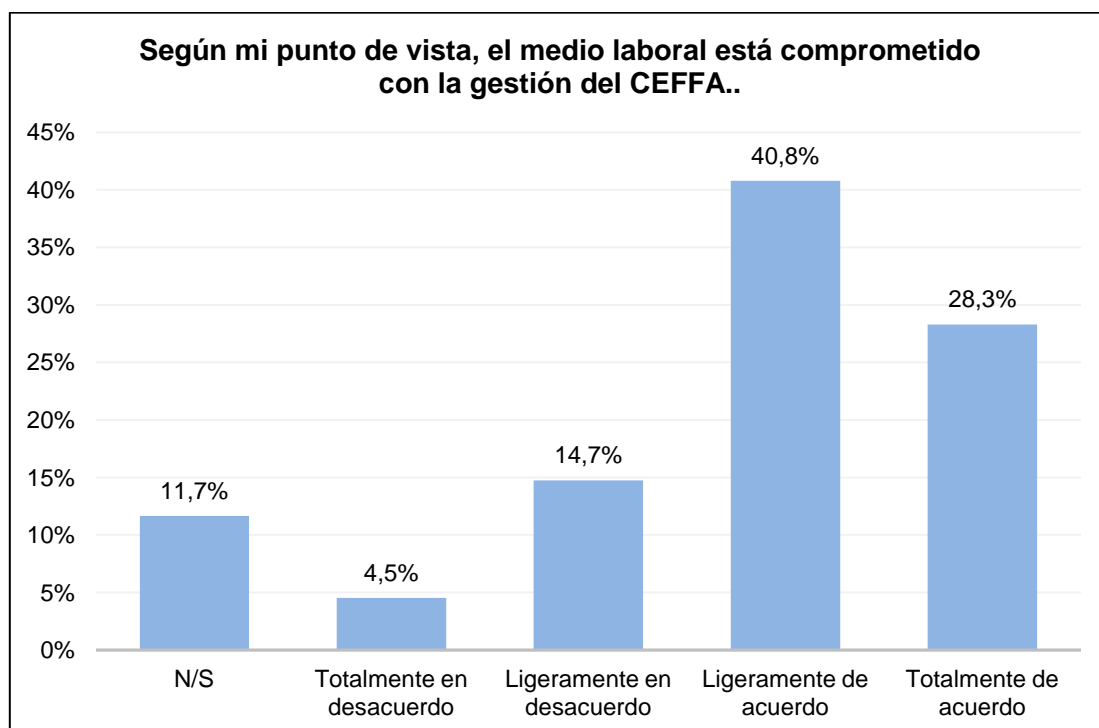


Figura 43. El medio profesional y la Asociación local.

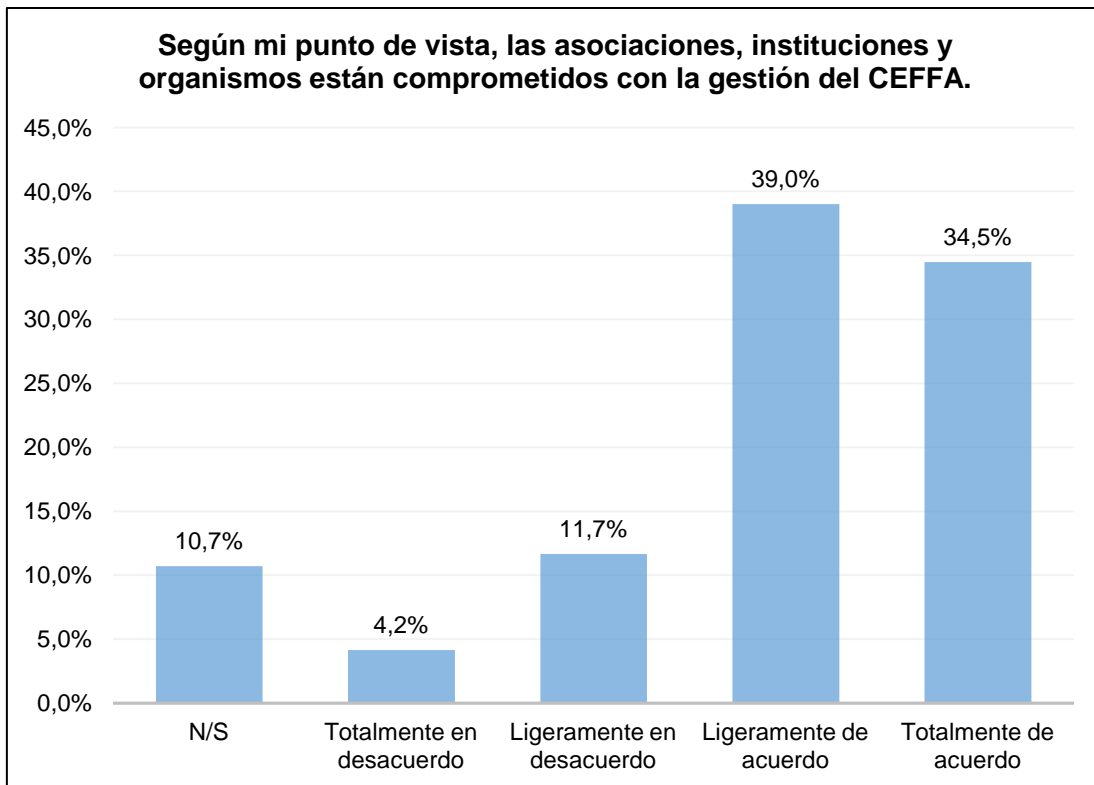


Figura 44. El compromiso con la Asociación local.

- **Los monitores desconocen cuáles son los participantes y las competencias que ha de tener la Asociación local de un CEFFA.**

5.2.6 La formación personal

La formación personal, como parte indispensable de la formación integral, es un elemento fundamental en la formación por alternancia. El desarrollo de una calidad humana en los alumnos es la clave para facilitarles su integración en la comunidad y para que sus contribuciones sean beneficiosas. En este sentido, el monitor también ha de adquirir habilidades que vayan en esta dirección. Para ello se han seleccionado una serie de preguntas que permiten valorar resultados sobre el impacto de las acciones de los monitores con los alumnos y con los responsables de las prácticas.

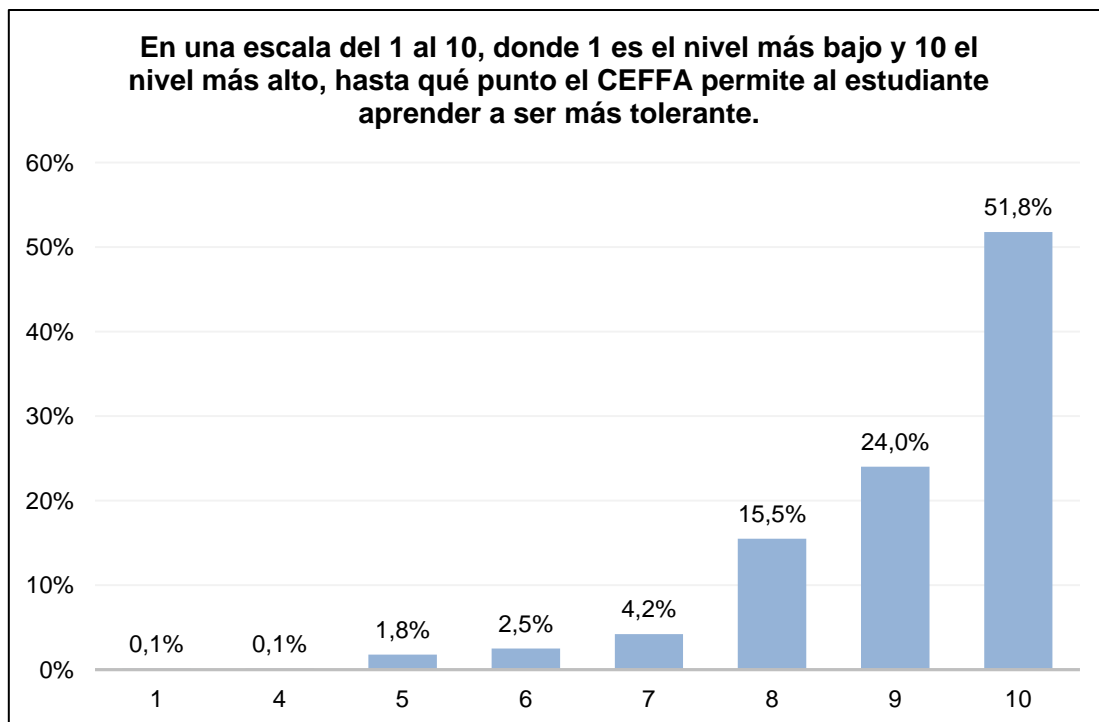


Figura 45. El aprendizaje de la tolerancia en el CEFFA.

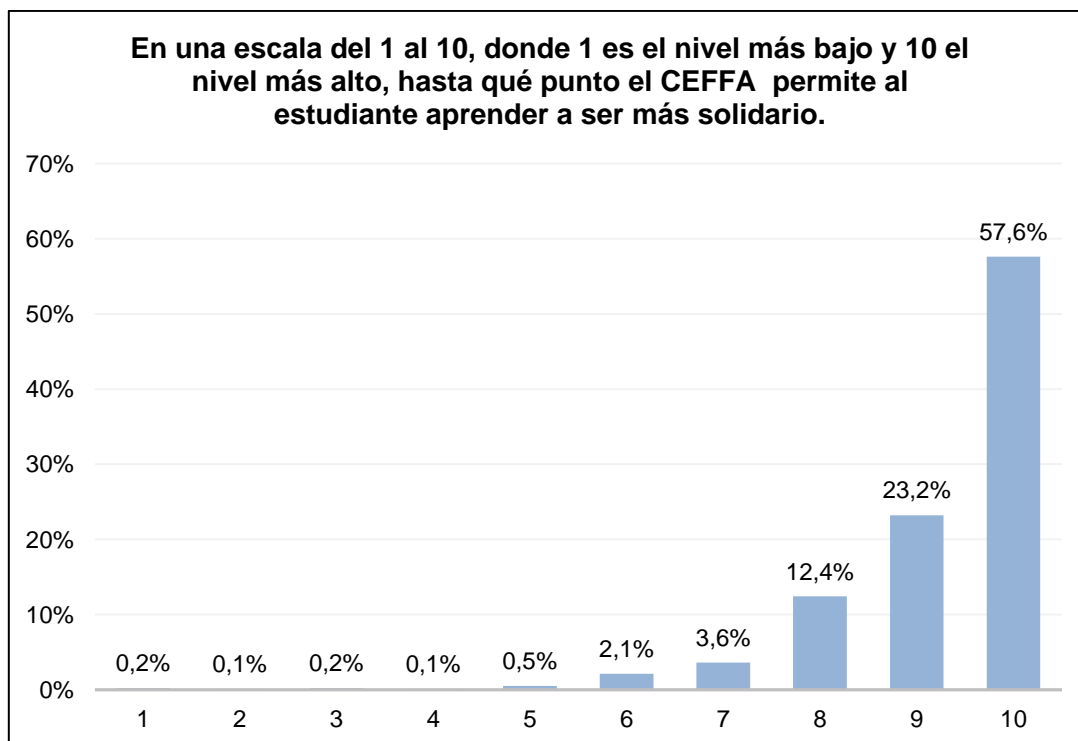


Figura 46. El aprendizaje de la solidaridad en el CEFFA.

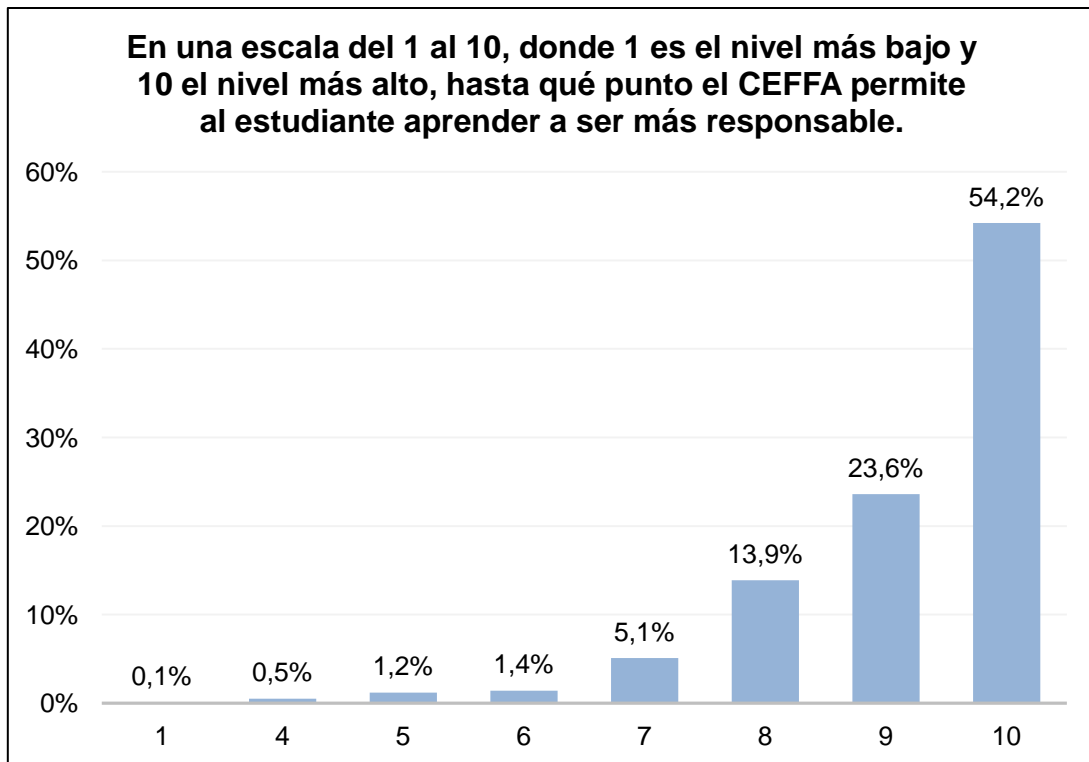


Figura 47. El aprendizaje de la responsabilidad en el CEFFA.

En los gráficos 45, 46 y 47 podemos observar la opinión de los monitores sobre el nivel de impacto que tiene el CEFFA en el desarrollo de la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad en los estudiantes. Unos aspectos que tiene relación con la calidad humana de las personas. De los tres aspectos se observan unos resultados muy parecidos. Más de la mitad de los encuestados opinan que su impacto es máximo en cada uno de ellos y alrededor de un cuarto de la muestra valora con un 9 los diversos aspectos. A partir de estas lecturas, podemos afirmar que hay una opinión muy generalizada sobre el elevado impacto del CEFFA en el desarrollo de estas aptitudes.

En las dos siguientes gráficas (48 y 49), se presentan los resultados de dos cuestiones que buscan encontrar la opinión sobre la acción de socializar del monitor con los responsables de las prácticas. Para la función de animador de la formación, el monitor necesita tener aptitudes para relacionarse con todos los actores del CEFFA porque de lo contrario no cumpliría con su responsabilidad. Las preguntas seleccionadas aportan información sobre la relación que se establece con el responsable de prácticas y la implicación que tiene el monitor con el bienestar de éste durante el desarrollo de la formación del alumno en la empresa.

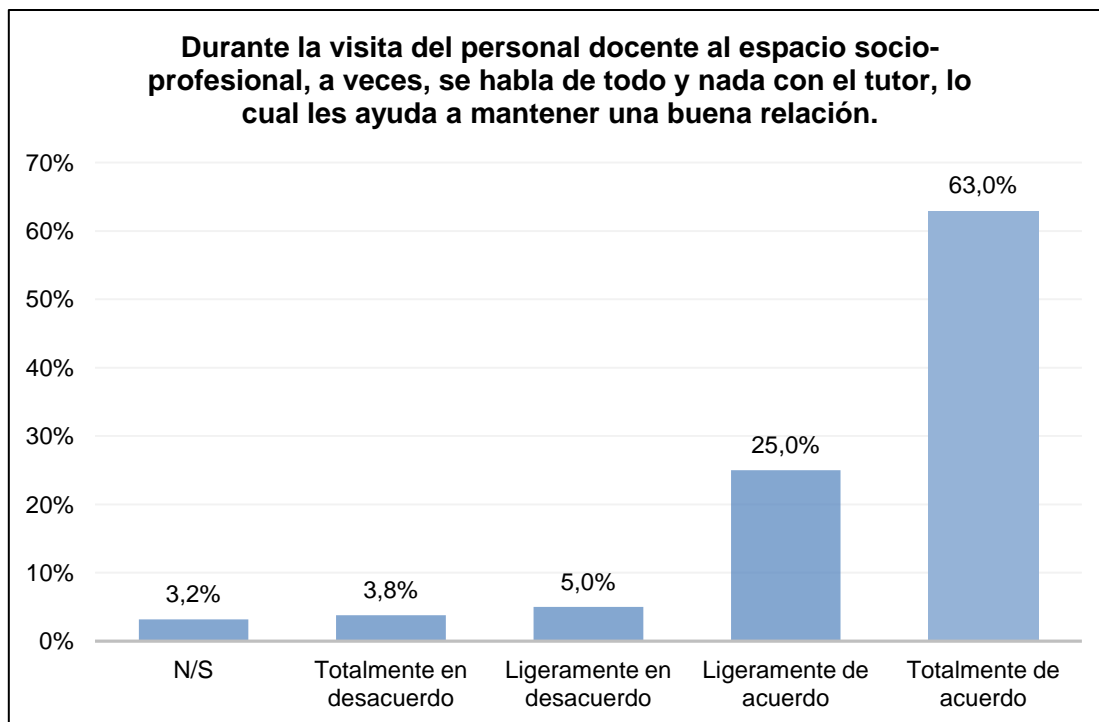


Figura 48. El acompañamiento del responsable de prácticas (I).

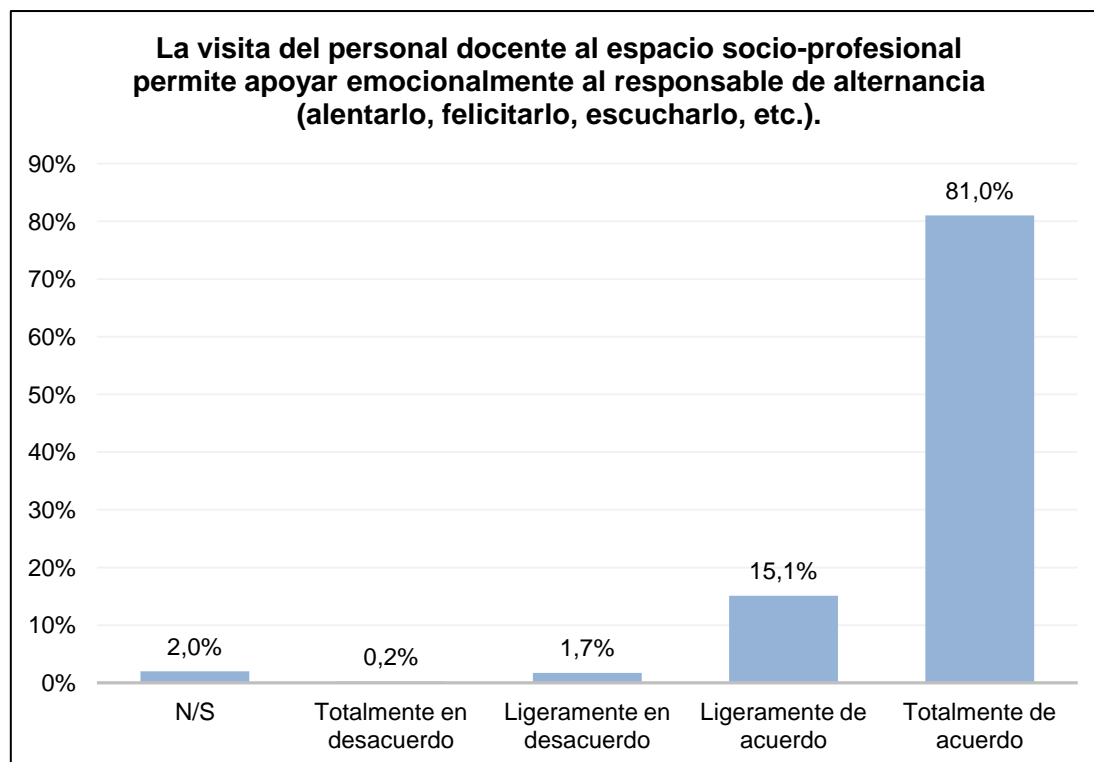


Figura 49. El acompañamiento del responsable de prácticas (II).

Según los encuestados, la acción de socializar con los responsables de prácticas (gráfico 48), tiene la función de establecer una buena relación con los responsables de prácticas. Un 63% de la muestra está totalmente de acuerdo y un 25% se muestra ligeramente de acuerdo. Lo que deja un resto muy pequeño que no está de acuerdo con la afirmación. Y parece claro que los monitores conocen el impacto que tiene la práctica de relacionarse.

En el gráfico 49, los resultados son indiscutiblemente claros ya que un 81% de los encuestados opina que apoyar emocionalmente al responsable de prácticas es positivo para él. Establecer momentos de encuentro y diálogo con el responsable, ayuda a resolver dudas y a estimularlo en el desarrollo de sus funciones con el estudiante.

- **Los monitores tienen claro que el CEFFA ayuda a formar la parte humana de los alumnos.**
- **Los monitores saben que la función de socializar con todos los actores del CEFFA ayuda a la formación de los alumnos.**

5.2.7 El desarrollo del territorio

Origen del CEFFA

El desarrollo del territorio es uno de los pilares de los CEFFA. Un objetivo que le da sentido porque actúa como motor en este proceso. En este aspecto, los monitores tienen una gran responsabilidad en el proceso de lograrlo. Un 92,6% de ellos (gráfico 50) dice estar de acuerdo que el CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.

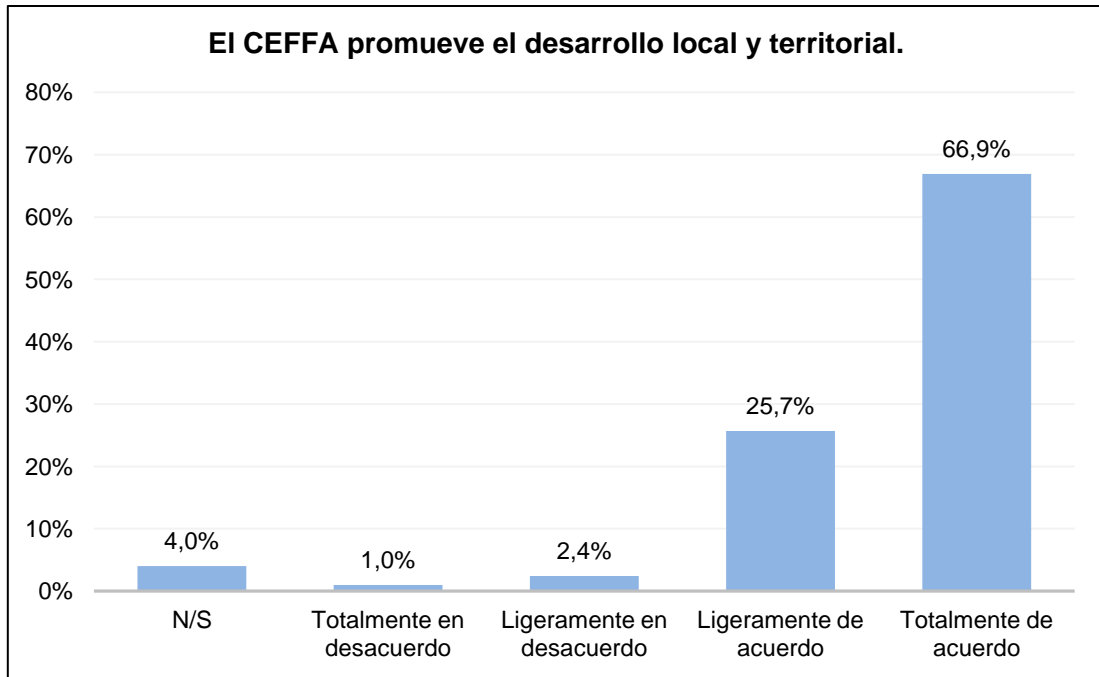


Figura 50. La promoción del desarrollo territorial.

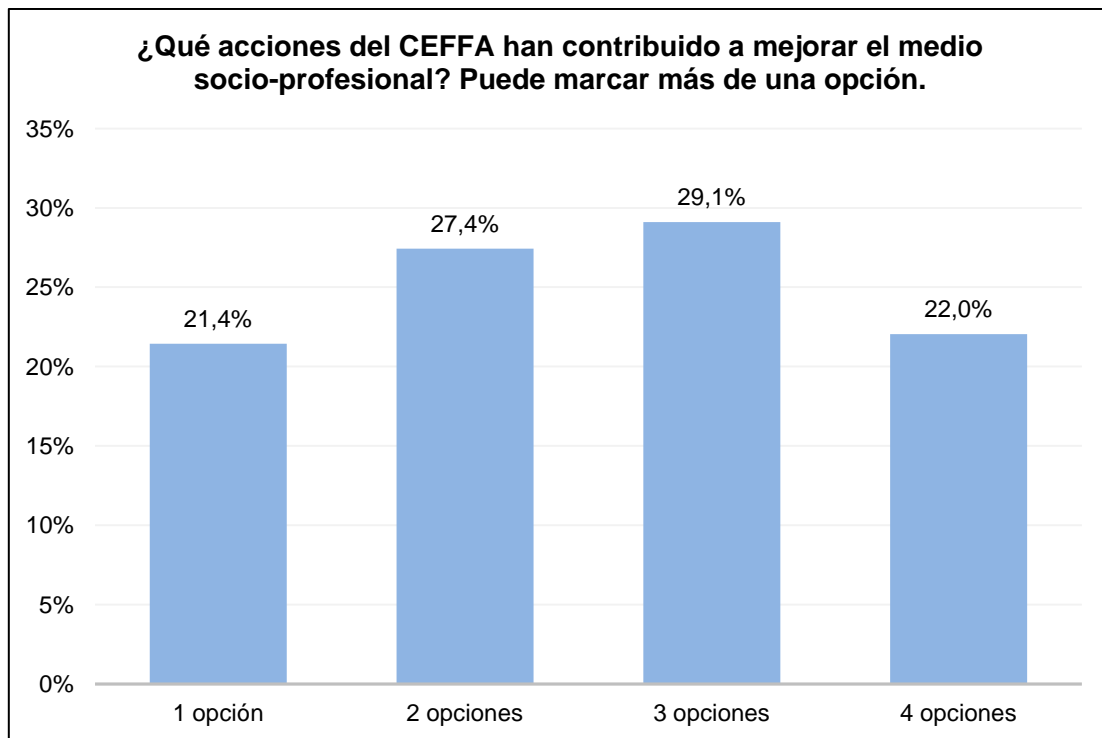


Figura 51. Las acciones para la promoción del desarrollo territorial.

En el gráfico 51, la cuestión entra un poco más en detalle y se pregunta a los encuestados sobre las acciones que realiza en el CEFFA para la contribución del desarrollo territorial. La pregunta propone diversas acciones como posibles respuestas para el logro de este objetivo: 1) creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional), 2) empleo por cuenta ajena (contratado por terceros), 3) introducción en el espacio laboral y empresarial, 4) generación de capacidades y competencias técnicas reales. Todas las propuestas son válidas y encajan con los objetivos de desarrollo del territorio.

De todas formas, debido a las singularidades de cada territorio, la aplicación de estas podría verse condicionada e, incluso, podrían existir otras opciones. En cualquier caso, para la valoración de los resultados, se considera la respuesta más adecuada la elección de todas ellas. Los resultados muestran una diversidad de respuestas: el 22% ha seleccionado todas las opciones frente a un 78% de los encuestados que ha escogido entre 1 y 3 opciones. Si confrontamos los resultados de ambas cuestiones (gráficos 50 y 51), podemos apreciar un grado de incoherencia en las respuestas. Por un lado, los resultados en el gráfico 50 son tajantes sobre el objetivo de desarrollo local y del territorio, pero cuando se pregunta por las acciones que los monitores han de promover para llevarlo a cabo, se observa un cierto grado de duda.

En la siguiente cuestión (gráfico 52), se plantea una pregunta con múltiples respuestas para poder valorar sus conocimientos más básicos sobre las razones que promovieron la existencia del CEFFA. Se les proponen las siguientes respuestas inspirados en diversas opiniones de expertos (Duffaure, 1993; García-Marirrodriaga y Puig, 2014): 1) La falta de empleo o ingresos precarios del trabajo en el medio rural, 2) El éxodo de los jóvenes, 3) Las pocas posibilidades de una formación y educación adecuada, 4) No sé, 5) Otros. Tomamos como la respuesta más adecuada la selección de los tres primeros ítems y otras razones que puedan aportar los encuestados por las singularidades de los contextos de los CEFFA.

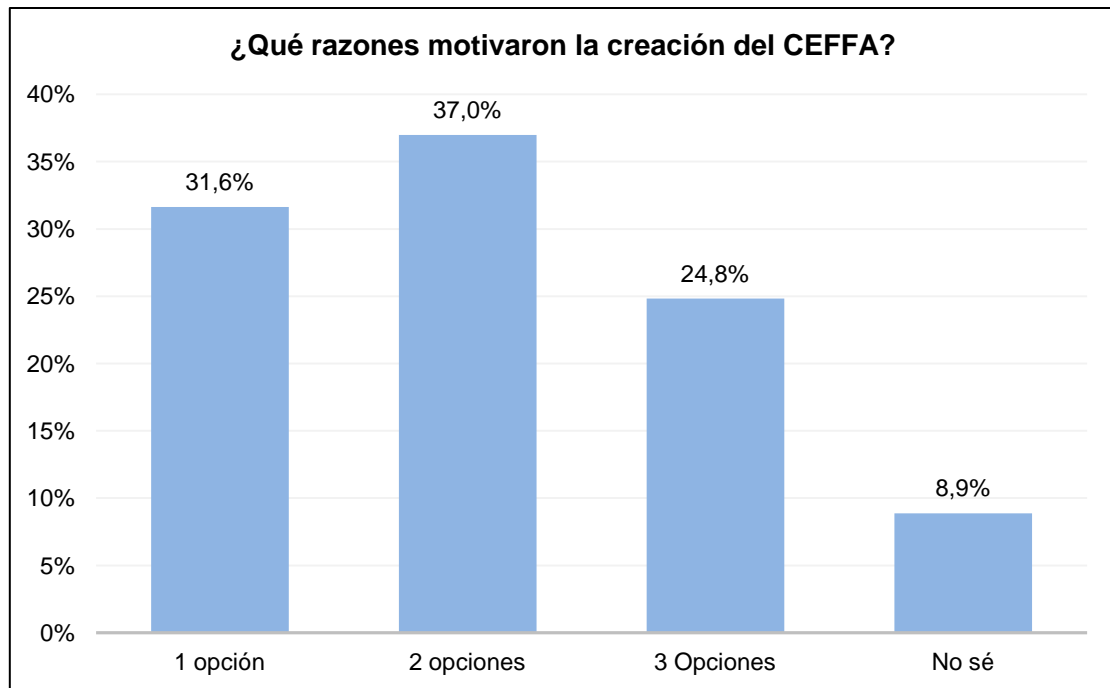


Figura 52. Las razones para la creación del CEFFA.

Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados (68%) han marcado entre uno y dos ítems, mientras que el 24,8% de la muestra ha marcado tres opciones. Una cuarta parte de los encuestados parece tener mucho más claro cuáles fueron los argumentos que determinaron el origen de los CEFFA. Si juntamos el grupo que presenta tener dudas frente a algunos de los ítems que propone la cuestión con el grupo que ha contestado “No sé”, aparece un 75% con un alto grado de desconocimiento sobre el origen y las razones por las cuales existen los CEFFA. Esto es relevante porque un monitor ha de tener interiorizados estos aspectos por su voluntad de aprender cómo funciona el territorio para poder tener un papel de actor activo en el mismo.

- **Los monitores saben que el CEFFA es un motor de desarrollo del territorio local y de su comunidad.**
- **La mayoría de los monitores desconoce cuáles son las acciones que el CEFFA debe fomentar para el desarrollo del territorio.**

5.2.8 Formación que los monitores han recibido y desean recibir

En la siguiente serie de cuestiones, se pide a los encuestados que especifiquen si han recibido o quieren recibir formación sobre diferentes aspectos de la pedagogía de la alternancia. Tienen una importancia relevante para el desarrollo adecuado de las funciones de monitor de CEFFA y permiten valorar cuál es su percepción en relación a ellas.

Una lectura general de los resultados nos indica, por un lado, que el grueso de la muestra ha recibido formación. Por tanto, podemos interpretar que se están desarrollando formaciones para monitores que contemplan las temáticas propuestas en las cuestiones. Por otro lado, la mayoría de los encuestados desea recibir más formación sobre estas temáticas, aspecto que permite deducir que los monitores quieren mejorar sus conocimientos. En este sentido, también concuerda con el perfil del monitor explicado en el capítulo 3 que, durante su desarrollo profesional, debe sumergirse en un proceso constante de formación.

También podemos observar que, aunque el porcentaje que no quiere recibir formación es minoritario, no lo podemos obviar porque representa más de un 25% de la muestra. Este grupo puede representar a algunos con mucha experiencia o, al revés, con poco tiempo en el CEFFA y que posiblemente no se adaptan al funcionamiento de la alternancia y no tienen interés para mejorar sus conocimientos. En ambos casos, ese porcentaje no se ajusta al perfil de monitor de CEFFA en este aspecto.

De todas las temáticas que se han propuesto, en la cuestión donde se pregunta si han recibido formación sobre la asociación, los resultados difieren de las otras temáticas. En este caso, se observa que casi la mitad de la muestra (44,7%) no ha recibido formación, unos resultados que concuerdan con los resultados de las cuestiones del apartado 5.2.5.

De todas las temáticas que se han propuesta, en la cuestión que se pide si han recibido formación sobre la Asociación local, presenta unos resultados que difieren de las otras temáticas. En este caso, se observa que casi la mitad de la muestra (44,7%) no ha recibido formación, unos resultados que concuerdan con los resultados de las cuestiones del apartado 5.2.5.

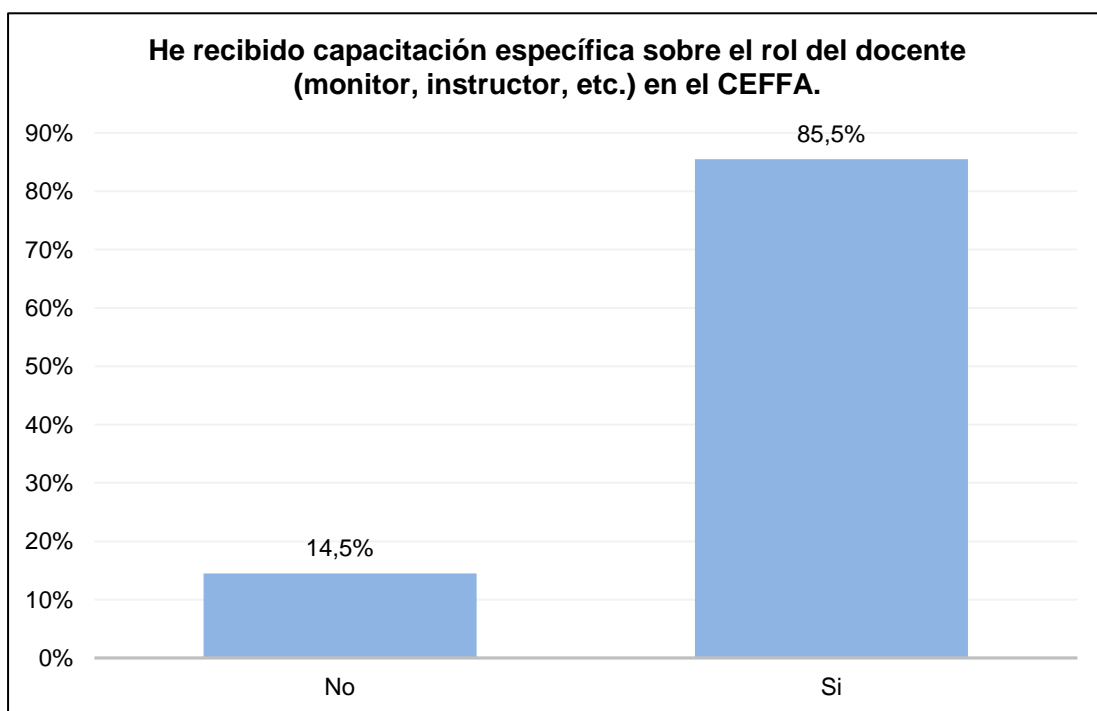


Figura 53. El rol del monitor (I).

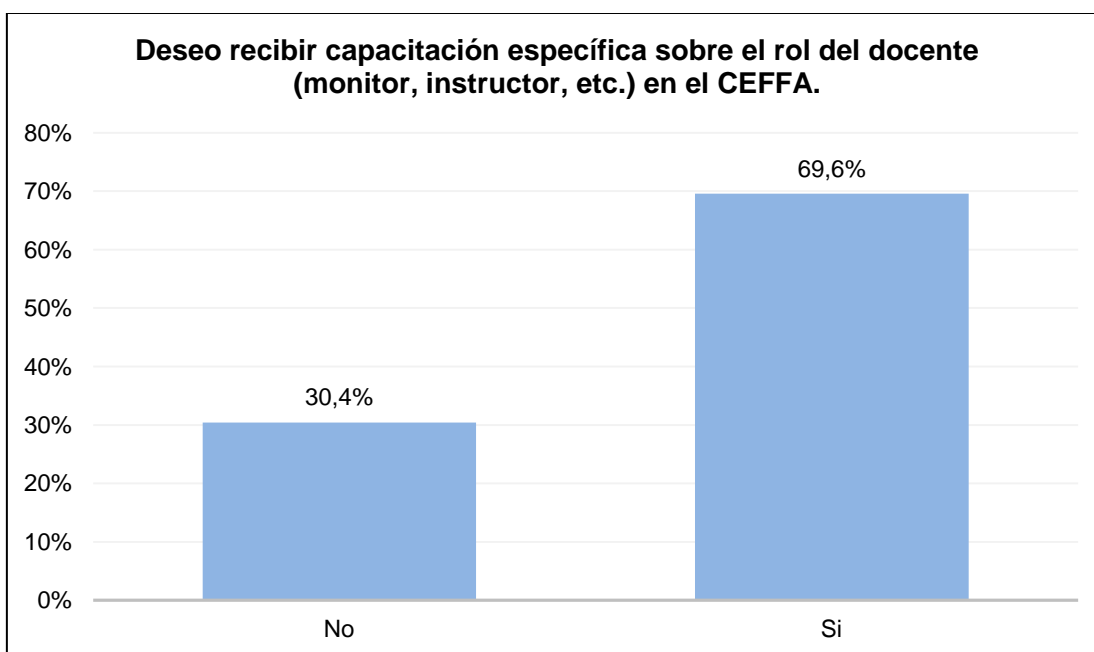


Figura 54. El rol del monitor (II).

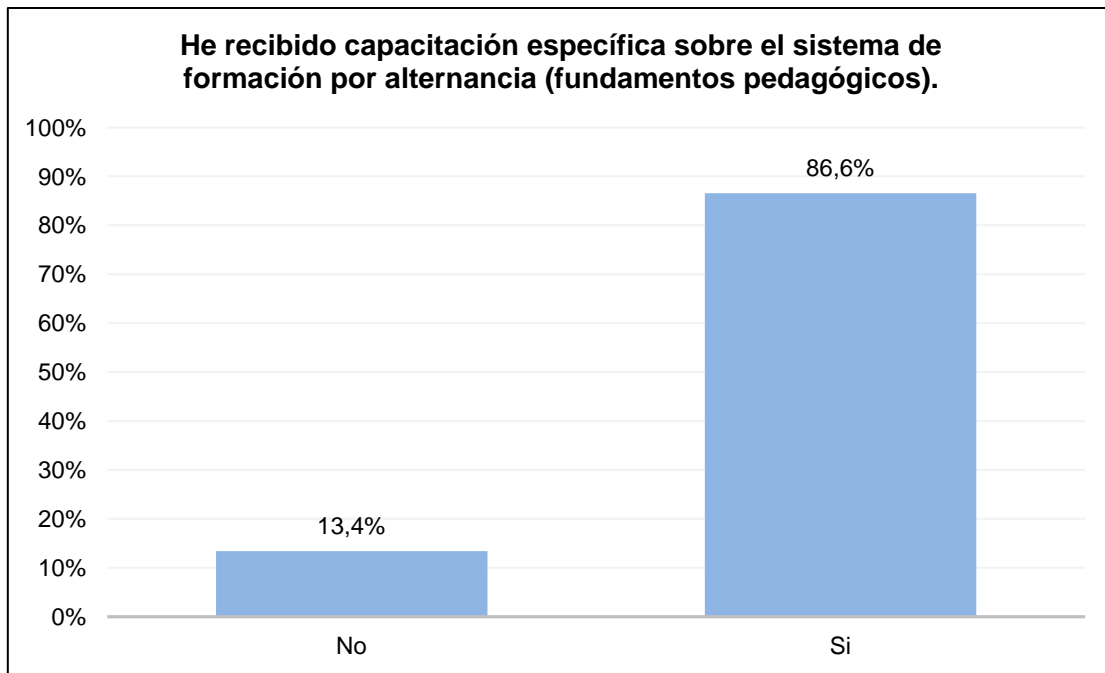


Figura 55. Los Fundamentos pedagógicos de la Alternancia (I).

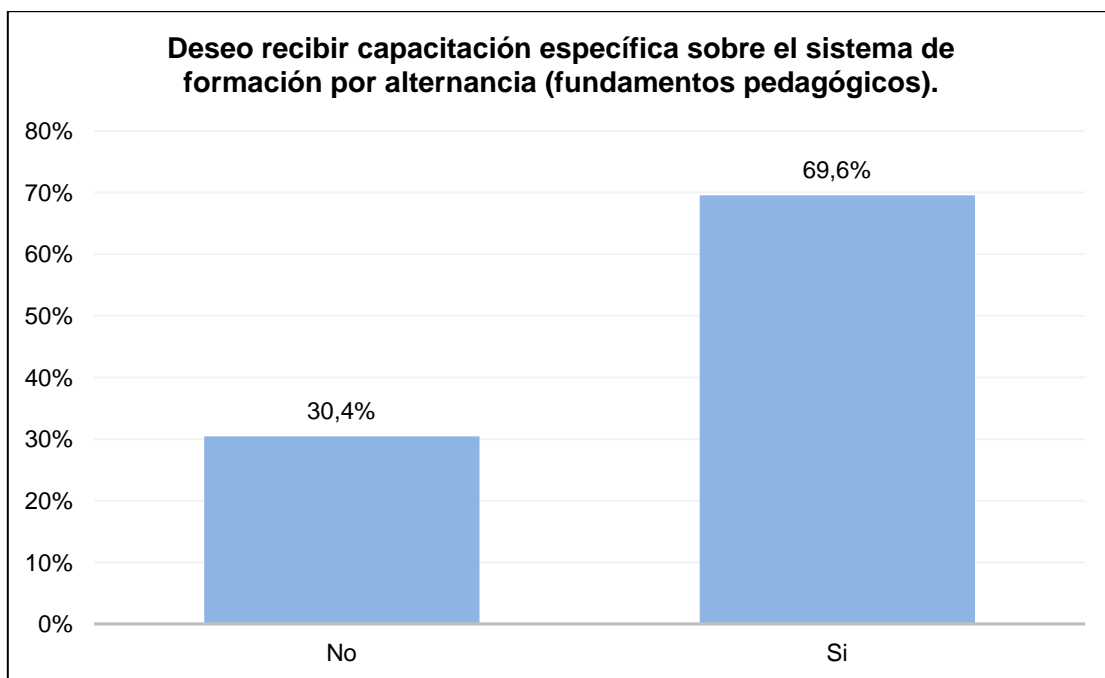


Figura 56. Los Fundamentos pedagógicos de la Alternancia (II).

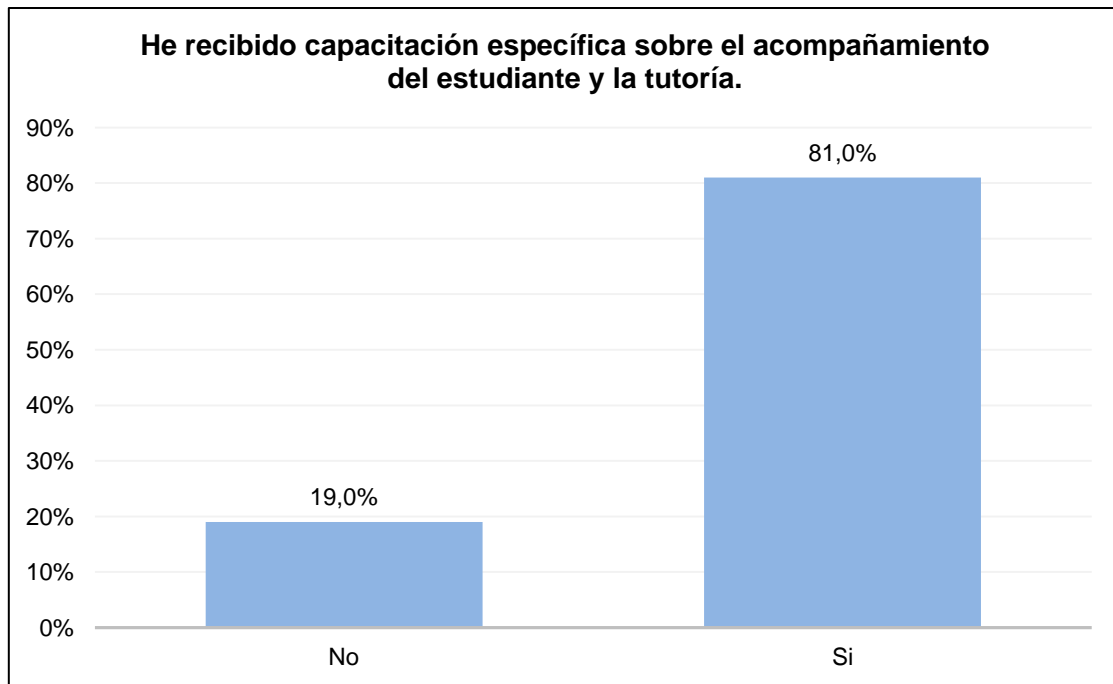


Figura 57. El acompañamiento personalizado (I).

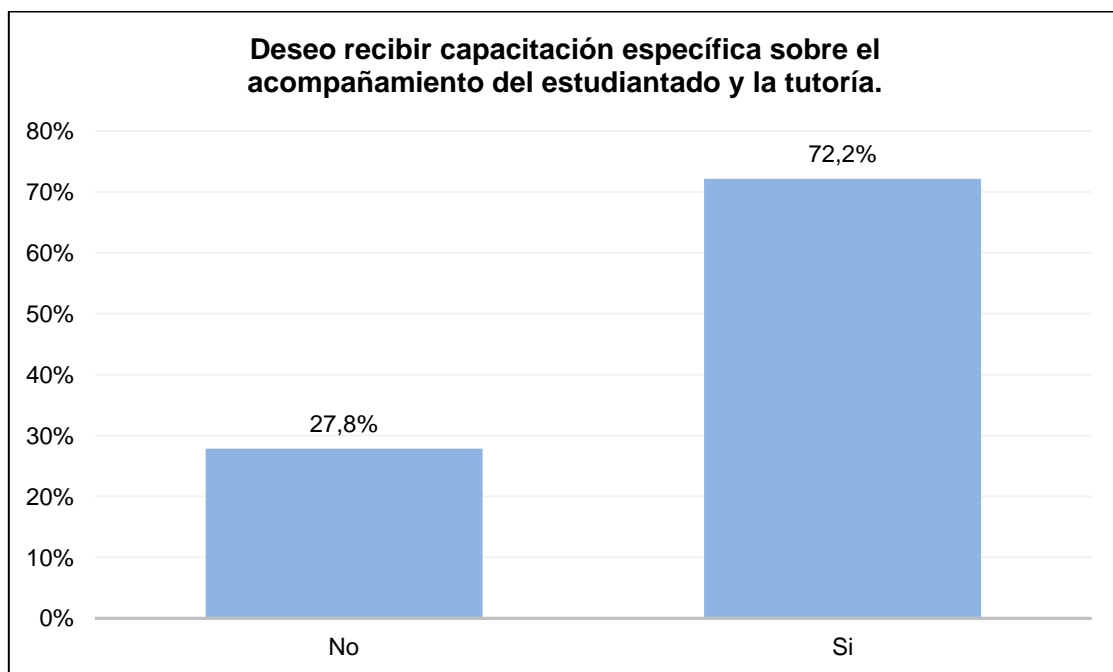


Figura 58. El acompañamiento personalizado (II).

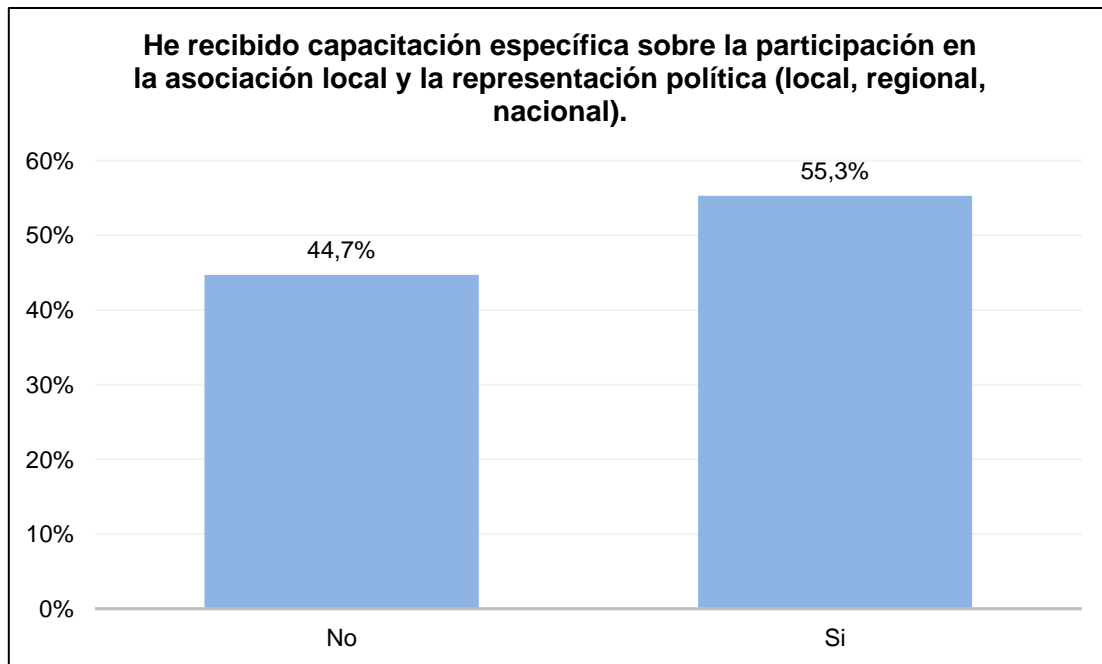


Figura 59. La Asociación local (I).

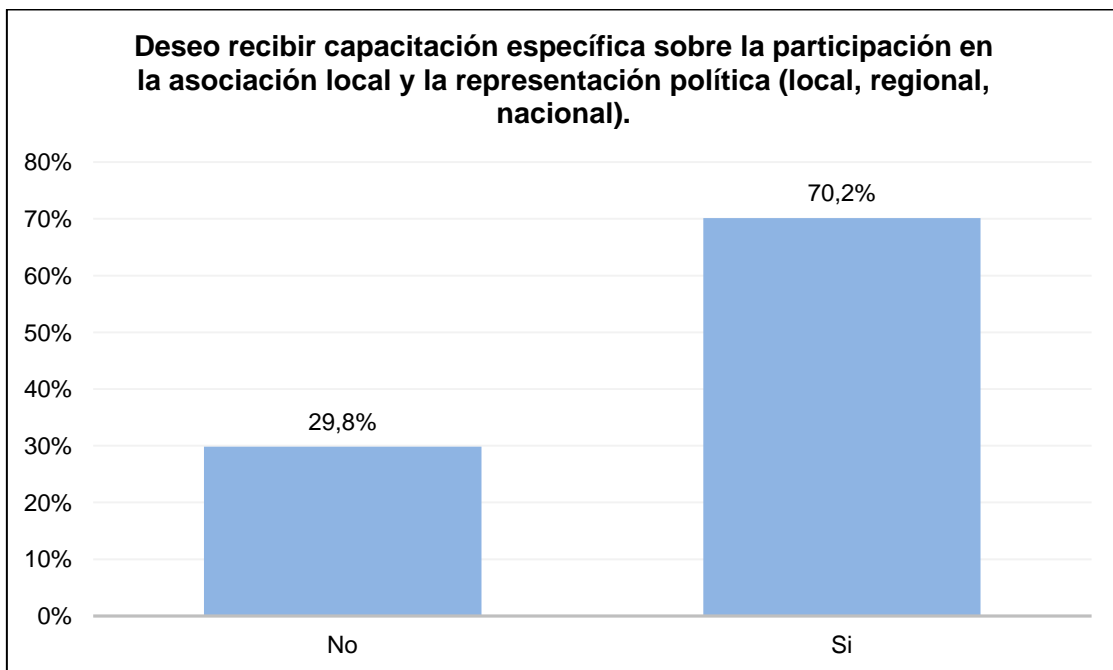


Figura 60. La Asociación local (II).

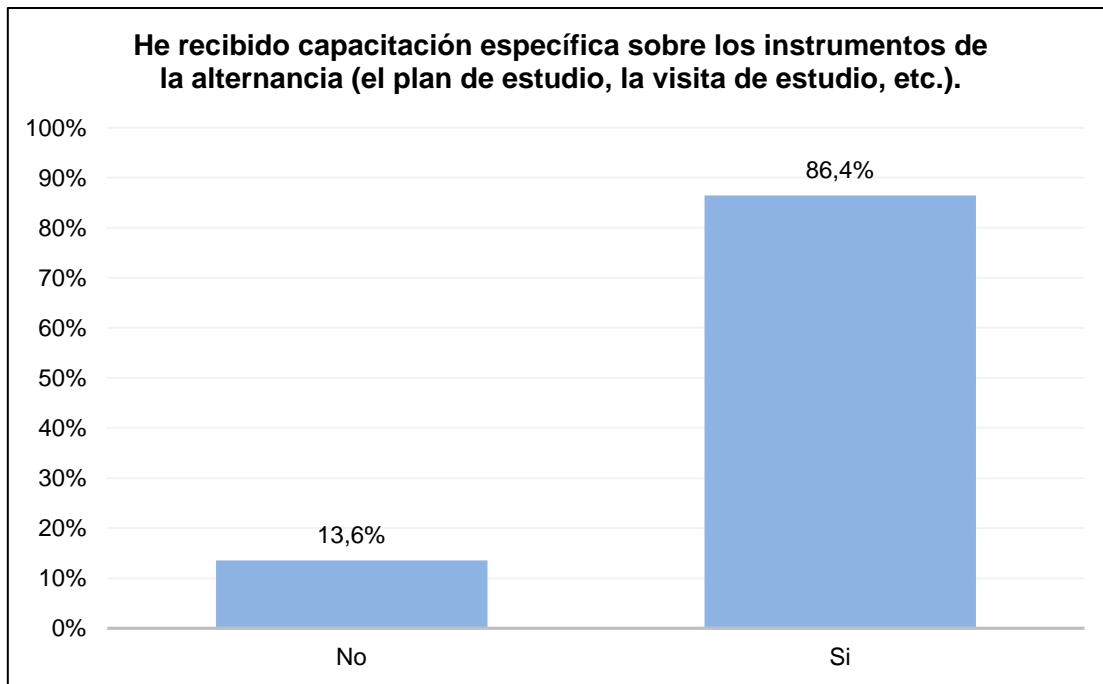


Figura 61. Los instrumentos de la Alternancia (I).

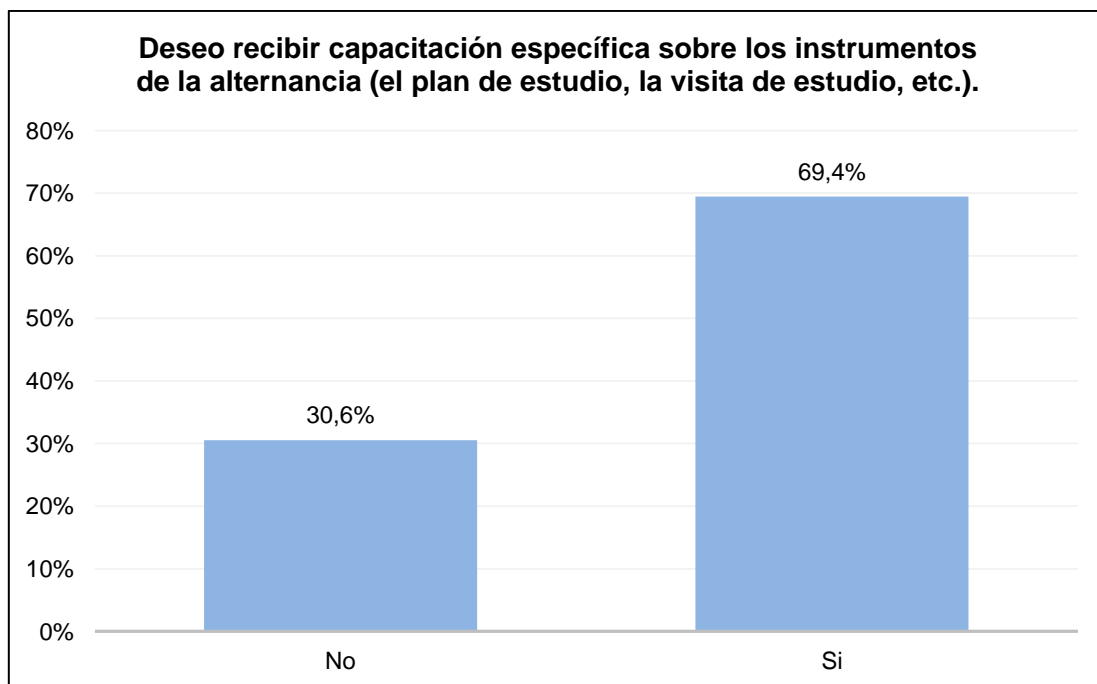


Figura 62. Los instrumentos de la Alternancia (II).

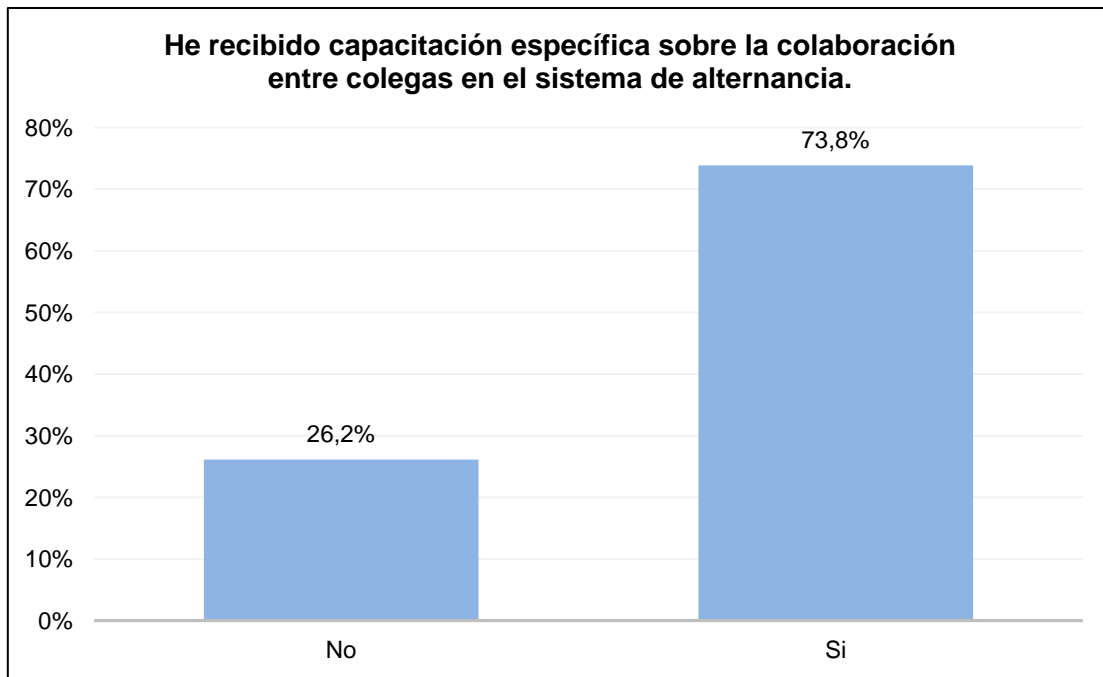


Figura 63. El trabajo en equipo (I).

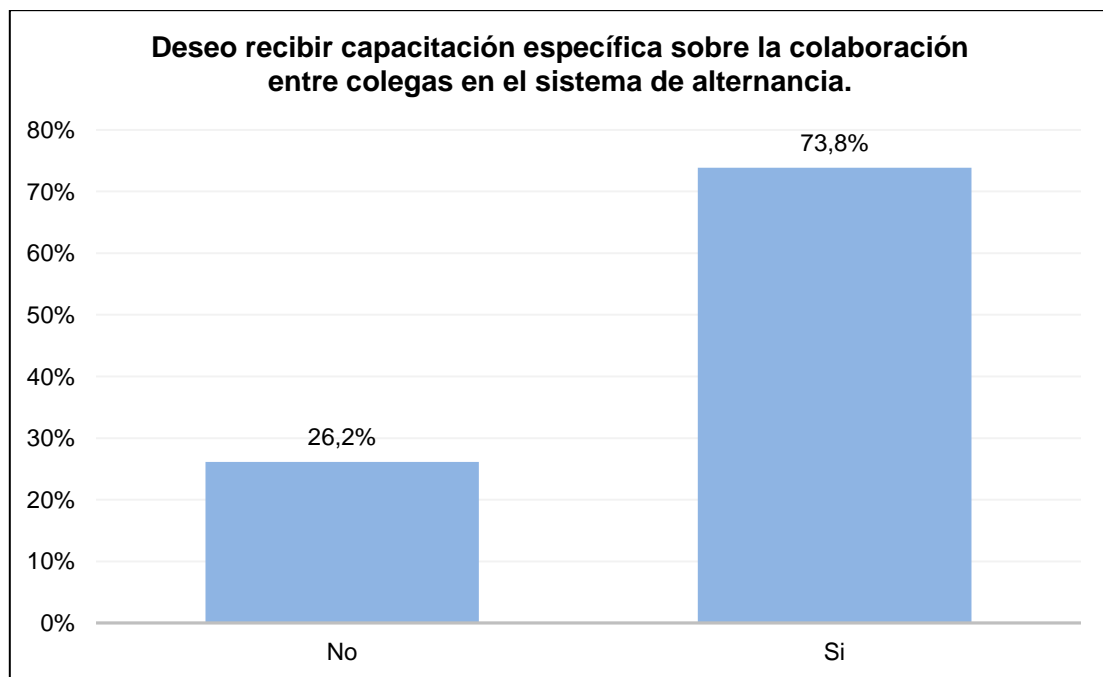


Figura 64. El trabajo en equipo (II).

- **Los monitores han recibido formación específica sobre diversos aspectos de la alternancia y desean recibir más formación.**

6

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como finalidad generar una reflexión alrededor de las problemáticas que los monitores de los CEFFA tienen que afrontar en el ejercicio de sus funciones. Además, pretende exponer lo que se ha realizado hasta día de hoy en materia de formación de formadores en el sistema de la alternancia y las dificultades que se han presentado. Para ello se ha dado la palabra a los expertos en la formación de formadores y a los monitores en activo de los CEFFA.

También se ha realizado un ejercicio de revisión de la literatura sobre la alternancia, junto con la documentación histórica de la formación de formadores en diversos países, que ha permitido elaborar un mapa sobre el estado actual. Todo este proceso ha tenido un punto de partida que surge de mi experiencia personal y profesional con la pedagogía de la alternancia. Un apunte biográfico que transcurre a lo largo de todo el trabajo.

En este punto de la investigación, y después de todo este trabajo que se ha realizado, pasamos a mostrar las conclusiones. Unas conclusiones articuladas con las justificaciones y argumentaciones para dar respuesta a las preguntas y los objetivos planteados al inicio del trabajo.

6.1 Conclusiones específicas.

Este apartado de conclusiones está organizado por bloques temáticos. Se trata de unos temas que surgen del desarrollo de la investigación y que vamos viendo a lo largo de todo el trabajo. Seguidamente, y a modo de resumen, también mostramos una síntesis de las conclusiones con los objetivos específicos y las consideraciones finales.

Iniciamos el apartado con el primer bloque que aborda aspectos específicos sobre las problemáticas asociadas al perfil personal y profesional del monitor. A continuación, se presenta el segundo bloque sobre los aspectos conceptuales y metodológicos que contempla la formación de los monitores. En el tercer bloque, se expone cual es el nivel de conocimiento de los monitores sobre los aspectos conceptuales y metodológicos de la pedagogía de la alternancia. Y en el cuarto y último bloque, se introducen indicaciones sobre los Centros Nacionales Pedagógicos.

Así mismo, haciendo una valoración general de todo el proceso, pensamos que se ha dado respuesta a las preguntas formuladas y se han logrado los objetivos planteados.

6.1.1 El perfil del monitor

En este primer bloque exponemos las conclusiones que están relacionadas con el primer objetivo específico de la investigación. Estas las podemos relacionar con las particularidades requeridas en el perfil personal y profesional de los monitores de los CEFFA. Unas particularidades vinculadas a una serie de dificultades que repercuten en el desarrollo adecuado de las funciones de monitor. Podemos añadir que este tipo de perfil es complejo de encontrar.

Recordemos el propósito del objetivo:

- Analizar las problemáticas que tienen repercusión en el monitor para el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.

Conclusión 1. **Los monitores no tienen conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de alternancia cuando inician su labor en el CEFFA.**

Los monitores, aunque están bien formados académicamente, lo han hecho en una metodología educativa “tradicional” que no contempla contenidos y metodologías que se acerquen al sistema de alternancia. Durante la práctica de la docencia con los alumnos, los monitores reproducen instintivamente contenidos descontextualizados de la realidad socio-profesional de los estudiantes. Esta metodología es incompatible con la alternancia y se pone en entredicho que las formaciones académicas que tienen los monitores sean adecuadas para el desarrollo de las funciones en el CEFFA.

Conclusión 2. **El monitor ha de tener dotes para las relaciones sociales.** En su función de animador de la formación, se exige al monitor tener la capacidad de fomentar la socialización entre todos los actores del CEFFA. De todas formas, se pone en duda que los monitores puedan cumplir con esta premisa desde el principio. La formación académica previa que han recibido no fomenta la práctica del diálogo, hecho que dificulta la adquisición de habilidades para las relaciones personales. Recordemos que en el capítulo biográfico nos preguntábamos: *¿Los profesores del instituto y de la universidad habían aprendido a enseñar en la misma escuela?* En este sentido, podemos afirmar que muchos de ellos fueron a unas escuelas que de forma generalizada aplicaban el sistema tradicional de formación. Un modelo educativo donde los alumnos experimentan una fórmula de comunicación unidireccional, donde el profesor sólo transmite contenidos y no les da la posibilidad de cuestionar. Un modelo que los actuales candidatos a monitores han experimentado en su formación.

Esta casuística también tiene sus repercusiones en el trabajo en equipo, que es un aspecto característico de la alternancia porque pide a los monitores que interactúen entre ellos para lograr los objetivos del CEFFA.

Conclusión 3. El monitor ha de tener una actitud vocacional de servicio a la comunidad y poseer una gran calidad humana. Los expertos exponen que son posturas que prevalecen sobre cualquier otra habilidad. En este sentido, los monitores corroboran que una de sus funciones es la de socializar con todos los actores del CEFFA. Esto ayuda a la formación de los alumnos y, por tanto, también fomenta el desarrollo de la parte humana de los mismos. De todas formas, los resultados no son muy concluyentes en este aspecto. Sin embargo se percibe que durante el desarrollo de la formación académica que les habilita para la docencia, no han trabajado estas habilidades. En cualquier caso, los expertos tampoco le dan mucha importancia porque dicen que han de adquirir estas habilidades durante la práctica de sus funciones.

Conclusión 4. El monitor ha de tener experiencia laboral previa en los mismos sectores profesionales de los alumnos del CEFFA donde desarrollarán su formación. Esta experiencia laboral es fundamental para que los monitores conozcan el funcionamiento del medio socio-profesional del CEFFA. Sin estos conocimientos, entre otros, no será posible la adaptación de los contenidos de las materias a la realidad de los alumnos o socializar con los actores de la comunidad para promover acciones para el desarrollo del territorio. Esta premisa se cumple de forma parcial, ya que las respuestas que dan los monitores de los CEFFA muestran que la mitad de ellos tienen este tipo de experiencia. Aun así, es una debilidad que tiene un impacto sobre el desarrollo de las funciones de monitor.

Conclusión 5. Existe un cierto grado de confusión sobre cuál es el ritmo adecuado de alternancia y sobre la utilidad de las experiencias recogidas en el medio socio-profesional por parte de los alumnos. Los monitores reconocen que desearían disponer de más tiempo en la escuela con los alumnos en detrimento del tiempo de formación en las prácticas. El colectivo de monitores enfatiza que es más valioso el tiempo de formación escolar que el tiempo de formación en la empresa. También, se observa que desearían que los alumnos aplicaran en las prácticas profesionales las enseñanzas que ellos proporcionan durante el tiempo de formación en la escuela. Todo esto nos indica una falta de comprensión grave de los fundamentos de la formación en alternancia y, en cierto nivel, del uso que le deben dar a los aprendizajes que tienen los estudiantes en el medio profesional.

Conclusión 6. **Los monitores muestran confusión sobre cuál es su rol de monitor.** Aunque se evidencia que los monitores se desenvuelven satisfactoriamente con sus responsabilidades educativas en el CEFFA, se detecta una priorización de unas pocas funciones (las de docencia) y el abandono de otras (las de acompañamiento). Esta práctica tiene un impacto sobre el desarrollo de la formación integral de los alumnos y, en consecuencia, se obvia el perfil multifuncional demandado al monitor.

Conclusión 7. **Los monitores presentan un grado de desconocimiento sobre la función específica de promoción de acciones formativas que han de fomentar el desarrollo del territorio y de su comunidad.** Aunque los monitores no ignoran que el CEFFA es motor de desarrollo del territorio, en sus respuestas se aprecia un nivel de desconocimiento sobre las razones que promovieron la existencia del CEFFA y las acciones que contribuyen a la promoción del territorio. Esta falta de claridad en estos aspectos fundamentales, no ayuda al monitor a promover acciones para fomentar el desarrollo de forma adecuada.

Conclusión 8. **Los monitores presentan conocimientos ambiguos sobre el rol que tiene la Asociación local en el CEFFA.** Los resultados ratifican que los monitores conocen la existencia de la asociación, pero desconocen las responsabilidades que tiene en el CEFFA y las acciones que realiza. También se revela una confusión en relación a los integrantes de la asociación. Todos estos aspectos tienen un impacto sobre la socialización con los actores de la asociación y, por tanto, en el desarrollo de sus funciones de animador de la formación.

Conclusión 9. **El monitor ha de tener disposición para entregarse a un aprendizaje permanente.** Los resultados exponen que el monitor ha de tener una mentalidad abierta y receptiva para su reciclaje y adaptación a los cambios que van surgiendo en el medio socio-profesional. Su actitud para mejorar sus habilidades y competencias, le facilitará la comprensión de los roles de los actores de la comunidad y de los mecanismos que rigen el funcionamiento del territorio. En este sentido, la mayoría de los monitores expresan que han recibido formación en todos los ámbitos de la formación, pero que desean estar mucho más formados. Aunque es destacable señalar que una cuarta parte de ellos indica que no desea recibir más formación.

Problemáticas detectadas que tienen repercusión en el monitor en el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.

- Falta de conocimientos sobre el funcionamiento del sistema de alternancia al iniciar la labor en el CEFFA.
- Falta de dotes para las relaciones sociales.
- Falta de cierto grado de actitud vocacional de servicio a la comunidad y calidad humana.
- Falta de experiencia laboral previa en los sectores profesionales en los cuales los alumnos desarrollarán su formación.
- Confusión sobre el ritmo adecuado de alternancia y sobre la utilidad de las experiencias que los alumnos han vivido en el medio socio-profesional.
- Confusión sobre el rol de monitor.
- Cierta grado de desconocimiento sobre las acciones formativas para fomentar el desarrollo del territorio y de su comunidad.
- Conocimientos ambiguos sobre el rol de la Asociación local.
- Cierta reticencia al aprendizaje permanente.

6.1.2 La formación de los monitores

En este segundo bloque vamos a presentar las conclusiones relacionadas con el segundo objetivo específico de la investigación. A continuación recordamos su propósito:

- Identificar los contenidos y metodologías pedagógicas que facilitan al monitor el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.

Así mismo, también damos respuesta a la primera y segunda pregunta secundaria planteada en esta investigación: *¿Qué actividades se han de desarrollar para formar formadores del sistema de alternancia? (nos referimos a los contenidos de la formación) y ¿Cómo ha de ser la formación de formadores en el sistema de alternancia? (nos referimos a la metodología).*

Conclusión 10. El monitor aprenderá y dominará de forma adecuada los instrumentos y metodologías del sistema de alternancia si se forma en el sistema de alternancia. Aunque los resultados indican que existen otros modelos pedagógicos que también contienen elementos conceptuales y pedagógicos de la

pedagogía de la alternancia, estos no se desarrollan de forma transversal como sí hace la alternancia. No sirve un aprendizaje de los elementos de la alternancia de forma fragmentada y descontextualizada. Formarse en alternancia significa utilizar todos los elementos de forma asociada para que la alternancia tenga sentido y se facilite la comprensión de la metodología.

Conclusión 11. La formación de formadores parte de las vivencias personales y profesionales que los monitores adquieren con su trabajo en el CEFFA. Como ya se ha fundamentado anteriormente, la formación tiene que ser “en servicio”, alternando periodos de acción (formación en el CEFFA) con otros de reflexión (formación teórica). Iniciando el proceso formativo con la práctica de las funciones docentes para después analizarlas y registrarlas. En este sentido, el colectivo de monitores opina tener claro que esta es una fórmula exitosa para la formación de los alumnos del CEFFA.

Conclusión 12. La formación de los monitores ha de enlazar las vivencias reales del monitor en el CEFFA con el aprendizaje simultáneo del uso de los instrumentos pedagógicos de la alternancia. Se constata que, con la utilización de los instrumentos y la articulación de las experiencias de los monitores en el CEFFA, se logra el aprendizaje de dichos instrumentos. Así mismo, los resultados corroboran que los monitores son conocedores de la aplicación de los instrumentos y de sus objetivos. Así, podemos concluir que la práctica diaria de estos instrumentos - acción - con los alumnos del CEFFA facilita su aprendizaje. Vemos que este resultado también responde a algunas de las incógnitas de mi época de estudiante en el CEFFA: *¿Por qué empezaba el curso haciendo prácticas?, ¿Por qué las prácticas en la empresa tenían el mismo peso que las clases en esa escuela?* Por un lado, se justifica el hecho de iniciar el curso escolar en las prácticas de empresa para promover el aprender haciendo. Y por el otro, se razona el hecho de acumular experiencias laborales reales para después relacionarlas con los contenidos teóricos en la escuela. La práctica responde a la necesidad de dar el mismo valor al tiempo de formación en la empresa y al tiempo de formación en la escuela.

Conclusión 13. La formación debería realizarse con el acompañamiento de un tutor personal bien formado y experimentado. Los resultados son muy concluyentes en este aspecto, ya que indican que el acompañamiento personalizado tiene un impacto sobre la formación del monitor. En términos generales, el tutor ayuda al monitor a desbloquear dificultades que se le presentan y le facilita ubicarse en el sistema de alternancia. Los propios monitores creen que su práctica en el CEFFA ayuda a la formación personal y profesional de los estudiantes. Una respuesta que se

puede aplicar para algunas de las preguntas formuladas en el capítulo biográfico *¿Por qué me ponen un tutor personal si ya tenía un tutor de curso?, ¿Qué quiere decir tutor personal?, ¿Por qué tenían tan interés en hablar conmigo?, ¿Por qué quieren verme en las prácticas?*

Conclusión 14. **La formación de formadores debe ser un espacio de promoción del trabajo en equipo.** El monitor forma parte de un equipo de trabajo heterogéneo e interdisciplinario y necesita herramientas para desenvolverse en este sistema. Los monitores manifiestan ser conscientes de que en el CEFFA se trabaja en equipo. Además, se destaca que han recibido formación en este aspecto pero que quieren recibir más formación.

Conclusión 15. **La formación debería prever y planificar intercambios entre monitores de diferentes CEFFA.** Como ya se ha avanzado anteriormente, la base de la formación son las vivencias reales del monitor en el CEFFA. En este sentido, la formación promueve el intercambio de experiencias reales entre diversos participantes de la formación que derivan en nuevos aprendizajes. Son intercambios programados en el ámbito regional, nacional y/o internacional.

Conclusión 16. **El programa de formación debería contemplar el desarrollo de un Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP).** Los expertos explican que es un trabajo de acción-investigación-acción que parte de la práctica pedagógica del monitor en el CEFFA. Este proyecto, hilo conductor de la formación, está planteado desde la perspectiva de la investigación y no de la acumulación de saberes. Una actividad que posibilitará al monitor el desarrollo de una serie de competencias que le ayudarán a lidiar con las dificultades que le surgirán con el desarrollo de sus tareas. El PIP, y dando respuesta a uno de los objetivos específicos, es una herramienta pedagógica que facilitará al monitor el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.

Las siguientes conclusiones de este bloque también dan respuesta a la tercera pregunta secundaria planteada en esta investigación: *¿Cuál es el momento idóneo para que el monitor reciba la formación de formadores en el sistema de alternancia? (nos referimos a la temporalización).*

Conclusión 17. **La formación debe estructurarse a través de un Plan de Formación.** La formación contiene unos módulos sobre la pedagogía de la alternancia que incluyen clases teóricas, actividades grupales e individuales, tutorías personales, intervenciones externas. Los módulos se desarrollan en sesiones presenciales y/o virtuales animadas por formadores cualificados experimentados. Los contenidos de los módulos están adaptados a las características del contexto del CEFFA y de las necesidades de formación de los monitores. Durante el primer año, los temas son

generales y focalizados a situaciones de contexto local y regional: historia de la alternancia, instrumentos pedagógicos, asociación local, etc. Y durante el segundo año los temas son específicos y de ámbito nacional: gestión de las familias, trabajo en equipo, etc.

Conclusión 18. La formación de formadores debería estructurarse en dos etapas: una primera etapa de formación inicial y una segunda etapa de formación continua. La primera etapa de formación es la formación inicial de monitores y se desarrolla siguiendo el programa que establece el Plan de Formación. Es una formación sistemática que se inicia en el momento que el nuevo monitor llega al CEFFA. La segunda etapa formativa es una formación continua que se inicia una vez superada la formación inicial. Esta formación continua es no sistemática, se desarrolla de forma puntual y tiene unos contenidos específicos (generales y técnicos) que se escogen según las necesidades formativas de los monitores y de los contextos socio-profesionales de los CEFFA.

Conclusión 19. La formación de formadores debe iniciarse con la llegada del monitor en la escuela con el desarrollo de una pasantía en el medio socio-profesional y/o en el CEFFA. Es un proceso que ayuda al interesado y al equipo pedagógico a darse cuenta de si hay, o no, adaptación al nuevo sistema pedagógico. Es una prueba de acceso que valora la actitud y aptitud del monitor, más que las competencias académicas. Es un periodo de ruptura con el pasado. Seguidamente, si el monitor supera el periodo de prueba se sumerge en la formación estructurada pautada por el Plan de Formación.

Síntesis segundo objetivo específico

<i>Contenidos y metodologías pedagógicas que facilitan al monitor el desarrollo de sus funciones en el CEFFA.</i>
<ul style="list-style-type: none">• Dominar del uso de los instrumentos pedagógicos y metodologías del sistema de alternancia.• Iniciar la formación a la llegada del monitor en la escuela con el desarrollo de sus funciones docentes.• Integración de las vivencias personales y profesionales en CEFFA con el aprendizaje simultáneo del uso de los instrumentos pedagógicos de la alternancia (aprender haciendo).• Acompañamiento del monitor por un tutor personal bien formado y experimentado.• Promover el trabajo en equipo.

- Promover intercambios entre monitores de diferentes CEFFA.
- Un programa de formación que contemple el desarrollo de un Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP).
- Planificación de la formación de monitores en dos etapas. Una primera etapa de formación inicial estructurada a través del Plan de Formación. Una segunda etapa de formación continua a lo largo de toda la vida laboral, no sistemática y puntual, de contenidos específicos (generales y técnicos).
- Realización de un periodo de prueba a la llegada del monitor al CEFFA.

6.1.3 Centros Nacionales Pedagógicos

El siguiente bloque de conclusiones que presentamos, aunque no proporciona explícitamente respuestas a las preguntas y a los objetivos formulados al inicio de la investigación, tiene una relación muy directa con todos ellos, y en consecuencia, se cree conveniente mostrarlas en este capítulo.

Conclusión 20. La existencia de Centros Nacionales Pedagógicos (CNP) en la región y/o país, favorece que los monitores utilicen adecuadamente la pedagogía de la alternancia. Los CNP tienen equipos de formadores experimentados y acreditados que organizan y elaboran programas de formación para los monitores. Además, funcionan como centros de documentación y de producción científica que promueven la puesta al día de las formaciones. En este sentido, la presencia de CNP en el territorio garantiza la existencia de oferta formativa para monitores y, en consecuencia, los monitores tienen la posibilidad de formarse.

Conclusión 21. La ausencia de la oficialidad del sistema pedagógico de la alternancia dificulta el reconocimiento de la formación de sus formadores por parte de los diferentes gobiernos. Esta situación tiene consecuencias en diversos aspectos. Por un lado, no favorece que los monitores finalicen los cursos de formación. Por otro lado, dificulta trabajar con instituciones universitarias para poder tener una base científica de la tarea que se está realizando. Finalmente, y no menos importante, dificulta la obtención de financiación pública para seguir con la tarea.

Centros Nacionales Pedagógicos

- La existencia de Centros Nacionales Pedagógicos (CNP) en la región y/o país, favorece que los monitores utilicen adecuadamente la pedagogía de la alternancia.
- La ausencia de la oficialidad del sistema pedagógico de la alternancia dificulta el reconocimiento de la formación de sus formadores por parte de los diferentes gobiernos.

Consideraciones finales

Podemos decir que los monitores de los CEFFA se encuentran con una serie de dificultades que, en parte, provienen de la ausencia de conocimientos adecuados sobre la pedagogía de la alternancia. Aunque tienen algunos conocimientos básicos que han adquirido con la práctica diaria de sus funciones en el CEFFA, se han detectado carencias de conceptualización de los instrumentos pedagógicos. Destacamos algunas deficiencias sobre el papel de la asociación, el rol del monitor como animador de la formación, los ritmos de la alternancia y el uso que se hace en la escuela de las experiencias de los alumnos en el medio socioprofesional. Estas deficiencias tienen una repercusión en la calidad educativa. Añadimos que estos elementos forman parte de los cuatro pilares de la alternancia definidos por Puig-Calvó (2006), que indiscutiblemente tienen un impacto sobre el funcionamiento del sistema de alternancia.

También se han identificado una diversidad de conceptos y metodologías pedagógicas que el monitor tiene que conocer y aplicar. Si queremos que el monitor sea competente en el desarrollo de acciones formativas y en la elaboración de actividades educativas es imprescindible poder ofrecerle herramientas pedagógicas pertinentes. Estos contenidos y métodos son aportaciones imprescindibles para la construcción de una propuesta de formación inicial de monitores, tal como planteamos en el capítulo 7 de la tesis.

6.2 Conclusión principal

Una vez presentadas las conclusiones específicas, pasamos a presentar el resultado final en relación a la finalidad principal de esta investigación. Al inicio de este trabajo planteamos la siguiente pregunta principal:

¿Cuáles son los elementos conceptuales y metodológicos del sistema pedagógico de la alternancia que un monitor ha de conocer y saber aplicar para desarrollar sus funciones pertinentemente en el CEFFA?

Se trata de una pregunta que ha sido contestada con la identificación de unos contenidos pedagógicos y unas metodologías pedagógicas de enseñanza que son coherentes con el sistema de la alternancia y que nos conducen al objetivo principal de esta investigación:

Definir un modelo de formación inicial para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia.

Así mismo podemos afirmar que:

Conclusión 22. Es posible diseñar un modelo de formación inicial de monitores en alternancia que sea coherente con el sistema pedagógico de la alternancia. Conclusión que da respuesta al objetivo principal de esta investigación.

El análisis de la documentación y de los datos recolectados, ha permitido desvelar unos elementos que generan dificultades a los monitores en el desarrollo de sus funciones. Analizadas estas problemáticas, se han definido una batería de herramientas pedagógicas para ayudar a superar las dificultades y facilitar al monitor el desarrollo adecuado de sus funciones en el CEFFA. Todo ello permite definir la propuesta formativa. Un modelo consecuente con las necesidades de los monitores, que parte de sus vivencias personales y profesionales en los CEFFA. Es una propuesta que responde a las necesidades de una formación de calidad. Es una formación que permite al monitor, por un lado, realizar aportaciones para el desarrollo de la comunidad y del territorio, y por el otro lado, desarrollar una formación integral para que los jóvenes construyan su proyecto de vida.

A continuación, y en el siguiente capítulo, vamos a presentar la propuesta de definición de un modelo de formación inicial para los monitores de los CEFFA.

7

**MODELO DE FORMACIÓN INICIAL PARA
MONITORES**

7. MODELO FORMACIÓN INICIAL PARA MONITORES

De acuerdo con lo dicho al final del capítulo anterior, este capítulo es una continuación de las conclusiones que dan respuesta al objetivo principal de la investigación. El resultado es un Plan de Formación inicial para formadores de los CEFFA coherente con el sistema pedagógico de la alternancia. Este Plan de Formación recoge e incorpora los elementos necesarios para que los monitores adquieran las competencias adecuadas para desarrollar pertinentemente sus funciones en el CEFFA. Unas competencias que les han de facilitar afrontar las dificultades que les surjan con el desarrollo de sus funciones.

El Plan de Formación de formación que vamos a exponer a continuación está estructurado en cinco partes. En la primera parte presentamos la metodología de la formación. En la segunda parte se muestran los contenidos y sus objetivos formativos. En la tercera parte mostramos cuáles son las actividades y acciones formativas que el monitor tiene que desarrollar y que están asociadas a los contenidos de la formación. En la cuarta parte se muestra el papel que tienen los formadores de los monitores en el proceso formativo. Y en la quinta parte como se realiza la evaluación del proceso de formación del monitor.

Para terminar, al final de este capítulo se presenta en una tabla la síntesis del Plan de Formación.

7.1 La metodología de trabajo

La formación de los monitores es *en* alternancia, *para* la alternancia y *por* alternancia (García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra, 2019; Puig-Calvó, 2006). Un monitor que ha de aplicar la pedagogía de la Alternancia en el CEFFA tiene que formarse en el sistema de alternancia. Por lo tanto, su formación discurre en un ritmo de idas y vueltas entre el CEFFA y las sesiones de formación (acción-investigación-acción). El monitor se sumerge en un proceso de observación de situaciones reales y de adquisición de nuevas experiencias en el CEFFA, para después analizarlas en las sesiones de formación (presenciales y/o virtuales). Y posteriormente regresar de nuevo al CEFFA para recolectar nuevas vivencias. Las sesiones de formación son el espacio de encuentro con todos los participantes de la formación y están animadas por formadores expertos.

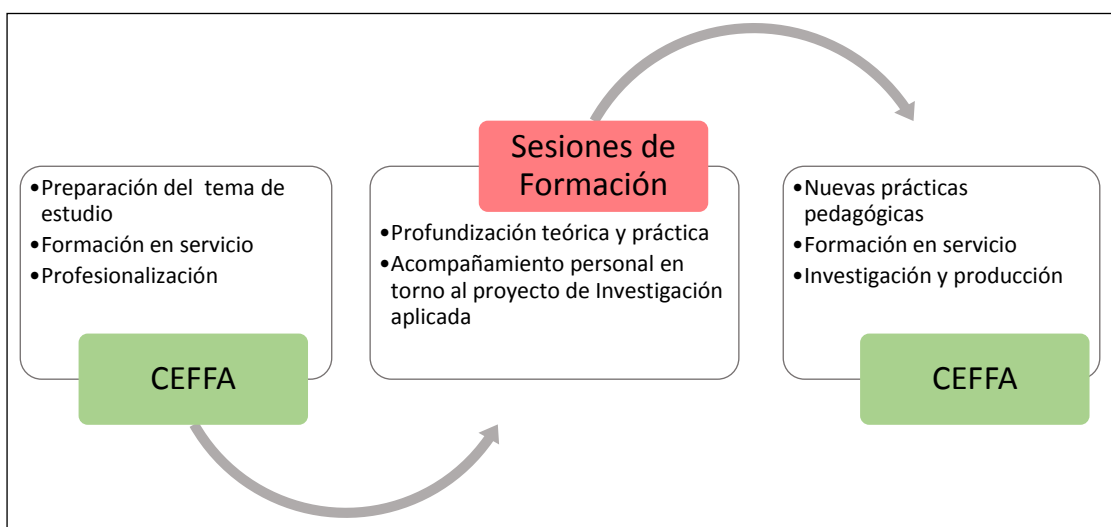


Figura 65. El ritmo cíclico de la formación de formadores de los CEFFA.

Fuente: A partir de un documento de uso interno del Instituto CRIIA, la fundación Ondjyla y la AIMFR²².

El proceso de trabajo (Figura. 66) es inductivo, partiendo de lo particular, de lo concreto, para llegar a lo general, a lo abstracto. Se parte de unos conocimientos generales que provienen de las experiencias adquiridas en el CEFFA en el desarrollo de las funciones de monitor. Se acompaña al monitor para que vaya escogiendo situaciones profesionales reales para su análisis. Así mismo, los contenidos de la formación se relacionan con las situaciones reales a través de su estudio. Se promueve una reflexión de los casos reales que conduce a nuevos conocimientos que poco a poco se van ampliando con las idas y vueltas entre el CEFFA y las sesiones de formación. Cuando se tiene suficiente información, se inicia un segundo proceso de investigación focalizado hacia algo más concreto y específico. El monitor se adentra en un proceso de investigación deductivo que completa la formación con el desarrollo de su proyecto personal y profesional de vida. Gradualmente se irá definiendo una fase de especialización profesional enriquecida por una serie de conocimientos generales. El monitor construye su propia formación mediante un centro de interés, relacionando transversalmente conocimientos generales y específicos (Puig-Calvó, 2006).

²² Documento de uso interno y documentado en el archivo interno del equipo pedagógico del Instituto CRIIA.

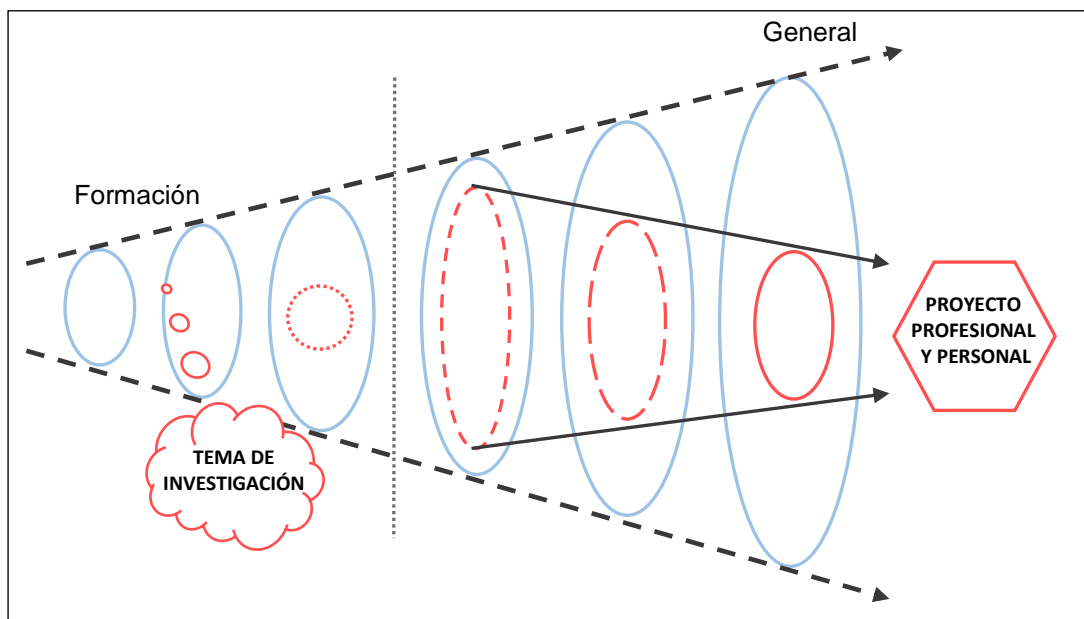


Figura 66. La lógica progresiva y sentido de la formación.
Fuente: (Puig-Calvó, 2006, p. 219).

7.2 Los módulos

Las sesiones de formación son los espacios donde se abordan todos los contenidos. Los contenidos están organizados en módulos formativos (temáticas). Para su desarrollo, tal y como ya se ha explicado anteriormente, se parte del análisis de la realidad de los monitores en el CEFFA en un proceso de aprender-haciendo.

Los módulos engloban todos los aspectos esenciales del sistema de alternancia y su punto de partida son los cuatro pilares de los CEFFA (Puig-Calvó 2006): unos que son medios (asociación local y metodología de alternancia) y otros que son fines (la formación integral del joven para el desarrollo de su proyecto personal de vida y el desarrollo del territorio).

El orden que se sigue para desarrollar los módulos se adapta a las necesidades formativas de los monitores. En este sentido, se inicia con los módulos de carácter más básico para facilitar a los monitores su inmersión en la alternancia. Posteriormente se van presentando el resto de módulos, que son de carácter más específico

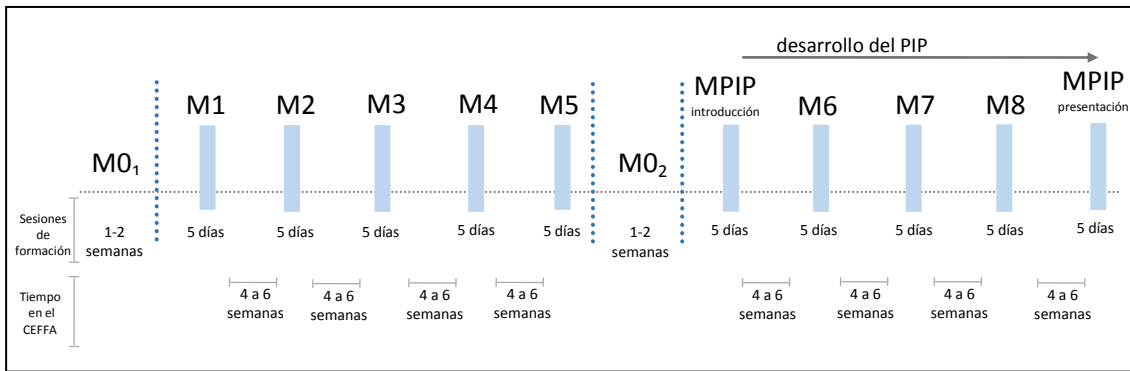


Figura 67. Cronograma de la formación pedagógica inicial de monitores.

A continuación se presenta la propuesta de módulos formativos. Estos se han agrupado según sus objetivos y sus contenidos:

- **Módulo 0₁: Periodo de prueba.**

Este módulo consiste en realizar una pasantía, de entre una y dos semanas, en el CEFFA y/o en el medio socioprofesional. El objetivo es que ensaye en el contexto real de los estudiantes del CEFFA. Es una primera aproximación en el CEFFA y/o en el medio socioprofesional. Es un periodo para la observación, experimentación, reflexión, etc. Un periodo de ruptura con lo anteriormente aprendido que sirve para afrontar con la nueva realidad.

- **Módulo 0₂: Pasantía en el medio profesional.**

Este módulo consiste en un periodo de prácticas en una empresa del medio socioprofesional de los estudiantes. Este aprendizaje se recomienda realizarlo a mitad de la formación. Es una oportunidad formativa para adquirir vivencias del mundo laboral y para la actualización de conocimientos.

- **Módulo 1: Introducción al sistema pedagógico Alternancia.**

Objetivos: Es un módulo de contextualización para situar al monitor en su proceso formativo con la pedagogía de la alternancia. Hay que explicar bien cuáles son los objetivos, bases y fundamentos del sistema de alternancia, así como definir la metodología de la formación por alternancia. Se trata de aportar las herramientas necesarias para que el monitor desarrolle adecuadamente su formación.

Contenidos: Historia del sistema pedagógico de alternancia. Contextos geográficos, educativos y profesionales de los CEFFA. Origen, evolución y situación actual. Modalidades de alternancia y del sistema Dual. La AIMFR. El uso de las herramientas tecnológicas y apoyos digitales virtuales para la formación.

- **Módulo 2: Instrumentos de la pedagogía de la Alternancia. La lógica del ciclo de la Alternancia.**

Objetivos: Este módulo está pensado para que los monitores adquieran unos conocimientos profundos sobre los instrumentos pedagógicos de la alternancia y para que sepan aplicarlos adecuadamente. Son los instrumentos que sirven para el desarrollo de competencias relacionales con el medio socioprofesional y que brindan la práctica de acciones de acompañamiento para el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes

Contenidos: El Plan de Estudios. La Puesta en Común. La Visita y el Viaje de Estudios. La Tertulia Profesional. El Cuaderno de la Realidad. El Cuaderno de la Relación. La tutoría. Visitas a familias y empresas. Los Cursos Pedagógicos (técnicos y generales).

- **Módulo 3: Asociación local y desarrollo local. El rol del monitor en el CEFFA.**

Objetivos: El monitor de los CEFFA tiene que saber que su función en el CEFFA es la de socializar, guiar, animar, etc. a los actores de la Asociación local. Tiene que comprender que ocupa una posición central en el CEFFA sobre la cual pivotan el resto de actores. Tiene que adquirir los conocimientos y utilizar las herramientas adecuadas para promover la asociación, así como reconocer los elementos para la promoción del desarrollo local sostenible. Para todo esto, el módulo aporta al monitor un acercamiento profundo del papel que juega en el CEFFA y le proporciona las herramientas para poder desenvolverse en él.

Contenidos: Historia y organigrama de la asociación local. Gestión del CEFFA. El monitor asalariado de una asociación local (de familias). Actor de la asociación local del CEFFA. Actor de desarrollo del territorio. Desarrollo sostenible y agricultura familiar. Nueva ruralidad y las profesiones rurales.

Emprendimiento. Miembro de un equipo pedagógico. Acompañamiento personalizado y tutorías. La formación integral.

- **Módulo 4: El proceso de enseñanza aprendizaje**

Objetivos: El monitor necesita mecanismos que le ayuden a desarrollar sus acciones educativas en el aula. Para ello, este módulo está pensado para profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alternancia y para ayudar a los estudiantes en los procesos de formación-investigación-acción. Es un módulo preparatorio para que los monitores practiquen con modelos educativos innovadores y para que mejoren sus acciones educativas. El monitor tendrá que ordenar y agrupar el conocimiento de la realidad del estudiante, fundamentar científicamente sus explicaciones teóricas en el aula y para ello sumergirse en un proceso de razonamiento y reflexión para avanzar más hacia la abstracción.

Contenidos: Enseñar y aprender (fundamentos teóricos). La actividad en la clase. La motivación en el aula. Los recursos didácticos. Los grupos interactivos. Los ejercicios. Las tertulias literarias dialógicas. La evaluación formativa. Animador de la formación de las actividades educativas y pedagógicas.

- **Módulo 5: Construcción del Plan de Formación.**

Objetivos: En este módulo los monitores aprenderán a construir un Plan de Formación, instrumento clave en la pedagogía de la alternancia. Es el programa que organiza la formación de los alumnos en el CEFFA y que incluye a todos los instrumentos de la alternancia. En este documento, el monitor tiene que organizar, planificar y transversalizar las actividades formativas que han de desarrollar los alumnos, los contenidos que tendrán que trabajar y las competencias que tienen que lograr. Todo ello fundamentado en un proyecto de formación que se basa en unos temas generadores que provienen de la realidad del joven en su medio socioprofesional. También, en este proceso de construcción, el monitor tiene que realizar el ejercicio de articular el Plan de Formación con el currículum oficial de su país.

Contenidos: Metodología y elaboración de un Plan de Formación (perfil del egresado: contenidos y competencias). Desarrollo transversal de un tema y su

relación con las materias. Transversalidad de las materias y transdisciplinariedad.

- **Módulo 6: Los Proyectos del estudiante en el CEFFA.**

Objetivos: El estudiante en el CEFFA tiene que elaborar una serie de proyectos orientados al desarrollo de diversas capacidades: pensamiento crítico, observación, conocimiento de su medio, reflexión sobre su vida cotidiana... Unos trabajos que permiten la articulación del medio socioprofesional con la escuela. Este módulo proporciona al monitor el aprendizaje de los conceptos y aplicaciones metodológicas para la formulación de los proyectos, junto con la forma de proceder para acompañar al alumno en este proceso de elaboración de los proyectos.

Contenidos: Metodología y construcción de proyectos con los alumnos: proyecto de orientación vocacional, proyectos productivos, proyectos profesionales, Proyecto de Vida. Formulación, diseño, ejecución y seguimiento y evaluación de proyectos. Técnicas y metodologías de acompañamiento de los estudiantes en sus proyectos.

- **Módulo 7: Los colaboradores de la formación.**

Objetivos: Los colaboradores de la formación o red de colaboradores son una pieza fundamental para la formación de los alumnos. El monitor vehicula las actividades pedagógicas del CEFFA con las intervenciones y exposiciones de los colaboradores. En este sentido, tiene que conocer la importancia de estos actores de la formación y se le proporcionarán los instrumentos para tejer una red de colaboradores y mantener una estrecha relación con ellos.

Contenidos: Los coformadores en la formación por alternancia: alumnos, familias, responsables de alternancia, profesionales, empresas, etc. Las relaciones con los colaboradores. La formación de las familias y la comunidad. Las colaboraciones con empresas, profesionales y entidades del sector.

- **Módulo 8: Corrientes pedagógicas**

Objetivos: El módulo está orientado a la comprensión de diversas corrientes pedagógicas que fundamentan los sistemas educativos actuales. Se hace

hincapié en las que se relacionan con la pedagogía de la alternancia, que toma muchos elementos de algunas de ellas.

Contenidos: La pedagogía de la Alternancia y las corrientes pedagógicas: Piaget y la teoría del aprendizaje, Vigotsky y la teoría del constructivismo, Freinet y la pedagogía cooperativa y el trabajo en equipo, Freire y la pedagogía crítica, el aprendizaje por proyectos, la pedagogía Montessori, Cousinet, Dewey... El sistema educativo nacional con el enfoque de la formación profesional en ámbito rural.

- **Módulo PIP: Introducción al Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP)**

Objetivos: En este módulo se presenta el Proyecto de Investigación Pedagógica aplicada. Un proceso de investigación que el monitor deberá realizar para el desarrollo de aptitudes que le permitan reconocer problemáticas que estén relacionadas directamente sobre la práctica pedagógica en el CEFFA. Unas competencias que le servirán para la construcción de saberes y la mejora de las prácticas pedagógicas. Se trata de inducir al monitor al hábito de la investigación docente, en un proceso inductivo que parta de lo concreto para llegar a lo abstracto, de la práctica a la teoría, y que ha de conducir a la recomendación de propuestas transformativas.

Proceso de investigación: El proceso de investigación pedagógica se inicia a la mitad de la formación cuando el monitor ya tiene un tiempo de experiencia en el CEFFA. El desarrollo de la investigación debe contemplar las siguientes fases: 1. Contextualización del proyecto; 2. Identificación de la problemática, 3. Documentación científica; 4. Prácticas reflexivas y análisis de las prácticas pedagógicas; 5. Propuesta de solución a la problemática.

- **Módulo PIP: Presentación del Proyecto de Investigación Pedagógica (PIP)**

Objetivos: Este módulo es la parte concluyente del Proyecto de Investigación Pedagógica. Al final de la investigación el monitor debe presentar un informe con su estudio. Este proceso de investigación finaliza con una exposición oral del trabajo frente a un tribunal de personas del entorno del CEFFA que han acompañado al monitor en formación.

Contenidos: Fundamentación científica y pedagógica. Redacción científica. Defensa y evaluación del trabajo de experimentación. Síntesis final. Formación continua. La formación permanente. Profesionalización.

7.3 Las actividades pedagógicas

A lo largo del ritmo de idas y vueltas entre el CEFFA y las sesiones de formación, los monitores tienen que desarrollar una serie de actividades individuales y grupales. Cada una de ellas está relacionada con los módulos formativos y para su elaboración el monitor tendrá que articular las experiencias adquiridas en el CEFFA con los contenidos teóricos.

Como ya se ha explicado anteriormente, el monitor llega a la sesión de formación con una experiencia básica del funcionamiento pedagógico del CEFFA. Una experiencia que se utiliza desde el primer momento en las sesiones de formación a través de la Puesta en Común. Durante el desarrollo de esta actividad, los monitores comparten sus vivencias con el resto de los participantes de la formación y se entabla un diálogo entre ellos. Es una actividad animada por los formadores de la formación que fomentan la reflexión y el análisis de las vivencias en el CEFFA de cada uno de los monitores. Es un espacio donde se aprende a trabajar en equipo. Para ello se comparten ideas, se proponen objetivos comunes que hay que lograr, se juegan diferentes roles dentro del grupo, se ponen en marcha habilidades sociales, características del aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008).

También hay planificadas actividades como la Visita de Estudios y la Tertulia Profesional. O tiempos dedicados a las tutorías personales para resolver dudas que conciernen de forma individual al monitor. Así mismo, se aprovechan las situaciones de aprendizaje imprevistas (actividades formativas no planificadas) que permitan trabajar aspectos clave de la formación.

Durante las sesiones de formación, también se desarrollan otras actividades que las hemos clasificado según el progreso metodológico y sus objetivos. Aunque los procesos son diferentes, estos se complementan:

- Proceso formativo de **documentación y transformación**: el monitor tiene que sumergirse en un proceso de documentación e información. Posteriormente, debe transformar la información en un lenguaje que le sea propio para poder utilizarla durante el ejercicio de sus funciones educativas.
- Proceso formativo de **identificación problemática**: se inicia con la observación e identificación de un problema. Seguidamente se realiza un

proceso de investigación sobre la problemática para la obtención de herramientas y recursos que permitan plantear una solución. Finalmente, sobre la problemática, se aplica la solución recomendada para corregir. Este proceso es vehiculado a través del desarrollo del PIP.

Todas las actividades formativas tienen la parte experimental y la parte reflexiva. En el ritmo de idas y vueltas de la formación, el monitor tiene la oportunidad de experimentar y revisar sus propuestas. Durante el trabajo de campo (periodo de trabajo en el CEFFA), comprueba si la utilización de la información transformada y/o el uso de las soluciones formuladas tienen aplicabilidad. En caso contrario, al regreso a la sesión formativa, se crea de nuevo el espacio de reflexión y análisis para reformular y mejorar las propuestas sugeridas. Se trata de un proceso que promueve la autoformación, establece conexiones con uno mismo (autoformación), con los jóvenes y el resto del equipo y los coformadores (heteroformación) y con el territorio (ecoformación) que rodea el CEFFA (Pineau *et al.*, 2009). A continuación presentamos algunos ejemplos de actividades que permiten trabajar estos aspectos:

- En relación al desarrollo del rol de monitor:
Realizar un autoanálisis de las cualidades de monitor. Elaborar una lista con las cualidades positivas e indicar cuáles son los puntos que hay que mejorar y cómo se pretende su abordaje para mejorarlos.
- Pensar cómo aplicar la transversalización en nuestras asignaturas:
Redactar un ensayo para visualizar el proceso: como lo desarrollaría, qué temas generadores elegiría, como se argumentaría y qué ejemplos pondría.
- Para abordar el módulo de los Proyectos en el CEFFA:
Elaborar una lista de los proyectos que se realizan en el CEFFA. Elaborar otra lista de alumnos con las profesiones que realizan en las prácticas en el medio laboral. Explicar qué aportan los proyectos. Realizar una lista de dificultades que existen para la aplicación de estos proyectos y proponer alguna solución para cada una de ellas.

7.4 El acompañamiento

Durante todo el desarrollo de la formación, el monitor estará acompañado por diversos tutores, todos ellos de la órbita del CEFFA y de la formación del monitor. Identificamos diferentes tipologías en función de sus responsabilidades:

- El **tutor personal** es un monitor experimentado del mismo CEFFA donde trabaja el monitor que se está formando. Realiza un acompañamiento cercano al monitor y hace el seguimiento de su progreso durante toda la formación, tanto en el CEFFA, como en las sesiones de formación. Este tutor organiza encuentros periódicos con el monitor, siempre que sea posible de forma presencial, y promueve el diálogo entre ambos para discutir aspectos personales de la formación. En este diálogo, el tutor personal fomenta que el monitor exponga sus dudas y las problemáticas que van surgiendo. Se trata de establecer un espacio de reflexión para la toma de decisiones que han de permitir la superación de las dificultades y avanzar en el proceso formativo. Este tutor es el que monitoriza todo el desarrollo del Proyecto de Investigación Pedagógica del monitor. El tutor personal también puede ser uno de los coordinadores pedagógicos.
- Los **coordinadores pedagógicos**, forman parte del Equipo Pedagógico Nacional. Son los que planifican la formación de los monitores en función del contexto territorial de los CEFFA y de las necesidades formativas de los monitores. Son los encargados de animar las sesiones de formación (presenciales y/o virtuales) y desarrollan los módulos formativos. Reciben y acompañan a los monitores en las sesiones de formación. También deciden cuáles son las actividades que han de desarrollar los monitores a lo largo de toda la formación y cuáles son los colaboradores externos que también participaran en la formación. También pueden desarrollar la función de tutor personal.
- Los **colaboradores externos** de la formación son profesionales expertos de las temáticas que contienen los módulos. Estos pueden ser: monitores con experiencia y/o con buenos conocimientos del sistema de alternancia, directores y cargos directivos de los CEFFA, presidentes y/o representantes de las asociaciones, responsables de las prácticas de los alumnos, expertos pedagógicos, etc. Intervienen en algunas de las actividades pedagógicas (Tertulias Profesionales, Visitas de Estudios, clases teóricas...). También pueden participar como asesores del monitor de forma regular en el desarrollo del PIP y como jurado en el tribunal para la exposición final de los trabajos de los monitores.

7.5 La evaluación

Tal y como ya se ha explicado anteriormente, plantear la formación desde la óptica de acumulación de saberes no tiene sentido. Desde esta perspectiva, para determinar si el monitor ha logrado superar satisfactoriamente la formación, se contempla esencialmente la evolución durante todo su recorrido formativo. Y para evaluar su progreso se consideran los siguientes aspectos básicos que han sido observados durante su trabajado en las diversas actividades pedagógicas:

- El compromiso con la formación. La implicación y participación durante el desarrollo de las actividades.
- La participación en el diálogo. La argumentación en sus puntos de vista.
- Las propuestas presentadas para la mejora de sus prácticas en el CEFFA. Compromiso con el proyecto del CEFFA. Desarrollo de sus funciones y la multifuncionalidad del monitor.
- La relación con los alumnos y el equipo pedagógico del CEFFA y con los participantes de la formación (la red de colaboradores y la asociación).

Todos estos aspectos son los que los acompañantes de la formación tendrán que considerar para la evaluación. Cada uno de ellos valorará la parte en la cual ha participado. La suma de todas las valoraciones servirá para confeccionar la evaluación final. También se propone que el propio monitor se autoevalúe y que estos resultados se incorporen en el informe. Para ello se propone la utilización de un dossier de acompañamiento donde se registren los aspectos evaluables de la formación del monitor. Este documento se divide en dos partes: a) La aplicación de los instrumentos de la alternancia, b) El desarrollo del Proyecto de Investigación Pedagógica. Los responsables del dossier son el monitor en formación y el tutor personal del monitor. También serán los responsables de conservar el documento y de que los acompañantes de la formación hagan el registro de sus valoraciones. El dossier es un documento transversal entre los dos espacios de formación (CEFFA-sesiones de formación) y que sirve de comunicación entre las diferentes personas implicadas en la formación del monitor.

A continuación se presentan los conceptos básicos desglosados por categorías que cada uno de los participantes de la formación tiene que valorar y registrar en el dossier de formación:

- Tutor personal del monitor:
 - Relación de acompañamiento.
 - Relación e interacción con el entorno educativo.
 - Observación y análisis de la actividad en el aula (puntos fuertes y a mejorar).
 - Relación y trabajo en equipo.
 - Participación y actitud en las actividades del centro (Visita de Estudios, Tertulia Profesional, actividades fuera del aula, etc.).
 - Seguimiento y evaluación del Proyecto de Investigación Pedagógico.
 - Valoración del perfil personal. Evaluación de la idoneidad de la persona para trabajar en el ámbito educativo.

- Coordinadores pedagógicos:
 - Relación de acompañamiento.
 - Evolución y desarrollo en la actividad pedagógica.
 - Observación y análisis de la actividad en el aula.
 - Seguimiento y evaluación del Proyecto de Investigación Pedagógico.
 - Relación educativa con los grupos.
 - Relación y trabajo en equipo.
 - Participación en las actividades del centro.
 - Relación y acompañamiento por parte de la dirección del centro.

- Colaboradores externos:
 - Reconocimiento y adaptación al entorno.
 - Relación con la asociación local (familias, responsables de la asociación, etc.).
 - Valoración del impacto de la actividad desarrollada por el monitor en el centro.
 - Valoración del perfil personal. Valoración de la idoneidad de la persona para trabajar en el ámbito educativo
 - Reconocimiento y adaptación al entorno.

- Monitor en formación:
 - Valoración del acompañamiento y de la evaluación recibida.
 - Valoración del desarrollo dentro del centro (relación con las familias, entorno de la escuela, grupos de alumnos, etc.).
 - Valoración sobre la actividad desarrollada en el aula.
 - Perspectivas y proyectos.

El dossier se completa con un informe final que debe contener las conclusiones finales de cada uno de los acompañantes de la formación y un cuadro con las calificaciones finales. Para su elaboración hay que tener en consideración los conceptos básicos desglosados por categorías anteriormente expuestos. A continuación se presentan los diversos puntos que el informe debe de contener:

1. Memoria descriptiva con las apreciaciones generales sobre el monitor en relación a su formación: progresión, implicación, relación con los formadores, relación con el equipo pedagógico del CEFFA, etc.
2. Valoración de la práctica educativa en el CEFFA.
 - Conducción de las actividades educativas en el CEFFA con la identificación de los puntos fuertes y los puntos a mejorar.
 - Preparación de las actividades.
 - Intervención y desarrollo de la actividad con los estudiantes.
 - Actitud del monitor durante la intervención.
 - Competencia comunicativa
 - Adaptación a las necesidades educativas de los estudiantes.
 - Relación con los estudiantes durante la intervención.
 - Logro de los objetivos de la actividad y repercusión de de la actividad en el CEFFA.
 - Acompañamiento personalizado de los alumnos.
 - Desarrollo de las tutorías.
 - Trato y relación con los alumnos.
 - Participación y actitud en las actividades fuera del CEFFA (Visita de Estudios, visita a las familias/empresas...).
3. Relación con los actores de la asociación. Animación de la formación.
 - Elaboración de actividades formativas para la asociación.
 - Participación de las actividades de la asociación.
 - Relación/Socialización con las familias y los responsables de prácticas.
 - Conocimiento del medio socio-profesional.
 - Relación y colaboración con el equipo pedagógico del CEFFA.

4. Seguimiento y evaluación del Proyecto de Investigación Pedagógico.
- Identificación de la problemática relacionada sobre la práctica pedagógica en el CEFFA.
 - Competencia científica (investigación y documentación). Para la elaboración de una propuesta de solución.
 - Competencia reflexiva
 - Competencia escrita
 - Competencia oral
 - Puesta en práctica de la propuesta.
 - Logro de los objetivos de la propuesta y repercusión de la solución en la actividad del CEFFA.

Para la valoración de estos ítems se proponen las siguientes calificaciones globales: A=*Muy bien*, B=*Bien*, C=*Suficiente*, D=*Insuficiente*. Estarán acompañadas de una descripción que justifique la calificación definida. Si la totalidad de las valoraciones son determinadas como mínimo de *Suficiente* o más, se calificará al monitor como *Apto* en el desarrollo de su formación. Si no es el caso, será *No Apto*. En este caso, se explicarán al interesado las razones de la decisión y se le dará la oportunidad de corregir los aspectos incompletos para poder retomar sus calificaciones.

Tabla 9. Estructura del Plan de Formación inicial para monitores

1er periodo de la formación inicial de formadores de los CEFFA				
Título	Objetivos	Contenidos	Evaluación	Animación
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				
Módulo 0₁: Periodo de prueba. <i>(1 a 2 semanas)</i>	Ensayar en el contexto real de trabajo. Periodo de ruptura.	Periodo de prácticas. Elaboración de un informe de prácticas.	Informe periodo de prueba.	-Tutor personal
1ª sesión presencial				
Módulo 1: Intro. Sist. Alternancia. <i>(5 días/20 horas)</i>	Contextualizar el monitor dentro del sistema de la alternancia: metodología y herramientas.	Historia de la alternancia. Situación actual. Los CEFFA. Modalidades de alternancia y formación Dual. Herramientas tecnológicas y digitales.	Conducción de actividades educativas en el CEFFA.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				
-Tutor personal				
2º sesión presencial				
Módulo 2: Instr. Pedag. Alternancia. Ciclo Alternancia. <i>(5 días/30 horas)</i>	Fundamentación teórica y práctica de los instrumentos pedagógicos de la alternancia.	Instrumentos pedagógicos de la alternancia: PE, PC, VE, TP, viaje de estudios, cuaderno de la realidad...	Intervención y desarrollo de actividades educativas a través de los instrumentos de la alternancia.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				
-Tutor personal				
3ª sesión presencial				
Módulo 3: Asociación local y desarrollo local. El rol monitor. <i>(5 días/30 horas)</i>	Adquisición de competencias para desarrollar el rol de animador de la formación.	Asociación local y sus actores. Desarrollo del territorio. Trabajo en equipo. Acompañamiento personalizado. Formación integral.	Competencia comunicativa. Adaptación a las necesidades educativas de los alumnos. Relación con los alumnos y actores de la Asociación.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				
-Tutor personal				
4ª sesión presencial				
Módulo 4: Proceso enseñanza aprendizaje. <i>(5 días/25 horas)</i>	Adquisición de competencias para desarrollar acciones educativas en el aula.	Enseñar y aprender (fundamentos teóricos): actividades en la clase, la motivación, la evaluación, grupos interactivos, la evaluación formativa...	Conducción de actividades educativas en el CEFFA.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				
-Tutor personal				
5ª sesión presencial				
Módulo 5: Construcción Plan de Formación. <i>(5 días/20 horas)</i>	Aprendizaje del manejo y construcción de un Plan de Formación.	Metodología y elaboración de un Plan de Formación. Desarrollo transversal del tema generador y su relación con las materias.	Construcción de un Plan de Formación. Dosier de Acompañamiento.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo

2º periodo de la formación inicial de formadores de los CEFFA				
Título	Objetivos	Contenidos	Evaluación	Animación
Formación en el medio profesional y CFFA (4 a 6 semanas)				
Módulo 0₂: Pasantía en el medio profesional (1 a 2 semanas)	Ensayar en el contexto profesional de los alumnos del CEFFA. Periodo de aprendizaje.	Periodo de prácticas. Elaboración de un informe de prácticas.	Informe de prácticas.	-Tutor personal
6ª sesión presencial				
Módulo PIP Introducción: Proyecto de Investigación Pedagógica. (5 días/30 horas)	Inducción al hábito de la investigación docente.	Contextualización del proyecto. Identificación de la problemática. Documentación científica. Prácticas reflexivas y análisis de las prácticas pedagógicas. Propuesta de solución a la problemática.	Seguimiento PIP.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				-Tutor personal
8º sesión presencial				
Módulo 6: Los Proyectos del estudiante en el CEFFA. (5 días/25 horas)	Aprendizaje de la elaboración de los proyectos de los alumnos. Como acompañar a los alumnos en el proceso.	Metodología para la construcción de los proyectos: proyecto de orientación vocacional, proyectos productivos, proyectos profesionales... Seguimiento y evaluación de proyectos. Acompañamiento alumno en este proceso.	Conducción de los proyectos. Seguimiento PIP.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				-Tutor personal
9ª sesión presencial				
Módulo 7: Los colaboradores de la formación. (5 días/20 horas)	Aprendizaje de la importancia de los actores del CEFFA. Adquisición de herramientas para construir y mantener una red de colaboradores.	Los coformadores en la formación por alternancia: alumnos, familias, responsables de alternancia, profesionales, empresas, etc. Las relaciones con los colaboradores.	Relación con los colaboradores. Elaborar actividades formativas para los colaboradores. Participación en actividades de la Asociación. Seguimiento PIP.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				-Tutor personal
10ª sesión presencial				
Módulo 8: Corrientes pedagógicas. (5 días/20 horas)	Aprendizaje de las corrientes pedagógicas y su relación con la alternancia.	La alternancia y las corrientes pedagógicas/autores: Piaget, Vigotsky, Freinet, Freire... El sistema educativo nacional y la alternancia.	Elaboración de actividades educativas. Seguimiento PIP.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo
Formación en el CEFFA (4 a 6 semanas)				Tutor personal
5ª sesión presencial				
Módulo PIP Presentación: Proyecto de Investigación Pedagógica. (5 días/20 horas)	Adquisición de competencias para la investigación docente. Adquisición de habilidades comunicativas: escritas y orales.	Presentación PIP: documentos escritos y defensa pública.	Presentación escrita y oral del PIP.	-Tutor personal -Coordinador pedagógico -Colaborador externo

Nota. Elaboración propia

8

**EPÍLOGO: LIMITACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE
FUTURO**

8. EPÍLOGO: LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Esta tesis ha tenido la intención de aportar un modelo de formación inicial para los monitores de los CEFFA. Recordemos que es un trabajo que se ha elaborado con el deseo de dar respuesta a las inquietudes y dudas del colectivo de docentes de los CEFFA. Ahora los monitores disponen de un nuevo documento con herramientas que les pueden facilitar el día a día de sus tareas en el CEFFA.

8.1 Limitaciones de la investigación

En relación al número de expertos escogidos para el trabajo cualitativo se ha limitado el número de ellos. Aunque el alcance de la investigación admitía utilizar un número mayor y obtener una representación más amplia de opiniones y de países, era inviable el análisis de más datos durante el tiempo que se había determinado para su elaboración.

Un factor que condicionó la investigación fue la pandemia del COVID-19. La imposición del confinamiento por razones sanitarias coincidió con el periodo de tiempo que estaba previsto para la recogida de datos cualitativos. Esta situación provocó un cambio metodológico para el desarrollo de las entrevistas a los expertos. La previsión era desplazarse en persona para realizar las entrevistas presencialmente. Solo se pudo hacer esto con tres de los expertos. El resto de entrevistas se realizaron de forma virtual a través de videoconferencia. Este cambio de metodología ha tenido repercusiones sobre la recogida de datos ya que dificulta la captación de determinado lenguaje corporal y verbal a través de la pantalla. Elementos como la entonación de las palabras, las expresiones faciales, los silencios, enriquecen la narración de las respuestas y posiblemente no han sido captados.

El análisis de los datos cualitativos se ha realizado de forma manual. A partir de diversas lecturas de las respuestas recogidas se ha realizado una categorización de la información. Y en este proceso se ha producido una pérdida de información que no permite ser clasificada en ninguna de las categorías utilizadas en la investigación.

En relación a la recogida de datos cuantitativos (Gagnon *et al.* 2023), en algunos aspectos los resultados no han proporcionado el nivel de profundización deseado. La amplitud de temáticas que abarcan los cuestionarios no permitía entrar en mucho más detalle por la gran longitud que hubiera supuesto en los cuestionarios

Aunque no era objetivo de estudio identificar las diferencias entre países, en los resultados cuantitativos se ha observado que hay una heterogeneidad en las muestras. Este hecho puede marcar un cierto grado de desviación hacia alguna posición específica en los resultados. De todas formas, todos los países han seguido procesos evolutivos parecidos en las fases de implantación de las formaciones de formadores, que en cierta medida también facilita mantener un cierto grado de uniformidad.

8.2 Perspectivas de futuro

De la categorización de los datos cualitativos han ido surgiendo otras temáticas que no se han contemplado para esta investigación. Pero pueden ser utilizadas en futuras investigaciones para dar continuidad a este estudio. Destacamos una posible investigación para la identificación de los elementos principales que promueven la sostenibilidad de los CEFFA. Una propuesta de guía con las diversas etapas necesarias que hay que seguir para que la implantación de un CEFFA sea sostenible en el tiempo.

Sería deseable que la investigación sirva de elemento para el encuentro de los expertos en la materia. Que la propuesta de plan de formación inicial de monitores de los CEFFA sirva para fomentar la reflexión, la producción científica y la propuesta de nuevas acciones para avanzar en la formación de los monitores. Y que se pueda vehicular a través de un grupo estable y continuo de los formadores de monitores.

Hemos hablado del acompañamiento de los monitores de los CEFFA, pero nos parecería oportuno realizar una reflexión sobre el acompañamiento de los formadores de la formación de monitores. Sería este un ámbito de investigación coherente con los mismos objetivos que hemos planteado para esta investigación.

9

BIBLIOGRAFÍA

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* v. 41, n. 2., p. 495-511.
- Allchin, A. (1994). *Heritage and prophecy: Grundtvig and the English-speaking world*. Norwich: Canterbury Press.
- Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar. En L. Paquay *et al.* (Coords.), *La formación profesional del maestro*. (p. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (2001). *El trabajo en equipo*. México, D.F.: Progreso.
- ANFRA / CNP-R . (2021). *Livret d'accompagnement à la formation pédagogique de monitrices et moniteurs*. Chaingy: ANFRA / Centre National Pédagogique et de Ressources.
- Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, p. 23-50.
- APECITA. (2019). *Maisons familiales rurales : Au-delà des bons résultats, une expérience fondatrice* . Recuperado el 16 de octubre de 2022, de <https://www.apecita.com/actualites/actualites/maisons-familiales-rurales-au-dela-des-bons-resultats-une-experience-fondatrice>
- Ardouin, T. (2017). Une appellation d'origine contrôlée : moniteur de MFR. En P. Gues (dir.), *Regards sur le monde d'aujourd'hui... et sur les MFR en particulier* (p. 151-155). Maurecourt: UNMFREO.
- Bacalini, G. y Ferraris, S. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el programa CEPT. En D. Burin y A. I. Heras, *Desarrollo local: una respuesta a escala humana a la globalización* (p. 237-255). Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Bagley, S. y Rust, V. (2009). Community-Based Folk High Schools in Norway, Sweden, and Denmark. En R. Rabay y E. Valeau, *Community College Models. Globalization and Higher Education Reform* (p. 279-298). Dordrecht: Springer.
- Bailey, T. (1995). Incentives in employer participation in school-to-work programs. En T. Bailey (Ed.), *Learning to work: Employer involvement in school-to-work transition programs* (p. 14-25). Washington D.C.: The Brookings Institutions.

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), p. 59-77.
- Begnami, J. B. (2003a). *Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores*. Tesis de Mestrado Internacional em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa y Universidade François Rabelais de Tours. No publicado
- Begnami, J. B. (2003b). Uma concepção específica de educador(a). Belo Horizonte.
- Benet Rivière, J. (2020). Les maisons familiales rurales, un lieu de remédiation scolaire. *Formation emploi*, 151, p. 45-64, <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8412>.
- Benet Rivière, J. (2022). Pour une sociohistoire de la pédagogie de l'alternance dans les maisons familiales rurales. *Phronesis*, 11, (1-2), p. 57-74.
- Besson, C. (1973). Les maisons familiales, une recherche continue. *Education et développement*, 84, 29.
- Bézille-Lesquoy, H. (2005). L'autodidaxie: représentations, imaginaire et rapports sociaux. *Le journal des psychologues*, 27, p. 63-69.
- Bicalho, R. y Mello, M. d. (2016). Educação do campo, pedagogia da alternância e formação do educador. *Educação & Linguagem v.19 n.1*, p. 189-204.
- Birwe, B. y Puig-Calvó, P. (2019). Les Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance en Afrique: le cas du Cameroun. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7325. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7325>.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blais, M. y Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. *Recherches Qualitatives*, 26(2), p. 1-18.
- Bluteau, M. (2022). Quels liens ? Hybridation des formations par alternance. *Phronesis*, 11, (1-2), p. 107-126. <https://doi.org/10.7202/1087561arCopied>.
- Boix, R. y Buscà, F. (2021). Competencias y saberes en la formación inicial del maestro rural. el caso de Cataluña (España). *Revista Espaço do Currículo*, v.14, n. 2, p. 1-8, <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58083>.

- Boix, R. (2023). Formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado. *Revista Teías*, v. 14, n. 72, p. 386-393.
- Boud, D. y Symes, C. (2000). Learning for real: Work-based education in universities. En C. Symes y J. McIntyre (Eds.), *Working knowledge: The new vocationalism and* (p. 14-29). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio pédagogie de l'alternance*. Paris: Éditions Mesonance.
- Brennan, J. et al. (1993). *Students, courses and jobs: The relationship between higher education and the labour market (Higher Education Policy Series 21)*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Briffaud, J. (1987). *De l'urbain au rural*. Maurecourt: Éditions Universitaires.
- Brockbank, A. y McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *IESE Business School. OP, 07*, 10.
- Charil, V. (2012). Le métier impossible des moniteurs de Maison Familiale Rurale : analyse de l'activité, entre l'audace d'un projet et la réalité du terrain. *Recherches en éducation*, 14, p. 152-164. <https://doi.org/10.4000/ree.5919>.
- Charpentier, M. (2009). *Presentación de Maguí Charpentier en el marco de la celebración de los 40 años del ICAM*. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <http://aimfr.org/la-alternancia-en-video/#uael-video-gallery-2f1f6ef-9>
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations per alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Chartier, D. (1997). Le premières Maisons Familiales. En *En Soixante ans d'histoire de créations en créations en Maison Familiale Rurale* (p. 5-25). Maurecourt: UNMFREO.
- Chartier, D. (2004). *A l'aube des formations per alternance*. Paris: L'Harmattan.

- Chartier, D. (2013). *Sesión de formación del equipo técnico-pedagógico de la AIMFR*. Celebrabardo 3 de abril 2013 y disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ormqRGAzifM>
- Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D. y Soto-González, M. D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educar*, vol. 51/2, p. 299-320.
- Chochard, Y. (2012). *Les Variable Influençant le Redement de Formations Managériales*. Fribourg: Thèse doctorale. Université de Fribourg.
- Coiduras, J. L., Colette, G. y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, nº 44, p. 11-29.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comas, M. (2019). *Okupes a l'escola: La veu de les famílies en el sistema educatiu*. Vic: Eumo Editorial.
- Correa, E. (2014). Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente*. Santiago de Chile: OEI.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), p. 259-275.
- Correa, E., Malo, A. y Gervais, C. (2013). La reflexión compartida: ¿estrategia de facilitación en inserción profesional? En E. Correa, M. Cividini, y R. F. (dir.), *Inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación* (p. 137-157). Santiago de Chile: OEI.
- Crosas-Roura, A. y Puig-Calvo, P. (2022). Recherche comparative de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne. *Phornesis*, 11, (1-2), p. 162-180. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087564ar/>
- Daigney, J. (2001). Alternance, pédagogie du partage. En *Construisons l'avenir ensemble* (p. 94-98). Bruxelles: Editions AIMFR.
- Demol, J.-N. y Clénet, J. (2004). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, p. 83-108.

- Denzin, N. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mcgraw-Hill.
- Dolabela, F. (2003). *Aprender a emprender*. Sao Paulo: Magazine B2B.
- Duffaure, A. (1993). *Educación, medio y alternancia. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier*. Buenos Aires: Ediciones universitarias UNMFREO.
- EFA Quintanes. (2010). *Quintanes. 40 anys, 40 alumnes. Un recorregut per la història de l'escola a través dels seus alumnes*. Les Masies de Voltregà: Escoles Familiars Rurals d'Osona S.L.
- EFA Quintanes. (2014). *El Projecte Educatiu de Centre (PEC)*. Recuperado el 23 de agost de 2022, de <http://www.quintanes.com/projecte-educatiu>
- Elboj, C., et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62 (3), p. 49-67.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gagnon, C., et al. (2023). *Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países*. Sherbrooke: AIMFR y Fundación Ondjyla (no publicado).
- Galvani, P. (2005). L'autoformation, une perspective transpersonnelle, transdisciplinaire et transculturelle. En P. Paul y G. Pineau, *Transdisciplinarité et formation* (p. 143-162). Paris: Harmattan.
- 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. <http://oa.upm.es/640>

- García-Marirrodriga, R. y Durand, J. C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García-Marirrodriga, R. y Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4 e7254. <http://dx.doi.org/10.20873/uftrbec.e7254>
- García-Marirrodriga, R. y Puig-Calvó, P. (2014). *Promoting Rural Development Through Education*. Barcelona: Furtwagen.
- García-Marirrodriga, R. y Puig-Calvó, P. (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements familiaux de formation rurale : les quatre piliers des Centres éducatifs familiaux de formation par alternance. *Phronesis*, 11, (1-2), p. 181-201. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087565ar/>
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan. Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J. (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience de Maisons Familiales Rurales. En J. N. Demol y J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local* (p. 51-66). Paris: L'Harmattan.
- 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 de Maisons Familiales Rurales. En J. N. Demol y J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local* (p. 51-66). Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J. C. (1999a). Adolescence et Alternance. Chaingy: Documentation CNP.
- Gimonet, J. C. (1999b). Perfil y Funciones de los Monitores. En *Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y desarrollo* (p. 1-2). AIMFR.
- Gimonet, J. C. (2009a). La educación para el siglo XXI, un desafío personal y colectivo. En R. García-Marirrodriga (Coord.), *Educación, juventud y empleo. La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina* (p. 25-44). Guatemala: UNESCO y Serviprensa.

- Jimonet, J. C. (2009b). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Guatemala: Serviprensa.
- Jimonet, J. C. (2013). *Sesión de formación del equipo técnico-pedagógico de la AIMFR*. Celebrado el 3 de abril 2013 y disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ormqRGAzifM>
- González de Canales, F. y Carnicero, J. (2005). *Roturar y sembrar. Así nacieron las Escuelas Familiares Agrarias (EFA)*. Madrid: Ediciones Rialp. S.A.
- González-García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de formación por Alternancia*. Vic: Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic Central de Catalunya.
- González-García, J. y Silva, C. (2020). La Pedagogía de la Alternancia, el camino recorrido y el futuro: entrevista con Pere Puig-Calvó. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e10143. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10143>.
- González-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., Crosas-Roura, A., y Puig-Calvó, P. (2023). La pedagogía de la alternancia: el reto de dignificar las personas y su territorio. En A. S. Jiménez, O. Ghannami, M. Gómez, y I. Mengual (ed.). *Adolescentes migrantes sin referentes familiares. Más allá de la mayoría de edad* (págs. 22-41). Huelva: CIPI Ediciones.
- Granereau, I. (1969). *Le livre de Lauzun*. Paris: Comité d'Action École el Vie Rurale.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11, (1-2), p. 91-106. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087560ar/>
- Guès, P., Bernard, M. C. y Granereau, G. (2013). *L'abbé Pierre-Joseph Granereau. Militant méconnu de la cause paysanne*. Dax: Éditions de la Société de Borda.
- Gutiérrez-Sierra, A. y González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11(1-2), p. 75–90. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087559ar/>
- Hameline, D. y Dardelin, M. J. (1967). *La liberté d'apprendre*. Paris: Editions ouvrières.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from higher education to work*. Recuperado el 7 de octubre de 2021, de

<https://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/harveytransitions.pdf>

- Hirmas, C. (Coord.). (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: BUK grafica & editora.
- ISTPPT. (2019). *Instituto Superior Técnico para la Producción Total*. Recuperado el 3 de septiembre de 2022, de Instituto Superior Técnico para la Producción Total: <https://itspnt-bue.infed.edu.ar/sitio/institucional/plan-de-estudio/>
- Jimenez Muñoz, J. A. Gaitán Riveros, C., y Rossi, F. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimento*, 23(2), p. 587-600.
- Jurado, M. (2007). Autoformación: reto para el desarrollo de una educación concientizadora y emancipadora. *Revista Currículum*, p. 39-64.
- Lapassade, G. (1959). Fonction pédagogique du travail de groupe. *Bulletin de psychologie, numéro spécial "Groupes"*, 433.
- Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan.
- Legroux, J. (1979). *Outils pédagogiques et alternance*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Lerbet, G. (1971). *Introduction à une pédagogie démocratique*. Paris: Le Centurion.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings*. Beaumont, Ca: Wadsworth.
- Maccoby, E. Y. (1954). *The interview: A tool of social science*. Cambridge: G Lindzey.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, (30), 34-48.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MEC. (2020) *CNE/CP n°22/2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior*.
- Meirieu, P. (2011). *Alternance*. Recuperado el 4 de enero de 2020, de <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>
- Meirieu, P. (2014). *Apprentissage: pendant les annonces, les travaux continuent...* Recuperado el 4 de enero de 2021, de https://www.meirieu.com/ACTUALITE/chro_cafe_peda_3doc.pdf

- MEPES. (2016). *Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. Recuperado el 9 de noviembre de 2022, de <https://www.mepes.org.br/cfr/>
- Métivier, G. (1999). *Reussir autrement. Un mouvement dans l'histoire*. Nantes: Éditions Siloë et Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales des Pays de la Loire.
- Morera, M., Sánchez, D. y Casamiquela, M. (2019). *L'activitat professional en l'escenari escolar: visions de de l'escola*. II Simposi Interuniversitari sobre Formació Dual en la Formació Docent.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: du Seuil.
- Municipalidad de Reconquista. (2022). *Oferta Educativa. Instituto Superior Particular Incorporado N° 9024*. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <http://reconquista.gob.ar/vivitueleccion/ispn-9024/>
- Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Paris: Éditions France-Empire.
- Nové-Josserand, F. (1997). Le parents, premiers responsables de leurs enfants. En *En Soixante ans d'histoire de créations en créations en Maison Familiale Rurale* (p. 124-127). Maurecourt: UNMFREO.
- ONEARA. (2016). *Acta constitutiva. ONEARA*. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <http://oneara.org/wp-content/uploads/2018/05/ONEARA-Acta-Constitutiva-Adecuaci%C3%B3n-con-Datos-Abril-2018.pdf>
- Paquay, L., et al. (2010). *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Perrenaud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Grao.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier.
- Piatti, C. B. y Rodrigues de Oliveira, J. R. (2019). Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e7315. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>.

- Pineau G., et al. (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris: L'Harmattan.
- Portnoy, H. (1970). *Demain la pédagogie*. Paris: Magnard.
- Puig-Calvó, 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*. Barcelona: Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12(1), p. 21-37.
- REDAF. (2016a). *Redaf. Red Agroforestal Chaco Argentina*. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <https://redaf.org.ar/magui-charpentier-el-campo-es-tan-formador-como-la-escuela/>
- REDAF. (2016b). *Redaf. Red Agroforestal Chaco Argentina*. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <https://redaf.org.ar/prof-abel-fenoglio-la-idea-es-no-tapar-la-contradiccion-sino-trabajar-desde-ella/>
- Rezsóhazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation Permanente*, 153(4), p. 101-108.
- Roberts, T. G. (2006). A Philosophical Examination of Experiential Learning Theory for Agricultural Educators. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), p. 17-29. https://www.jae-online.org/attachments/article/243/Roberts_Vol47_1_17-29.pdf
- Rouillier, R. (1980). *Formation d'Adolescents et Alternance*. Maurecourt: UNMFREO.
- Rovira, I. (2019). *Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-prácticas*. Recuperado el 14 de noviembre de 2021, de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-pedagogico-tradicional>
- RPP. (2014). *RPP Noticias*. Recuperado el 30 de noviembre de 2022, de <https://rpp.pe/peru/actualidad/lambayeque-nuevo-sistema-de-educacion-rural-en-alternancia-noticia-742198>
- Santiago, A. (2009). Impact of Sandwich Course Design of First Job Experience. *The Asia-Pacific education researcher*, 18 (2), p. 205-217.

- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. En B. Gauthier, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Saint-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Schioppetto, V., Possagnolo, S. y Tecchio, E. (1996). *Alternanza scuola lavoro. Percorsi formativo stage professionali*. Venezia-Mestre: ISCO Edizioni.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwandt, T. (1994). Constructivité, Interpretative Approches to Human Inquiry. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. New York: Cornell University Participatory Action Research Network.
- SIMFR. (2001). Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solodarité. Bruxelles: AIMFR.
- Smithers, A. (1976). *Sandwich courses: An integrated education?* London: NFER Publishing Company Ltd.
- Soares, S. S. y Guimarães, S. (2019). Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: limites, desafios e possibilidades na formação de professores. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 4, e6954. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6954>.
- Soler, J. y Vilanou, C. (2001). Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. *Educação e Realidade*, 26 (2), p. 11-29.
- Soler, J. y Domingo, L. (2021). Escola, comunitat i xarxa en el medi rural. *Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa*, 55, p.16-22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Taton, C. (1999). Alternancia y partenariat - familia y medio socio-profesional. *Pedagogia de la alternancia: alternancia y desarrollo*. Salvador de Bahia: AIMFR.

- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), p.19-40.
- Tort, A. (2019). Escoles, territori, treball en xarxa i innovació en educació. En M. Martínez, y A. Jolonch, *Les paradoxes de la innovació educativa* (págs. 193-210). Barcelona: Horsori Editorial .
- Tort, A. (2022). Conclusions: La professionalitat docent, un trajecte en companyia. En M. Cassas-Deseures, *Mestres del present acompanyant mestres del futur* (págs. 199-207). Vic: Eumo Editorial.
- Tilman, F. y Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon: Chroniques sociales.
- UNEFA. (2022). *Unión Nacional de Escuelas Familiares Agrarias*. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://unefa.org/#>
- UNEFAB. (2002). *Plano de formação pedagógica inicial de monitores*. Belo Horizonte: Equipe Pedagógica Nacional - União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil.
- UNMFREO. (2022). *MFR. Cultivons les Réussites. Formation par alternance*. Recuperado el 15 de octubre de 2022, de <https://www.mfr.fr/pages/les-chiffres-cles>
- UWE Lauterbach y UTE Lanzendorf. (1997). El sistema dual de formación profesional en Alemania: Funcionamiento y situación actual. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(1997), p. 51-68.
- Vallory, E. (2022). *Apendre*. Barcelona: Columna.
- Vallory, E. y Pérez, D. (2003). *La participació associativa genera implicació política*. Barcelona: Fundació Escolta Josep Carol.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Vives, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, Vol. 5, Nº 11, p. 40-55.
- Wieczorek, D. y Manard, C. (2018). Instructional leadership challenges and practices of novice principals in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 34(2), p. 1-21.

10

ANEXOS

10. ANEXOS

10.1 Guión de las entrevistas

Preguntas de la entrevista en castellano










1. ¿Cuál es el origen de los CEFFAs en su país?
2. ¿Cómo se selecciona el monitor?
3. ¿Cuál es el perfil personal y profesional que se busca a la hora de contratar un futuro monitor?
4. ¿Si existe una formación para monitores, como es esta formación?
5. ¿Qué importancia le da usted a la formación de monitores?

Preguntas de la entrevista en inglés

1. What is the origin of FFS in your country?
2. What is the selection proces for a FFS teacher?
3. What is the personal and professional profile sought for FFS teachers?
4. If there is training for FFS teachers, what is this training like?
5. How important is the training of FFS teachers?

10.2 Transcripción de las entrevistas²³

Sistema de categorización por colores de los resultados obtenidos en las entrevistas.

	Perfil académico y experiencia profesional del monitor. .
	Perfil humano y actitud del monitor.
	Perfil del equipo de monitores.
	Formación inicial y continua para formadores de los CEFFA. Programas y contenidos de la formación.
	Equipos pedagógicos. Centros Nacionales Pedagógicos.
	Elementos para la sostenibilidad de los CEFFA.
	Elementos no deseados en una formación de formadores de los CEFFA.
	Dificultades del monitor en el desarrollo de sus funciones.
	Otros.

10.2.1 Transcripción de la entrevista a José Crisanto Vacca

-José Crisanto: El nombre José Crisanto, apellidos Vacca. Pues estamos en Colombia, soy administrador de empresas agropecuarias... tengo una maestría en desarrollo rural... Bien, pues tuve la suerte de conocer un poco sobre la pedagogía de la Alternancia... por ahí sobre los años 1990-1991, con alguna información que recibimos de la ONG UNEFA, de España, junto con otro grupo de personas empresarios, en Colombia, que querían hacer alguna labor por los jóvenes y los muchachos campesinos. Alguno de ellos que había estado en Europa, había conocido el sistema de las EFAs, había traído alguna información, y por ahí empecé a conocer la experiencia de lo que se hace en otras partes.

-Andreu: **Muy bien, ¿Cuál es el origen de las CEFFA en su país? ¿Cuál es la situación que hay actualmente sobre la Alternancia?**

²³ Las transcripciones de las entrevistas se han realizado de forma literal para no desvirtuar el contenido de la información y respetar el mensaje expresado por los entrevistados. A tal efecto, vamos encontrar en su lectura estructuras gramaticales incorrectas. Solamente se han modificado algunas estructuras cuando había dificultad para su comprensión.

-*José Crisanto*: Lo que hay..., bueno. El origen, como decía antes, a través de la información que encontramos de UNEFA, un grupo de empresarios colombianos que querían hacer una labor social... Bueno, una labor social y dentro de esas labores sociales quisieron darle un foco hacia los jóvenes del medio rural, que en aquel entonces, y aún todavía hoy, se mantiene bastante atrasado el sector campesino colombiano. Entonces... ellos dijeron, decidieron hacer una fundación, bueno en este caso es una asociación que se llama Asociación para Promoción Rural (ASRURAL). Esta asociación se creó con el objetivo principal de fomentar las escuelas familiares agropecuarias que se les conoció, se les llamaba... el nombre que le dimos acá: Escuela Familiar Agropecuaria EFA con el mismo modelo pedagógico que venía de esto que conocíamos de España. Entonces, ASRURAL se crea con ese objetivo. Se enfocan todos los esfuerzos económicos y de trabajo y todo esto hacia este objetivo... arrancamos de zero zero. Entonces... dentro del grupo de fundadores que eran más o menos unas 10 a 12 personas, entre las cuales me incluyo. Pues preguntaron cuál de los 12 estaban disponibles para dedicarse a trabajar el tema y entonces, a ojo y a dedo, me apuntaron por mi profesión y por lo que me gustaba un poco el tema educativo, total que me asignaron esa tarea. Luego se contrató, a los pocos meses a otra persona, un médico veterinario de la ciudad de Medellín. Estaba hoy hablando de que estamos en Bogotá, año 1991, 9 de enero de 1991, fecha que se da por fundada la Asociación para Promoción Rural (ASRURAL). Entonces unos meses después se contrata a Walter Betancourt, que es un médico veterinario, que viene de la ciudad de Medellín que también le gustaba la idea la educación y apoyar la juventud. Nos dedicamos los dos a trabajar pensando en eso que queríamos hacer pero que todavía no tenía ni pies ni cabeza. Entonces hicimos un recorrido por el país a ver qué experiencias había de educación rural. Luego Walter se fue a Perú. Conoció allí el instituto Valle Grande que pensamos que hacía pedagogía de la Alternancia, pero luego cuando regresa dijo que no... no hacían, sino que tiempo después es cuando en Perú inician las escuelas de Alternancia, pero no era exactamente lo que había en Valle Grande. Sin embargo pues fue una experiencia muy buena, que... les conoció y conoció de Perú. Luego nos fuimos, hacía diciembre de 1991, nos fuimos a Venezuela que nos habíamos enterado que allí existía una escuela, de estas de Alternancia. Hicimos los contactos y nos fuimos los dos por tierra, en plan de aventura, hasta llegar a Venezuela. Fuimos a la escuela, que se llamaba Campoflorido. A la fecha de hoy todavía ya no existe la escuela. Está relativamente cerca de la frontera con Colombia. Y bueno, conocimos la primera escuela, por lo menos que yo en mi vida haya conocido. Fue Campoflorido en Venezuela. Me gusto... porque era una escuela que tenían allí chicos campesinos que trabajan en la tierra... en un sistema donde

alternaban tiempos de estadía en sus fincas con tiempos de educación. Hablamos con familias, visité familias, visitamos... con profesores de allí fuimos a conocer pues todo el modelo cómo funcionaba durante una semana larga. Y pues bueno ya nos hicimos una idea de que era una escuela de Alternancia. Por que antes no teníamos idea. Duramos todo el año buscando en Colombia, en Perú... en todos los lados, pues si hacían algo parecido, pero no. Ya luego en el año 1992, conseguimos algunos recursos y con el apoyo de alguna fundación, con Walter y gracias al apoyo de UNEFA, terminamos en Europa. Entonces por aquellas fechas, año 1992, tuve la suerte de conocer a Pere Puig, más conocido como Pedro "Puij". El trabajaba en UNEFA. Ahí pues, hay un grupo de personas que con mucho cariño nos recibieron. Fui con Pedro y con Walter hasta Barcelona visitando varias escuelas por el camino. Y de allí, con la sorpresa, que a los dos colombianos se nos unieron, lo que eran dos de Guatemala, otros dos de Perú y creo que algunos otros de Argentina. Total... que iba todo un grupo y estaba previsto hacer un recorrido de escuelas por Francia, fuimos a Italia y terminamos en Roma. O sea que, fue una larga experiencia. Visitamos muchas escuelas, también las de España al regreso. Allí estuve, la primera vez que conocí a Quintanes, me quedé en Quintanes. Estuve como unos tres días allí y luego fui a otras en Terra... como fue que se llamaste esto, que te dije... **-Andreu: en Tarragona - - José Crisanto: Tarragona,** y luego ya por otras escuelas de España, no recuerdo bien. **Entonces pues ya conociendo escuelas, conociendo familias, conociendo la experiencia del uno, la experiencia del otro, pues ya nos hicimos una idea mucho más clara de la importancia del sistema, la importancia de la formación para los jóvenes. La motivación y como ayudar y como involucrar también a las familias. Y pues desde aquel entonces, con esa necesidad de lograr que el estado, el gobierno, pues conociera el modelo y también lo tomara en sus banderas, digámoslo así, de educación para el sector rural en aquel entonces... el foco principal.** Ya regresamos a Colombia unos dos meses después y empezamos con la junta directiva, presentamos los informes, las cosas que había que hacer. Entonces empezamos a buscar a ver en que municipio de Colombia podíamos empezar. Encontramos uno cerca de Bogotá, porque se necesitaba pues... como éramos pocas personas pues había que hacer varias cosas: una, era gestión con otras empresas o otros empresarios y entonces había que llevarlos, pero, pues... los empresarios normalmente no tienen tiempo y si hacíamos la escuela muy lejos de la capital, pues, no iban a ir a conocerla. **Entonces conseguimos un sitio que esta a una hora y treinta minutos, hacia al norte de Bogotá, un pueblo que tiene unas características particulares de minifundio, bastante atraso socioeconómico, las familias con un buen porcentaje de pobreza. Y hablando con las autoridades del municipio, con el sacerdote del pueblo, con el alcalde, con el dueño de**

una emisora. A cada uno les fuimos hablando, les fuimos contando y pues todos felices ¿No? Sin embargo los otros miembros de la junta de ASRURAL también hicieron lo mismo en otros municipios. Y en otros municipios incluso nos ofrecían, pues que un terreno, que nos daban una casa, que nos ofrecían cosas... pero eran un pocos más lejanos de lo que se quería, que fuera relativamente cerca de Bogotá. Entonces curiosamente terminamos yéndonos al sitio donde menos nos ofrecían, que fue en el municipio de Machetá, Cundinamarca. Es un municipio pequeño de unos 4.000 habitantes.

(Pausa en la transcripción de la entrevista porque hay un diálogo que no es relevante para el estudio)

-*José Crisanto*: Y luego nos fuimos allí a vivir. Conseguimos una pequeña casa en arriendo. Para vivir los dos, empezar a conocer la región, la problemática y todas las cosas... y empezar a visitar cada escuela rural, porque nuestro objetivo estaba allá. Entonces empezamos a conocer los profesores, las profesoras de las escuelas, a presentarnos porque nadie nos conocía por allá. A contarles lo que en teoría era una escuela, de lo que teníamos en la cabeza, que habíamos visto. Y pues todo el mundo encantado por el sistema, por la cosa... entonces... las familias también. Les íbamos contando y ellos decían, pues listo mi hijo va para allá. Luego le comentamos a la junta directiva, les informamos que si que había gente que estaba interesada y toda la cosa. Entonces venía la pregunta, ¿y ahora qué hacemos? Para esto necesitas unas instalaciones, un colegio una cosa grande y hay que invertir y hay que hacer de todos. Entonces, había la opción de esperar a buscar los recursos económicos, conseguir una finca, construir el colegio y algún día empezar. O, entonces dijimos, ahí en la casa donde vivimos, tomamos, adecuamos una habitación para vivir nosotros y en la parte de abajo, en el garaje y la sala y el comedor, y adecuamos unos espacios más y quedamos con los dueños de la casa si podíamos ampliar hacia atrás un espacio y nos dijeron que si. Hubo que invertir de parte nuestra, pero después se le iba descontando una pequeña cuota en el arriendo y decidimos arrancar ahí. O sea, una casa pequeña, un grupo de familias que ya fuimos conociendo uno a uno y lo fuimos mostrando y diciéndoles que quería más cerca, que su hijo se iba a vivir allá con nosotros y toda la cosa. Conseguimos una persona que se dedicaba al tema de las comidas, la señora Mercedes. Y bueno, pues entonces hicimos la gran inauguración del pueblo, ja, ja... la gran fiesta inaugural con el alcalde, el sacerdote, la fiesta de los himnos y las banderas, discursos y todos hablando de la EFA, que nadie sabía, pues que era una EFA, “bueno ahí, pues lo que están haciendo estos señores”, ja, ja... pues es una escuela. Total, pues las familias también hablaban, felices, contentos... no

sabían en que estaban metidos... pero estaban contentos... y en fin iniciamos. Entonces teníamos previsto arrancar con 12 muchachos, que era la capacidad que teníamos... Y al final hubo familias que dijeron, o nos reciben o nos reciben ja, ja... en buen plan. Entonces... igual... dos más, 14. Entonces, iniciamos con 14 muchachos. Todos campesinos, habían terminado su básica primaria, algunos ya llevaban un par de años fuera del sistema educativo. Digamos que ahí, y hago un paréntesis, el sistema educativo nuestro en las zonas rurales llega hasta la Básica Primaria, es 5º grado, y luego las familias si quieren continuar con la educación de sus hijos los tienen que enviar al pueblo más cercano para que hagan el bachillerato, que normalmente es un bachillerato que llamamos aquí "clásico". El bachillerato clásico, le implica que cuando termine o se va para la universidad a continuar estudios, o... **-Andreu: ¿Después del bachillerato clásico?** *-José Crisanto:* si, que son 6 años más de estudio, porque no hay ninguna otra opción. Bueno puede entrar a la formación técnica... **el Servicio Nacional de Aprendizaje, que se llama SENA. Y nada más, esto en poca medida, en poca cosa lo busca, es en cierta medida sacar a la gente de las zonas rurales porque tiene que irse primer al pueblo, y del pueblo si quieren continuar estudios tienen que ir a la capital y ya después ya no van a volver al campo porque ya están en la capital y se ubican de alguna otra forma y ya el campo se queda solo. Entonces nosotros les ofrecíamos todo lo contrario, o sea que usted arrancaba con nosotros. Les dábamos una formación que era para lo que las familias lo necesitaban, que era el tema de agricultura, el tema de la ganadería, el tema de desarrollo de su comunidad. Eso fue lo que a las familias les llamó la atención, porque muchas familias decían: "yo prefiero que mi hijo se quede aquí, no haga más estudios porque si lo mando al colegio ya después lo voy a perder, pues al terminar su bachillerato ya no quiere volver a la casa a la finca porque ya (...)", dice el padre de familia. Entonces, el tema de la EFA les llamaba la atención porque por un lado estaban dos semanas en el centro educativo y luego se iban dos semanas a su finca, y eso les hacía más contentos ¿No? porque lo tenían ahí cerca también y además que lo que le enseñábamos le servía para su trabajo, tanto de las familias como del mismo muchacho con el tiempo. Eso el atractivo del sistema educativo. En la primera tanda, estos 14, y los que vinieron años posteriores, pues como era una cosa que estábamos empezando, no tenía un reconocimiento formal del ministerio porque nadie sabía qué era eso. Entonces el único reconocimiento que se le otorgaba era el de la institución que lo promovía, el ASRURAL. Y bueno de todos modos, ya se hicieron los documentos legales y todo el rollo para que la Secretaría de Educación, pero no de la educación formal, sino de educación informal, por lo menos también reconocieran lo que estábamos haciendo allí. Pues tenía una validez para, por lo menos que... no era**

algo malo y ellos reconocían un poco el trabajo. Al cabo de los tres años, que fue lo que nosotros les planteamos a las familias que terminaban, se les dio un certificado que decía: Experto en Técnicas Agropecuarias. Ese fue nuestro primer título magnánimo que les dimos a los muchachos, Experto en Técnicas Agropecuarias. - **Andreu: ¿Cuándo se obtuvo este reconocimiento?** -*José Crisanto:* Esto se obtuvo... unos meses antes de la primera promoción. Porque tienes una vista de un inspector mira que lo están haciendo, la metodología, las cosas y ya para dar la primera promoción te aprueban el curso. Entonces cuando salió la primera promoción ya obtuvimos la licencia, digamos así, para funcionar como educación no formal. Estos muchachos hacían sus tres años y se querían hacer su bachillerato desafortunadamente les tocaba devolverse al grado sexto, por donde inician el bachillerato. Entonces, a raíz de esto alcanzaron a salir unas tres promociones más con este mismo sistema. Y luego que pasó, entonces... el objetivo no era este, el objetivo era que consiguiéramos un reconocimiento formal. Entonces, pues por ahí ya las mismas familias que iban solicitando, que iban diciendo... pues que no, los muchachos podrían, deberían de hacer una educación formal. **Algunos de estos que se fueron graduando con nosotros y que se les veía que tenían mucho interés en continuar sus estudios, en Colombia existía, bueno, todavía existen algunos programas de educación flexible y los inscribí en un programa de educación de bachillerato por radio. Entonces, ellos se inscriben, recibían unos casetes o iban ahí a escucharlos donde ahí unas "monjitas" que tenían el programa y en teoría si tenían alguna duda por ahí había alguien que les enseñaba.** Entonces, al ver esto les dije, los que quieran, vienen a la escuela, aquí a nuestra casa, y... Yo le pedí a la persona que dirigía lo de las monjas, lo del bachillerato por radio que me facilitara los casetes, y entonces los chicos estudiaban allá en la EFA. Y entonces como estábamos Walter y yo, ya después conseguimos a otro muchacho, un agrónomo. Le sacábamos el rato e íbamos y les explicábamos a los chicos temas que no entendían. Y luego se presentaban al examen y aprobaban, todos aprobaron su bachillerato por ahí. **Cada año iban ascendiendo, pero entonces no tenían que ir hacer los 12 meses, sino que lo podían sacar en 4 o 5 meses.** -**Andreu: ¿Los 6 años de bachillerato lo hacían a través del curso este de casetes?** -*José Crisanto:* **Casetes por radio y lo hacían en menos tiempo. A medida que fueron aprobando pues iban avanzando. Como resultado, habrán salido, yo creo que por allí, cinco muchachos de todos lo que terminaron su bachillerato. Incluso algunos de ellos, fueron ya luego a la universidad, se graduaron.** Y es más, alguno de ellos trabajó en la EFA después. O sea, aquellos de la primera promoción, que estuvieron en toda esta aventura, luego trabajo en la escuela, y ahora trabaja, o sea a la fecha de hoy, hace por el 1992, 27 años. Algunos

de estos chicos trabajan en la municipalidad. Este de la primera promoción se llama "Yoani" es ahora el jefe de toda la formación técnica del municipio en temas agropecuarios para todos los campesinos. Y otros que vinieron después, ahora también tienen cargos importantes en la alcaldía, que es el gobierno local. Eso, es como un poco los primeros resultados. Luego ya con las familias, con los programas, con las gestiones, con visitas de supervisores... de todas estas cosas que siempre es bastante dispendiosa, por allá en el año 1995-1996, que ya habíamos conseguido algunos recursos, habíamos conseguido un "lote" y con un proyecto que se presentó a la Unión Europea y logramos empezar la construcción de la sede definitiva. La gestión de los fundadores de ASRURAL, también con empresas buscando recursos, las familias pues también apoyando un poco con el trabajo que se hacía allá en la escuela. Si había que ayudar en la construcción y pasar los bloques, los ladrillos, la arena, lo que fuera... y ellos iban y ayudaban, pues no cobraban nada, era un aporte de ellos. Pues luego ya se consigue la construcción de la escuela, nos trasladamos para allá. Eso fue toda una fiesta, porque pasábamos de una casita muy chiquitita a unas instalaciones grandes que no estaban terminadas del todo, sin embargo se adecuó una parte y las familias estuvieron, vámonos para allá. Luego apareció otro programa que se llama Post Primaria Rural, que es un proyecto del Ministerio, y que bien que mal, tiene muchos elementos cercanos a lo que es la pedagogía de la Alternancia. Entonces hicimos las gestiones, fuimos a la Ministerio, hablamos con los responsables, los invitamos les contamos la historia, les gusto y entonces vimos ahora como nos metemos en la historia de aquí, con la Post Primaria. Y el asunto fue avanzando tanto que lográramos incluirnos en ese proyecto como Post Primaria Rural por Alternancia. Así figuró en la Secretaría de Educación, durante un tiempo. Post Primaria Rural por Alternancia que era el mismo sistema pedagógico que ellos traían, que era un proyecto financiado por el Banco Mundial. Entonces, luego nosotros estuvimos allí. No nos daban dinero porque no había para eso, simplemente nos reconocían que los estudios eran válidos y que los muchachos podían terminar allí su bachillerato. Esto bueno, no terminar como bachilleres porque la Post Primaria lleva como hasta el grado noveno. Era como lo que se conoce la básica secundaria. Y si ya, tiempo después la Post Primaria, creo que en algunas regiones del país permitía hacer hasta el grado 11, que es terminar todo el bachillerato, pero estaba previsto solamente como cubrimiento hasta el grado noveno dentro del bachillerato. Sin embargo, ya hemos avanzado un poco. Estoy hablando sobre el año 1999, cerca del año 2000, yo me retiré de ASRURAL en el año 1999 y vino luego otra persona a dirigir el proyecto de las escuelas, dirigir todo lo de ASRURAL y en la junta directiva también hubo cambios. Le enfocaron todas las energías a conseguir la aprobación oficial, de parte

del ministerio, para que puedan hacer su bachillerato, como cualquier otro, con un énfasis o una especialidad que sería Agropecuaria. Empresarial Agropecuaria fue lo que lograron aprobar. Entonces lograron aprobarlo. Por allá al año 2005 sacaron la primera promoción de bachilleres oficialmente de la escuela, con especialidad de temas empresariales agropecuarios y esto ya es otra nueva etapa, digamos de la escuela. Las familias también motivadas continuaban. Yo me dediqué a trabajar en la empresa privada por allá hasta el 2006, no 2007. Después trabajé en un colegio en Bogotá y presté algunas asesorías en temas pedagógicos para Guatemala, Perú, Honduras, Argentina, Nicaragua, con temático de cooperación internacional y proyectos que tenían por ahí, que tenían que ver con las EFA. Eso me permitió pues volver otra vez rengancharme en el sistema y conocer otras experiencias, era para mí un aprendizaje, aunque era un asunto laboral para hacer evaluaciones a los proyectos que habían sido financiados por cooperación internacional. Al regresar de Honduras, por hacia el 2007, a finales de diciembre, comienzos del 2008, me llamaron nuevamente de ASRURAL para ofrecerme la opción de volver a ASRURAL a trabajar porque habían conseguido un proyecto de cooperación para hacer un plan de expansión del modelo de alternancia en el país y que buscaban a un personaje que más o menos supiera de esto y se dedicara a hacer la expansión. **-Andreu: ¿En aquel entonces la escuela de Machetá continuaba progresando?** -José Crisanto: Si. Hasta... **-Andreu: ¿Se graduaban los chicos?** -José Crisanto: Hasta 2008 pues ya había tres promociones. O sea, de cada año sacaba una promoción 2005, 2006, 2007, 2008 ya era la cuarta que salía. ASRURAL había crecido también porque no se quedó solo con Machetá. Cuando yo me fui de ASRURAL solo estaba Machetá, pero algún miembro de la junta también dijo queremos en otros municipios y con alguna otra asociación o fundación local, allí iniciaron en otro pueblo que se llamaba Chocontá. **-Andreu: ¿En qué año fue esto?** -José Crisanto: Chocontá... no tengo la fecha exacta pero tuvo que haber sido por ahí sobre el año 2001 o 2002. Tuvo que haber sido cuando iniciaron en Chocontá, y otro miembro de junta también se disparó y dijo: "Pues voy iniciar en mi pueblo, que se llama Pachu". Pachu, Cundinamarca, los tres pueblos son de Cundinamarca. Entonces, en un pueblo que llama Pachu, que para aquel entonces tenía unos resalvos bastante fuertes de violencia, porque allí es el pueblo donde nació... no sé si murió allí pero... Gonzalo Rodríguez Gacho famoso, narcotraficante que en aquel entonces andaba con Pablo Escobar y con otros del cartel, de por acá, de Cali. Entonces... época bastante fuerte para Colombia, y en Pacho mucho más fuerte por ser una región que era controlada por estas gentes. Sin embargo, también se lanzan a hacer una labor social y consiguen los recursos, y consiguen apoyo, e inician allí. Incluso, ahí ya se vincula un poco el alcalde local del

municipio de ese entonces, que dijo: "pues yo les apoyo, yo les ayudo". Entonces el alcalde apoyaba, incluso empezaron en un local que había de la municipalidad. -

Andreu: ¿Esto también fue en el 2001- 2002? ¿O fue más tarde? -*José Crisanto:*

En Pacho debió de ser sobre 2003, por ahí. 2003, 2004. Las fechas exactas no las tengo. -**Andreu:** bueno... aproximadamente... -*José Crisanto:* bueno, quizás luego

te pueda dar los datos exactos. Entonces, pues se inicia allí, casi igual que en Machetá. Un grupito pequeño, familias comprometidas, todos queriendo hacer el

asunto. Y luego entonces ASRURAL como ya tenía en su cabeza que el modelo tenía que expandirse por Colombia, pues entonces dieron, pues la forma de hacerlo es

creciendo nosotros y mostrándole al municipio, no solo... perdona al Ministerio no solo una escuela sino por lo menos dos o tres. Con eso dio seis. Entonces crearon la de

Pacho, la de Chocontá y la de Machetá. Total, que en el año 2008 cuando me llaman, entonces se tenía contacto con la fundación Hogares Juveniles Campesinos de

Colombia, así se llama. Ellos hacen presencia en muchas partes del país y tienen más o menos unos noventa a cien hogares. El presidente de aquel entonces de esa

fundación, pues conoció el sistema y dijo pues, vamos a ver qué hogares se le miden a que este sistema de alternancia lo puedan hacer allá en sus comunidades. Entonces

a raíz de esto es que se presenta un proyecto grande y me localizan a mí para ser el coordinador. Y todo este rollo de ir a los hogares para contarles la historia, decirles

como se inicia, y todos los requisitos y todas las cosas que se tienen. Pero, pues va uno con todas las energías, pero los pobres de los hogares allí, de la junta directiva

local no tenían ni idea, nadie les ha contado. Y yo les dije pues, para esto con el tiempo van a necesitar unas instalaciones un poco más grandes, necesitan

profesores... porque claro la idea de ellos por ahora como funcionan es como una casa hogar para campesinos, simplemente que la gente vive muy lejos. Entonces cerca del

pueblo o en el mismo pueblo tienen una casa hogar, los muchachos se quedan allí y todos los días van al colegio y regresan. Luego tienen en las tardes unas actividades

de formación, si tienen la finca pues van a la finca, allá hacen unos cultivos para ellos mismos, para sus familias, para todos, para el hogar. Pero ya venir así y que les hagan

de eso un colegio con todas las implicaciones que eso tiene, pues no, era muy fácil. Para las familias y afortunadamente y digamos que ellos dieron, pues no. Muy bonito

pero no es lo que podemos llegar hacer. Sin embargo pues la cosa seguía en fuerte y algún municipio cercano a Pacho, pero cercanos, que son setenta kilómetros por ahí.

El alcalde de ese municipio, el sacerdote de ese municipio vinieron a conocer la escuela de Pacho y dijeron, no, esto lo tenemos que hacer, y entonces dijeron: "pues vamos a empezar".

Entonces ya, en el hogar que había, con el apoyo del alcalde y el alcalde se trajo sus personas del consejo, también se convencieron del tema y dijeron

arranquemos. **-Andreu: ¿Será una cuarta escuela?** -*José Crisanto*: Sería una cuarta escuela. Esa cuarta escuela, arranca en el 2008, y... **-Andreu: ¿Cómo se llamaba esa escuela?** -*José Crisanto*: Hogar Juvenil Campesino de Paime, **-Andreu: Ese es el nombre del pueblo ¿no?** -*José Crisanto*: Paime, también Cundinamarca, ¿No? Y entonces, a que no sabes a quién le tocó ir a ahí a iniciar, ja, ja... **-Andreu: Ja, ja...** - *José Crisanto*: Entonces pues, arrancar allá. Pues con el apoyo del sacerdote del pueblo, con el alcalde, ir a visitar a todas las escuelas. Pues contarles a las familias que era la idea. Entonces que algunos de estas familias que tenían a sus hijos allí en el Hogar y si les parecía que el suyo entrara en el programa y entonces arrancar desde el grado sexto, un curso, y no ir al colegio que era lo que hacían todos los días. Entonces el Hogar se convierte en dos funciones: el Hogar para los que están, vienen ya con el tiempo de atrás, y que van al colegio y tiene sus actividades, y el Hogar que inicia con el sistema de Alternancia, con el primer grado de bachillerato. Entonces, pues yo estuve ahí al frente del tema, luego ahí ya conseguimos a una profesora, la contrata el Hogar y que la contrata la alcaldía. Luego ya conseguí más adelante otra persona. Yo pues ya iba menos allá, pero era como el coordinador del tema, **y todo eso muy bonito mientras estuvo el cura y mientras estuvo el alcalde, pero ni el uno ni el otro son indefinidos. Entonces desafortunadamente el alcalde terminó su periodo y el que vino que era del otro bando dijo: "yo no sigo con esto". Entonces, el primer golpe fuerte. Y el sacerdote lo cambian y el otro dijo: "yo sigo pero plata no tengo", o sea para continuar con el que paga los dos profesores, los gastos de lo que implicaba el alojamiento, y todo esto. Aquellas familias colocaban una parte pero, pues sabemos que no es mayor cantidad de dinero lo que puedan dar. Porque además este también es un municipio bastante pobre, con una historia de violencia bastante fuerte en la zona. Y pues las familias allí no es que tengan recursos. Entonces, también desafortunadamente esta escuela tuvo que cerrarse.** O sea, alcanzó estar unos tres años funcionando. Se empezaron a hacer todas las gestiones con el Ministerio de Educación para conseguir las aprobaciones y para todo esto, pero entonces ya las exigencias ya iban siendo mayores. Entonces, qué tenían que tener los salones, qué tenían que tener no sé cuantas, que el laboratorio, que la biblioteca, que los espacios, los metros cuadrados, de una cosa y de la otra, y su pues si no tenían para pagarle a uno de los profesores. Por lo menos la fundación como organismo general de todo el país ayudaba con algunas becas y pues de ahí podían pagar un poco a los profesores, pero también se veía a gatas un poco con los pagos. Entonces, con el tiempo terminó cerrándose aquel sueño y aquella experiencia bonita. Entre... lo de Paime, antes de lo de Piame... por lo que me enteré fue como sobre el... por ahí 2006, quizás habría que intentar de precisar las fechas. Cerca a la escuela en Mchetá. Cerca de esa... a 500

metros. Bueno, y hago un paréntesis. Las escuelas que iniciaron ASRURAL eran escuelas para muchachos, varones. Con la intención de que algún día se abriera una escuela para niñas. Esto es ASRURAL. En las tres escuelas que abrió ASRURAL era así. Después, ahora sí entro. A 500 metros de la escuela de Machetá hay unas monjitas que también hacían alguna labor social y toda su cosa, pero vieron el tema de la escuela y dijeron pues nos gustaría hacer una escuela también pero para niñas. Entonces, ASRURAL pues abrió los ojos y vio perfecto esto es lo que vendría bien porque ASRURAL sigue adelante con su escuela de muchachos y las monjitas apoyan la escuela de chicas. Esta es una comunidad religiosa que son de “Marie Cuspan”. “Marie Cuspan” una monjita que creo es francesa y que tiene casas en varios países y hacen labores sociales de enfermos y de escuela. Entonces una de sus labores está ahí en Machetá de monjitas de esa comunidad con las que dijeron bueno pues vamos a iniciar también. Eran las que llevaban antes el bachillerato por radio. Y ellas después hicieron un programa que se llamaba (nació por aquí en Cali, y o parecido a la Post Primaria) el SAT, Sistema de Aprendizaje Tutorial, que era muy parecido a la Post Primaria pero entonces al bachillerato por radio. Entonces conseguían a un líder de la comunidad y se reunían los fines de semana y entonces el líder les explicaba y llevaban una metodología, unos libros, unos “cuales” aplicados como hacia la región, se llevaban tem... del proyecto productivo y cosas así. Entonces después de esto, ellos vieron en el sistema de EFA que como más completo, entonces se metieron en el tema de las escuelas e inician una escuela para niñas. Entonces pues muy bien, se arranca muy bien. **-Andreu: ¿Cuándo fue esto, más o menos?** -José Crisanto: Esto sobre, por ahí 2006, yo creo que pudo ser. En que ellas empezaron. No tengo las fechas acá en la mano, pero tengo que reconstruir toda esta historia por algún lado. Para saber exactamente cuánto todo esto sucedió en época en que yo no estoy, como puedes ver. **-Andreu: Si, si. Pero ya...** -José Crisanto: Pero más o menos, reconstruyendo así porque me iba enterando, eh... **-Andreu: ¿Por qué...? ¿Machetá fue la primera...?** -José Crisanto: Machetá la primera 1992. La segunda Chocontá por ahí por el 2002. Después sigue... el Pacho. Después le pueden seguir las hermanas. Y luego viene la de Paimé. Entonces las hermanas también arrancan también para niñas. Entonces incluso nosotros les ayudábamos, en el sentido de que íbamos hacer la promoción con las familias y decían, bueno, si su hijo es varón va para la escuela nuestra y si es una niña va para la escuela de ahí el lado. Aquello caía perfecto. En medio de todo esto tiempo, siempre estuvimos en contacto con el Ministerio de Educación, con la Secretaría de Educación, los llevábamos, les mostrábamos, les explicábamos, nos invitaban a dar charlas en encuentros educativos regionales, nacionales. ASRURAL organizó un encuentro internacional, este que se hace de la

Unión Internacional. Se hizo en el 2009 con el apoyo del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) que es una institución del estado que apoya... que hace formación técnica para preparar gente para el trabajo. Es una institución del estado. Entonces, el tema del SENA es que con ellos ASRURAL había conseguido un convenio para que las escuelas nuestras como era formación técnica pudiésemos ofrecer los mismos cursos de ellos, certificados por ellos y también pagos por ellos, porque tenían esa figura que podían hacer de tercerización que algo así era, en que podían con institución hacer convenio y los cursos que esa institución ofrecía garantizada, supervisada por el SENA y al final a los muchachos se les daba su certificado, si eso es un reconocimiento ya oficial y le viene muy bien al muchacho porque tiene un certificado del SENA. Entonces ASRURAL había hecho un convenio con el SENA y muchos de los cursos que se ofrecían eran certificados por esta institución. Entonces, que paso. Entonces siempre de la mano de gestión con el Ministerio, con Secretarías, con el SENA, con todo el mundo, viéndonos allá. Porque el objetivo era, que conozcan el modelo y que se lo apropien en el sentido que lo pongan como de referente de educación a nivel nacional. Y siempre que íbamos y siempre que van, y incluso por ahí, en un libro que debe de estar en Mchetá, de visitantes que escriben allí alguna cosa cuando hacen la visita, hay muchas referencias de personajes del Ministerio, y de las Secretarías que dejaban sus mensajes allí, felicitándolos y qué bonito y qué maravilla. Y después, y con va y le dice va la batuta, entonces ya dicen bueno es que la ley, es que no sé cuantos, es que no se puede y hasta allí he llegado. Entonces a raíz de eso, un profesor amigo que lo conocí. Bueno nos hicimos amigos en la Universidad Nacional, porque me habían invitado a mi alguna vez a dar una charla por allá de la pedagogía de la alternancia a muchachos de ingeniería agrícola. Y este personaje estaba allí sentado escuchando lo que yo decía, entonces al final, cuando terminé se acercó y me dijo que le parecía bien, que le gustaba, que tal y que quería conocer más. Entonces nos pusimos en contacto y lo llevé a Mchetá. Y luego nos perdimos un tiempo, y como cinco años después me llama y empezó a localizarme y me encontró, me llamó y me dijo que él estaba en su comunidad y que era miembro de la junta directiva de un colegio, que es técnico agropecuario y que les había echado la historia de lo que yo había contado hacía cinco años atrás, que les había gustado y que ahora querían iniciar allá, pero lo que él, lo único que sabía era lo que yo le había contado. Entonces, por suerte me había localizado que quería que fuera allá, que les había contado la historia, pero bueno. Entonces, pues eso hice, fui allá. Pues es la comunidad de los Salesianos. Ellos estaban interesados también en hacer alguna labor. Tienen un colegio que son los Institutos Técnicos Agropecuarios que hacen el bachillerato normal y ese bachillerato técnico agropecuario. La idea era que

continuaban en su colegio tal cual, o sea no le iban hacer ninguna modificación, pero habían conseguido también un convenio con el SENA, de la localidad donde yo estaba. Y entonces como este que le metió en el tema de la Alternancia, entonces dijeron hagamos eso mismo en Alternancia, con el SENA, porque los habían aprobado también eso. Como tenían referencia de que nosotros también trabajábamos con el SENA, en Machetá, y en otros pueblos, pues va, seis o como era, “link” y les aprobaron en el SENA también hacer un proyecto de dos años de formación técnica en Alternancia. Entonces allá fui a capacitar un poco a los monitores o profesores que estaban en el tema, al director y a toda la gente que iba estar un poco involucrada. Aquí no se involucró o no había el tema de las familias porque ya eran gente adulta mayor de dieciocho a veinte años, que habían terminado su bachillerato hace rato y que estaban en el campo y querían capacitarse en temas muy puntuales. Entonces esos ya que tenían familia, ya estaban organizados, para todo, pero bueno se hizo ahí toda la gestión y se inició y se trabajó muy bien. Entonces con ellos se hizo un programa de formación tipo SENA en Alternancia en un municipio que se llama Sylvania, Cundinamarca. Esto es con los Salesianos, ellos son la comunidad religiosa que tiene el colegio y en ese colegio montaron el tema del SENA en Alternancia. Pues adecuaron unos espacios para la residencia, ahí se quedaron los quince días y luego pues se iban los quince días a su comunidad. Bueno, en medio de toda esta historia nos saltamos una que es justo por la cual estamos acá. Puede ser por ahí de 1999, año 2000, más o menos. Un empresario de la compañía Cartón de Colombia que trabajaba para ellos y era de la junta directiva de Cartón España, y vivía en España, conoció las tres escuelas de Alternancia y dijo que esto es lo que necesito en Colombia. Entonces se puso en contacto de los de aquí, que tenían una fundación, se llama Smurfit y les dijo por allá hay un señor que hay que ir a buscar, ja, ja... **-Andreu: ja, ja...** **-José Crisanto:** Localízenlo y que les explique la historia y ustedes miren si esto les puede servir para su labor social aquí. Entonces me localizan, y luego se hace un convenio con los de UNEFA, porque habían presentado algún proyecto por ahí, entonces venía la capacitación y toda esta cosa. Entonces tuve la suerte de venir acompañarlos, de explicarles que era el tema de Alternancia y a formar a los primeros monitores para que empezaran el colegio que ellos ya tenían porque lo iban a cerrar, que se llaman ITAF, Institutos Técnicos Forestales... o Agroforestales. Pero tenían un colegio de estos que ya lo iban a cerrar, que no había alumnos porque no había “cacer” ahí. Entonces, frente a cerrarlo o darle la posibilidad de hacerle una nueva opción, entonces se encontraron lo de la Alternancia y dijeron para el sitio más difícil y más complicado, pues metamos eso de la Alternancia y si no funciona se cierra el negocio. Entonces ahí viene el nacimiento del ITAF el Tambo, que ellos creo que lo

hicieron por ahí el 2002, (quizás ya nos contaran luego la historia de ellos cuando empezaron) pero yo les estuve acompañando por ahí el año 1999 hacia el año 2000. Venía con cierta frecuencia aquí. **-Andreu: Pero esto no... ¿Digamos que no formaba parte de ASRURAL?** *-José Crisanto: No...* **-Andreu: Era como una experiencia singular.** *-José Crisanto: mía* **-Andreu: que se asociaba a través tuyo.** *-José Crisanto: que yo tenía el chorro, de pies a cabeza, de todo este tema de la alternancia. Me conocían, me gustaban y tal...* **-Andreu: si, si...** *-José Crisanto: y ahí fue donde les vine a apoyar. Entonces por ahí, se acompañó el proceso del ITAF. Y luego ya ellos también estuvieron en contacto con ASRURAL, estuvieron en Machetá, se capacitaron allí, por allí venía Pedro, por allí venía Roberto, por allí venía Pepe Pellicer... que fue otra persona que trabajó en UNEFA... Incluso ellos también presentaron como fundación algunos proyectos a UNEFA, para que UNEFA, que se creó el departamento internacional, que después fue Roberto el gran jefe. Entonces... ahí lograron quizás algunos proyectos con UNEFA para conseguir recursos y para apoyar a la fundación. Entonces pues es un poco lo que se hizo por aquí. Se ha mantenido siempre estrecha relaciones con ASRURAL por allá en el año 2011. Hubo dos profesores de aquí, que hicieron, porque no sabían quien había hecho la formación inicial de monitores, con los de ASRURAL, con las hermanas de la presentación en la comunidad, también. De las hermanas de la presentación, de la fundación "Marie Cuspan". También estuvieron los de Silvania y... estuvieron los de Piame.* **-Andreu: O sea ¿En 2011 se hace lo que sería la primera formación de formadores?** *-José Crisanto: De monitores, si. Y entonces allí arranca esto liderado por ASRURAL, con el apoyo de UNEFA, y creo que fue "DEACTEC", una ONG que está en Bruselas y que... algún convenio, algún proyecto... hayan presentado de formación para monitores, fue aprobado esto. Por esa razón podía venir Pedro, podía venir Roberto, para sus gastos. Entonces se inicia la formación. Duro más de dos años, dos o tres años. No recuerdo bien. Ahí, entonces participaban todas estas instituciones que estaban en el tema, con el objetivo de cada vez mostrar más el sistema en Colombia.* **-Andreu: ¿El coordinador de esta formación era ASRURAL?** *-José Crisanto: ASRURAL era como la institución responsable. Luego a raíz de que yo inicié en el 2008 todo este recorrido que empecé a hacer por el país, de los Hogares Juveniles Campesinos, me enteré que en Antioquia había una institución, apoyada por las escuelas de Alternancia de Francia que estaban haciendo Alternancia. Incluso tenían la aprobación de la Secretaría de Educación. Entonces... interesante... lograr a empezar a buscar los contactos, los localicé, les llamé. Primero los invitamos, porque había algún evento o habíamos organizado algún rollo en Machetá. No recuerdo de qué. Alguna venida de Pedro, algo así era. Y entonces dijimos aprovechemos que*

vengan ellos y conozcan la escuela nuestra. Entonces ellos vinieron. Vino el alcalde del pueblo, de uno de los pueblos donde estaba funcionando, pues a él le gustaba el tema. Y conoció el proyecto de Machetá que estaba funcionando a pleno, con convenios con el SENA, con convenios tal, con bachillerato oficial, con todas las de la ley. Las instalaciones a pleno, con laboratorios, con las salas y todo esto. Entonces, estos vinieron y quedaron maravillados de lo que se hacía allí, y lo de las familias y todo eso. Entonces luego se fueron y como a los dos y tres meses, creo, me llama el alcalde, este que había venido y me dice que me invita a que vaya a su pueblo y conozca lo que ellos hacían de alternancia. **-Andreu: ¿Porque ellos tenían solo una escuela con apoyo desde Francia o había más?** -José Crisanto: No, tenían varias escuelas, en varios pueblos. Iniciaron en varios pueblos. Pero, entonces ahí vamos a lo que ellos entendieron por escuela. Esa es la versión que no estaba clara. Porque claro, ellos vienen conocen un colegio, que funciona como tiene que funcionar una EFA. Y pues en cierta medida como se dan cuenta que “blop”, pues esto no es lo que nosotros hacemos. **Pues por eso el alcalde me llamó y me dijo que vaya, visité a un pueblo y que le diera como algunos unos parámetros, alguna cosa de lo que ellos hacían, como nosotros hacíamos como para él. Para donde coger, también.** Entonces, que fui, y pues, entonces ellos tenían lo siguiente. Tenían una casa, tipo residencia, como lo hacían los Hogares Juveniles Campesinos, y los chicos que estaban allí iban a tomar las clases en el colegio del municipio en contra jornada. O sea, toda la mañana hay clases como a un colegio tradicional, normal, y en las tardes venían estos otros chicos que estaban acá, en la casa, a formarse. Y lo que hacían. Es que tenían un convenio o un proyecto del SENA que tenía un instructor. Ahí no era ellos lo que ejecutaban, si no era un instructor del SENA que iba allá en las tardes y les capacitaba en el tema de marroquinería o en temas que tenía que ver con ellos. Luego para efectos de su bachillerato, tenían unas cartillas de un programa, que creo que se llamaba CAFAM (es una caja de compensación familiar), y entonces tienen unos programas, también de educación flexible a través de unas cartillas y cosas de estas. Luego el muchacho tenía para hacer su bachillerato las cartillas y esto del CAFAM. Y para la formación técnica un profesor del SENA que quien iba y les daba el curso. Y, para explicarles lo que no entendían de las cartillas, entonces el alcalde, le pagaba unas horas extras a un profesor de ese mismo colegio para que les explicara a los chicos. **-Andreu: ¿Pero luego como hacían la Alternancia de empresa?** -José Crisanto: Entonces, el tema de Alternancia la hacían, quince días que se venían al centro, a la casa esta de institución. Se quedaban allí, y en el día iban a las clases y a estudiar aquí en el colegio, y luego se iban hacia sus fincas y a trabajar y hacer las cosas tal. Mientras tanto venía otro grupo y hacía lo mismo, si. Pero... **-Andreu:**

¿Pero cuando estos chicos iban a la escuela tradicional, era esta escuela solo para ellos? -*José Crisanto*: Para ellos en contra jornada que no había nadie más, -**Andreu: Vale, vale, ya entiendo** -*José Crisanto*: Si no había... -**Andreu: ¿No, no es que se mezclaran los chicos estos con otros que hacían en todo el curso normal?** -*José Crisanto*: No del todo, el curso normal terminaba a la una de la tarde y se iban para su casa y el colegio quedaba desocupado. -**Andreu: Vale, si, si... ya entiendo.** -*José Crisanto*: Se aprovechaba para que ellos fueran para allí, para tener un salón donde les habían adecuado para... -**Andreu: Lo que aprovechaban eran las instalaciones de la escuela tradicional.** -*José Crisanto*: de colegio tradicional. Y ahí tenían el curso del SENA, y allí tenían a este profesor que le pagaban sus horas para que les explicara a los muchachos. Y esto es lo que hacían de Alternancia. Entonces, cuando yo les di, pues bueno, que estuvieron allá en Machetá, que es lo que se hace, como esta todo integrado con lo de las familias, como esto. Pues ustedes están haciendo algo aproximado, algo que es interesante, pero que es todavía hace falta mucha cosa. Bueno, entonces, el alcalde pues, ya vio que para meterse en el paquete grande, era complicado. ¿Qué eran lo que recibían de la Secretaría de Educación? Como tenían aprobación... a saber que habían aprobado que hicieran la residencia. Por un lado les habían aprobado y al rector o pues clases al alcalde, ¿No? les pudiesen pagar unas horas extras a unos profesores para que acompañaran a estos muchachos en la cosa, ¿No?, pero de para delante no más nada. Y esto funcionaba, o funcionó, en varios pueblos, pero también el tema político y compromiso y todo el rollo, pues se fueron cerrando, duraron un... se fueron cerrando. Después volvieron a hacer contacto con las escuelas francesas, vino un grupo de allá, visitaron, hicieron un recorrido, no sé cuantas... llevaron a otro grupo para allá, conocieron, motivaron, pero hasta ahí llegaron. Y por ahí todavía existen algunas familias... -**Andreu: ¿Aun se hace algo?** -*José Crisanto*: Que están haciendo algún cursito, alguna capacitación, algún asunto, para la formación, para el desarrollo, para todas estas cosas de su comunidad. Y lo hacen con el nombre de las escuelas francesas. Que esto está muy bien, pero al menos están luchando y están viendo ver como... para ver como avanzar un poco en el tema. Pero de ahí que logren hacer un colegio y que sea pagó con las Secretarías, pues todos estos rollos, pues es muy complicado, de acuerdo al tema legislativo que tenemos en Colombia. Entonces también tuve la suerte de conocer esa otra experiencia. Entonces he estado metido en todas las que se ha podido con el objetivo de crecer hacia arriba, para llegarle al Ministerio, y pues hasta el día de hoy no se ha podido. -**Andreu: ¿Y de todo esto de que hay? ¿Hoy en día como está?** -*José Crisanto*: Bueno, entonces de aquí hemos ido del nacimiento, del crecimiento, al fallecimiento ¿No? Como todo en la vida. Nace, crece...

-Andreu: Se reproduce... *-José Crisanto:* Se reproduce. También hubo reproducción ¿No? Pues viene la decadencia en el sistema, en los problemas, en las dificultades y todo el rollo ¿No? **Entonces, la primera que murió prematura, y aun así en termino brutos, fue la de Piame. Que solo estuvo tres años. Que no llego a tener los reconocimientos oficiales y que ASRURAL, pues de muy buen sentir, digamos por esta escuela, que también la habían conocido de cerca.** Pues los profes eran capacitados, pues le apoyó, para poder inscribir a estos chicos que estaban de allí de Piame en una de las escuelas nuestras, para que se les pudiese otorgar sus certificados, porque si no habrían perdido los tres años. Entonces ASRURAL les apoyó también por ahí. Fue la primera que desapareció. Después que más pudo pasar... lo de Sylvania. Bien, estuvieron, creo que dos años. **Cambiaron el rector del colegio y ceo que cambiaron al director del SENA. Entonces, como siempre el que llega, dice pues a mí no me interesa distraerme en otras actividades, y debo concentrar en el colegio, hasta donde estaba oficialmente previsto.** **-Andreu: ¿La escuela existe aún? ¿Pero no hace Alternancia?** *-José Crisanto:* No. Es que la idea era que la escuela iba a continuar tal cual, si no que adicional para egresados de ellos y personal de la zona habían hecho convenio con el SENA para esos cursos específicos. **-Andreu: Vale.** *-José Crisanto:* Pero no era mezclarlo. Quizás el ideal nuestro que hiciera que ellos lanzarse por el tema de la Alternancia para los colegios, pero pues era más complicado ¿No? El tema de Paime, con respecto al conseguir los chicos. ASRURAL tenía chicos, las hermanas tenían chicas, el de Paime se hizo mixto. Ellos tenían en la casa aquella del Hogar había un edificio pequeño, un par de habitaciones o tres habitaciones independientes y se quedaban ahí las chicas y en otro pabellón había los muchachos. El de Sylvania también fue mixto y este para gente grande. El de Antioquia era mixto, este que hacían con los franceses, eran centros mixtos y bla, bla, bla... y el de el ITAF el Tambo también es mixto. (...) Después por ahí sobre el 2010, gracias a que ya conocía a los Salesianos. No me acuerdo bien pero aquí en Cali hay una sociedad Salesiana, una sede ¿No? que tienen una labor social también en una zona bastante marginal, aquí tienen talleres y tienen bastante cosa. Ellos a mí como conocen la fundación Smurfit ¿No? se enteraron del sistema nuestro y también me llamaron. Y entonces vine, di una charla con ellos, conocí sus instalaciones... y toda la cosa. Y entonces también se hizo con el tiempo pues un proyecto SENA de ellos, por el sistema de Alternancia. **No continuo porque también cambiaron al jefe del SENA, el que llego no entendía la cosa y todo ese rollo, hasta que yo...** Entonces pues según la amistad, según los **conocimientos.** Según con lo que pueda haber que se pueda hacer no sé qué, ahí estoy, y luego... Bueno pues afortunadamente por lo menos aquí en Cali se hizo un proyecto con ellos. Capacitación muy específica para estos de Cali, pues no hubo

mucha, porque a más de un par de veces que yo estuve dando una charla y contándoles cómo funcionaba, pues ellos también estuvieron en Machetá, se les contó allá todos. Todo el mundo pasaba por Machetá, se les invitaba y todos iban a prisas a conocer. Entonces ese fue otro punto que se empezó hacer un poquitico, también de Alternancia. Entonces... ya tenemos el nacimiento, el crecimiento, la reproducción y la decadencia un poco del sistema... o la muerte súbita. Pues que primero fueron desapareciendo los pobres de Paima. Todavía por ahí tengo a ex alumnos de allá y me escriben y me cuentan. Con los profes que trabaja allá también, he mantenido cierta amistad. Después de Paima ASRURAL siguió, las hermanas siguieron. Bueno el de Sylvania, hizo sus dos años de experiencia, entonces se fue el rector, entró otro nuevo y ya no continuaron con el tema. Este fue el segundo que digamos así que desapareció. Lo que se alcanzó hacer aquí en Cali con los otros Salesianos, que fue un par de semestres. Después viene la decadencia un poco en ASRURAL. O sea, el líder del proyecto, empieza también a decaer. Entonces la decadencia de ASRURAL, pues desde mi óptica, porque es una cosa de lo que yo vea y otra cosa es y es algo que realmente esté pasando. Pero lo natural, los fundadores empiezan a ir para el otro barrio. Ya se fueron marchando. Se fue al presidente, un empresario muy bueno, muy generoso. Se fue otro señor... o sea, se fueron yendo casi seguidos tres o cuatro de los fundadores, y entonces los que quedan, a veces se vincula un poco a la familia, al hijo, a no sé quién. Pero ya estos dicen. "bueno, esto era una labor de mi papa, y eso pues parece muy bueno y nosotros podemos ir ayudando en alguna cosa". Pero ya de cien se reduce a diez, más o menos como fue como para ayudar algo. Entonces, pues hay una cosa que es el flujo de caja, el "cash-flow" diario, que hay que pagar profesores, que hay que pagar a los proveedores, que hay que pagar aquí que hay que pagar allá, los servicios... Y si no hay ingresos por donaciones pues la cosa se pone complicada, y entonces eso fue lo que fué pasando en ASRURAL. Algunos se fueron marchando, las otras personas que llegaron en la junta, pues bueno... yo si ayudo, yo estoy ¿No?, yo miro ver qué empresa, qué conseguimos... Se hacían muchas reuniones, mucha cosa, invitando gente, pero... También el país comenzó una crisis un poquito complicada, por allá los años 2012, 2013, 2014... Hubo una crisis un poco financiera para las empresas. Entonces ellos ya no apoyaban económicamente y el tema de la cooperación internacional para ASRURAL también se fue cortando. Porque ya por ahí Colombia dejó de ser país prioritario para la cooperación, y entonces había otros países más pobres y por lo tanto para Colombia no había muchos recursos y continúa el dolor de cabeza. O sea, como pagamos los profesores, como pagamos no sé cuantas, y entonces ASRURAL ya empezó a decir pues desafortunadamente tenemos que ir a cerrar alguna escuela. Dolor de cabeza.

La primera que se cerró fue la de Chocontá y se le ofreció a los muchachos y a las familias que los chicos podían ir a terminar en la escuela de Machetá ¿No? incluso no se les cobraba. **-Andreu: ¿En qué año se cerró?** *-José Crisanto:* Por ahí, 2011, 2012 quizás. Empieza como la crisis y se Chocontá. Bueno... como si fuera poco el tema continuó y por ahí el 2013 se cerró Pacho. (Silencio largo) Entonces también algunos muchachos (silencio largo) se les facilitaban, se les ayudó a facilitarse las cosas para que se pudieran desplazar hasta Machetá, o sea así. Está bastante lejos, pero las familias y durante... se fueron a terminar allá. Entonces, en teoría todos los esfuerzos y toda la cosa se proyectaba para que Machetá se sostuviera y que siguiera para adelante y se hizo mucha gestión con la gobernación de Cundinamarca, con la Secretaría de Educación. Estuvimos cerca pues a que nos ayudaran en un proyecto, pero... pero no, no se dio, no se dio la cosa. ASRURAL, continuó con su déficit económico. Cada vez se hacía más complicado. **La persona que estaba poniendo ahí, el mayor capital, la mayor cantidad de dinero, pues dijo bueno yo aquí les ayudo este año, pero para el próximo, no... quien sabe.** Entonces, pues el tema llegó. Hubo una época que no se les podía pagar mensualmente a los profesores. Y se les quedaba debiendo un mes, dos meses... “Fuu” Eso eran grandes dolores de cabeza. Entonces, pues a los proveedores también se les iba debiendo más, pero claro, pues esos aguantaban. Si decían pues nosotros les ayudamos y págame dentro de quince días, págame dentro de un mes. Pues era alargar el dolor de cabeza. (Silencio) Total, que hay que ir a empezar a retirar profesores. O sea, tuvimos una planta de cómo unos treinta profesores. (Silencio) y al final ya me quedé con cinco. **-Andreu: Treinta profesores con todos los centros.** *-José Crisanto:* De todo lo que era ASRURAL. Con todo lo centros de ASRURAL. Y terminamos cinco, y con contratos pues a poquitos tiempos. No era los contratos de aquel entonces. Y era contratos laborales, sin estaciones y todas estas cosas. Al final, pues ahí las familias apoyaban, estuvimos gestionando ante emisoras nacionales, me entrevistaban de un lado, me entrevistaban del otro. Hasta la televisión fuimos a parar buscando apoyo, buscando recursos, pero las cosas no se dieron y entonces a la final hubo que cerrar Machetá, también. Entonces se tuvo que ir cerrando gradualmente. O sea, ya no se abría el grado sexto, no se abría el séptimo, hasta que al final nos quedamos ya con los últimos de la última promoción. Logramos hacer un convenio con el colegio del pueblo para que muchos de ellos se fueran a estudiar allá, que les valieran todo lo que se había hecho. Lo aceptaron y el hecho es que cerró en el 2015. En el 2015 se acabo la escuela de Machetá (silencio). Entonces, pues hubo que liquidar a todos los profesores. Y el último en cerrar la puerta pues fui yo. (Media sonrisa) Así como tuve que abrirla un día, otro día tuve que cerrarla (silencio) con todos los dolores del alma y todas las cosas

¿No? Entonces, hasta ahí terminó la alternancia en ASRURAL. Las hermanitas que tenían ahí al lado. **-Andreu: Las chicas...** *-José Crisanto:* Las chicas, también entraron en crisis y les cerraron como en 2014. Las monjitas (silencio) y... y los únicos que quedaron vivos son aquí los del Tambo. El Tambo, Cauca. Gracias a que había empresarios o empresas. **-Andreu: ¿Por qué se hizo algún esfuerzo, una labor para que el gobierno absorbiera todo esto?** *-José Crisanto:* Todo el tiempo. **-Andreu: Todo el tiempo.** *-José Crisanto:* Todo el tiempo, todo el tiempo... Ya te dijo que se invitaban allá: Nos invitaban a nosotros pues algún evento que hubiese alguna actividad de esas de educación rural. Allá estábamos nosotros. Y no era porque fuéramos a pedir que nos invitaran, era que nos invitaban. Ellos nos tenían como un referente. Pero cuando se les llega a golpear y decirles mire, tomen ustedes la batuta de esto.. ya no. **-Andreu: ¿Han hecho algún esfuerzo o algún paso para que la escuela tradicional haga un paso hacia este tipo de pedagogía? ¿O no?** *-José Crisanto:* Es bastante complicado... si alguna cosa les planteó... Además, hay una tesis... **-Andreu: Incluso diría..., por ejemplo en España después de muchos años han visto que el Dual en formación profesional, pues es algo que... y están haciendo esfuerzos en esto.** *-José Crisanto:* Si **-Andreu: ¿Aquí hay alguna experiencia a través de algún gobierno?** *-José Crisanto:* A través del gobierno hay experiencias del sistema Dual, pero no en bachillerato, sino que en formación universitaria. **-Andreu: en formación universitaria...** *-José Crisanto:* Si, bueno. Más que el gobierno, es a través de la Cámara de Comercio de Bogotá, con la Cámara de Comercio de Alemania, creo que es. De este lado o algo así. Tienen una universidad que se llama Uniempresarial y es sistema Dual, perfectamente aplicado. O sea, eso todavía se mantiene, y está, y existe, y cada vez van creciendo. Es más, aquí en Colombia le llaman en alternancia. **-Andreu: Ah ¿Sí?** *-José Crisanto:* Si, si. **Lo ofrecen como unos programas de formación en alternancia. Eh... mira lo curioso de la vida. Tanto esfuerzo y tanto rollo que nosotros hicimos, porque yo estuve con ministros de Educación, estuve con secretarios de Educación, estuve con el ministro de Agricultura de algunas épocas atrás, contándoles toda la historia, como era como funcionaba y maravillados, pero hasta ahí.** Luego por ahí, en el 2015 el presidente..., a ver Santos, estuvo con el ministro cuando se firmó lo de la firma del convenio de paz y todas estas cosas y que empiezan a buscar en todos los países haber como les ayudan y que apoyos y que historias. Estos se fueron a Francia y conocieron algunas... o les contaron de las escuelas francesas y quedaron maravillados. Y entonces el ministro llegó con el presidente y dijeron vamos hacer escuelas de Alternancia por todo el país ¿Mhhh? Ja, ja... y quedamos todos... "flap": "¿Y qué es lo que está diciendo?" Que el sistema pedagógico francés, que no sé cuantas, que por ahí que por abajo. Y

entonces dijimos: “¿Y... pero eso qué será?” “¿Qué es lo que pasa?” Entonces claro, el tema es que la cooperación bilateral y todos esos rollos, entonces los franceses dijeron: “pues si nosotros ayudamos, pero no con plata, sino con el conocimiento y todas estas cosas”. Y entonces el ministro vino acá, busco por allá algún funcionario, y le dijo: “Ahora la educación en Colombia, la educación rural, la dirige el Ministerio de Educación. El ministerio de Agricultura, no”. No cuenta. Entonces, pero sin embargo como había estado el ministro allá en Francia, con el presidente y llegaron felices, dijeron vamos hacer escuelas por todo el país. Y consiguió un funcionario, le dijo: “elabore un proyecto de escuelas por alternancia por el país”, y el pobre funcionario... mh... Me lo imagino... Le sonaba a chino y miro al techo y aquí no sé que voy hacer. Entonces por aquellas cosas de la vida, como ya habíamos llevado gente del ministerio también a Machetá. Por allá quedaban en la base de datos, algunos de los funcionarios de ahí, ah pues en Machetá pues hubo allí una escuela en Alternancia y no sé qué... y es lo que ustedes quieren y no sé qué. Por allá buscaron en los archivos y nos localizaron un lado por algún lado o por el otro, y cuando me llaman, oye que le llamamos del Ministerio de Agricultura para que por favor venga y nos dé una charla de qué es eso de la Alternancia porque el ministro está loco con su cuento. Entonces, pues yo ya estaba con las llaves para entregar lo de Machetá. Entonces, pues yo ya les dije: “ASRURAL y todo esto ya desapareció por qué no hay financiación”. Pero sin embargo vengo y les cuento como es la historia, y les explique bla, bla... y maravillados... Aquí decían: “aquí nadie sabe qué es lo que tiene que hacer”. Entonces el personaje se puso hacer el proyecto que le pidió el ministro, que no sé qué es lo que le habrá pedido y tampoco no sé que le habrá entregado, porque me dijeron si no vamos a formar unos equipos de no sé qué y queremos que usted nos ayude y que forme parte de esa junta y no sé qué... **-Andreu: ¿Y esto ha sido reciente?** -José Crisanto: Si, al 2015, a finales quizás... y estoy esperándolos que me llamen nuevamente, ja, ja... porque no volvió a ser ministro. Lo cambiaron al tiempo. El presidente terminó su periodo. Y todo el mundo desapareció. ¿Qué proyecto y que cosa habrá hecho este señor...? pues ni idea. De todo este cuento han salido estudios simpáticos, bueno han salido... por ejemplo, quizás la primera es la tesis doctoral de Roberto y hay un referente, capítulo de Colombia, hay mucha historia y es todo desierto. La segunda, quizás pudo ser la mía, de la maestría en la “Javiliana” de rollo rural. Esa fue entonces mi tesis, entonces mi trabajo, que es más (...) Pues, hice una comparación de tres colegios, un colegio público en el medio rural, con campesinos, con toda la cosa haciendo ahí educación. El colegio de Sylvania, pero estuvo por coincidencia, pues después fui a terminar ahí también. Pero estoy hablando de las monografías, del año 2000-2001. Entonces, el de Sylvania porque un amigo también

conocía a los Salesianos y entonces me engancho ahí y me permitió hacer allá investigarles, preguntarles cosas de lo que hacían. Entonces, ellos que son privados, como institución privada, manejan dineros del estado que es el que paga a los profesores y están en el medio rural y ofrecen formación en el medio rural. Estos dos, el público, el otro que es curioso que es como debería ser una EFA en pocas palabras y el de Machetá que era la Alternancia. Entonces, eran los tres que hacíamos educación en el medio rural y los tres aportábamos con distintos rollos a la... el estudio era lo que aportan cada uno para el desarrollo rural. Después me enteré, que una chica también que hizo la maestría mía, pero no me acuerdo por allá al 2010 o algo así, había contactado con Pedro y es más, ella estuvo en España y creo que estuvo allá en la EFA de... **-Andreu: en Quintanes. -José Crisanto:** en Quintanes y en algún otro lado estuvo para ver escuelas, estuvo en Perú. Y ella presentó su trabajo. Es como una propuesta para el Ministerio de Educación, sobre la pedagogía de la Alternancia, para todo el país. Y ahí ya habla como se funciona todo esto ¿No? Esta chica que también terminó en la universidad donde yo hice el pregrado y luego hizo la maestría. Creo que son un par de veces la he visto en la vida ¿No? no me acuerdo del nombre. **Esa tesis es interesante porque es ella si se sentó a hacer un proyecto para el país, porque trabajaba en Ministerio de Educación y que algún viceministro, que eso me lo dijo ella después, un viceministro con el cual trabajaba,** (...) y el personaje le dijo por ahí existe alguna cosa que se llama Alternancia, mire a ver si se pone a averiguar, y a esta como le fue sonando la cosa... fue ahí... ya como existe la tecnología y todos estos rollos, encontró, empezó por Europa y fue por allá, y después termino conociendo lo de Machetá, (...) Entonces, bueno... Hay unas propuestas y hay unas cosas ¿No? Estos de Antioquia, pues qué bien que mal, pues ahí ayudaban a presionar un poco a gestionar y hacer y demostrar... tampoco funcionó. Aquí los del ITAF, pues también pues porque ellos han estado participando en mesas de trabajo, en mesas de cosas de educación rural y todas esas cosas e iban contando lo de la Alternancia, pero... tampoco ¿No? Por todas partes se ha ido... **-Andreu: Si, si... - José Crisanto:** mostrando... Los miembros de la junta de ASRURAL, que algunos tenían cierta cercanía o amistad y no sé qué rollos, con ministros y todos estos y se les contaban, pero... Pues hasta ahí llegaba la cosa. Total que no. Es más, **hasta una carta del presidente Álvaro Uribe que creo que la tiene Pedro que siempre la menciona...** **-Andreu: Ja, ja...** **-José Crisanto:** Habla de las felicitaciones para el sistema de Alternancia... pero nada más. (...) Entonces, pues eh... todo eso. **Todo esto se ha hecho, todo esto se ha buscado, se ha gestionado, por arriba por abajo,** y pues de las escuelas, de todas estas, la única que queda es la del ITAF el Tambo. Ahora esperemos que, quizás la fundación quiera como revivir o reactivar o, que los

otros colegios que tienen que también sean esto. Esta señora nos hablaba de que hay otras personas interesadas para hacer como una red. Pues quizás alguna cosa se pueda hacer por ahí, para esta región. Y además es una región que tiene una problemática bastante fuerte en el sector rural por todo esto de los cultivos ilícitos, que están por todas estas zonas que... Todo el tema de la violencia es bastante fuerte. La minería ilegal es otro tema fuerte por acá. Después un caldo de cultivo... **-Andreu: Si, si...** *-José Crisanto:* Bastante complicado, y que bien que mal pues, hay... personas que quieren algo ¿No? O sea, es más, hubo un señor que trabajaba (...) para la OIM, Organización Interna... OIM o OIT (...) una institución internacional. El llegó a formar parte, incluso bueno, o a trabajar en un “donore” pues para ASRURAL. Y el también estuvo promocionando el tema de la Alternancia. Y entre este señor y otro, amigo de él quizás, consiguió el una cita o una reunión (...) en el Congreso de la República, aquí en Bogotá. Allá donde están todos los que, pero era sobre todo todo con indígenas. Y entonces terminaría yendo con otro señor como asesor en la parte pedagógica, en ASRURAL. Fuimos los dos al Congreso de la Republica a dar una charla sobre la pedagogía de la Alternancia, a toda esta gente. Hasta por allá fuimos a parar. También muy bien, felices, contentos.... Incluso, se hizo un proyecto para que estos fueran a unas comunidades indígenas en Brasil donde hay escuelas, y que se hicieran un intercambio. (...) Pero, pitos y flautas, temas políticos, la foto... ya está. **-Andreu: ¿y ya está?** *-José Crisanto:* ja, ja... o sea, no se hizo nada. Pues, muchas cosas qué sé medio quedarán por ahí en el tintero, pero es como un panorama así en general de lo que se hizo, y bueno... pues ojalá algún día se pueda hacer más cosas. O arrancar de cero, o dentro de cien años empezar la Alternancia en Colombia. (...) Esto es un poco la historia nuestra. (...)

(Hay una pausa de unos minutos en la entrevista)

-Andreu: ¿Cómo se selecciona un monitor? ¿Quién es el responsable, qué criterios, qué aptitudes se le busca? ¿Cómo se hace para que venga un monitor?

(...)

-José Crisanto: Entonces, un monitor que es uno de los ejes fundamentales para que una escuela de alternancia funcione bien, depende, entre otras cosas de que haya una buena asociación de familias comprometidas, pero también de que haya un equipo de monitores bien formados. Entonces, eso es uno de los temas... que a base de hasta más complicados que el mismo dinero que sostenga la escuela. El monitor ideal como tal, pues no existe y no conozco ninguno en el mundo. Pero si un monitor que tenga

como ciertas características ¿No? Entonces. Primero lo que uno busca es que sea una persona que se le vea y que tenga vocación de servicio y por trabajar para la comunidad. O sea, que uno vea que es una persona que quiere trabajar, y querer ayudar a esa comunidad a salir adelante, independiente a lo que quiera hacer. Yo tuve que entrevistar a muchas personas para ser monitores en la escuela y algunos tuvimos que rechazarlos porque lo que querían no coincidía en nada con lo que se necesitaba. Quizás también llegar en algunos que dijeron: “pues mire, deme a mí la oportunidad de estar un tiempo, conociendo como es que se trabaja aquí y si me gusta me quedo y si no me voy”. Y también tuvimos casos de estos y de algunos que venían por estar cuatro meses y terminaron cuatro o seis años. O sea, les gusto, y se comprometieron y se convencieron de lo que era que tenía que hacer. Porque como es un sistema nuevo en cada país, no hay excepto Francia o España... estos países que hay muchos más años. Pero pues entonces, no se conocía. Y por otro lado, pues la formación que se da en las universidades, que es una formación teórica, es una formación memorística. Estos muchachos que salen y se van al mundo laboral, quieren replicar lo mismo. Entonces llegan a una CEFFA y se le dice no, ahora eso no es así, y entonces ya viene el primer choque. Vienen los primeros choques vienen porque ellos saben lo teórico, lo que dice el libro, pero no como es esta realidad. Entonces hay ese primer choque y es donde ellos dicen: “bueno pues, si yo realmente me comprometo o si a mí me gusta esto es porque yo voy aprender con los estudiantes, aprender con las familias y para después aportar algo de lo que yo sé”. Entonces ahí empieza a cambiar el chip para el monitor. Entonces, por un lado se requiere ganas de querer trabajar, o sea, vocación por trabajar por una comunidad. Se requiere una actitud de la persona para querer estar metido en un monte, porque a veces hay que irse hasta el quinto pino. Se requiere que no vaya a ser el profesor de matemáticas y nada más, o profesor de lengua y nada más, y el profesor de tal y sentarse ahí en su escritorio y esperar a la clase y... “chavor”. Sino que, de entrada se le dice, pues mire usted va a ser el profesor de matemáticas pero eso es el diez por ciento de su trabajo, además, hay que hacer visitas a las familias, hay que visitar a las empresas, hay que visitar allí, hay que atender a las familias, hay que atender a los estudiantes uno a uno. Y entonces pues, o lo toma o lo deja. Ya cuando se le explica todo ese rollo pues dicen: “bueno... yo me “elegido” o mejor, no”. Entonces, la otra cosa es la capacidad de adaptación de esa persona a todas estas situaciones, y de trabajar en equipo con los otros monitores. Entonces hay que “dictar”, que tenga capacidad para trabajar en equipo, y que entienda que no es dar su asignatura de matemáticas, si no que es sacar adelante un proyecto para la formación de los jóvenes, de los muchachos de campo, para cuando están allá metidos en el medio

rural. Eso como primera medida ¿No? Como segunda medida, o como segundo paso, es la institución que lo contrate, bien sea las monjitas, o bien sea el ITAF, o bien sea el SENA, o bien sea ASRURAL... ¿Sí? La institución que lo contrate le brinde un proceso de capacitación en la pedagogía de la alternancia, ¿Sí? Entonces, pues pasamos muchos años en que no se podía hacer bien, porque había muy poquitos monitores o bien era porque no había los recursos, no había proyecto, no había lo que fuera, y pues entonces no se podía simplemente aprovechaba la venida de alguna persona que conociera. Entonces, una charla, dos charlas, una conferencia, unas tertulias... (...) Pero ya pues luego, fue cuando se logra organizar el tema y que participen muchas instituciones, y se organizó la formación de monitores en Colombia. La formación de monitores, pues como ya la Asociación Internacional lo tiene previsto que es importante todo esto el que, los profesores, o los docentes, o los monitores, cualquiera sea la terminología que se utilice en cada país... Al final vienen a ser los formadores de los muchachos. Se necesita que haya un conocimiento de cómo es que se tiene que aplicar la pedagogía. Y en la medida en que se inicie la formación y que después se cree un Centro Pedagógico Nacional, y que haya un responsable y que todos estén funcionando pues, las cosas van a salir para arriba. De lo contrario pues, van estar ahí, pues conociendo poquitas cositas ¿No? Pues, hay un Plan de Formación para los monitores y también hay un Plan de Formación para las familias, para que ellos entiendan también toda la importancia, todo el trabajo, toda la gestión que se requiere, que hay que hacer y para que ellos se sientan como propio el sistema de la Alternancia. Y prepararlos también y ayudarles para cómo enfrentarse o aplicarle a algún ministro o alguna secretaria de educación o alguien que ellos son capaces también de gestionar un centro. Y eso es bastante complicado porque normalmente al único que se creen es normalmente al director del centro educativo. Las autoridades educativas al que hablan son con el rector o con el director, pues como se conoce también y con nadie más quieren entender. Si viene un padre de familia ¿No? Entonces, cuando por el sistema de Alternancia le dice uno: "Aquí el que manda son los padres de familia", ya la cosa se pone... A los de la Secretaría, pues... no lo entienden. Así como un padre de familia me va a mandar algo a un profesor ¿No? Eso no, eso así no cabe. Entonces, pues no lo entienden. Entonces... ¿Qué necesita un monitor? vocación de servicio, querer ayudar, y formarse, y que haya un equipo que lo ayude a formar, Y que también luego se comprometa a formar a otros. Eso es como lo importante para los monitores. El trabajo en equipo, de involucrarse a la comunidad. El aceptar todo lo que implica el ser monitor. Ya que no es dar una clase, sino que hay que visitar las familias, como que tengo que visitar tres horas para visitar un muchacho allá, y que es lejanías y que después... bueno, pues hay que hacerlo. Es importante

para que el sistema funcione. **-Andreu: Me decías que en 2011 hubo la primera capacitación ¿Había habido alguna cosa previa, o fue a partir de ese momento que hubo algo de verdad, de formación? (...)** **-José Crisanto:** Si hubo la formación. Y previo siempre se quería iniciar. Es más, había arrancado duraba (...) seis meses que no puede continuar por alguna razón, cambiaban los monitores, y había mucha rotación de personal, todas esas cosas y se complicaba. **-Andreu: ¿Cómo consistía esta formación? ¿Qué se les hacía?** **-José Crisanto:** Bueno, entonces la formación cuando ya se organizó formalmente, ¿Sí? Esto está previsto para dos años, que son una serie de módulos que están previstos, pues... por un lado la Asociación Internacional, por el otro lado, pues eso es según la necesidad de cada país, se adecua a las necesidades de formación de los monitores de cada país. Entonces... ¿Cómo se hizo en aquel entonces? pues eran unas venidas de unos expertos, que tenían durante una semana, se metían todos en una escuela, o en una casa o en una finca, o alguien... en un sitio en el que se dedicaba un... de forma de inmersión a formarse. O sea no se tenían clases durante esa semana y se, se concentraba a todas las personas en un sitio específico para explicarles como se arma el Plan de Formación, como se hacen la Visitas de Estudio, como se hacen la Tertulias, como se hace las clases, como se atienden a las familias, como se visita a la empresa, la forma de cómo se deben aplicar cada uno de los instrumentos propios del sistema pedagógico. Pues, una visión general de cómo es el sistema, de la pedagogía de la alternancia en el mundo. **-Andreu: ¿Era de una forma regular, o una semana al año, o una semana cada dos meses?** **-José Crisanto:** Más o menos estuvo... Una semana cada tres meses **-Andreu: vale ¿Era como una especie de alternancia, era en alternancia esta formación?** **-José Crisanto:** es una formación en alternancia, aunque aquí es... unos ritmos diferentes **-Andreu: muy diferentes** **-José Crisanto:** muy diferentes ¿No?, pero de una alternancia o de unas sesiones de trabajo a la otra siempre hay un plan de trabajo que se les deja a cada, cada monitor. Y desde el comienzo el monitor va pensando en una problemática de su escuela a la cual va hacer su proyecto pedagógico aplicado. Esa es otra, no es como a los chicos se les pide que hagan un proyecto de mejora en su casa o en su finca y que tengan que aplicarlo al monitor igual. Pero entonces es un proyecto pedagógico aplicado a su escuela, y si él es profesor de matemáticas y quiere saber, quiere experimentar o quiere poner a prueba alguna forma distinta de enseñar matemáticas con los chicos, hace el proyecto para mejorar el proceso de aprendizaje de los chicos y lo pone a prueba con un grado académico durante el tiempo que está haciendo su formación de monitores. Pues para el caso puntual de la gente que se formó, yo por ejemplo trabajé el tema del proyecto en las escuelas, el proyecto profesional del chico, las clases de

matemáticas, la parte agrícola, los temas sociales. Entonces cada uno hizo su trabajo, su investigación, también según lo que le gustaba, o según su profesión y eso funciona ¿No? Los monitores en las escuelas, que por las que estuvimos nosotros, en Colombia que también tenían su particularidad, y es en una escuela tradicional todos son licenciados.

Aquí licenciado es la persona que termina para dar clases. Nosotros teníamos además de licenciados, teníamos personas de la formación técnica. Esto es un médico veterinario o un ingeniero agrónomo. Eso también le da cierta característica al centro educativo y al equipo de trabajo ¿No? Porque los dos que no son educadores se involucren en el equipo de educación de enseñanza, y los que son docentes que no tienen formación técnica aprendan de los técnicos". Hay muchas cosas que trabajan en equipo. **-Andreu: ¿Un equipo heterogéneo?** **-José Crisanto: Un equipo interdisciplinario, y eso ayuda también mucho a que todos aprendan un poco, con solo la formación. En que lo otro es, como todos los docentes. Todos los monitores deben de hacer visitas a todas las fincas. En este caso el profesor de lengua, o de español, o de inglés... visita una finca y ve allá el proyecto productivo del muchacho que puede ser de vacas, o gallinas... y el muchacho le pregunta cualquier cosa técnica, y el monitor no sabe la respuesta. Entonces, se trae la pregunta al CEFFA y recibe la respuesta del técnico y así en este proceso este monitor va aprendiendo. Después, cuando regresa otra vez a la finca y el joven vuelve con la misma pregunta ya tiene la información que el chico necesita. (...) Y se puede dar la situación en dirección contraria, o sea, el técnico va a la visita y el muchacho le realiza una pregunta del proyecto, pero tiene algo que ver con las lenguas, o de inglés, o de español... Y el monitor si no sabe la respuesta se trae la pregunta y la vuelta los dos monitores la resuelven. Entonces, todos aprenden de todos, aunque cada uno tenga su especialidad y su tema sea muy puntual. Eso es como él... **-Andreu: ¿Por qué esta formación hay como un plan, digamos de una parte de inicial, como de recibimiento al monitor nuevo?** **-José Crisanto: Si, si.** **-Andreu: ¿Y luego una formación ya para el progreso durante los años que...?** **-José Crisanto:** Inicialmente, llega. Viene todo el proceso de la selección con el monitor, y toda la cosa, de la entrevista y las pruebas y todo ese rollo. Eso se hace, lo hace la institución por la cual trabaja. Tienen sus propias formas y sistemas. **Yo a veces hacia algunas entrevistas pero muchas veces les decía váyase a la escuela, y estese allí una semana y luego me cuenta si quiere seguir o no.** **-Andreu: Vale.** **-José Crisanto:** es una forma también de decir... **-Andreu: ¿Y la escuela, bueno... el equipo de monitores y el director están de acuerdo, que viene ese?** **-José Crisanto:** Ah, sí,**

si... Yo les avise, mire que va estar fulano de tal, va estar conociendo y ya todos saben que él va estar allá. Entonces, acompañe a un monitor hacer una visita, acompañe a... otro a hacer una visita de estudios, a otra... **-Andreu: O sea ¿Hay una figura del acompañante del monitor?** *-José Crisanto:* Si, si... pero él va ese a conocer y a mirar como funcionan las "cuentas". Y si le parece y si le gusta, pues bueno, firmas su contrato, y luego sí que se le explica cada cosa ¿No? Que como es en detalle pues la visita, luego se le asigna uno de los monitores mayores o antiguos o tal para que le explique allá en el trabajo puntual. Esa es una primera etapa y luego una segunda es ya cuando hay un buen grupo de monitores, eh... y que están los recurso y que están las cosas y que se da la situación, pues entonces se pide ya a una institución que tenga experiencia en iniciar la formación de monitores, de la Asociación Internacional de las escuelas del mundo. Y entonces pues, ya se consiguen los expertos para que se programen las capacitaciones, es como la segunda. Y una vez hecha esa capacitación que dura dos años, también en teoría está prevista otra que es una formación continua. Que ya es... eh... pues temas muy puntuales y que le servirán pues para "agarrar" su trabajo de monitor. Aunque también pues si se crea el equipo pedagógico nacional, pues algunos de estos monitores van a ser profesores o instructores o acompañantes para otros que están empezando a hacer la formación, y también se van dedicar a hacer, a replicar esa formación, también en... **-Andreu: ¿Pero se puede decir que había un Centro Pedagógico Nacional en Colombia?** *-José Crisanto:* Lo alcanzamos a medio vislumbrar o a tener, o a... mh... pues no ha sido a formalizar. Pues, porque teníamos personas de ASRURAL, habíamos invitado a que fuera uno de cada otra de las instituciones, y eh... aprovechamos pues para la... si hacíamos alguna gestión en el Ministerio, pues invitábamos a los otros también para que fueran allá. O si había alguna actividad aunque pudiera haber varias instituciones que hicieran alternancia, allá los invitábamos. Y eso... les decíamos, ese es del equipo pedagógico, ese es de no sé cuantos... el otro es experto en alternancia, para pues, pues... ya se les iba dando como cierta... cierto cargo... que en teoría era más una representación de su escuela y lo que fuera, pero bueno. Le decía bueno..., este señor se encarga de la capacitación de los muchachos allá en su escuela. Pero no había un Centro Pedagógico "si" entonces. Se quiso crear y se pensó hasta un local, se pensó hasta el sitio y se pensó muchas cosas, pero... todo pues, se quedo en proyectos, porque pues como eso implicaba más recursos, pues no, no los había. Entonces... con esto de la expansión hay que querer centros por todas, pues esto implicaba parte... **-Andreu: claro.** *-José Crisanto:* pero, como se empezaron a visitar muchos sitios y todos decían sí, pero con que no financiamos pues... hasta allí llegó. Y la idea así era que... tuviésemos a estas alturas, si todo hubiera salido como se quería

tendríamos por ahí unas doscientas cincuenta escuelas en Colombia. Según estaba previsto. **-Andreu: je, je...** **-José Crisanto:** con un Centro Pedagógico Nacional, con muchas redes, con muchos rollos. Pero bueno... eso fue lo que se visualizo, pero que por alguna razón no se pudo ejecutar. No se quiso.

-Andreu: Ahm... ya casi para terminar, ahmm... **¿Cuáles son las razones para que un monitor continúe en su puesto de trabajo año tras año? Con el ejemplo que has puesto, que iba, iba a probarlo y se quedó pues... cinco o seis... unos cuantos años ¿No? Y por el contrario ¿Cuáles son las razones por las cuáles un monitor no continua en su puesto de trabajo?**

-José Crisanto: Bueno, ahí yo hacía un experimento casi estilo, **¿Cómo se llama este Darwin? Je, je. La selección natural.** Je, je... Así como lo hacía con los profesores lo hacía con los estudiantes, porque si hacemos la misma pregunta para los estudiantes, hay muchachos que se van, porque se dan cuenta es uno de los suyos, pues es igual con el profesor. Eh... **¿Cuándo descubre que no es lo suyo? Pues cuando... ve que tiene que hacer pues muchas actividades y no está como disponible para eso ¿O quizás, ehm...? Me paso con algunos que llevaban un año, pero luego se casan se organizan y la escuela está en el quinto pino y la novia está en la ciudad... y entonces por supuesto que la novia es la que manda ¿No? Entonces, bueno, bueno... busca otro trabajo, busca otra oportunidad, tal... Otra razón, y esto no hay que negarlo porque es cierto, es el tema salarial. Tanto trabajo que se les exige, tanta cosa que deben hacer... pero ellos dicen: "Bueno y además del salario mental y el aplauso y la cosa, yo también necesito vivir". Y entonces pues la institución no le puede brindar un salario digno o/y representativo a su trabajo, pues también dice bueno, yo pues muchas gracias, pero me tengo que marchar a otro sitio. Y esa es otra razón.** Eh... otra es la que... la principal así digamos que es que no... no casa, que no hace el link con el equipo y no se sienta bien, entonces dice, pues bueno... yo me voy. **Me marcho porque no, no cuadre aquí. Que tenía otros intereses o porque no le parece, o porque... Y dice no, de eso de hacer visitas tan legos y para nada o para no sé qué. Pues no entiende el sistema. -Andreu: ¿Y no entiende el sistema porqué no sé le ha explicado el sistema? -José Crisanto:** No. Él entiende el teórico del sistema, pero cuando lo tiene que aplicar ahí es donde está la cosa. **-Andreu: Vale. -José Crisanto:** El sabe dar... él sabe cómo se debe de dar una clase en la Alternancia, pero una vez que él entre en el salón y tenga a los estudiantes ahí y empiece a copiar el tablero y a preguntarles memorísticamente todo y se olvide que los muchachos están ahí al frente y tienen un conocimiento previo y nunca no se lo pregunten, pues en... o sea, **¿Entendió? Sabe bien la cosa, pero no la aplica en su clase. Entonces... tampoco.**

Porque los estudiantes también le evalúan y las familias también le evalúan. Entonces cuando el director se reúne con las familias, y se reúne con los estudiantes y todos coinciden que al profesor no hacen las cosas como tienen que hacerlas, pues. Entonces, ya lo voy que decirle que hay que mejorar esto y tal. Y si no, no es lo mismo, pues se marcha. Eh... **-Andreu: ¿Quién... quién habla con él para decirle...?** *-José Crisanto: ¿Quién le contrata?* **-Andreu: Bueno ¿Quién le contrata? Está claro que hay un consejo de administración que son los padres, los... todos los actores ¿No?** *-José Crisanto: Entonces.* **-Andreu: ¿Es el director, es el responsable es este caso de ASRURAL o como...?** *-José Crisanto: Si. Eh... En una escuela cuando depende de una fundación, o de una institución, que es la dueña de las instalaciones o que es la dueña de o... la gestora de todo el proyecto. Esa institución es ante la ley la responsable del contrato laboral de ese profesor. Eh... como debería ser una escuela de alternancia, si. Como debería ser, pero no fue, como no sucedió en Colombia. Eh... es que un monitor tendría que pasar por eh... su "hage" de vida con aprobación de la autoridad competente de la Secretaría de Educación local, si puede ser... el supervisor ¿No? Tendría que pasar por la junta de padres de familia, que ellos den el visto bueno, sí. Y tendría que pasar por la institución que avale el tema pedagógico. **-Andreu: ¡Mh, mh!** *-José Crisanto: Entonces, una vez que los tres estén de acuerdo, eh... va a ser monitor y va a ser contratado.* **¿Quién le paga? el estado, como debería ser, si. El estado. ¿Y quién dio el visto bueno a para el estado? El supervisor de, de... el local de Educación. Con el visto bueno de las familias y con el visto bueno de la institución que avala la pedagogía de la alternancia, yo también estoy de acuerdo y él puede ser monitor, para que el estado le pague.** **-Andreu: ¿Por qué tenga un contrato como un docente tradicional?** *-José Crisanto: Claro, entonces, sería un contrato que... sería con el Ministerio de Educación para una plaza en tal colegio. Lo ideal es que no le otorguen al prof... no le otorguen un profesor Pepito Pérez para la escuela tal, sino que le otorguen la plaza de matemáticas o la plaza de...eh... de sociales o lo que sea, para que eso permita de que si hay que cambiarlo, no cambien al profesor a Pepito Pérez, sino que al profesor de la plaza tal que no funcionó, por alguna razón. Pero eso en el caso se le da... Bueno, esto quizás en otros países en Argentina y Brasil. Pero en Colombia no se dio porque no... casi tuvo el sistema bajo la financiación del estado. Siempre era de una ONG, como era ASRURAL, o de una ONG, como es la Fundación Smurfit, o de una ONG como es la de las "monjitas", o como los del Balsaliche que tienen un convenio con el SENA. Es del estado pero son ellos que contratan al técnico para darles ese curso. Entonces en Colombia no logramos tener ese... ese sistema de contratación con dineros públicos. Y debería ser así. O por ejemplo Guatemala, quizás ¿No? ya puedes preguntar a**

Ricardo como funciona, pero son profesores del estado, si, con contratos laborales con el estado, pero con la aprobación de las familias y la aprobación de allá de “CAGUA” o cualquiera de las instituciones que coordinan la pedagogía. Entonces eso ya... ya es como debería ser así, pero aquí pues se dio de otra forma.

-**Andreu: Muchas gracias.**

-*José Crisanto:* Muchas de nada.

10.2.2 Transcripción de la entrevista a Francisco Da Cruz Fernández

-*Francisco:* Me llamo Francisco Da Cruz Fernández, soy de formación ingeniero agrónomo y cuando estaba haciendo mi proyecto de final de curso, lo he hecho conociendo las EFAs de España y de Francia, *Maisons Familiales* de Francia y volviendo hemos empezado todo el trabajo de promoción de las escuelas en... las escuelas en Portugal. Hemos abierto la primera escuela. Dijo hemos, porque éramos tres agrónomos que estábamos juntos empezando la escuela de Portugal. Hemos abierto la primera en 1985 y después, gradualmente, fuimos ampliando hasta seis escuelas. Allá se llama *Casa Escola Agrícola*, y... el total fueron seis, en su tiempo, en diferentes lugares del país. Yo personalmente he empezado, he acompañado cuatro, de las seis. Y entonces fui “estagiario”, después fui monitor, después fui director de una escuela y después fui coordinador nacional. A determinado momento, tuvimos una “parceria” con UNEFA de España y yo me había incorporado en el equipo pedagógico de UNEFA y iba a participar en las sesiones de formación organizadas por UNEFA, e iba siempre acompañado con mis monitores. Entonces, íbamos siempre uno o dos, tres coches con los monitores a las diferentes formaciones que había. Y... más tarde, después participamos en las escuelas de verano de UNEFA, porque no teníamos todavía una... una cantidad... escala para tener nuestro propio modelo de formación de formadores, en el inicio. Después cuando ya teníamos seis escuelas, pasados casi diez años, ahí sí que criamos nuestra estructura de dos personas y hemos construido nuestro plan de formación de monitores y participábamos de una estructura que se ha creado entonces, que es la red europea de *Maison Familiale Rural*. Había seminarios, uno o dos... rodando por los países España, Francia, Italia y Portugal, y hemos participado activamente. Y después yo he salido del movimiento por que en Portugal las escuelas eran financiadas por el Ministerio del Trabajo, no de Educación ni Agricultura. Normalmente suele ser el Ministerio de Educación, pero en Portugal era Trabajo. Y era Trabajo ¿Por qué? porque entonces Portugal estaba como España,

estábamos entrando en la Unión Europea y había fondos de financiación del Fondo Social Europeo y la formación profesional en Portugal se ha ubicado en este Ministerio, que era una forma de ir buscar recursos a Unión Europea. Y con las crisis que ha habido de prestación de cuentas, fuera de nuestros movimientos de las escuelas, hubo una penalización de la Unión Europea a Portugal y entonces el Ministerio ha cortado bastante la financiación a profesional. Y el estado con la reducción ha privilegiado las escuelas públicas, los centros de empleo público. Y los que eran “comparticados”, que era nuestro caso, nos han dejado de dar financiación y entonces hemos tenido que cerrar una cantidad... lo llamamos “turmas”, son grupos o cursos y cuando una escuela tenía seis cursos, cada año se cerraba uno, así se va limitando hasta que dejó de ser rentable. Y cuando ya teníamos tres o dos, ya no era viable. Y se ha propuesto la reducción del cuadro de efectivos, de monitores... y me ha tocado a mi hacer este papel ingrato, porque fui yo que también he contratado a casi todos ¿No? Y ahí he colocado en la lista... los veinte tantos monitores. Eran sesenta entonces ¿Eh? y he colgado mi nombre en internet, la lista para salir. He salido, pero nunca he salido de la escuela. **-Andreu: ¿Aun funcionan algunas o ya...?** *-Francisco:* Si, poco a poco se van cerrando porque la situación... no, no ser retribuido los cursos, primero la deuda se va acumulando de la estructura nacional y al final se ha quedado una que esta, sigue funcionando hoy. Aunque no está practicando la pedagogía de la alternancia como lo hemos defendido ¿No? Los ritmos de alternancia son otros... el público es bastante diferente. Hay público mucho más periurbano que rural, la oferta de cursos... ya no hay agrícola pero también hay otras profesiones: mecatrónica, turismo,... Hay varias ofertas y que cambian cada año. Hay nuevas, otras se cierran. Es dinámica y es la única superviviente en Portugal.

-Andreu: ¿La selección del monitor como se hace?, ¿Quién la hace? ¿Qué se busca?

-Francisco: Yo puedo hablar del tiempo. Sí, yo puedo hablar del tiempo en que hacíamos esto, hace treinta años ¿No? treinta tantos años. Era yo el encargado del reclutamiento de monitores y buscaba en las universidades. Entonces, yo era recién formado, tenía contacto con las universidades. Y también buscaba... hacía mucha promoción como he empezado las escuelas. La promoción en las escuelas hacíamos un año o dos años antes de abrirla, primer día de clases ¿No? Entonces conocía las cooperativas, los gremios, a los agricultores... y buscaba ahí. Y también buscaba gente que tuviera una visión un humanista, y en algunos casos también una visión cristiana ¿No? No, no es completamente... y buscaba también una diversidad de carreras y no solo agrónomos, quería tener todo... teníamos licenciados en historia, en

biología, matemática, física... queríamos crear equipos plurifuncionales ¿No? Ahí buscábamos a la línea ¿No? Hace dos días estaba... me encontrado con uno, que no le veía hace treinta años. Y me he recordado que fui a buscarle, y él era licenciado en biología y estaba dando clases en un pueblo al sur de Portugal, llamado Vila Viçosa. Yo fui en coche sin saber su dirección, mi intención era ir directo a la escuela donde él era profesor, para fichar ¿Eh? Y al camino hemos cruzado y he parado el coche y invitaron a una cerveza y hemos charlado y tal... y al final del mes ya estaba trabajando con nosotros. Hacia un poco así, no era muy profesional, pero era si como funcionaba. También éramos pocos. Y bien, después amigo con amigo, con contacto... esto... preciso un zootécnico, ahora necesito un de historia. Porque en Portugal es difícil encontrar profesores en lengua... lenguaje, historia... en algunas carreras era más difícil. Entonces hay que pasar palabra, buscar... explicamos un poco el perfil del monitor, que no es solo un profesor, queremos que sea alguien más, abierto al desarrollo de las personas, del territorio... que se pueda enamorar del medio rural. Y... también de la capacidad de adaptarse a un sistema educativo diferente del tradicional, porque... fuimos todos formados en el sistema tradicional, y... **-Andreu:** ¿Por qué para ser docente necesitas una formación...? **-Francisco:** Superior **-Andreu:** ¿...superior? **-Francisco:** Ahí era, porque hemos empezado en década del 80 y esto nos facilitó la parte... digamos... técnica... o académica. Después nuestro esfuerzo como responsables nacionales, era capacitar la parte pedagógica, porque el resto ya estaban asegurado. **-Andreu:** Por tanto... la tarea de buscar monitores... **-Francisco:** Si. **-Andreu:** ¿Eras tú responsables? **-Francisco:** Era yo... pero no lo hacía solo... **-Andreu:** ¿Era una entrevista? **-Francisco:** Si. **-Andreu:** ¿Era un test? **O ¿Era una percepción?** **-Francisco:** Si, era una entrevista, "evitando" a un periodo experimental que fuera interesante por el propio porque podía que no se adaptara. Mientras tanto para nosotros también, aunque no hemos echado a nadie ¿No? Algunos que no se adaptaron, pero han salido por su pie ¿No? y se han quedado amigos ¿No? y cuando no se adaptaban, pero tenían algún amigo que quizá podría aceptar el desafío ¿No? Porque, pero normalmente lo veo una... un "gazamiento", no sé como se dice en español, una integración. Tenemos buenos monitores, y todavía los que están también son buenos.

-Andreu: Luego has dicho que... se crea como un grupo de... que eras tú y otro compañero, un grupo de... para dar formación, ¿Esta formación en qué consistía? o ¿En qué consiste?

-Francisco: Si. Básicamente el Plan de Formación y los instrumentos pedagógicos. Lo que se diferencia del sistema tradicional... lo que es diferente. Y también teníamos...

yo por formación también tenía mucho contacto con los programas europeos que se empezaban en Portugal, porque era reciente la entrada en la Unión Europea ¿No? Los programas de ayuda a los jóvenes agricultores, el programa LEADER, etc. Y eso también tiene elementos muy interesantes, en el sistema educativo de alternancia, porque hay una integración de los actores locales. Esta es importante, por contrariamente al sistema tradicional, que los locales no cuentan para nada, mismo los profesores, también. Es todo venido de arriba para abajo. Aquí no habría que hacer una especie de diagnóstico, del lugar, había todo un trabajo de preparación, para construcción del Plan de Formación... y todas las asignaturas habría que planificar la transversalidad de los contenidos, de acuerdo con los temas en cada alternancia. Eso todo se ha trabajado bastante bien, en la escuela e individualmente en cada escuela. Porque teníamos pocas escuelas. Y cuando había sesiones en España... íbamos ahí para... mostrábamos que no estamos solos y que eso tiene consistencia, pues en Francia y eso fue muy útil. Se han empoderado los monitores, se han empoderado bastante. **-Andreu: ¿Había como un ritmo de una formación inicial o previa y luego una formación continúa?** -Francisco: En... en el inicio no, después sí. Queríamos, ya estábamos... **-Andreu: Un recibimiento al monitor novel que no tiene conocimiento ¿Y luego?** -Francisco: Todos quien entraban tenían la formación introductoria. El básico, pero mientras trabajan. No había una formación y después trabajan, no. A trabajar y después íbamos dando una capacitación, se acompaña en las clases. Había un monitoreo muy cercano, casi una tutoría ¿No? Porque eran pocos y las organizaciones de monitores también eran muy constructivas ¿No? y esto se ha hecho bien. También éramos jóvenes, entonces. Yo personalmente, los primeros cinco años he dedicado totalmente a o sea, y he abierto tres. Je, je... cinco años, pero no había sábados, no había domingos. Pero alguna vez tenía que ir a casa cambiar de ropas... Y después más tarde, cuando ya teníamos un grupo interesante, y conociendo Changy en Francia y el modelo, fuimos en 1991. Yo y mi compañero, fuimos a Changy y estuvimos ahí una semana, o un poco más, con Jean Claude Gimonet. Haciendo una pequeña inmersión en el Centro Nacional Pedagógico de Francia, el modelo de formación. Hemos recogido mucho material y a partir de ahí hemos construido un Plan de Formación adaptado a nuestra realidad. Y hemos empezado con sesiones dos o tres cada año. Porque no teníamos centro de formación, nada. E íbamos complementando el programa que teníamos. Sería ideal, porque también tiene costes. Hemos empezado hasta que vino la crisis y después... no hemos terminado. **-Andreu: ¿Estas sesiones de formación eran individualizadas o en grupo?** -Francisco: No, no... Inicialmente era más individualizado o en pequeños grupos porque cuando en una escuela entraban uno o

dos o tres o cuatro, en determinado año, este primer año de entrada, había formación para el grupo nuevo ¿No?... Y también había una parte individualizada. Si, al mismo tiempo el Ministerio tenía una formación modular, que daba el título de formador... era formación de formadores del Ministerio de Trabajo, y era obligatorio y todos los monitores tendría que tener este curso, pero eran nueve módulos... Y en muchos aspectos hemos negociado con el Ministerios para incorporar nuestros módulos, los instrumentos, lo que nos diferenciaba, y incorporando también la parte del Misterio. Los módulos que como dar una clase, como trabajar dinámicas de grupo. Si esto, hemos aprovechado lo que los otros tenían, que era útil para nosotros. Esto sin que casi todos han tenido esta formación. Esto fue útil, y fue regalado por el estado ¿No? Y básicamente fue esto.

-Andreu: ¿Qué importancia le da usted a la formación de monitores? en el sentido de... ¿Es positivo que éste monitor esté contento en la escuela? o ¿No es una razón para que se mantenga trabajando? O sea, has hablado de qué monitores se han ido, y de otros qué sé han quedado.

-Francisco: Si, si. Para mi es fundamental haber formación de monitores. Formación inicial estructurada y formación continuada. Es fundamental. Creo que quien coordina un grupo de escuelas, su principal terea deberá ser la formación de monitores. Es el núcleo... es la garantía de calidad del sistema mantener los formadores formados, y actualizados, y dinámicos, y buscando innovaciones y no quedarse haciendo siempre el mismo ¿No? Y también “criando” relación con el medio donde está, “criando” acompañado los alumnos, “focando” el alumno como su principal objetivo. Esta la preocupación para que los alumnos se realicen en su vida profesional ¿No? Por eso con varios medios con el proyecto profesional. Nosotros, fue fundamental desde el inicio de estos alumnos haciendo el Proyecto Profesional como debe ser: la parte técnica, económica, comercial... Y después, inclusivamente, teníamos un aspecto como rellenar los formularios para obtener la financiación de la Unión Europea. No era obligatorio, pero hacíamos esto también para estimular. Y con eso, ha determinada altura hemos hecho una evaluación del impacto, y el 82% de los alumnos de la primera escuela, han hecho Proyecto y han realizado el Proyecto. No necesariamente lo que han hecho en la escuela, pero eso u otro, 82%. Es impres... muy bueno.

-Andreu: Bueno, esto sería Portugal, ¿Y si hablamos de Mozambique?

-Francisco: Si, de Mozambique. De Mozambique como hemos empezado de cero. Mozambique no tenía nada, nada de nada. Ja, ja... hemos entrado en Mozambique. Yo había trabajado en algunas iniciativas de cooperación con Angola y con otros

países, Cabo Verde, Guinea Bisao... y he visto un poco el panorama de la cooperación. Los elefantes blancos que hay... las cosas... lo que me parecía era que queríamos hacer una cosa diferente y que las escuelas, las EFA, los CEFFA... como podemos llamar... no hay la cuestión de la sustentabilidad, es fundamental. Si no hay financiación del estado, que es un deber del estado, es un derecho del ciudadano tener la educación o formación profesional pagada por el estado. Las "escolas" no sobreviven. ¿Si es "proveída" la cooperación de los países del norte al sur? las escuelas duran... ¿Cuánto dura el dinero de la cooperación? Después, como no hay apropiación directa del país... Y entonces hemos intentado hacer diferente en Mozambique. Hemos entrado en dos frentes. Por un lado trabajando en el terreno. Después hemos hecho el diagnóstico, como está la situación después de la guerra. Mientras tanto ha aparecido otra guerra. Fueron dos ciclos de guerra... pero hemos trabajado con el Ministerio de Educación, un grupo mixto de trabajo, para construirnos la ley de encuadramiento de formación profesional en el sector agroalimentario. Esto fue fundamental porque ahí incorporamos, no solo los contenidos, las asignaturas, las cargas horarias... pero también, no directamente, pero hemos admitido la alternancia. Porque la alternancia es un concepto nuevo y esto fue vital para nosotros. Cuando las escuelas profesionales han salido al diario de la república de Mozambique, al boletín de república, cuando se ha pasado a ser ley... después ya teníamos el encuadramiento. Al mismo tiempo estábamos trabajando en el terreno, con los "parteneros" locales, muy relacionados con la iglesia católica. Porque en Mozambique entonces no a postguerra no había sociedad civil, la única cosa que era, era iglesia. Aunque hemos trabajado con la iglesia no queríamos que las escuelas fuesen de... confesionales. Es fue, trabajamos en "parceria", pero no queremos las escuelas de la iglesia. Y entonces hemos buscado el "partener" local, Caritas. Caritas, primero era de una provincia y después hemos visto para poder expandir era mejor la Caritas nacional. Y hemos empezado el trabajo. Los inicios fueron muy duros, pero muy duros... Hemos abierto después de año y medio tres escuelas. **-Andreu: ¿Qué año es esto?** -Francisco: Hemos empezado en noviembre de 2002. Y las escuelas, tres escuelas fueron abiertas entre febrero, entre febrero y abril de 2004. Y empezamos en el sur, Mozambique es un país muy "cumpli..." muy... **-Andreu: Largo y estrecho.** -Francisco: largo y estrecho. Hemos empezado en el sur donde está la capital. La provincia se llama Maputo. Y la provincia siguiente que es provincia de Gaza, hemos abierto tres. Después, pasados dos años más dos escuelas, en la provincia más al norte, que todavía se considera sur, que es Inhambane. Teníamos cinco, después fuimos a provincia más al norte, que está al centro del país, que es provincia Sofala. Ya teníamos siete... y más uno ocho. Y después hemos cerrado una escuela. Hemos

cerrado al final dos escuelas y fui muy importante cerrar las dos escuelas por varios “equivuocos” por mala dirección de la escuela, por el no cumplimiento de... éramos muy rígidos en la pedagogía de la Alternancia. Queríamos hacerlo bien y adaptando a la realidad ¿No? y fui muy importante no gastar mucha energía en escuelas que sabíamos que no iban a dar nada. Y esto fue un paso duro de tomar. Pero lo hemos hecho bien, a tiempo para tenernos energía y los pocos recursos para continuar expandiendo las escuelas para otras provincias. Mozambique tiene diez provincias. Hoy tenemos escuelas en siete de las diez provincias, y actualmente son ocho escuelas funcionando. Y yo, personalmente he acompañado desde 2002 a 2017, yendo allá tres o cuatro veces al año. Pero nunca fui solo. Teníamos una “parceria”, des el inicio con APDIF, que es de Catalunya, y me ha acompañado muchas veces a Mozambique Pedro Puig, Jordi, Manel... Después he invitado, porque mientras tanto yo trabajaba en Brasil, también. “Aprendo” de las “escolas” de Brasil. He conocido muchos... buena gente ahí... formadores de formadores que invitar a ir a Mozambique, también. “Thierry de Burgrahve, João Batista, João Emílio”. Y también he invitado de Portugal, de las “seias” de Portugal porque la gente capacitada se ha quedado ¿No? He invitado a varios, han venido varios directores de escuelas. Fue un intercambio muy interesante entre tres, cuatro países. Y siempre coanimabamos la formación, íbamos siempre dos de fuera. Yo iba, e iba a cuasi todas. Yo tenía la visión global, también. Sabia para este tema, ve buscar esto para formador brasileño, para este tema... o este de España, o este de Portugal. Y así íbamos construyendo, pero siguiendo un Plan de Formación, instrumentos, todo tipo de actividad. Nunca fuimos muy, en el sentido de corrientes pedagógicas... Esto es muy interesante, pero nunca hemos llegado tan lejos, porque en los primeros años había una gran rotatividad de monitores. Y los monitores... ya había pasado... en el inicio, tres sesiones anuales, los mismos monitores a la segunda sesión tenían la mitad de los que han estado de la primera. Teníamos más de la mitad de nuevos y así a la tercera igual. Esto nos ha preocupado bastante, pero después alguien nos ha dicho: “no te preocupes estamos sembrando conocimiento, no se pierde”. Ahí nos hemos animado un poco y seguimos en la batalla y pronto hemos encontrado un núcleo duro de buenos formadores que se han puesto con directores de la escuela y se ha “criado” un equipo nacional en Mozambique con dos efectivos y tres o cuatro de estos directores bien formados, que dominaban los instrumentos y sobre todo la relación con los programas nacionales y como hacer las habilidades, para hacerlo bien cumpliendo el programa nacional, y haciendo y cumpliendo también los instrumentos como han aprendido ¿No?

-Andreu: Claro, es un proceso muy complejo, des del minuto cero hasta día de hoy, pero... sintetizar la selección de monitores, el perfil y que requisitos... -

Francisco: ¿Ahí que había? un país comunista, marxista, leninista, je, je... que después se abra a la democracia, pero el cambio no es automático, hay siempre un residuo... hay una forma de estar... muy... "atendiendo"... a que hay alguien que va a decidir por mí... o el gobierno, o el ministerio... y había poca iniciativa. Y entonces en este contexto, y todos formados, quieren buscar un trabajo en la función pública. Para trabajar para el estado que da seguridad, porque el resto no había. La iniciativa privada ¿No? post-marxismo es muy complicado ¿No? Y entonces, con esta situación, este retrato, así un poco simplificado era difícil encontrar la gente. Entonces, **nosotros queríamos buscar gente buena, formada, pero que tuviera alguna inquietud, alguna voluntad para hacer el bien común, y buscamos... "juntar" las iglesias católicas porque hay siempre, hay alguno de la tierra que ha estudiado, que ha llegado a la universidad, pero que ha tenido una vivencia en la catequesis, o con los "cotaires", los "boyscouts", para que tengan algún ideal de "solidaridad". Buscamos algo así, o también cristianos o católicos... no por hacer proselitismo religioso sino por el mensaje que traen de la iglesia ¿No? Y así hemos hecho una buena apuesta porque, aunque muchos se han ido ¿No? porque la vida es muy rica y cuando estaban ahí se formaban, se abrían los ojos y después encontraban un trabajo mejor o más bien pagado ¿No? Eso es como la vida, ¿Eh? Y así, hemos encontrado un grupo, interesante... Y después ese tiene un colega de la, de facultad que vive en aquella provincia y íbamos por él. O otro, preguntábamos a un cura: ¿En su parroquia no habría alguien que ha estudiado? ¿Sí? Él sabía de uno y íbamos por él, y así u otro... O algún político que, que quería colocar al sobrino, y ya no íbamos por él Hemos "lidado" con todas situaciones ¿No? Nos hemos equivocado muchas veces, pero hemos ganado mucha gente buena, también. **-Andreu: ¿Se necesita alguna formación específica?, ¿o no es necesaria?** *-Francisco:* No, no... **entrábamos siempre con la formación introductoria, que en Mozambique era una semana, en una escuela, y también el inicio. Al final de tres cuatro años ya teníamos escuelas funcionando bien, colocábamos como obligatorio tres semanas de "estagia", antes de empezar a trabajar propiamente con responsabilidad en su escuela. -Andreu: O sea ¿Sería una formación inicial?** *-Francisco:* Si, pero de inmersión. Y después también hemos fomentado muchos intercambios con Brasil. Entonces yo trabajaba en Brasil también, y tenía financiación de Portugal y alguno de Catalunya, también. **Y hemos enviado algunos muy buenos que queríamos potenciar para ser coordinadores pedagógicos. Hemos enviado mucho para Brasil,** pero fueron unos tantos, ya no sé cuantos. **-Andreu: Entiendo que se ha creado como un Centro Nacional****

Pedagógico ¿Cómo funciona? -Francisco: No tanto. Hemos quedado... finalmente los últimos años... a partir de... "deixam" pensar un poco. Al fin de diez años, este empezó en 2004, y a 2014 ya teníamos un grupo pedagógico ¿No? Con un fig... a tiempo pleno, y dos a tres a tiempo parcial. Dos en provincia región del centro y uno del sur. Y en los dos últimos dos años 2016-2017 hemos encontrado uno al norte, con perfil. Sería el equipo. Reunimos cada año una vez y definíamos las metas para la capacitación y visitas de proximidad a las EFRs. Allá se llama Escuela Familiar Rural. No es agrícola, porque para abrirla la posibilidad de dar cursos además de agricultura. Hay una sola, de momento, que da carpintería, además agricultura. Pero hay ideas y pedidos para abrir en varios sectores. Todavía no han empezado porque al mismo tiempo el Ministerio "pediu" que las EFRs, además de la formación básica, que sería el primer grado tenga el segundo grado, que se llama "ensia medio" o instituto medio. Y ahora todo está en este proceso. Hay solamente una escuela que ha recusado entrar en el este sistema porque no les parece pertinente esta... inclusive han hablado con el Ministerio a nivel distrital del lugar y hay acuerdo, no es una desobediencia ¿No? -

Andreu: ¿Estos responsables pedagógicos como estructuran la formación? -

Francisco: Si. Yo no puedo hablar hoy en 2019. Puedo hablar hasta 2017 cuando estaba, aunque sigo continuando porque ellos me pasan la información el "compañero" desde la distancia, "compañero" los problemas, más que las conquistas de las cosas buenas. Estoy reclamando porque solo, solamente me informan de los problemas, y...

-Andreu: Claro, si, je, je... -Francisco: pero lo que están haciendo hoy... haber, las escuelas son sostenibles, porque el trabajo inicial que hemos hecho, de ley de encuadramiento de las escuelas y la financiación del presupuesto del estado, está garantizado. No era hace poco tiempo, el 98% del personal era pagado por el estado, sin ser funcionarios públicos. Daban la posibilidad del Movimiento, la asociación Nacional se llama "APEPFRUM". Después te daré por escrito. Esta asociación con el aval de la Caritas Mozabicana, está al abrigo de un estatuto que la iglesia católica tiene autonomía pedagógica. Las escuelas de la iglesia tienen autonomía pedagógica. Las EFR no queremos ser de la iglesia, pero hemos querido tener el beneficio de la autonomía pedagógica. Esto creo que se ha logrado hasta el momento, no se por cuánto tiempo. Y esto es, es importante, porque esto nos ha permitido mantener la alternancia. El ritmo de la alternancia es quince días quince días. Siguen en casi todas las escuelas, hay... perdón, hay dos escuelas que han optado una semana una semana, pero se mantienen lo cincuenta por ciento. Y esto ya no me acuerdo porque estábamos hablando...

-**Andreu:** Si. ¿Qué estructura tiene la formación en los monitores? -**Francisco:** Si.

-**Andreu:** ¿Qué estructura? ¿Hay una formación inicial? ¿Una continua? -**Francisco:** Si, estructurada no hay. Hemos estudiado, basado en el modelo brasileño, que es el modelo que hemos visto en Francia hace mucho tiempo, y que es el mismo modelo que tenemos ahora en virtual alternancia, que es esta de plataforma de *DigitalGrow*, que es organizar la formación inicial en diez a doce módulos, de formación inicial, durante dos años, dos o tres años, con proyecto de investigación individualizable cada monitor. Esto, hemos hecho el trabajo, hemos empezado un dialogo con la Universidad Pedagógica de Mozambique para tener el aval universitario, pero aun no hemos logrado su reconocimiento. Si que hemos logrado una aceptación del Ministerio de Educación. La negociación con la universidad está en abierto. No está cerrada, pero es complicado porque hay aspectos financieros. El estado mozambiqueño paga a los monitores, pero no paga la estructura nacional, no paga formación de monitores, y ahí había que saber quién paga la cuenta ¿No? En ese momento había salido toda la cooperación extranjera, que había apoyado el inicio de la EFR en Mozambique. Empezar era ISU, que era una ONG portuguesa, Instituto Solidario Cooperación Universitaria, que ha tenido una “parceria” con APDIF. APDIF es Catalunya que ha apoyado la escuela de los primeros cinco años y ISU ha apoyado los quince años. Cuando salió APDIF, entró DISOP que es de Bélgica. Porque con la cooperación de Bélgica, Mozambique era un país prioritario, entonces fue muy importante porque tenía muchos más recursos que la cooperación portuguesa, pero estos también han salido en 2017. Y mientras tanto una ONG de Francia, también ha estado dos o tres años, y ha salido. En 2017 no había ni una ONG en Mozambique para apoyar las escuelas, y ninguna escuela se ha cerrado por eso porque la sostenibilidad estaba garantizada ¿No? Pero, hay necesidades. La estructura central, la coordinación pedagógica, la formación de monitores... Esto todo hay que reorganizar. La información que tengo reciente es que como el país es muy grande, se ha “regenealizado” entre tres regiones: sur, centro y norte. El norte tiene cinco escuelas, el centro tiene siete escuelas y el sur seis escuelas. Y la región del norte ha encontrado una... tiene una dinámica interesante. Está buscando recursos y ya está organizando su formación de monitores, y me han invitado para participar y... pero encima de la hora. Para ir ahí también no es fácil... hay que tener el visado y tal. Pero yo estoy disponible para apoyar, y no solo yo, la Fundación Ondjyla, y queremos apoyar una iniciativa tan rica. Y en el centro también hay alguna actividad puntual de formación, pero no estructurada. En el sur es más difícil, pero ellos están trabajando para tener unos mínimos de formación continuada. Es lo que se me ofrece decir.

-Andreu: Muchas gracias.

10.2.3 Transcripción de la entrevista a Ricardo Ixén

-Andreu: Para empezar necesito saber cómo te llamas, cuál es tu país de origen y tu desarrollo profesional o relación en el ámbito de la alternancia, en la pedagogía de la alternancia. Y que cargos o desarrollos profesionales y experiencias que tienes con el ámbito.

-Ricardo: Muy bien, mi nombre es C, soy de Guatemala. Inicialmente la carrera técnica es contaduría, pero entré como voluntario en un CEFFA, aparte de que soy egresado. Entré como voluntario en un CEFA a partir del 2003. Y al ser voluntario en un CEFFA pues me fue abriendo puertas en el sentido de ir colaborando y teniendo relación. Pero soy amante de la educación, de forma... pero también me gustan los números, o sea que seguí un Profesorado en la Universidad de San Carlos en Ciencias Económicas y Contable. Ese profesorado me dio la oportunidad de entrar en el Ministerio de Educación con un contrato, cuando se expandieron los centros por alternancia o centros NUFED en Guatemala, que fue en el 2005. Entonces, a partir en el 2005, empecé como director en un centro, en uno de estos centros nuevos. Del 2005 al 2009. Luego pues, ya en el transcurso, fui estudiando también una licenciatura en especialidad en Alternancia y eso me fue profundizando mucho más en los temas de Alternancia. Pero hay otros cursos adicionales, por ejemplo, tengo dos años de carrera en auditoría, que era el área que me gustaba, je, je... que me gustaba, pero por las circunstancias se dieron... no se dieron, porque en el ámbito educativo abrí campo, pues estoy desempeñando esto.

-Andreu: Muy bien. Para entrar en contexto, necesito saber que me expliques en tu país cuál es la situación actual, el origen de la pedagogía de la Alternancia en general. Si hay escuelas CEFFA, y si hay otras actividades u otras experiencias, para saber un poco cómo se desarrolla este tema.

-Ricardo: Muy bien, eh... yo creo que voy a enlazar estas dos preguntas, el origen y... como se selecciona el monitor porque ha habido una evolución y luego pues... se ha ido perdiendo. Los NUFED en Guatemala que son Nucleos Familiares Educaditos para el Desarrollo, NUFED, así se llaman. La iniciativa surge en el 1977, tras el terremoto de 1976, en febrero, que azotó Guatemala, que allí hubo muchos muertos, y todos eso... A raíz de esto, el área rural quedó devastado porque las casas en ese entonces eran de adobe y no estaban tan asegurados. Con ese terremoto fuerte que 1976, pues

prácticamente murieron muchos y todo esto. Tras este acontecimiento, pues la embajada de Francia en conjunto con autoridades del Minis... que en ese entonces no estaban en el Ministerio de Educación, sino que estaba en una Dirección que se llama Socioeducativo Rural. Esta entidad, pues en conjunto con la embajada fueron a promocionar este tipo de educación en las comunidades. ¡Cómo surge! según la historia... Tengo en mis manos la primera acta de la primera escuela. Se les presenta la iniciativa a las comunidades, a la comunidad... donde llegar, pero la condición era que, que esta comunidad, lo socializara con otras comunidades de alrededor para que no solo fuera un proyecto de una comunidad, sino que fuera un proyecto de varias comunidades entorno a formación. ¿Cuál era la idea? que los jóvenes estudiaran, la parte académica en esos aspectos, pero que también partieran de su realidad, de sus producciones. De lo que hacían y en base a eso empezar a trabajar. Después de eso, pues según dice el acta, que varias comunidades estuvieron de acuerdo, se unieron y fue como surge el primer CEFFA en Guatemala. Surge sin nada, sin infraestructura. Allí fueron contribuyendo muchas entidades, autoridades locales que se organizaron, para empezar ya la construcción de la primera escuela. Que no fue una familia, ni una comunidad, sino que fueron varias que se unieron a un proyecto de desarrollo dentro de una comunidad. Luego ya habla de los monitores también ¿Cómo era antes? Desde del inicio era el gobierno quien pagaba los monitores, pero los que tenían el poder de decisión eran las familias, las comunidades y antes de que un monitor entrara a un NUFED, tenía que hacer pasantías de dos semanas, sin paga, sin nada, antes de ser contratado. El monitor lo enviaban al NUFED, y ahí estaba dos semanas y para que viera, observara y experimentara como era ser monitor dentro de un NUFED. Si estaba de acuerdo, pues y se decidiera seleccionado pues lo, colocaban como monitor. Esto fue la mecánica durante varios años, en este tema de centros por Alternancia. Siempre hubo esa pasantía antes de contratar al monitor. De 1978, que iniciaron, hasta 2004, solo había 16 centros NUFED, en todos esos años. Pero a partir de 2004, bajo una iniciativa de "Ruben Chaben", que estaba como director de la Dirección General de Educación Extra Escolar en Guatemala, le pareció el modelo, pero no tomó en consideración todos los elementos que se necesitaban, que tenía que ser una idea que juntara otras comunidades y no solo era implantar o regalarles alguna cosa, si no que era un proyecto, intercomunidades. Bajo este tema surgió la iniciativa de expandir. Y a partir del 2004 se empezaron a crear centros NUFED, pero sin ninguna orientación, sin ningún aspecto de que es lo que tenía que hacer el monitor, cuáles eran los compromisos de las comunidades... todo eso... Sin ningún aspecto. Simplemente fueron y diciendo ¿Ustedes quieren un centro NUFED? ¿Sí o no? En las comunidades, la falta que hacía para que un centro de educación básica

hubiera, en las otras modalidades era muy difícil gestionarla. Surge esta como una posibilidad, y todos dicen: ¡Ah!... ¿Si nos los están ofreciendo porque no? si estamos luchando tanto como esto y nos sale que es el mismo nivel que queremos y ahora nos vienen ¿qué si queremos esto, o no? “oímos” Ante una necesidad de formación, pero no en sí, por la forma como... como se tenía que trabajar porque no hubo ninguna información al respecto. A partir del 2004 se fueron creando muchos, y a partir de 2005 empezaron ya a funcionar. **-Andreu: ¿Muchos? ¿Cuántos quiere decir más o menos?** -Ricardo: No, tendría la idea exacta, pero si a partir de 2005 pues ya empezaron a funcionar. En el transcurso de 2004, 2005, 2006 y 2007... no sé si 2008 todavía, se crearon varios más. Al punto que llegaron alrededor, porque no tengo la cifra exacta, de casi 650 centros NUFED durante esos años. Pasando de 16 a 650 en cuatro años, del 2004 al 2008. **-Andreu: ¿Por qué no había escuelas generales básicas?** -Ricardo: No, no había y... **-Andreu: La apuesta del gobierno fue, no hay escuelas en general, pues vamos a poner escuelas ¿pero en Alternancia?** -Ricardo: si, en un tema de expansión, dijeron. En escuela en Alternancia, pero ni ellos mismos sabían que era Alternancia. Entonces fueron implantadas así como esa. A partir de 2005 la selección directamente ya se encargó, en el transcurso de estos años 1978 a 2004. Pues igual el Ministerio de Educación se fue reestructurando y desapareció Socioeducativo Rural, que era la entidad donde inició los NUFED y los NUFED pasaron a ser parte de DIGEEX, la Dirección General de Educación de Extraescolar. Una entidad que no tiene mucho apoyo dentro del Ministerio de Educación que es, que se ve como... como algo... bueno, que esté ahí. Porque el Ministerio de Educación tiene dos ramificaciones: Dirección Escolar, que es en donde están todos los distintos niveles de educación y Extraescolar que era más para personas adultas, sobre edad y todo es, pero el punto en ese caso, por ejemplo, ya ha partir de 2005, ya no se contó con la iniciativa de que el monitor fuera hacer una estadía para conocer como era el NUFED. Luego se contrataba y la “próxima” de la participación de la comunidad ya no fue posible. Ya era el Ministerio de Educación que con base a solicitudes que recibiera de la base de direcciones departamentales, pues se veía si se contrataba, o se asignaba, o no. Esa fue un poco la evolución de la contratación de los monitores y la forma como se seleccionaba antes, con la forma que actualmente es el Ministerio de Educación quien asigna. O sea, este bueno o malo, o de la comunidad o no de la comunidad, y todo esto... Esto ya no tiene tanta importancia en la contratación actual. **-Andreu: Al inicio ¿Qué tipo de contrato o de condiciones de trabajo tenían? luego paso a ser del gobierno Entiendo... ¿Ya eran funcionarios? ¿Cómo fue esto?** -Ricardo: Desde el inicio no tengo información al respecto. Solo sé que esa era la forma de seleccionarse, pero no tengo información.

Si era el Ministerio de Educación en sí, Socioeducativo o... otra entidad que nos pagaba, pero prácticamente estaban bajo la tutela de una entidad del Ministerio de Educación. **-Andreu: Vale** **-Ricardo:** Ya actualmente, si los monitores, aunque actualmente siguen con un problema dentro del Ministerio de Educación porque al estar en DIGEEX, los monitores de los NUFED, **no tenían las condiciones del profesorado tradicional, podríamos decir. No... no en el sentido del... pero si en las condiciones en que un profesor de primaria o de básico que esté en el sector formal escolar, tiene por ejemplo a un salario, tiene el derecho a ascender cada cuatro años y con ese ascenso le modifican el salario que recibe en función a la experiencia que lleva, los monitores del NUFED no. Porque ellos no tienen contratos docentes sino que tienen contratos técnicos. Entonces esto afectaba en que los primeros docentes que tienen una plaza fija dentro del Ministerio de Educación, siguen con un salario de 1500 quetzales, que son alrededor de alrededor, a casi llega los 200\$ mensuales. Y esto no se ha configurado desde que ellos han entrado a dentro, esté... dentro de este tema. Porque ellos lo que tienen son contratos técnicos, no docentes y esto es lo que afectado demasiado la calidad y la estabilidad de los mismos profesores porque lo que buscan los profesores es estabilidad y eso ha sido uno de los fenómenos constantes. Ya ha debatido también. **En estos centros que cuando se forma al docente, y encuentra una mejor oportunidad se va. Entonces de ahí llega otro nuevo a que no está dentro del marco de trabajo y todo se tiene que adaptar, otros se adaptan, otros que solo van porque necesitan un trabajo pero no por vocación.** **-Andreu:** Has dicho que tienes una maestría, si lo entiendo mal ¿No? **-Ricardo:** No. **-Andreu:** Licenciatura en especialidad en Alternancia **-Ricardo:** Si. **-Andreu:** Por tanto, ¿Se está dando formación? **-Ricardo:** Si **-Andreu:** en pedagogía de la Alternancia ¿Se hace en Alternancia? **-Ricardo:** Si. **-Andreu:** ¿Sí? **-Ricardo:** Si. **-Andreu:** O sea, que no solo son los NUFED quienes imparten Alternancia en el país, sino que hay otros centros universitarios (...) que también hacen formación en alternancia. **-Ricardo:** Si, actualmente hay dos redes de escuelas de Alternancia, uno que son los NUFED y el otro que son los ICEFAT, son los Institutos por Cooperativa de Educación Familiar por Alternancia. Ellos son... es la otra red que están más por la otra parte de occidente que funcionan de una forma diferente, porque la naturaleza de estos es tener una responsabilidad tripartita: **Está el Ministerio de Educación, la municipalidad y las familias. Se supone que estos tres deben de dar un aporte para que se sostenga el profesorado dentro de ese centro educativo, pero siempre hay... hay partes que no cumplen con lo que prometen.** Entonces, ahí... es otra forma diferente. Que fueron creados, ellos creo iniciaron a partir del año 2000. Esa esa otra red de Alternancia iniciada en el año 2000, pero en el transcurso nosotros nos hemos formado... las**

relaciones que hemos querido crear a nivel de Guatemala para buscar otros centros de Alternancia, porque si las hay, solo que no están en básicos, sino que están en la parte de diversificado creamos nosotros y en la parte técnica. Nos damos la sorpresa que la iniciativa surgió siempre con la misma de los NUFED. Esa fue la misma raíz de las escuelas de Alternancia que existen ahora en Guatemala, fue la misma iniciativa, solo que en algunos casos quien dirigía una de las instituciones educativas, que es una red de ocho escuelas, creo, que a nivel nacional, nos comentaba que ellos no estuvieron muy de acuerdo con algunas formas o elementos. Ellos quisieron adaptarlo y crear una fórmula que fuera mucho más práctico para ellos. Entonces fue por eso que ya no entraron como un NUFED, sino que entraron con otras formas y estas otras entidades de otros centros educativos, tienen el diversificado y según la información que nos había dado que también estaban ya en la parte universitaria con Alternancia igual. Entonces... esa es una parte. **-Andreu: ¿Y las universidades? ¿Entiendo que forman parte de este ICEFAT? ¿O no?** -Ricardo: No. Las universidades son completamente distintas. No, la universidad que fue apostando a este tema de formación por Alternancia que inició las negociaciones, iniciaron des del 2007, pero... inicio a partir de la licenciatura, inició a partir del 2008. Siempre basando en el monitor y en su experiencia. **Creo que esa fue una de las formulas que más se adapto porque nosotros ya no teníamos que buscar alguno otro tema que investigar o sobre que estudiar, sino que siendo monitores de los centros NUFED, pues con eso pues nos fueron formando par haber que hacíamos, como lo hacíamos y como mejorábamos el trabajo con todo ese tema. Y la formación consistió en sí, en momentos presenciales cada dos meses. Íbamos nosotros tres días completos, a un centro de formación, y estábamos ahí recibiendo las presenciales. Pero después de eso nos dejaban actividades, teníamos también el tema de la tesis también, que nosotros iniciamos des del 2008. Iniciamos la formación e iniciamos la tesis. Entonces no era el tema tradicional de que yo terminó. Hay un tema que se conoce como Cierre de Penso, no se si ustedes lo manejan. Uno estudia todos los cursos primero, de una licenciatura, se gana todos los cursos, y... hay un Cierre de Penso, y de... y hasta ahí uno puede empezar a hacer la tesis.** Eso es en la universidad tradicional y así se ha manejado siempre.

(Pausa en la transcripción de la entrevista porqué hay un diálogo que no es relevante para el estudio)

-Ricardo: Entonces, muchos se quedan. Muchos universitarios se quedan solo con el Cierre de Penso que ya no siguen con la tesis. En cambio, **con nosotros cuando nos empezamos a formar en sistema de Alternancia, des del primer curso iniciamos**

nosotros con el tema de la tesis. O sea fue paralelo a los dos años. A los dos años ya nos graduamos y completamente conseguimos los créditos que necesitábamos, ganar los cursos, y la tesis se estaba produciendo ya paralelamente. Al final de los dos años, pues nos graduamos, nos graduamos porque ya teníamos las dos cosas hechas. **-Andreu: ¿Cuántas universidades hacen esto? ¿Lo sabes?** -Ricardo: Universidad con experiencia de alternancia solo fue una. **-Andreu: Una, vale.** -Ricardo: Pero actualmente estamos con la Universidad de San Carlos, a través de algunos diplomados con la nueva, nueva iniciativa de Virtual Alternancia. **-Andreu: Vale ¿Tú crees que esto va en crecimiento?** -Ricardo: **¿Cuál?** **-Andreu: ¿La pedagogía de la Alternancia? ¿Utilizar la pedagogía de la alternancia en la formación general en el país?** -Ricardo: Quizás... sí. Pero depende mucho... bueno depende en gran medida de las autoridades. **-Andreu: Esto está claro.** -Ricardo: Porque... aunque comprendan y entiendan que esto es una riqueza de cómo para poder generar desarrollo y una educación con calidad, no solo es una persona, sino que es una gran cantidad de personas que muchas veces, aunque el que esté a la cabeza tenga buenas iniciativas, los que ponen los obstáculos son que están más abajo. Entonces, es un poco lo que complica pero sí, hay iniciativas de implementar algunas de las cuestiones que se trabajan en algunos otros aspectos del Ministerio de Educación.

-Andreu: Bueno, muy bien. La segunda, la siguiente pregunta es: ¿Qué perfil personal, profesional se busca en el momento de contratar un futuro monitor?

-Ricardo: Antes, cuando iniciaron en el 2005, pues... un perfil a nivel universitario no se pedía. Lo que sí había apertura es... que otras personas de otras profesiones, por ejemplo: contadores, secretarios, secretarias, bachilleres, maestros... fueran contratados. Eso iniciando en el 2005. Pero poco a poco se fue configurando porque cada nivel educativo dentro del Ministerio de Educación tiene su propio perfil, no es exclusivo de un centro por Alternancia, si no es, es un perfil que pide el Ministerio de Educación que para el nivel en que nosotros estamos, un nivel medios ciclo básico ya es indispensable que un profesor tenga como mínimo 15 cursos universitarios, o el profesorado de la universidad. El Profesorado viene siendo como un nivel intermedio de entre la licenciatura. Ese es el perfil que actualmente se está pidiendo, pero... esto... cuando se fue aplicando realmente, el perfil que pedía el Ministerio de Educación esto generó también una ruptura en lo que es la concepción del sistema de Alternancia, porque en algunos casos la riqueza consiste en la heterogeneidad de los mismos profesores dentro de una escuela. La experiencia mía cuando yo estuve como director y tuve mi equipo de trabajo yo siendo contador. A mi me gustaban los

números y era mi especialidad, me dedique a dar matemática por qué no era director sin grado, era director con grado, me dedique a dar matemática, física fundamental que en este caso donde uno ve todo el tema de los cálculos de velocidad, masa y todo eso ¿Eh? Me dediqué a dar contabilidad porque recibían el curso de contabilidad también en los tres grados en el NUFED ¿Qué otros cursos que tenían que ver con números? Bueno y algunos otros cursos. Otros compañeros que eran maestros (que lo comentaban anteriormente yo no soy maestro de profesión) pero se dedicaban a dar lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales... entonces esa riqueza. Fue muy buena porque nos complementábamos, pero actualmente muchos profesores no tienen esa... no han desarrollado dentro del magisterio nacional la capacidad contable, ni otros aspectos complementarios que el Ministerio de Educación exige. Entonces se ven con ese obstáculo que es decir... Bueno somos maestros, necesitamos que alguien de contabilidad, necesitamos alguien que de formación musical porque también es parte del curso. Pues “dedocráticamente”, digo “dedocráticamente” se selecciona a alguien que de matemáticas aunque al profesor no le guste, o aunque no pueda porque muchos de los que están, de los monitores de que yo conocí, cuando uno dice: bueno, ahora tú das matemáticas, no por favor a mí no me gustan los números y matemática no ¿Por qué? por esa misma deficiencia que eran preparados los mismos monitores. Entonces, ese es uno de los temas que actualmente acontece en el equipo de monitores, que esos aspectos complementarios se dan porque se tienen que dar, pero no con la profundización de cómo debería de ser. Ese es uno de los aspectos que se ha perdido también desde que se iniciaron los NUFED, esa heterogeneidad del equipo de monitores. Ahora todos, nadie puede ser contratado si no es maestro, en la parte de diversificado más en los cursos universitarios. Es un poco las condiciones que hay ahorita en cuando el tema del perfil que tienen. Pero algunas otras cuestiones de actitud o aptitud casi no se ve, solo es la parte profesional académica. -Andreu: O sea, ¿Cómo director no tenías la potestad de poder decir si éste lo quiero o éste no lo quiero? ¿O los padres? Al final, pues los padres son los que tienen algo que decidir ¿No? O sea, era el gobierno que decía pues hay estos que están convocados. Te mando este, este... -Ricardo: Exacto. Y los NUFED estando dentro de DIGEEX “cungian” muchas veces como un lugar donde el diputado con influencia enviaba a su gente. Entonces, ya te imaginaras toda la complejidad que se tenía que tener que lidiar con alguien impuesto. Bueno, tú te vas ahí y aquí les dejo ese profesor y... Y a veces el profesor no encajaba o no quería hacer el trabajo, y no había forma de decirle que no, porque ese era el Ministerio de Educación quien es el que contrata directamente. Esa es una de las ventajas, pero una otra de las ventajas es que por lo menos se mantiene la sostenibilidad de los

centros educativos porque hay una entidad quién financia constantemente a los monitores, pero no proporciona las condiciones necesarias, tanto para el profesor, inclusive... en todo caso. **-Andreu: Nos has hablado un poco de la formación de monitores y como es esta formación. Hacían como una pasantía, se le mandaba dos semanas a la escuela a ver qué pasaba ¿Esto continua así o ya ha desaparecido?** **-Ricardo:** No, no era un poco... era lo que comentaba. Al inicio fue así, pero cuando se expandió se acabo. **-Andreu: Actualmente aparte de estas Licenciaturas o Profesorados... ¿Se hace alguna cosa más en la escuela? O sea, una vez se recibe a esta persona habrá algunos... director, unos monitores... más experimentados ¿Se hace algún acompañamiento? ¿Se le dan consejos?, ¿Se hace un acompañamiento inicial y después un progresivo? por ejemplo: tú has hablado de esta formación virtual en alternancia ¿Es obligatoria para los monitores?** **-Ricardo:** Bueno, partamos primero en que... **-Andreu: Son muchas preguntas...** **-Ricardo:** Si, para tratar de responder y enlazar todo esto. Desde que estos NUFEDs se expandieron, había una asociación de centros NUFED que venía desde 1980, **que fue cuando ya había tres NUFED, de ahí se unieron y crearon una asociación.** Esa asociación tuvo su propia evolución también, dependiendo de la legislación pues cambiaba de nombre y todo eso. Esta asociación venia luchando, con los dieciséis, pero luego se da con... **Yo creo que esa asociación tuvo mucha relación con entidades de Francia, en conjunto con el Ministerio de Educación porque he escuchado que muchos fueron a formarse también en Francia y fueron hacer pasantías allá para poder trabajar en un centro por Alternancia.** Todo esto fue terminando cuando mermo también el apoyo de las entidades que propiciaban estos espacios. **A partir del 2005, pues esa entidad siguió apoyando pero no daba el acompañamiento que se necesitaba. Primero se enfoco en cuestiones de obras grises, infraestructuras, equipo y todo eso, pero después de tres años fue analizando que lo que realmente serviría para que las escuelas empezaran a desarrollarse, realmente, se dio cuenta que aunque le daban un edificio y que muchos gastos (yo lo vi personalmente) el edificio está ahí y no está siendo utilizado. Entonces, no es el edificio lo que le iba hacer que la metodología recobrara fuerzas, sino que eran las personas. Y uno de estos puntos el principal es el monitor. Porque es él que está y debe dinamizar todo este proceso.** Entonces, la iniciativa de formación inició a partir de 2008, con la Licenciatura. A partir de 2008 se hizo mucho más en la formación de monitores, pero no de les 650, sino que de un grupo que estaba asociado a estas organizaciones, porque como comentaba inicialmente, **las escuelas fueron creadas pero no todas con esa con ese convencimiento de trabajar la Alternancia, porque además no sabía ni que es y los profesores no tenían la formación, porque el**

Ministerio de Educación nunca les dio. Unos que se fueron enterando como era la forma de trabajo, fueron sumando a la entidad que promovía y agrupaba a los centros por Alternancia iniciales. Entonces, a través de estas iniciativas fue generando espacios de formación, pero sin acompañamiento, ni sistematización. Simplemente en puntos que quería ir promoviendo, pero... sin ninguna organización, sin ninguna secuencia. No había acompañamiento y eso era uno de los puntos que vemos ahora. Porque a partir del 2017 surge la iniciativa de virtual alternancia, que en este caso, aunque se venía trabajando una iniciativa con la Universidad de San Carlos. Dada las burocracias también que hay a nivel de universidad, haciendo a una de las universidades estatales, una y la única universidad estatal en Guatemala, que tiene casi 300 años de existencia. Hay una burocracia bárbara a nivel de consejo universitario para aprobar profesorado, licenciaturas, y todo eso. Porque con el actual Ministro, el Doctor Oscar Hugo Lopez, cuando él estaba como director en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, con quién estamos coordinando los diplomados en Virtual Alternancia, él estaba con la buena voluntad y en conjunto con él, se inició a perfilar formación exclusivamente en Alternancia para los profesores. El proyecto se presentó a nivel de escuela y fue aprobado, a nivel de otras entidades también fue aprobado, pero cuando llegó al Consejo Superior Universitario quedó parado. Era la última... última decisión para dar sí o no. Financiamiento ya lo tenía la escuela, porque ya había visto opciones de cómo hacer sustentable esta iniciativa. Pero no se logró. Cinco años después, la escuela le fue dando seguimiento, pero cinco años después fue aprobado. Pero la necesidad había cambiado porque los profesores en ese entonces que estaban en los NUFED no tenían ni el Profesorado, ni Licenciatura y el Ministerio de Educación les fue exigiendo las titulaciones para poder ser contratados como "docentes públicos". Entonces muchos de los profesores que querían seguir trabajando fueron desarrollando sus Profesorados y las Licenciaturas, (que no contemplaban la pedagogía de la Alternancia). Así que, después de los cinco años, un profesorado en licenciatura en Alternancia ya no era necesario para ser contratado. La necesidad que había antes ya no existía. Actualmente la carrera está aprobada por la universidad, pero nunca se llegó a ejecutar. Entonces, ja, ja... a partir del 2017 surge esta iniciativa... virtual alternancia, que es una iniciativa de parte de la Asociación Internacional y con el apoyo de la Fundación Ondjyla que fue creándose esta iniciativa. Le dimos forma, pero... es una iniciativa que nunca se había probado. Juntar cuestiones virtuales con Alternancia. Por lo menos no se tiene experiencia al respecto. No a nivel del mundo, del mundo de los CEFFA. Iniciamos de cero con muchas dudas, temor... pero cuáles han sido las claves... y yo veo el éxito que ha tenido actualmente este tipo de formación. Que en Guatemala llevamos, con este

2019, tres años de experiencia. El primer año fue de experimentar con la plataforma y la forma como se comportaba. Y al segundo año ya formalizamos la formación con la universidad para que la universidad fuera quien acreditara a los diplomados que hemos trabajado. (...) ¿Por qué diplomados? porque fue la fórmula más fácil para no pasar por todos esos niveles de aprobación y que luego nos dijeran que no. Los diplomados, la misma escuela lo aprobaba y su Consejo era quien aprueba un diplomado. Todo fue mucho más fácil porque tenemos todo el apoyo de la universidad a nivel de la escuela. Pero la clave de esto es: uno, el acompañamiento al monitor y dos, los temas de formación que hemos desarrollado, son temas inherentes al trabajo de ellos. Es decir lo que ellos tienen que hacer dentro de las escuelas, y que en algunos casos los monitores que están dentro de estos diplomados han hecho el esfuerzo de hacer con lo poco que conocían. Entonces al tener contenidos que es de interés para ellos. O sea, motivo mucho más a los monitores. Es decir, partiendo desde la realidad y la parte formativa que se les da, pues siempre contribuía a que ellos mejoraran. Y la parte del acompañamiento que es para, más para... que el monitor se sintiera también acompañado, seguro y orientado. Porque en algunos casos, cuando íbamos a acompañar y se desarrollaba equis tema, y se les decía muy bien, estamos con equis tema ahora... traten de aplicarlo. Porque de ahí vamos a generar nosotros la reflexión si funciona o no funciona, y si tienen los beneficios que uno dice o no tienen los beneficios, porque si ustedes no lo experimentan nunca van a reflexionar. Que realmente lo que le estamos diciendo que se pueda lograr se logre. Hubo mucha resistencia en cierto sentido porque algunos en todo decían... Dependiendo de la actividad decían: bueno, las empresas no colaboran, las familias no están de acuerdo, que el alumno no va querer... En el proceso, se les fue animando, se les fue involucrando, y se dieron cuenta que las reacciones de estos actores fue lo contrario a lo que ellos pensaban. Y cuando nosotros llegábamos al acompañamiento, a veces el monitor no lograba darle la estructura como para ponerlo en marcha. Llegábamos nosotros, muy bien: “-¿Qué pasa? –No... es que tuve un problema con esto, y con esto ya no logre a hacer esto. - Muy bien”. El acompañamiento llegaba a decir muy bien, ¿Lo está haciendo o no lo está haciendo ¿No? ¿Sí? no que llegábamos a decir, muy bien, como lo está haciendo. Y si de nosotros con el acompañamiento decíamos muy bien, tiene que desarrollar tal actividad cuando nosotros lleguemos y si no lo desarrollo porque no lo hizo. Ahí vienen y surgen los problemas: “Si es que allá lo comprendí, pero cuando quise venir a ponerlo en marcha acá, pues hubieron otros elementos que, que... Fueron elementos que al final de cuentas no vi como encajarlas”. Entonces la tarea nuestra fue: “Muy bien ¿Cuáles son estos elementos? Vamos a organizar y calendarizar la actividad para que usted vea que es lo que se

tiene que hacer. Esto va aquí, cuando va hacer esto, cuando va hacer lo otro, cuando va hacer lo otro". Y nosotros colocábamos fechas específicas sobre un plan que se elaboraba ahí mismo. Y sobre ese plan: "Muy bien, ¿Qué es lo que tiene que hacer? tan, tan, tan... usted mismo se dio las fechas... cumpla con lo que usted ha pactado". Y así fue como ellos también pusieron en marcha y fueron experimentando las cosas y comprendiendo también cual era el ciclo de cada una de las actividades de los instrumentos de Alternancia. Pero fue necesario ese acompañamiento porque la experiencia de nosotros antes de virtual alternancia era llamar a todos los monitores a dos días de formación, llegaban, se daba la formación y luego se iban, pero seguimiento no había, acompañamiento tampoco. Y veíamos nosotros que no se alcanzaban los resultados que se pretendía, que era fortalecer el sistema de Alternancia, porque no había forma de saber si lo que aprendió, ahora lo fue aplicar, o no. Y la sorpresa era que, cuando se llamaban otra vez a los monitores, que por lo menos se daba dos veces al año de formaciones. Se llamaban otra vez al monitor: "¿Qué fue lo, que fue lo que fueron aplicando? casi nada. Entonces... (Silencio largo) entonces eso es un poco de lo que yo logro diferenciar ahora por la misma experiencia de formación que veníamos haciendo y con los que estamos haciendo actualmente, el acompañamiento es clave. Si no hay acompañamiento, los temas que a veces se dan por muy cercanos que sean al interés del profesor... En el momento ese que lo comprende, pero en la práctica es en donde realmente encuentran esos obstáculos, y para quitar obstáculos es necesario orientarle, ayudarle... Y además, que lo que les gusto también es el acompañamiento no era grupal, sino que era personal. Entonces, cada uno tenía sus propios obstáculos y eso fue parte de la apreciación que ellos daban también... que les gusto porqué uno llegaba y solucionar el problema que cada uno tenía entorno a la formación. No sus problemas personales, por supuesto, pero eso genero confianza entre el estudiante y él, y el que daba la formación. Y eso ha sido constante, inclusive este año 2019 que estamos, el acompañamiento ha sido mucho más constante porque los temas han sido mucho más complejos, pero sigue siendo la misma apreciación. La expresión de los monitores lo que me han dicho a mí es dado que virtualmente se da el acompañamiento, se hacen comentarios y todo, los monitores no es igual que usted me explique en computadora a que este personalmente, y que con cada explicación me surgen más dudas, y conforme surgen dudas usted me las va solucionando y me va apoyando. Entonces personalmente es lo ideal que ellos dicen y que fuera mucho más constante. Pero... ya sabe que, también dar acompañamiento más constante implica traslados y todo eso, y eso aumenta el presupuesto, pero es uno de las solicitudes que hacen los monitores, que sea mucho más constante un acompañamiento como ese. Es un poco la parte de un

acompañamiento como se da ahora y como lo veníamos desarrollando antes. También que ha evolucionado y realmente y si uno da ese adecuado acompañamiento, los monitores también logran hacer lo que tienen que hacer y los resultados, por supuesto, esos se van potenciando.

-Andreu: Ya sé que es muy reciente lo de la formación virtual, pero previa a esta formación. ¿Cuándo un monitor decide que no sigue más en la escuela, me voy, las razones por las que se va son las mismas, por las que se va un un monitor que no haya hecho esta formación? **-Ricardo:** ¿Cómo dice? **-Andreu:** Si, o sea.

Previamente no había formación, solo unas titulaciones oficiales etcétera ¿Cuándo un monitor decide que ya no continúa en la escuela, que razones da? -

Ricardo: Prácticamente era estabilidad laboral. **-Andreu:** Vale, o sea... un sueldo, un... Después ha empezado esta formación, claro es muy reciente, entiendo que puede que no haya respuesta aún. ¿Un monitor que haya hecho esta formación ha decidido terminar su relación con la escuela o continúa con más ganas, con más iniciativas, o...? **-Ricardo:** Muchos tienen... eh... **-Andreu:** Me entiendes... muy poco tiempo... **-Ricardo:** Si, si. A raíz de esta formación muchos han generado

conciencia y compromiso, pero la estabilidad laboral es un elemento constante. Es cierto que terminaron, y por ejemplo tenemos casos actuales, que profesores muy buenos, muy dinámicos, muy comprometidos, concursaron por una plaza fija y se nos van, muchos, y que han culminado esta formación. El Ministerio de Educación no ve esto como un problema. Cuando dice ¿No? ¿Cuántos años tienen un monitor antiguo? Los que se nos van unos tienen ya casi entre... 12 a 15 años de estar en un NUFED. Pero... cual fue un comentario de uno de los monitores, con quien yo trabajo, que está en el grupo a quien se acompaña y que está culminando, ella dice: "bueno, no tenemos estabilidad laboral porque son contratos anuales. El Ministerio de Educación en cualquier momento puede decir usted ya no tiene contrato, aunque ya, haya tenido claro hasta 14, 15 años". Pero si en algún momento le dicen a ella: "no, usted ya no tiene contrato". Ella lo expresaba así: "con mis años, o sea con la edad que tengo y me dicen que no, que ya no tengo contrato como voy a sustentar a mi familia. Ya no tengo las mismas energías, como estar para arriba y para abajo para buscando trabajo o... trabajando con jóvenes en algún colegio, porque las exigencias son mucho más grandes con menor salario. Entonces nosotros tenemos que buscar, claro está, como nosotros poder mejorar también personal y familiarmente", decía esta persona que prácticamente ha concursado y gana una plaza "porsupuesta". Entonces, claro se genera compromiso, pero las necesidades de los monitores son primero. Porque el monitor actualmente está ganando alrededor de 400 \$, que son 3.000 quetzales. Son

3.000 quetzales en Guatemala que ese es un salario. Es un salario que se conoce en Guatemala no llega a cubrir, como se llama esto... la canasta básica vital, solo es de... para sobrevivir nada más. Porque la canasta básica vital que incluye alimentación, salud y educación están sobre los 5000 quetzales y la canasta básica están alrededor de 3.500 o 4.000 quetzales. O sea que el salario que muchas veces que obtienen del Ministerio de Educación, no cubre inclusive la canasta básica. Entonces esas son... y máximo tienes familia y todo eso. ¡Claro está! un monitor tiene que buscar siempre su, su... **-Andreu: su sustento.** -Ricardo: su sustento, y para ir avanzando también. Por eso, y por eso digo que muchas veces compromiso hay. Porque igual están... ellos sentidos en cierto caso porque ganaron, o sea eso, claro, pero ellos tenían un gran compromiso con el NUFED, pero la estructura no les dio ese incentivo para quedarse.

-Andreu: Muchas gracias.

10.2.4 Transcripción de la entrevista a Juan Carlo Bregy

-Andreu: Para empezar necesito saber cómo te llamas, cuál es tu país de origen y tu desarrollo profesional o relación en el ámbito de la alternancia, en la pedagogía de la alternancia. Y que cargos o desarrollos profesionales y experiencias que tienes con el ámbito.

-Juan Carlos: Bueno, yo ingresé a trabajar como monitor, fui monitor, coordinador, miembro del equipo de dirección y desde el año 2000 hasta el año 2018 fui el coordinador pedagógico o el director pedagógico de la fundación Marzano. Fundamentalmente el que se ocupaba de coordinar la vida de los centros, ocuparse de la capacitación. Yo estaba de responsable del centro de formación de monitores de la Fundación Marzano, y en estos dos últimos años que yo ya empezaba a ir, y era bueno que hubiese gente joven, me quede representando la Fundación en dos estructuras que son la AIMFR y la Asociación Internacional ONEARA que es la organización de escuelas en Alternancia de la Argentina que hoy estoy trabajando como coordinador general de la unidad. Así que tengo desde el año 83 hasta ahora... todos estos años trabajando en la Alternancia **-Andreu: Muy bien, muy bien...** -Juan Carlos: sin ser alumno como tú, porque estudié en escuela de Agrotecnia Tradicional. Después hice una carrera terciaria y después hice una carrera universitaria porque yo soy licenciado en Gestión y Calidad de la Educación porque quería entender un poco lo que estaba haciendo, después hice un postgrado en Educación Inclusiva, pero bueno... no venía mi vida de la Alternancia.

-Andreu: Muy bien, perfecto... La primera pregunta (...) sería... ¿Cuál es el origen y la realidad actual de los CEFFA en Argentina?

-Juan Carlos: En Argentina las escuelas en alternancia llegaron a finales de los años 60, en el año 69 concretamente, en el norte de la provincia de Santa Fe, que es una de las provincias de Argentina muy motorizadas por los movimientos católicos y los movimientos agrarios de aquellos momentos. Una pequeña ayuda del Ministerio de Educación de aquella provincia y conociendo la experiencia francesa, enviaron a tres personas durante un año a conocer, valga la redundancia, a conocer esa experiencia francesa de la Alternancia. La trajeron aquí en la Argentina, hicieron un primer intento que no funcionó y en 1970 se estableció la primera escuela que se llama el "Moussy". El Moussy es un pueblito muy "chiquitito", que se estableció la primera escuela, que este año cumplió los 50 años, este año con la pandemia. La primera escuela de alternancia de Argentina, creada por productores de esta zona, pequeños productores de esa zona. Y con el paso del tiempo, entre el año 1970 y 1975, fueron creciendo alrededor a esa primera escuela 4 o 5 experiencias interesantes. Llegó a la dictadura que fue bastante complicado... porque justamente la vinculación fuerte que tenía la escuela de Alternancia de la Argentina con los movimientos agrarios y con los movimientos católicos progresistas de aquel momento... digamos... distintas cuestiones... desde, digamos... cortarles los planes de estudios y hacérselo y perder la formalidad de los planes de estudio. Perseguir alguna gente y que se ha tenido que exiliar. Y bueno... esas escuelas, de alguna manera soportaron ese va y ven, sobre todo porque... la fortaleza de la unión de los padres. Y por otro lado, porque el estado no tenía otras escuelas, que fundamentalmente pasaba. Con la vuelta de la democracia, las escuelas fueron creciendo. Esas escuelas que nacieron bajo la tutela francesa, se llamaron EFA, Escuelas de la Familia Agrícola. En el año 1974, vía España vía UNEFA, llega a Argentina otra institución que hace formación por Alternancia que es la Fundación Marzano. Qué es lo que se llama CFR, (Centro de Formación Rural), que crecen de manera más lenta porque tienen otra dinámica de funcionamiento porque ya no hay tanto trabajo de las familias sino de la Fundación de Marzano, en esas escuelas. Y hoy en día, tiene 10 escuelas la Fundación Marzano y la APEFA reúne con sus escuelas, con las distintas regiones, porque ahora están distintas provincias, unas 80 escuelas. **Y después hay otra experiencia muy interesante que nació a mitad de los años 80 en la Argentina que son los CEPT, que son los Centros Educativos para Producción Total, que es una experiencia de cogestión entre el estado y las familias. Es decir, no son las familias las dueñas, las que gestionan la escuela solamente. Tampoco es una fundación como la Marzano,**

sino que es una cogestión entre el estado y las familias que lo que hacen es llevar adelante este proyecto educativo. Eso solamente está en una provincia, que es la provincia de Buenos Aires, pero tiene 38 escuelas, porque la verdad es un proceso muy interesante porque el estado se involucra... no solamente con el Ministerio de Educación, sino que con el Ministerio de Agricultura y con otros Ministerios y llevan adelante la gestión, no tanto educativa, sino que la gestión productiva y social de esas escuelas y es muy interesante. Y hoy Argentina debe de tener unas 135 escuelas de Alternancia con estas tres ramas. La que nació viniendo de Francia a finales de los 60, que se llaman EFA, que son los más parecidos quizás a los comienzos a las escuelas de Alternancia del mundo, la segunda los CFR traída por la Fundación Marzano que están en otra zona, digamos en una zona un poco más rica desde el punto de vista productivo, que está en la provincia de Buenos Aires, la provincia de Sta. Fe, ahí hay una experiencia en Mendoza, donde hay una participación más relativa de las familias, hay una gestión más administrada por esta fundación que tienen las escuelas. Y los CEPT, que es este proyecto de cogestión educativa entre el estado provincial, en este caso la provincia de Buenos Aires era familiar y que ha dado buen resultado porque en realidad cada una de esas escuelas crea su proyecto productivo, su proyecto de arraigo para que las familias no se vayan. Ese proyecto de arraigo. Perdón si me extiendo... **-Andreu: No, no... adelante** -Juan Carlos: Ese proyecto de arraigo es muy interesante porque lo que plantea no es solo el arraigo físico, es decir que las familias se queden en el lugar para que los jóvenes se queden, sino que hay un proyecto más integral donde se plantea que para que justamente ese arraigo se produzca se generen otras condiciones, como caminos, como cuestiones sanitarias, cuestiones de comunicación... porque quedarse en el campo por... Argentina tiene extensiones muy largas y muy grandes, y muchos pueblitos chiquitos... y entonces quedarse en la zona rural y no tener la posibilidad de poder crecer económicamente. El muchacho cuando sale su proyecto de vida no tengan una mirada... este... muy proactiva, este probable. Como dice Gimonet, que lo que termina haciendo la escuela es expulsar el muchacho del medio. Entonces, este proyecto lo que tiene es una integralidad tratando de poder generar ese arraigo de manera más completa. **-Andreu: Muy bien, muy bien... O sea, ¿En total son 135 EFA?** -Juan Carlos: Te puedo dar el número completo, si te esperas un segundo, y actualizado. (...) Hoy hay Centro de Formación Rural en Argentina 10, 38 CEPT, Centro Educativo para la Producción Total y 73 escuelas de EFA. Esta es la división entre las escuelas de Alternancia. (...) Trabajé mucho esa historia, debía ser unos tres años, hay una nueva experiencia de Alternancia en Argentina que se está haciendo en una escuela que era Agrícola Salesiana y como había mucha problemática de competencia geográfica entre las escuelas, por decirlo

de alguna manera... Bueno, nos llamaron a nosotros que veníamos trabajando en ONEARA y otras entidades con conocimiento, presentamos un proyecto y se convirtió en la primera escuela salesiana en el mundo en el ámbito rural que tiene Alternancia. Y esta es... de escuelas salesianas hay muchas en el mundo, agropecuarias hay muchas, en Argentina, hayamos... una base importante de educación agrícola, pero en Alternancia está en la primera en el mundo, que está en la zona del Venado Tuerto en Santa Fe. Es la primera experiencia en Alternancia de los salesianos.

-Andreu: Muy bien... Entramos en materia... (...) relacionado con el monitor y su multifuncionalidad en el centro y sus problemáticas y... La primera (...) ¿Cómo se selecciona el monitor? ¿Qué perfil se requiere? ¿Cuáles características que este debe de manifestar? y no solo profesionales, sino que también personales

-Juan Carlos: Hay una frase que ha quedado en el tiempo de Roberto Bradley, quizás no lo conociste, pero bueno Pedro muy bien y Jordi también, es el anterior director ejecutivo de la Fundación Marzano, ahora ya se ha retirado también de la... con la que trabajábamos en tándem (...) y él era director general de la Fundación y yo era el director o coordinador pedagógico. Roberto decía, que cada vez que se fue acercando la escuela de Alternancia al Ministerio, digamos para oficializar los títulos y esas cosas, se fue burocratizando más el sistema y se empezó a complejizar, por ejemplo la elección de los monitores. Históricamente, los monitores cuando son de una... digamos, vienen de distintas ramas, hay profesionales de la agronomía, de la veterinaria, o profesores de escuelas de... de docentes que vienen de los profesorado. Que enseñan... que hacen de profesores. Pero hay muy pocas experiencias de formación en Alternancia formal en Argentina, que acaba de hacer 50 años. Y sobre todo los primeros años que yo entre. Podría hablar del comienzo de la década del 90, la polivalencia del monitor era importante y decíamos siempre: "No importa con el título que vengas, porque en la escuela de Alternancia ya te convertirás en monitor. No importa que si eras ingeniero, si eras profesor de matemática o de lengua", Bueno, eso tenía como ventaja la posibilidad de la polivalencia, de la multiplicidad, como decías este de la Alternancia. Yo me acuerdo que cuando empecé a trabajar que era muy joven y venía de haber estudiado, había terminado mis estudios secundarios, estaba allí en una educación superior en la universidad. En la primera semana me dieron una serie de carpetas y a ti te toca lengua, sociales... esas cosas raras que uno nunca pensó que le iba a pasar. Y lo que pasó cuando se empezaron a formalizar los sistemas educativos de Alternancia, el estado empezó a pedir de alguna manera, una regulación un poco más estricta. Decir que, las competencias para poder ser profesor de una escuela de Alternancia,

independientemente que no solo les llamaran monitores, tendría que ser con "catenante", tendría que ser en paralelo el espacio curricular o la materia que esté dando con su formación, es decir que matemática la de un profesor de matemática, que el de sociales la de él de sociales. Y eso complicó bastante el tema y complica aún por dos cuestiones. La primera porque en realidad uno termina queriendo o no, hay algunos casos extremos, que por suerte son pocos de tener una multitud de docentes dentro de una escuela, cosa que para la Alternancia no es bueno, sobre todo por la educación personalizada porque se pierde el contacto más directo con los alumnos y las familias. Y llegar a encontrar escuelas que son extremas, no dijo que no es la mayoría de que tienen cuarenta y pico de docentes, digamos de sencillo... cincuenta docentes de los cuales hablan de cosas muy raras, del equipo interno y el equipo externo digamos, hay profesores que vienen a dar su materia y si van y otros que son los que están todos los días con los muchachos y las muchachas y eso atenta mucho contra el sistema de la Alternancia, porque hay una rotación muy grande de docentes. Pero por otro lado, también obligó a pensar como se le puede tratar de formar a determinado grupo de gente tratando de generar más calidad en la formación de esa gente para que pueda trabajar de mejor manera dentro de las escuelas. (...) Es cierto que esta historia de la burocratización ha complicado más, pero también es cierto que el Ministerio dice bueno, la Alternancia es una cosa interesante. Algunos te lo dicen y otros todavía no la entienden después de cincuenta años. Pero nosotros somos un valor agregado. Nosotros te estamos dando un título oficial, por lo cual más allá, de que incluso piensen los gremios docentes que son un tema aparte. Nosotros necesitamos que la cualificación de la persona que esté a cargo de determinadas materias, sea correlativa, así ya como decía: (...) "Un profesor de lengua para que de lengua". Eso ha provocado que se subsane también un error, y esto es una apreciación personal mía, que paso mucho tiempo en muchas escuelas que elegían como... equivocadamente creo yo, como garantía de el sistema a muchos exalumnos que pasan a ser los docentes de la escuela de Alternancia, pronto si se recibían y estaban uno o dos años... De un año al otro año, pasan de la categoría de alumno a monitor. Y eso es un peligro muy grande, porque en realidad no conocían el medio profesional, no conocían como era el trabajo. Le era muy difícil de cambiar el chip de la cabeza de ser alumno de una escuela de Alternancia para convertirse en profesor. Bueno eso se ha ido atenuando. Y eso fue un gran mal también de los años 2000 tratando de equiparar aquello que pedía el Ministerio eso se ha ido atenuando. Hoy los ingresos de los docentes a las escuelas de Alternancia, al ser la mayoría de gestión privada, creo que en España se llaman concertadas, es una prioridad del representante legal de la patronal de las escuelas que mediante una entrevista se

plantea, si este mas o menos reúne las condiciones, porque como justamente como ahora decía, no solamente es importante la capacidad técnica pedagógica que traía, sino su "virtuez" como persona. Yo como formador de monitores muchos años, hice una cosa que por ahí es bastante antipática, pero en realidad, pues te calzas el traje de monitor y no te los puedes sacar, digamos este... Sobre todo en las zonas rurales, en los pueblos rurales más chiquitos, a veces convivís todos los días con los alumnos, incluso fuera de la escuela porque viven el mismo lugar. No es fácil, sobre todo para los más jóvenes, porque te vas a tomar una cerveza y te vas a encontrar a los alumnos en frente y se ponen a bailar. Entonces, no es un sacerdocio, pero es un apostolado digamos. Hay que tratar de equilibrar esas cosas y es bastante complejo sobre todo para los más jóvenes. Está claro que los más jóvenes que ahora han entrado en los últimos años, no es que no tengan ese fuego interno que traíamos, los que habíamos entrado hace muchos años, hace 40 años. Sino que en realidad, los tiempos han cambiado y nosotros tenemos que entender que también hay... a nosotros jamás no se nos ocurriría por más que también lo hacemos es plantear: "Yo voy a trabajar a ese CFR por el sueldo", cosa que es verdad. Y uno tenía otros sueños, tenía otra mirada. Y ahora quizás esté un poco más diluida. Pero bueno, cuando se hacen esas entrevistas, se los elige, se trata de ver también, repito... cuáles son sus cualidades personales y personales. Cuáles son sus cualidades humanas para poder plantear. Tenemos el gran problema que aquí, este... el tema de las escuelas concertadas. Las escuelas públicas de gestión privada como decimos en Argentina. O cuando nombras una persona, la nombras y se queda en el cargo. Digamos el día que no te convence la tenéis que despedir. Fue como por ejemplo en el sistema francés están un año en prueba, otros años en prueba. Aquí cuando entro, esté directamente contratado, tienes que rezar o encomendarte a quien creas para que realmente no te pase... que nos pasa digamos, porque en realidad todos somos humanos y hay gente que no hemos equivocado. Como no hay gente que no le tenemos confianza y que finalmente fueron buenos cuadros. Lo que se hace es tratar de que se inmer...se, se... pueda abordar, digamos de golpe, a veces es muy chocante, pero una estrategia que hemos mantenido todos estos años es que a penas entra en la escuela tiene un par de una o dos semanas de adaptación y directamente entra a trabajar en alguna de las materias acompañando, o esté... acompañando alguna de las herramientas de la Alternancia. De manera que, es un choque que es emocional y, que además por otro lado, lo descoloca de lo que conoce de la educación tradicional pueda hacerle entender o pueda cambiar el modelo mental par que pueda entender que está en otro sistema educativo. Y lo que hacemos es, generalmente al sexto mes, acuerdo a los ingresos. No solo tratamos que los ingresos de los nuevos

docentes que no son mucho tampoco porque no tienen que ver cuándo se van jubilando los viejos y se van otros. Generalmente tratamos de que puedan ingresar al comienzo del ciclo lectivo o cuando termina el ciclo lectivo. Es decir, tratar salvo algún imponderable que los cambios no sean en la mitad del ciclo lectivo donde los muchachos y las chicas tengan que cambiar, digamos de docente y de ver cómo trabajan y de acostumbrarme a otras cuestiones. Entonces después de ese primer choque, de esa primera inmersión en la Alternancia, generalmente a partir del sexto mes, comienza una formación interna, digamos con un tutor que si puede es el director o la directora y si no, será algún monitor con más experiencia que lo sigue, él que acompaña en esta primera formación en los primeros meses. Y después comienza lo que es la formación formal, digamos lo que yo llamo la formación de monitores que en algunas entidades esta reglada, está planteada de manera de un profesorado, para así decirlo. Con muchas críticas, porque bueno Pere siempre ha planteado... y nosotros también coincidimos mucho. La Fundación Marzano no lo ha hecho, pero si lo han hecho otras entidades. Esos profesorados que forman monitores tienen de todo menos Alternancia. Yo tengo una directora que recibe a esos alumnos y dice: "Tienen tres años después de haber estudiado para monitor y tengo que tener tres años más para sacar lo que estudiaron y para colocarlo en lo que es verdaderamente la Alternancia", porque tienen muy poco tiempo. Nosotros, digamos, lo que creemos y lo que pasa es que justamente el problema es que la formación no es en servicio. Este, el tema es que la formación es una formación reglada, de una especie de profesorado con unas estadías. Pero lo que hacemos nosotros en la Fundación Marzano y otras entidades es hacer una formación en servicio que generalmente dura dos años. El primer año es más general, digamos de conocimientos más generales: conocer la historia de la Alternancia, conocer cuáles son las herramientas de la Alternancia, también con espacios que tiene que ver en el tema de la psicología adolescente, o con la problemática del sistema productivo, que en Argentina que en vez de diversificarse se ha monopolizado mucho, por ejemplo, en la zona donde nosotros tenemos las escuelas el tema del cultivo de la soja, porque es un tema que mueve dinero. Y en realidad, no solamente no hay ni bueno ni malo, porque en realidad el país necesita divisa. Pero es un problema para..., pero sobre todo para la mayoría de nuestras escuelas que tienen formación agrícola solamente, y que no tienen formación diversificada en otras profesiones que son pocas. Y en el segundo año de la formación, sea mucho más específico él elige... El monitor o la monitora eligen un tema, que va a desarrollar en el proyecto. Digamos el tema está dentro de una nube de ciertas cuestiones. No puede elegir cualquier cosa, sino que tiene que elegir un tema que tenga que ver con las herramientas de la Alternancia, o que tenga que ver

con la formación y la gestión de familias, o que tenga que ver con el sistema productivo de la zona, o con el tema del trabajo en equipo de monitores. Elige ese tema que será su proyecto. Este, nosotros le llamamos Proyecto Pedagógico Individual, el PPI. Digamos que es el proyecto pedagógico que él va a poder investigar como un plan de búsqueda, con un tutor y que después lo tendrá que defender frente a la gente que está al cargo de su formación. Pero más adelante de sus compañeros porque ese proyecto está situado, tiene que ver con la vida de la escuela donde esta de Alternancia. Si no es una cosa que pueda salir de otro lado. Entonces, nuestra formación por más que sea, perdón por el juego de palabras, informal dura eso dos años. Primero hay un tiempo de inmersión en la escuela. Después hay un primer acompañamiento con el director o con un monitor antiguo que digamos que le ayuda a ubicarse, situarse dentro del sistema y después están estos dos años, de primer una formación más general y segundo una formación más específica que termina su proyecto personal pedagógico.

-Andreu: (...) ya entraríamos en lo que es la (...) pregunta sería: (...) ¿Existe una formación para monitores? ¿Cómo es esta formación? (...)

-Juan Carlos: Si que se hace en Alternancia... dije formación en servicio. Se hace en Alternancia, es no formal porque no está reconocido por el estado. **-Andreu: vale, vale...** **-Juan Carlos:** No formal pero lo hace. En estos momentos está un poco más reducido el equipo pedagógico de la fundación Marzano, porque bueno hay algunos cambios por esta historia, digo porque algunos viejos ya hemos llegado al tiempo de la jubilación. Pero generalmente el equipo pedagógico tiene un referente en cada una de las provincias donde hay escuelas y después tiene dos o tres que son monitores con cierta antigüedad o directores que conforman el equipo pedagógico y que son los que se ocupan de esta formación. Que esta formación es en alternancia. Últimamente son encuentros que se dan cada 45 días o cada dos meses, de dos o tres días, de acuerdo a la temática. Lo abordan, lo co-animan generalmente dos personas. Existe un coordinador pedagógico más un director (...) y además por el otro lado lo que hacemos es ir rotando por los centros. Este, las sedes, para decirlo de una manera, porque nos sirve también como... como espacio formativo. Cada escuela muchas veces tiene prácticas distintas o tiene formas distintas de abordar algunas cuestiones. Entonces, no es que siempre se hacen en el mismo lugar, sino que se va rotando entre los distintos centros de manera que también lo que esté pasando en esa escuela nos esté describiendo como... como un espacio, como un territorio de aprendizaje o de comparación a veces por algunas cuestiones. **-Andreu: O sea,** **-Juan Carlos: Y** después existe la formación continua como decía, que tiene que ver es... cuestiones...

algunas que tiene... más cerca de la Alternancia y otras más generales como... Bueno este año de la pandemia la formación se ha ubicado mucho más por ejemplo en el uso de las herramientas tecnológicas para la evaluación. Pero digamos... Se trata de evaluar todos los años y ver... este... los últimos años... bueno, como decía, la fundación Marzano está en una zona muy productiva, muy rica productiva... Entonces también para que los monitores no pierdan el tren de estos conocimientos nuevos y de tantos avances. Muchas veces la formación continua tiene que ver con capacitaciones en actualizaciones productivas, para estar al tanto de lo que pasa. Este año se redujo mucho más eso y se le dio mucho más hincapié, por ejemplo a lo que es a las tecnologías para poder seguir estando en los espacios de formación por los alumnos a distancia o de la manera de lo que pudiéramos hacerlo. **-Andreu: Muy bien. ¿Esta formación es de alguna forma obligatoria para los nuevos monitores? o ¿Es opcional?** **-Juan Carlos:** Es una formación obligatoria. Nunca nos ha pasado, al menos que yo recuerde que nadie no se ha querido hacerla, pero siempre caminamos por el filo de la navaja al no ser, al no ser una formación formal y reglada por el Ministerio puede parecer alguien que te diga: "Mira... yo no la quiero hacer". A nosotros, al menos en la fundación Marzano que yo recuerde no nos ha pasado. Si que nos ha pasado en algún momento que tendremos muy pocos monitores o poca gente que vengan a tiempo parcial, muy pocos, muy pocos. Un 15% y quizás estoy exagerando del total de la plantilla. Si nos ha pasado que para algún tipo de este grupo de gente, hemos hecho una formación un poco más rápida, un poco más general y no se le ha pedido el proyecto general porque en realidad no tenía una... un empoderamiento tan fuerte con la escuela. Pero, es una formación obligatoria que nosotros la planteamos des del compromiso personal, digamos... este... Más, lo primero que reciben una vez que ingresaron en la escuela es el documento de la visión y de la... de la visión de la fundación donde plantea que en realidad lo que uno necesita son monitores y monitoras formadas y que para eso hay que hacer una formación en servicio. Repito, independientemente de la titulación que traiga. No hemos tenido problemas en ese tiempo de estos años. Yo creo que fundamentalmente por dos razones, primero porque hay un muy buen trabajo de los directores y de las directoras convenciendo que esto es así y necesario. Y segundo porque también existe él, nosotros llamamos lo que es el efecto espejo, digamos que cuando veo que tú lo hiciste y que estas y que en realidad cuando hay un cargo, puede interesar porque es verdad, también lo decimos, sí digamos... él que busca formarse pasa por eso. También hemos tenido gente ha decidido... no dijo irse, pero... por eso te decía ese porcentaje de gente de no portar todo ahí. Pero yo creo que en realidad tiene que ver con esas dos cosas, primero porque hubo buen trabajo de los directores. Estos

últimos dos años tenemos un problema porque se nos ha jubilado casi la mitad de los directores por la edad, digamos por el tema de la edad, digamos dentro de la fundación Marzano. Entonces es gente nueva la que vino, pero creo que hay un muy buen trabajo de siembra de los directores y de las directoras. Por el otro lado, también hay un buen trabajo en el equipo donde... La gente comparte mucho tiempo tiene sus bemoles, su cosas buenas y malas, el estar todos los días, pero en realidad cuando te pones a hablar habiendo y hablando... y esta cuestión además de que, no... no tenéis que ir una semana o un mes (...) son cada 45 días, cada 60 días... La posibilidad además de que pueda viajar a otro lado a conocer otras realidades, ha hecho que en realidad esto sea una cosa factible y es una formación obligatoria por más que no esté reglada y que se cumpla. **-Andreu: Esta formación, entiendo que a los inicios no debía existir esta formación de monitores, o sea ¿Cuándo se decide poner en marcha esto? ¿Y... Por qué?** **-Juan Carlos:** En la fundación Marzano, cuando comenzó en la primera escuela, que fue en el año 1974. Te voy a contar también con lo que paso con la EFAs, pero con los CFRs... No la voy hacer muy larga pero es una anécdota muy chiquitita, pusieron un aviso en la Facultad de Agronomía de Buenos Aires y aparecieron a quien manejaba la fundación que era un "alvasea". Porque esta fundación existía hace muchísimos años. Este que lo había dejado un señor para que los muchachos de campo vayan a la universidad. Imagínate toda la plata que se perdió en eso, porque creo que los treinta años anteriores que creó la escuela no ha ido nadie en la universidad, de los muchachos, pero bueno estaba para eso. Pero aparecieron tres personas, que las tres eran con "J", eran las tres famosas "J" que eran: Jose Zimmermann, Julio Mitau y Javier Escalante, que fueron los tres primeros monitores que tuvo la Fundación Marzano. Dio casualidad de que eran tres recién ingenieros agrónomos nuevos. Y la Fundación Marzano lo quiso y los mando a España, porque bueno ya tenían contacto con una EFA, a formarse y a aprender un poco. Cuando vinieron, pobrecitos los tres muy jovencitos, de 24, 25, 26 años, por ahí era la edad. Los pusieron en la primera escuela. Eran tres personas, y después llegaron un par de chilenos que venían de la escuela de la Garzas, que había una escuela en Chile que tenía Alternancia, pero ya no la tiene, a ayudarlos. Este... pero digamos, cuando empezaron, empezaron sin mucha formación y a los tres o cuatro años se dieron cuenta que lo que tenían que hacer era... porque habían abierto dos centros más, uno en "Tioregil" y hay otro en Arequito, todos en la provincia de Santa Fe al principio, de establecer esto. Y lo que plantearon fue justamente esto. No tenían de la misma manera que la Alternancia cuando nació, nació en Francia sin pedagogo, porque digamos este, el "Abbé Granerau", este era otra cosa, y después cuando llego el primer técnico agrónomo le metieron allí a trabajar con los chicos y también a

trabajar con las familias, que ellos tampoco eran formadores de formadores. Entonces fueron buscando y encontraron una persona que se llamó "Marco Ronquino". La Fundación Marzano fue durante muchos años el director pedagógico. Era un pedagogo, era un doctor en educación, que tuvo que aprender de la Alternancia, y **que en realidad lo que hizo fue tratar de armar un modelo de formación, de esto que te estaba contando, de formación en servicio para 45 días... pero en realidad nació de la necesidad y de la inexperiencia.** Y también les pasó a las primeras escuelas de Alternancia de las EFAs. Es decir, yo ahora estoy escribiendo a cuatro manos o a ocho manos, (...) un documento para Claxon Latinoamérica sobre la formación en educación rural en latinoamérica. Y estoy con otra persona en Argentina y bueno, y entonces ahora estábamos viendo como fue la primera escuela de Alternancia de la EFA en Moussy que te contaba y también cuando se crearon dos escuelas, le paso lo mismo que los franceses, crearon dos escuelas más... ¿y quiénes eran los monitores? Eran técnicos agrónomos que trabajan en el Ministerio de Agricultura, o como Gerardo Bacanili que es un tótem de la Alternancia en Argentina. Era un maestro que lo había llevado a trabajar en una escuela agrícola. Entonces, ellos tuvieron un poco más de suerte porque como habían ido a Francia, lograron de tener contacto con la unión francesa y trajeron al matrimonio "Charpentier". A Charles Charpentier y Magui Charpentier, que habían ido a África a formar monitores en los principios de los 70 y los trajeron en Argentina y además se quedaron en Argentina. Charles Charpentier murió, y Magui todavía existe, yo te voy a mandar ahora, después para que te puedas ver un video muy cortito donde ella cuenta como fue el comienzo de la Alternancia, que está en la página de la AIMFR de los videos en el canal de Youtube, pero yo te lo voy a mandar para que veas. Están ahí era como fue el tema. Bueno, **y eso los ayudaron a crear un centro de formación de monitores, pero todo nació de la improvisación y de la heroicidad de formar cuadros o formar gente para trabajar en la Alternancia, digamos. No había grandes maestros en ese sentido.**

-Andreu: Para terminar, que sería la última pregunta, (...) para ti... La importancia de la formación de monitores ¿Qué quiere decir? o ¿Qué representa? (...)

-Juan Carlos: Yo creo que no pueda haber una escuela de Alternancia sin gente que esté preparada para trabajar en el sistema de Alternancia. Y no lo digo como una frase hecha. Decimos... nosotros...haber, si bien no, si bien es muy difícil de contemporizar aquella, que además no hay que hacer revisionismos, pero con temporizar aquella época de los setenta **cuando nació la Alternancia en Argentina, o los ochenta cuando yo empecé a trabajar donde la polivalencia hacía que puedas tener, no sé... puedas dar lengua, matemáticas, se profesor de huerta, porque en realidad, a mí lo que me**

parece es que lo más importante de la formación en Alternancia es poder entender que un monitor en una escuela de Alternancia, es no solamente un animador social y un docente sino es alguien que tiene de alguna manera trabajar para un proyecto de desarrollo de territorio donde está la escuela, acompañando a las familias, acompañando a los alumnos, y acompañando también aquellos que están cerca de la escuela porque uno de los grandes problemas que tuvo durante muchos años la escuela de Alternancia, más allá de ser incomprendida por el sistema formal, era que se convirtió en endogámica. Es decir, que bueno es decir... no nos entienden, no nos preocupamos para generar nuestro propio relato o por poder mostrar los logros que hacemos. Últimamente le hemos cambiado un poquito la AIMFR, incluso las... no la fórmula, pero le hemos agregado otra cosa. Históricamente se decía que la Alternancia era la continuidad de la formación en la discontinuidad de los tiempos y los lugares. Y ahora hace dos o tres años estamos diciendo que la Alternancia, la formación en Alternancia es la continuidad de la formación en la discontinuidad de los tiempos y los lugares y las relaciones interpersonales, porque el alumno y la alumna, no solamente este..., este... alterna entre, este... Al decir Daniel Chartier en un ciudadano cuando estaba en la escuela porque tiene que hacerse su cama, servir a los compañeros, poner la mesa. Alternancia... comportarse como un hijo en la casa, que la mamá quizá ya... en la cama y que le prepare el desayuno. Sino que además, que esta historia de las estadias profesionales y con la vinculación con el medio socioprofesional, tiene otras relaciones que no son solamente con los monitores de la escuela y con la familia. Entonces para poder ser un formador en Alternancia y que puedas tener justamente esta posibilidad de poder, por un lado, formar a los alumnos y, por el otro lado, animar a otro equipo de padres, animar a otro equipo de personas que puedan trabajar para el desarrollo del territorio, tienes que tener una formación específica. Que tiene que ver con dos cuestiones, que son con palabras para mí muy parecidas. (Disculpa que sonaba el teléfono) que tenía que ver con dos palabras muy parecidas, tiene que tener tanto la aptitud, con "P", no... la aptitud profesional, las aptitudes profesionales y personales que lo puedan convertir en un monitor de una escuela de alternancia, como también la actitud con "C" de entender, que este trabajo, su trabajo de servicio, es un trabajo donde tiene que profesionalizarse. Es un trabajo que no solamente vale su formación, que es muy importante, sino también de preocuparse por entender como son los cambios socioeconómicos culturales del medio. Como ha cambiado la relación interpersonal de la familia y de los alumnos, porque ya no son... bueno, los niños no son... los muchachos no son los mismos que ya hace treinta años. La familia tampoco, o sea en Argentina ha pasado, creo que en España deber pasar lo mismo, el fenómeno de que cada... Bueno hemos crecido

nosotros, pero se ha acercado mucho más, cada vez hay gente más joven siendo padres de alumnos. Bueno, nosotros reconocemos que existen todos esos cambios. También tenemos que reconocer que nosotros tenemos esos cambios como monitores y tenemos que formarnos permanentemente. Tenemos que entender que para comprender los cambios tenemos que formarnos. Digamos, pueden existir algunas cosas, de ser autodidacta o de tener más facilidad para comprender algunos fenómenos, pero que la formación inicial y la formación continua, son necesarias para que después pueda seguir funcionando como corresponde en estos tres niveles que te decía. La formación de los alumnos, la animación de las familias y en este proyecto para el desarrollo para el territorio. Sin la formación vamos hacer una buena persona... es como las herramientas de la Alternancia o como los objetivos y los medios. Es decir, vos puede tener una buena formación profesional, pero no tienes una actitud personal para poder brindarte una actitud de despego o una actitud de poder empoderarte o poder tener una buena cuestión de empatía que es muy necesaria. Pues serás el mejor profesional pero no podrás ser un buen monitor. Pero por otro lado podrás ser una persona muy simpática y una persona con una vocación de servicio muy grande pero no te "esforzas" para mejorar profesionalmente, y digamos también vas a fallar en ese sentido.

-Andreu: Muy bien, muy bien. Pues ya hemos terminado.

-Juan Carlos: Perdón por la cantidad de tiempo. (...) Ponerle... ese fuego interno es muy complicado porque bueno, la vida te lo ha planteado de otro lado. O sea, la filosofía te planea que hoy este es un mundo "malifio", que hoy este es mucho más individualista al mundo, que hay muchos cambios. Yo siempre digo lo mismo. Yo lo que pretendo un poco es lo que decía hace cinco minutos que uno trate de tener un poco de empatía y saber que nos están mirando porque en realidad se necesita esa cuestión que es más compleja o que es mucho más completa, no es solamente dar clase. Yo no pretendo... cuando yo entré en el 1983 tenía 20 años, a trabajar, 20 años tenía. Hace 37, ya hacía 38. Pues tenía 20 años. Y estudiaba y las clases eran de lunes a "sol" al mediodía. Estudiaba también, así que a veces... tuve la suerte que me contrataron en un lugar cerca de mi casa. Pero por ejemplo hoy... una anécdota tonta que lo hacíamos con quien empecé a trabajar, con Rubén que era de la misma ciudad que yo. Los domingos... la primera escuela que nosotros trabajamos que estaba en San Juan... un lugar que se llamaba San Juan de Plata, que ya no está más, cerro ese centro. Estaba a 17 km adentró de la ruta, en tierra ¿No? Y que además era una zona de fruta, los cuales a ambos costados del camino de tierra había montes frutales. Lo cuales llovía dos gotitas y no podías pasar por una semana por que era pura "sorra".

Los domingos cuando llovía, nosotros sabíamos que no podían salir de la escuela los que estaban, o el casero para hacer las compras. Entonces nosotros agarrábamos y nos poníamos dos o tres pantalones juntos, agarrábamos un atadito con la ropa interior, agarrábamos la zapatillas y nos íbamos donde tomábamos el “omnibus”, el colectivo para... el micro... para ir a (...) un supermercado grande. Y entonces comprábamos nosotros comida o algunas cosas rápidas para los primeros dos días. Te estoy hablando del año 1983, este y nos íbamos y cuando nos bajábamos del micro en la ruta nos arremangábamos el pantalón, hacíamos un nudo en las zapatillas y nos las poníamos en el cuello e íbamos alegres chapoteando en el barro hasta que aparecía alguien a caballo o en tractor... que nos llevaba hasta la escuela. Bueno, y cuentas eso a los monitores nuevos, los chicos de 24, 25 años o 23 años ¿No? y te miran como diciendo: “*Yo me quedo en mi casa*”. Yo no pretendo eso, pero si pretendo que entiendan que... Además, por el otro lado, hay una cuestión que para mí es fundamental, pero bueno tiene que ver quizás con la formación que uno recibió, o el ejemplo del fundamento de las cosas: **Lo peor que hay es no poder sostener en la acción lo que decís**. Cuando vos te dice en la boca, este hablando de un modelo pedagógico interesante que tiene un compromiso más grande, y que en realidad, la vida es más amplia que lo único que se ve en las aulas. Lo que tienes que hacer es la acción de que este, tenéis que... tenéis que comprometer... tenéis que demostrarlo porque si no es bastante necia la cuestión, y bueno. Estamos muy acostumbrados a muchas a entenderlo de esa manera, así que... para mí es importante esta historia de poder... de una manera, en la acción poder refrendar lo que se dice en el discurso. Al menos así lo digo yo.

-Andreu: Bueno, pues nada ya no te quiero robar más tiempo y estoy muy agradecido.

10.2.5 Transcripción de la entrevista a Claude Richard

-Claude: Me llamo Claude Richard, ahora soy jubilado, tengo 67 años. Ya un poco viejo, ja, ja... Bueno, nací en una familia de pequeños agricultores en la zona de Bretaña en Finistère, es la parte más oeste, no de Europa porque pienso que en Galicia están un poco más al oeste todavía. Pero bueno, somos los más cercanos a Estados Unidos como mis primos gallegos, como se dice... somos de la misma nación Celta. Somos los más próximos vecinos de los Estados. Eso es una cosa, o también la entrada en Europa, ¡Depende! Prefiero ser así, la entrada.

Bueno nací en una familia numerosa porque éramos 10 hijos e hijas en mi familia y mis padres eran agricultores. Hice mis estudios en primaria y en el colegio, y a los 15 años ya no quise “seguir estudiando para estudiar”, para acumular conocimientos sin saber a qué me iban a servir. No sé, un poco bloqueado en mi proyecto. No podía ser, porque funcionaba muy bien la evolución escolar ¿No? me iba muy bien, me gustaba estudiar, no era problema, ¿Pero para qué me iba a servir todo esto eso? Eso era. En este caso mis padres dijeron: bueno ¿Qué decides?, hice una ruptura de dos meses de mi camino escolar, digamos, en este caso entré como alumno en una MFR, cerca de donde vivíamos y en un año pasé los diferentes exámenes y empecé después en una experiencia como alumno, también en una MFR, que era la segunda etapa de formación, lo que corresponde ahora para vosotros en España al grado superior. Éramos primera promoción de este nivel de formación en MFR. La primera promoción en Francia que hacía este tipo de grado de formación, este grado superior, por Alternancia.

Tuvimos un pleito con el ministro, con los ministerios y todo eso. Con los sindicatos agrícolas fuimos, con un amigo mío de esta misma promoción, hasta ver al ministro en París para exigir de poder pasar los exámenes. Bueno, fuimos así... éramos un poco locos, así somos ... Siempre se necesita que haya un poco de locura para ganar batallas. ¡Lo que no se encuentra impedido es posible! De ahí podía empezar a trabajar y me propusieron ser monitor de una MFR. En esta zona también en el Finistère, y empecé mi formación pedagógica, veremos después como se desarrolla. Mi formación fue esos 3 primeros años de contacto con las MFR y empecé después mi carrera de monitor.

Me quedé 3 años haciendo mi formación pedagógica, también en el puesto de monitor de la EFA, allá en Finistère... y tenía que hacer la mili. En esta época era obligatoria la mili en Francia. No quería yo hacer la mili: para qué sirve eso [la mili], para nada, sino que aburrirse. Allí mismo (durante la mili) no se aprende nada, no se aprende verdaderamente nada, sino que la vida colectiva. Yo estaba ya muy acostumbrado a vivir colectivamente, como vivía en la casa [de mi familia] éramos 10 niños, era algo colectivo ¿No? Ya sabíamos ¿No? y por supuesto que tenía que trabajar también, porque nuestros papas con 10 niños decían: “Bueno... arréglate para ser autónomo rápidamente” ¿No? por supuesto autónomo económicamente por lo menos.

Hice los trámites correspondientes y me propusieron en la Unión Nacional de las MFR en Francia (la UNEFA de Francia), de hacer la mili en cooperación, en cooperación internacional como apoyo en los centros de formación de educación rural (CFER) en Nicaragua para la animación como asistente, como consultor, como

asistente del director nacional Benjamín Zeledón. Sobre todo, encargado de la formación pedagógica de los 25 o 30 monitores de los CFER que existían en el 1975. En vez de hacer la mili, tuve la experiencia de la conducción de la formación de los monitores nicaragüenses. ¡Qué suerte! La formación tocaba sobre todo la pedagogía por Alternancia que funciona al servicio de las familias rurales de los territorios de Nicaragua, funcionaban 7 u 8 CFER en esta época.

Hice este trabajo y de ahí en 1976 hubo el terremoto en Guatemala, en febrero. Los servicios de la cooperación francesa, que depende del Ministerio de Asuntos Exteriores, me pidieron de hacer una misión, no más después del terremoto. Una misión para identificar lo que podría aportar el estado francés, la cooperación francesa, a la zona del altiplano de Guatemala. Que no fuera solamente un apoyo puntual, después del terremoto, sino que algo durable, de larga duración. No solamente dar dinero ya, sino que definir tipos de programa de apoyo a la población rural. La cooperación francesa quería que se enfocara las zonas rurales del altiplano, que eran las más afectadas. Y yo me junté en Guatemala con otros expertos que vinieron de París (Francia), para hacer este diagnóstico previo ¿No? Diagnóstico de las necesidades de dichas poblaciones que estaban muy afectadas: había 30.000 muertos... No había ni una habitación ni nada que quedaba de pie. Todo estaba por el suelo. Entonces hicimos proposiciones y, entre ellas, la posibilidad de apoyar la educación rural.

A finalizar mi período en Nicaragua a mí me propusieron de ir allá en Guatemala apoyando las creaciones de los primeros NUFED (Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo): los NUFED de “San José Chirijuyú”, “Sacalá Las Lomas” y “San José Poaquil”. Son los 3 primeros NUFED que empezaron en esta zona entre 1976 hasta fin de 1979.

A final de 1979 regresé y me fui a la isla de Guadalupe: había un problema en el Caribe. Son departamentos franceses de ultramar y fui allá un año tomando cargo de la dirección departamental de las Maisons Familiares Rurales de Guadalupe, y ver lo que se presentaba como MFR en Martinica y también realizar una misión para la ONU, la misión de Naciones Unidas con los refugiados del sur oeste asiático que estaban en Guyana, Guyana Francesa ¿No? en el Caribe, en la Guayana francesa. Y me quedé allí un año y tuve tiempo de hacer trabajos allá. Bien... poner las cosas un poco más en orden de batalla. Digamos... Conseguí también el dinero, los recursos de Europa. Para estos territorios de ultramar queda mucho más fácil obtener las subvenciones europeas. No las habían solicitado todavía, me enfoqué en los programas europeos,

pues se necesitaba un poco de dinero para hacer funcionar las MFR. Mismo en un departamento francés de ultramar la situación no era tan fácil ¿No?

De Guadalupe me regresé a Francia. Ya habíamos empezado una discusión de lo que pudiera hacer a mi regreso a Francia. Hubiera podido quedarme en Guatemala, y es importante explicar porque no me quedé. Me gustaba mucho trabajar con los “Cachiqueles” allá, en el altiplano. Allí estábamos muy contentos de vivir en Guatemala, en esos años. Decidí de no quedarnos en Guatemala porque los grupos de familias (las asociaciones que todavía no eran constituidas formalmente y públicamente) debía ganar en autonomía ¿No? digamos. Los grupos funcionaban como verdaderas asociaciones, pero no querían tomar decisiones sin que yo esté presente. Les decía: “Yo no soy “chapín”, yo no soy guatemalteco, yo soy Bretón, Es vuestro porvenir, no es el mío... entonces son vosotros son los que tienen que decidir, no yo”. El tiempo que me repongan ¿No? que venga otra persona para reemplazarme... tendrán que tomar decisiones ellos solos. Le dije a París que yo no me quedaba en Guatemala, me regresaba para ocupar otro puesto en las MFR, era importante que me vaya ... para que los responsables NUFED tomen sus propias responsabilidades. Los grupos de “San José Chrijuyú” de “Sacalá Las Lomas” y de “San José Poaquil” no lo entendieron de inmediato por supuesto. Tenían que tomar ellos mismos sus propias responsabilidades para el futuro. No soy yo quien lo voy a hacer. Es por eso que no me quede en Guatemala y me fui entonces a trabajar en el Caribe.

De retorno de Guadalupe, trabajé 3 o 4 meses en la Unión Nacional de las MFR en París. Aprendí muchas cosas porque éramos también un equipo a nivel de la Unión Nacional que estaba estructurándose ¿Ok? se cambiaban personas en el equipo nacional, ... bueno me quedé 4 meses.

Acepté después el cargo de director regional de Bretaña en marzo de 1980. Estábamos en el período de organización de las regiones en Francia. En esta época empezaban los primeros pasos de la regionalización, y entonces era la puesta en marcha de las federaciones regionales en las diferentes regiones de Francia. Y la de Bretaña existía como Asociación, como federación curiosamente, pero no funcionaba. Como no había nadie en el puesto para la animación de la organización, había un Consejo de Administración (o sea un Comité Gestor) por supuesto, pero no funcionaba realmente ¿No? Y me quede 35 años como director de las MFR de Bretaña, haciendo de director regional, lo que decís vosotros de secretario general de la federación. De director regional animando con mis colaboradores, a los presidentes o presidenta que tuve, al Consejo de Administración al servicio de una ambición política para las MFR.

Por supuesto, los aspectos de financiamiento, la búsqueda de financiamiento, pero también era encargado de la formación de los monitores, sobre todo la formación pedagógica inicial de los que entraban en el puesto, así que también la formación continua de los equipos, ¡Ok! En este caso hice ese trabajo de formador de formadores durante 25 años hasta que otro me reponga como delegado pedagógico regional. Después cuando ya tenía un poco de edad, a los 62 años, me tomé mi jubilación. Me jubilé hace 4 o 5 años ahora, dando la libertad a los bretones de ya no aguantarme más... ja, ja...

Y en este caso es por eso que estuve en contacto con Pedro Puig, con las EFA de España... Bueno, porque Pedro vino con su Comité Gestor de Quintanes aquí en Bretaña en un viaje de estudios, porque hablaba español y con agilidad. Y con todos esos contactos que siguieron después... somos buenos amigos, y con Jordi... bueno. Todos esos contactos después permitieron las colaboraciones individuales ¿No? y las relaciones humanas que existen dentro de la red de las MFR. Eso es y así fue.

Durante este período tuve la oportunidad de hacer los viajes de apoyo para la Unión Nacional de Francia en Centroamérica, más que todo, en los años 1981 y 1985, y recibir a 14 o 15 *stagiaires* de Centroamérica o de Latinoamérica aquí en Bretaña por el hecho del idioma ¿No? Y en casa nuestra. Mi mujer también habla español y hemos aprovechado para sensibilizar a nuestros hijos a los idiomas extranjeros (al español en el presente caso) lo que nos parece muy importante para las nuevas generaciones. ¡No lo logramos totalmente!... Así es la nueva generación. Hasta un día dije: bueno, con 14 o 15 personas acogidas como *stagiaires*, ¡Basta!... el modelo de las MFR, no es solamente el de la Bretaña. Es necesario que descubran otras experiencias, porque había peligro de que tengan siempre la misma visión de las MFR de Francia, que era solamente la de las MFR de Bretaña, así parece ¿No?

Ya no tuvimos después otras acogidas de *stagiaires* en Bretaña. Fui apoyando con una asociación de Bretaña, en un proyecto de cooperación descentralizada, con apoyo de la Generalidad de Bretaña, un ensayo de creación de EFAs en Chile. Pero como allí tuvieron una modificación de la ley de educación a los 3 años del inicio del proyecto, todo lo que habíamos hecho vino al suelo. Iba únicamente a Chile durante 15 días o 3 semanas por año, pues aportaba el apoyo solamente durante mis vacaciones, no podía pasar 6 meses allá. No sé, estuve casi 3 o 4 años seguidos creo, etc. Habíamos logrado empezar los primeros centros de formación por alternancia... que no pudieron continuar por el hecho de que cambiaron la ley con la regionalizaron el sistema de educación en Chile y no logramos nosotros a apoyar suficientemente desde aquí. Hubiera sido necesario enviar a Chile por varios meses a un voluntario

disponible ... fue una lástima, pero así fue. Trabajábamos con “Agraria”, una ONG constituida por un grupo de chilenos que había luchado en contra de Pinochet con el apoyo de la iglesia católica progresista, digamos con apoyo discreto de unos obispos.

Un miembro de este grupo fue Ministro de Agricultura después, eran miembros de la “concertación” en Chile. Tuve esta suerte de vivir esta experiencia ahí en Chile.

Hice unos viajes con Pedro en Argentina y Uruguay ¿No? para la animación de seminarios, tuve contacto por supuesto con las EFAs de España, tuvimos relaciones en las escuelas de verano de las EFAs... Estuve en Portugal también apoyando cuando había EFA, con Francisco. Podía apoyar puntualmente las experiencias, interviniendo por ejemplo en el evento de “la semana verde europea” en una EFA de Valencia. También con organismos como la Federación de las cooperativas agrícolas de Asturias, recibíendola para un viaje de estudios aquí en Bretaña. O actualmente con el programa Erasmus, por supuesto, con las movilidades de los alumnos de las MFR de Bretaña o recibiendo a las delegaciones de las EFAs. Es lo que hago ahora como jubilado como tipo de apoyo.

Eso fue entonces durante casi 35 años, a finales ya había dejado un poco estos temas internacionales por falta de disponibilidad. Tenía la responsabilidad de la animación de las sesiones de formación de los monitores de Bretaña como miembro del grupo de los delegados pedagógicos regionales del equipo nacional francés. Esto para decirte mi relación con la pedagogía de la alternancia como actor: primero como alumno y después monitor, como actor de la cooperación internacional apoyando a programas, como director departamental en la misión en el Caribe, y también trabajando en la Unión Nacional durante 4 o 5 meses. No quise quedarme a vivir en París, yo no lo quería, mi esposa no lo quiso tampoco. Me lo propusieron, por supuesto. No quise, querían que trabajara en el servicio internacional. Y no quise. Porque tenía que vivir en París, ni yo ni mi esposa no lo queríamos. Somos bretones y queríamos vivir en Bretaña. Después de haber mudado 14 veces en 5 o 6 años, consideramos que ya bastaba. Con los niños también era un poco complicado, también deseaban ellos tener amigos ¿No? Entonces me quedé en la región de Bretaña, y quería, por supuesto implicarme para mí región, para los bretones. Así fue. Participé también cómo miembro del Comité Gestor cuando era de monitor de MFR en Finistère, en el centro de formación por alternancia (donde había hecho mi formación de Ciclo Superior) como ex alumno. Después lo pasé a otro ex alumno cuando me fui al extranjero. También soy ex padre de familia de MFR porque dos de mis hijos fueron alumnos de MFR de Bretaña.

A la hora de jubilarme, teníamos una *Maison Familiale* aquí en Janzé, cerca de donde estoy viviendo, es decir en mi territorio de proximidad, que vivía problemas económicos serios, de necesidad de redinamización, de redefinición de su política de desarrollo, etcétera. Y como ya me estaba jubilando y que tenía tiempo disponible, me incorporé al Comité Gestor para impulsar de nuevo la revitalización de esta EFA y soy hasta el momento todavía miembro de ese Comité Gestor. Durante un tiempo fui secretario general del Comité Gestor, ahora ya no, ¡Ok! Con mi edad de 67 años, pienso que se debe dejar los cargos electivos a personas más jóvenes. Durante toda mi vida profesional, defendí la posición siguiente: *a los 65 años debes terminar los períodos de elección que tú tienes, pero no renovar tu candidatura*. Hice una derogación a esta ley que yo me imponía, porque en la MFR de Janzé teníamos unos problemas un poco enormes y me pidieron quedarme dos años más. Pero en el año próximo se termina, eso para obligar a que entren nuevas personas para tomar responsabilidades. Ahora soy abuelo, y no voy a ser yo, el que se va a encargarse de la educación de los jóvenes ¿No? como ya soy abuelo, ya soy viejo. **-Andreu: Hay que trabajar de abuelo.** *-Claude:* Hay un límite, hay un límite... Eso es lo que debe de ser, y ahora para mi familia. Se terminará el cargo de miembro del comité gestor. Eso es mi relación con las EFAs y con la Alternancia en toda mi vida.

-Andreu: Muy bien perfecto, vamos a la primera pregunta como ya te he dicho, es una pregunta que en Francia hay mucha literatura, dice: ¿Cuál es el origen de los CEFFA o de los MFRs en Francia?

-Claude: En los años 1936-1937, antes de la Segunda Guerra Mundial había migración digamos, migración de familias... más que bien (también unas originarias de la zona de Bretaña) que iban a instalarse en el suroeste de Francia. Eran migrantes que iban a instalarse allá, porque por ejemplo aquí en Bretaña, éramos por lo menos una región muy marginalizada en esa época. Bueno en este caso, ellos trabajando en grupo reflexionando con la ayuda de un cura católico... de los progresistas ¿No? de la Iglesia católica en la zona de Lauzun. **Pienso personalmente que de las roturas nacen innovaciones: en el caso de la creación de la primera MFR en Lauzun, la llegada de familias migrantes desde horizontes diferentes constituye un elemento fuerte de la rotura innovadora.**

Hay que pensar que en Francia era el Frente Popular en el poder (Partido Socialista con la tercera República) y había corrientes de pensamiento como “Le sillon” inspirado por el pensamiento de Marc SANGUIER. Estas ideas son en relación directa con la creación de las primeras MFR en Francia. Las reflexiones del grupo de familias partieron de la inquietud siguiente: ¿Cómo hacemos para la formación de nuestros

hijos o hijas? Sobre todo hijos. Eran un poco machistas en aquella época, pero bueno pensaban más en los hijos que en las hijas. Cuando hacen estudios, se van del territorio. Entonces la formación favorece el éxodo, no es una inversión para nuestras explotaciones agrícolas (porque eran mayoritariamente agricultores por supuesto) y para la formación en nuestro territorio. Tenemos que encontrar soluciones, tenemos que organizar la formación de nuestros hijos. Lo digo así porque las hijas vinieron después. **La formación de nuestros hijos es una inversión en nuestro territorio. Que la formación sirva en nuestro territorio, no que se vayan los jóvenes afuera ¿No? Luchar en contra del éxodo rural... pues nosotros necesitamos que nuestro territorio quede vivo, que haya personas capacitadas y así después apoyarse sobre dichas personas formadas para que nuestras explotaciones agrícolas puedan modernizarse, etcétera, etcétera...**

Pues debemos invertir en una formación que sirva nuestro territorio, formación de la cual guardamos la responsabilidad. Eso fue la base inicial de la creación de la primera MFR. Dijeron: bueno, vamos nosotros a construir un sistema: podemos aportar, por lo menos, nosotros las familias, los padres de familia la parte técnica, la parte práctica de la formación de agricultores ¿No? podemos ser los monitores de prácticas, digamos. Y tenemos que pensar en la formación personal, en la formación general de las personas. Pidieron al cura que dé unas clases de formación general.

En esta época existían los agentes de desarrollo agrícola ¿No? qué dependían, del Ministerio de Agricultura, que trataban de apoyar al desarrollo agrícola de las zonas rurales. Y que podían intervenir ¿No? en los aspectos técnicos, sobre la evolución de las técnicas agrícolas. Estos técnicos de desarrollo se dieron cuenta también que el hecho de intervenir en la formación de los jóvenes en la MFR, era una buena manera para entrar en contacto con las familias y apoyar así al desarrollo de cada explotación agrícola ¿No?, era un método de vulgarización (*extensión*) agrícola, apoyándose sobre los jóvenes. Era una manera de poner en marcha un sistema de modernización de la agricultura ¿Ok? Este fenómeno lo hemos también comprobado aquí en Bretaña al salir de la 2a guerra mundial.

Empezaron así. Las familias del primer grupo de alumnos de la primera MFR compraron en común una casa con su propio dinero para acoger al grupo de 7 o 8 jóvenes. Lo hicieron, para evitar a los jóvenes de viajar cada día desde su casa para la MFR y regresar por la tarde, por supuesto. Pero también para que vivan los alumnos tiempos de vida colectiva por las noches en la MFR, con animación adecuada, un tiempo suficiente de "cordialidad". Realizaban 6 o 7 semanas de formación por año al principio. Porque no había tampoco reconocimiento oficial ni nada de eso entonces. La

formación general se apoyaba sobre los contenidos de los cursos a distancia que efectivamente existían (cursos post escolares). Así empezaron y poco a poco después se extendía la red de las MFR, a través de estos curas progresistas diríamos nosotros. Es cierto, hubo enfrentamientos entre las corrientes de la Iglesia católica en Francia, entre los progresistas y los tradicionales conservadores. A través de los que eran del SILLON, se pasó la información a otras regiones y poco a poco se instalaron nuevas MFR, nuevas Maisons Familiares Rurales en otras regiones. Y así poco a poco empezaron...

Habían inventado tres cosas para mí:

- La alternancia, que exige que se comparta el poder de formación entre los técnicos, entre los técnicos y los profesores, gente de la enseñanza general digamos, y con los padres de familia, encargados de asegurar la parte práctica, dando lugar a la práctica en el terreno.
- Y segundo que la formación pueda desarrollarse bajo la responsabilidad de las familias. Un joven no pertenece, ni al cura, ni a la iglesia católica, ni al Estado. (Es el Estado que pertenece a los ciudadanos, no el revés). El joven pertenece a sí mismo. A sí mismo, a su familia digamos. Pertenece a sí mismo, pero con la necesidad de que se pueda garantizar de quedar en la adecuación con el proyecto del joven, de su autonomía futura como persona humana. Son las familias que aportan esta garantía, no un sindicato de profesores por ejemplo ni un partido político, ni una corriente filosófica, ni el Opus Dei (para poner el ejemplo de España). Somos nosotros las familias que garantizamos este equilibrio: es la principal distinción con la formación dual en Alemania, donde el poder está en manos de los ramos (organizaciones) profesionales, donde nadie hace contrapoder en cuanto al proyecto del joven, a los aspectos humanos. Puede ser que puedan tomar en cuenta estos aspectos humanos, pero no hay contrapoder verdadero. Pienso que es indispensable el contrapoder, es necesario para que se comparta este poder de formar y de educar. Este principio corresponde para mí al “laicismo” de nuestro funcionamiento asociativo. Los pioneros de las primeras MFR habían pensado que pudiera ser un sindicato en vez de asociación. Habían trabajado este enfoque, (lo vas a encontrar en las en la literatura correspondiente a esos años), el sindicato de los productores de “pruneaux d’Agen”, de no sé cómo dice en español, “ciruelas de Agen”, puede ser que sea eso. Pero un sindicato, como una cooperativa, solamente asegura el servicio únicamente para sus socios ¿Ok? para los que son miembros del sindicato. No está abierta. ¿Cómo hacer para que quede la organización abierta? Tuve que trabajar este aspecto en Guatemala

cuando empezamos los NUFED. A pesar de que después del terremoto, no había recursos para los asuntos de pago de cuota, nada de todo eso. Pero sí que tuvimos que tomar en cuenta esta problemática, en la reflexión con las familias involucradas en los primeros NUFED. Podremos hablar después de Guatemala (u otro día, cuando querrás), de cómo empezaron los NUFED allá. Para quedar claro, tenemos que recordar que las primeras familias de las MFR implantaron el sistema en Alternancia con la partición del poder de formar, y la garantía del poder de orientación política a través de la asociación.

- Invitaron la vida en la residencia para permitir actividades que el joven no hacía en casa. Que los jóvenes tengan tiempos colectivos, tutorías colectivas podríamos decir. También encargarse de los servicios inherentes a la vida en colectividad. Como lo dije al ministro de educación guatemalteco, que sean un poco menos machistas, que participen en las tareas domésticas, etcétera. Con el objetivo también de formar humanamente a los chicos, y transmitir el mensaje a las familias y al medio rural. Efectivamente, en esta época (pero todavía a veces hoy día en Europa), bueno en esta época más que todo y en ciertos países, el machismo era muy presente ¿No? Con la vida en internado, los jóvenes mismos pueden organizar y responsabilizarse de las actividades propuestas en las tardes. Ellos toman a cargo su propia animación colectiva. Es una manera de incentivar la toma de responsabilidad para lo colectivo, así lo diría yo. Cuando era alumno en la MFR de Lesneven, lo hacíamos ¿No? Íbamos a pedir para decidir nosotros mismos los alumnos qué persona solicitar para que viniera para una tertulia por la noche: discusión sobre política, filosofía, no sé qué más... guerra de independencia de Argelia... Bueno, un montón de cosas que queríamos ver y discutir ¿Ok? También solicitábamos personas exteriores para dar charlas humanistas digamos ¿No? y porque lo queríamos. Sí, sí.

Finalmente lograron los pioneros de las MFR lograr tres cosas finalmente a través de la Asociación:

- el poder en manos de las familias (es donde se ubica en el corazón del sistema) para que se mantenga la durabilidad del proyecto, el proyecto de los jóvenes con una adaptación a la realidad de trabajo (las necesidades de las profesiones del territorio). En comparación al sistema alemán de la formación DUAL por ejemplo, enfocado en la adaptación al puesto de trabajo, pero con mayor amplitud. Es un poco caricaturizado, pero es un poco así. ¡El riesgo está ahí! para la formación por Alternancia.

- el poder de formar, de compartir entre los formadores, la enseñanza de los aspectos técnicos, la de las nociones de formación general, y la de la práctica, a manos de las familias mismas, de las empresas diríamos ahora.
- Y tercero, la experiencia de la convivencia colectiva en la residencia.

Estos principios se encuentran en los 3 fundamentos al servicio del proyecto de las MFR, del proyecto filosófico institucional. Entonces, ¿Cómo decírtelo? Los que crearon las MFR en 1936, en Lauzan, al suroeste de Francia, no sabían que iban a construir un sistema de formación innovador. Empezaron con el análisis de su propia situación. Con un sentimiento de realizar las cosas de manera empírica. Y es solamente después que se formalizaron las cosas, que se organizó el sistema. Solamente en una segunda etapa se identificaron los conceptos correspondientes; las reglas inherentes del sistema. Finalmente, del enfoque empírico inicial, nació después el trabajo para que formalizara el funcionamiento de las MFR.

Para mí personalmente, el proceso de la pedagogía de la alternancia me parece como una metodología científica. Como la que utilizan las personas que hacen una investigación ¿Qué hacen?

- Tienen un terreno de experimentación: la estadía de alternancia de un joven, o de un adulto en formación, como la persona que desarrolla un trabajo de investigación ¿No?
- Después, la etapa de crítica, del análisis de la situación observada. De dicha reflexión surgen hipótesis, dudas... Corresponde a la corrección del plan de estudio et a la puesta en común al retorno del joven cuando viene a la MFR. De interrogaciones hacia dudas o afirmaciones, confirmaciones. Es lo mismo que estas viviendo tú en tu trabajo de investigación: vas a confrontar y compartir con otros el resultado de tus observaciones, de las informaciones que has cosechado. Pasan de una interrogación personal a algo colectivo. Pasan de una situación particular, a situaciones de un mismo territorio, podríamos decir. Es lo que hace un investigador, cuando tiene que compartir con ideas que están con otros colegas que están haciendo o hicieron también investigaciones sobre este mismo tema. Vas a compartir con Pedro, con Jordi, con tu director de tesis... ¿Ok? Estás buscando ideas con otros, compartir, confrontar... Es lo que hacen los jóvenes en formación por alternancia durante la puesta en común.
- De ahí, salen las dudas que se necesita aclarar. Para el investigador: ¿Cuáles son mis hipótesis qué tengo que averiguar? Voy a buscar informaciones fuera,

documentación, entrevistar a expertos, visita a otras situaciones complementarias que confirman o no afirman, etcétera, etcétera. Es lo que hacen los jóvenes cuando la visita de estudio, las conferencias, la intervención de personas que vienen a la EFA. Apoyo, aportaciones de parte de los monitores: para el investigador, las aportaciones del director de tesis ¿Y después qué hacen? Hacen el informe: para el investigador, su memoria ¿Ok?

- Y... ¿Qué hacen después? El investigador lo presenta al jurado, al tribunal. Ellos lo presentan al equipo de monitor, al evaluador, para pruebas en el examen, en la certificación. Al final de examen ¿Ok? se atribuye una nota, una evaluación que corresponde a un reconocimiento oficial.

El funcionamiento de la pedagogía de la alternancia, juzgada a veces como método basado en lo empírico, de mi punto de vista, lo considero finalmente como un proceso similar al que se usa para la investigación científica.

¿Por qué digo eso? porque tuve que animar la formación de los monitores. Pasamos nosotros en las MFR de Bretaña de monitores que tenían un perfil agrícola, de técnico agrícola a ingeniero agrónomo, o sea una elevación del nivel de formación de los nuevos monitores, y tenían una referencia intelectual basada en lo que habían conocido a través de la enseñanza superior. Teníamos, por supuesto, que tomar en cuenta a estos monitores que salían de la Universidad... que no conocían mucho el terreno. (Después hablaremos de los perfiles de los monitores contratados.) Tuvimos que adaptar la presentación inicial de la formación por Alternancia, con monitores con un perfil más prácticos sin haber conocido los métodos de la enseñanza superior y muchos habían conocido la alternancia para formarse. Así lo hice, presentando el proceso de formación por Alternancia con la referencia de la investigación científica. Había necesidad de dar un significado (una significación digamos), para que entendieran. Ellos, no habían previamente conocido nada de la Alternancia, pero han hecho investigaciones durante sus estudios.

En pedagogía, y sobre todo en pedagogía de la alternancia, me parece indispensable que haya un “significado”, una “significación”, un sentido, no sé... un “significado” a lo que estoy aprendiendo. Para aprender se necesita una significación para aproximarse de la problemática estudiada y así ser motivado para aprender. Esta convicción la tengo de mi propia experiencia personal. Cuando tenía 15 años, me interrogué: para qué voy a aprender acumular conocimientos ¿A qué me va a servir lo aprendido? A pesar de que me gustaba mucho estar a la escuela, para qué escuchar al profesor,

etcétera... para qué leer, etcétera. Me va bien ¿Pero... para qué? ¿Mi proyecto cuál es?

Este concepto de significación necesaria, lo tuve de nuevo muy presente para el inicio de los NUFED en Guatemala. Escogimos de empezar por la realización de “encuestas participativas” para identificar las problemáticas vividas por las familias y los jóvenes en cada zona donde íbamos a implantar NUFED. Para diseñar el currículo de formación en plena adecuación con la realidad, para dar “significación” a la formación desarrollada. Así fue en Guatemala, como cuando empezaron las MFR en Francia, no es una invención mía. - **Andreu: Muy bien, muy bien.** -*Claude: ¿Te va bien?* - **Andreu: Perfecto, perfecto.**

-Andreu: (...) La segunda pregunta: ¿Cómo se selecciona un monitor?

-Claude: Ya te he hablado un poco de los perfiles de los(las) monitores(ras) ¿No?

- Lo dije en un seminario, terminando mi exposición en una EFA en Galicia, con mis amigos de allá: **“un monitor que tenga muy buena competencia, pero si trabaja solo en su rincón, no me interesa para nada”**. No lo quiero, no me interesa. **La competencia es colectiva, no es individual** (*“competencias” para mí corresponde a “habilidades” si me conformo a una buena traducción*)
- **Se necesita que el monitor tenga una experticia bien identificada en el ámbito en el que ha de intervenir. Un verdadero experto. Es lo que le permite ser reconocido, como experto dentro del equipo de la MFR.** Pero lo que me importa, es que debe compartir con sus colegas para construir. Para la construcción colectiva de la formación con su equipo de colegas. **Primeramente: un monitor solo en su rincón no me interesa ¿Ok? Averiguo en su perfil si tiene la capacidad de trabajar en conjunto con otros, o no.**
- El tercer elemento es lo siguiente: **quiero diversidad en el colectivo de competencias dentro de un equipo, no quiero un perfil único. Por ejemplo, que todos salgan de la Universidad ¿Ok? No quiero que todos sean doctores, o que sean exalumnos de MFR. no sé ¿Ok? Necesito una diversidad, quiero que haya gente que hicieron tal vez con menos estudios al principio y que después trabajaron para confrontarse con el mercado de trabajo, tuvieron experiencia, y que después regresaron de nuevo a formarse, obtuvieron nuevas calificaciones...** Bueno, estos perfiles nos interesan mucho ¿No? los candidatos que tuvieron una experiencia profesional concreta, y que reiniciaron estudios después, pero salieron del “mundo de la escuela”.

- Me interesan más las competencias que el nivel de cualificación de un diploma. Por supuesto hay requisitos legales para enseñanza, pero cuando tenemos que contratar monitores, como lo estamos realizando en la MFR de Janzé (donde yo soy responsable de recursos humanos para el Consejo de Administración, sabiendo que dicha MFR la estamos levantando de nuevo, y que teníamos necesidad de cambiar una parte del personal). Nosotros somos los que contratamos, directamente, a las personas, es así en las MFR de Francia.

-Andreu: O sea, es el Consejo de Administración quien contrata y quien selecciona el monitor. **-Claude: Sí, y quién paga el sueldo, y quién va a juicio si hay juicio laboral ¿Ok?** Entonces, en el caso de la MFR de Janzé, tengo una delegación del presidente para asumir esta responsabilidad, con la directora de la MFR. Por supuesto que hay requisitos en cuanto a nivel de cualificación y de diploma. Por ley, por el Estado: estamos obligados de respetar, pues el Estado aporta ayuda financiera a la MFR.

Podemos precisar la noción de competencias ¿Cuáles son tus competencias? Competencias técnicas, pedagógicas, relacionales, de relacionarse. La competencia de reflexionar, de interrogarse sobre su propia persona. Por ejemplo, una persona que tuvo un tiempo de desempleo y que tuvo que reconvertirse, nos interesa ¿Por qué? Vivió un periodo de ruptura y porque el hecho de tener una ruptura, obliga a pensarse de manera diferente.

El cuarto criterio es amar (ojo: no hay orden de prioridad entre los criterios). Amar trabajar con jóvenes. En varios lugares los CEFFA no solamente acojan únicamente a jóvenes, pero también a adultos en formación (formación de adultos) ¿No? Entonces, no solo amar trabajar con jóvenes, es preferible decir compartir en el hecho de querer implicarse en el éxito de los proyectos de la juventud, de la gente que está en formación. Entonces es un respeto al joven, a la persona, al adulto que está en formación. No pensar primero a las dificultades, pensar primero en los aspectos positivos que se encuentran en cada persona.

Hay una ley sobre la motivación que dice lo siguiente: Es un tipo que escribió: "la motivación es un producto que se fabrica". Lo comprobé, lo aplico y lo hago de compartir con el equipo de la MFR de Janzé. Cuando dices a una persona que no es buena, que es mala, en un sector determinado ¿No? por supuesto va a ser mala en eso, pero también será mala, no va a tener éxito en lo que

donde estaba buena. Pero el revés funciona también, cada vez más dices a una persona que es buena donde es buena y cada día será mejor dónde está mala ¿Ok? Entonces, se trata de valorizar esta visión positiva, digamos ¿No? que tiene que compartir dicha ambición, es un requisito fundamental.

Entre los criterios para mí fundamentales, confirmó la capacidad de trabajar en equipo, o sea una competencia colectiva por supuesto con competencias bien reconocidas a cada miembro del equipo, pero compartidas. También, la ambición de acompañar a jóvenes y a las personas en formación, tener una visión positiva del futuro y aceptar compartir el poder (eso último para decir que los maestros de estadía, los profesionales, los otros intervinientes pueden aportar). Es decir que la diferencia es aceptada y valorante. El monitor tiene como papel de completar lo que él aprendiendo (los aprendidos) no pueden aprender solo(s), permitirles de acceder a los conocimientos que no pueden integrar por ellos mismos. Un monitor debe posicionarse, no como un docente tradicional, sino que como lo siguiente: *“yo no soy primero soy segundo, soy acompañante de la construcción del conocimiento. Entonces, cada vez que puedo hacer que el joven (los jóvenes, o los adultos en formación) pueda (n) entender, aprender, aprender de otro modo diferente del curso académico mío, mucho más habré ganado, mucho más habrá éxito en los aprendizajes donde los aprendidos. Sólo aportó lo necesario. Sólo tengo que ordenar la captación de nuevos conceptos. Ordenar para que tengan claros a los conceptos. Pero favorecer cada vez, las actividades de adquisición de conocimientos que pueden llevar a cabo ellos mismos o través de cooperaciones dentro el grupo”*.

También que no considerarse el jefe o el rey. El monitor debe de estar al lado de, que permite que, ¿Ok? Esos son los criterios para mí, son los más importantes.

-Andreu: En referencia al perfil, que sería ya la tercera pregunta, que un poco ya está respondida. ¿El gobierno exige una titulación oficial o una formación académica para hacer de monitor?

-Claude: ¡Sí! ¡Sí! Por supuesto, y son ingenieros agrónomos, o con títulos de licenciatura, de máster... son esos los requisitos. Primero, te voy a contar una pequeña experiencia mía: tuve la oportunidad de intervenir en la Universidad de Rennes como profesor asociado con un grupo de estudiantes en ciencias de la educación, respondiendo al pedido de un amigo encargado de los cursos en relación

con la pedagogía Freinet en esta universidad ¿No? Lo hice un año ¿No? no lo hice más. No había encontrado a los estudiantes, unos cuarenta o cincuenta presentes, antes de empezar el primer curso y les pedí de presentarse. El promedio de edad en el grupo de estudiantes: 27 años. Nadie en dicho grupo había trabajado en una empresa, ni siquiera durante las vacaciones, tenían la suerte de ser originarios de familias de categorías sociales superiores. ¡Nunca habían salido de la escuela! Y estoy hablando en serio, además en Bretaña más que en otras regiones de Francia, la cultura de las familias (incluso las familias rurales) hacían todo lo posible para permitir a los jóvenes hacer estudios, lo más que se pueda. Se dice que la región de Bretaña es la región campeona del éxito escolar. Las familias hacen estos esfuerzos por la promoción de sus hijos(as)...Habían sido, habían sido alumnos de la primaria, a la secundaria, etcétera, etcétera. Funcionaban bien en la escuela y también en la Universidad. Tenían títulos, títulos, títulos... hacían una acumulación de títulos, pero no eran coherentes. No sabían ni mismo lo que era trabajar, no sabían lo que era el mercado de trabajo. No se daban cuenta de la realidad a los 27 años. Las MFR de Bretaña reclutaban en esta época unos 20 o 25 monitores al año. Me preguntaron si podían postular. Les respondí: vayan 3 meses o 6 meses a una empresa, porque tienen que salir de la escuela.

Fui también responsable de la Asociación de padres de familia de alumnos en los centros educativos donde estudiaron mis hijos, y allí tuve la confirmación que los peores de los profesores son los que nunca salieron de la escuela. Saliendo de la Universidad se fueran de profesores. Entonces piensan que todos pueden hacer lo mismo que ellos... y no es cierto. Lo que es cierto es que, cada vez más, sobre todo en la sociedad actual, las trayectorias personales de la gente son mucho más diversas, mucho menos lineales, con roturas. Eso se confirma también a nivel de la escuela para la formación, se encuentra a nivel sentimental en las familias o en las parejas y en el mundo de los negocios. También hay más roturas a nivel de las trayectorias profesionales etcétera, etcétera. Cada día menos lineales, cada día más con roturas, son mucho más complejas... ¿Cómo un profesor que nunca ha salido de la escuela pueda entender eso? Nunca, nunca, nunca... Yo no sé, pero para mí es muy difícil hacer entenderles esas situaciones. He tratado de hacerlo. No estaban en fase... Y más que todo, por la idea de que la escuela está hecha para los profesores y los sindicatos están apoyando en eso.

Las escuelas, para nosotros en Francia son hechas primero para los profesores, antes de ser hechas para los jóvenes que están en formación. ¡Mis derechos de profesor

primero! ¿Ok? Sabemos que la postura y la implicación del docente son prioritarias para el éxito de los jóvenes.

Lástima, me doy cuenta que así funcionan los sistemas gubernamentales, que sea aquí en Francia o en Guatemala, por ejemplo. ¿Eh? Digo eso: cuando se crearon los NUFED en Guatemala, en el año 1978, hemos escogido con los grupos de familias que los monitores, a pesar de ser pagados por el estado, no integren la carrera de funcionarios formales (inamovibles, sin posibilidad de un verdadero control o de una evaluación de sus actividades). Para que el poder no se encuentre en las manos de los monitores o de sus sindicatos. Es indispensable que los beneficiarios (las familias) puedan intervenir en el nombramiento, la contratación y el seguimiento de los monitores. Cuando mi visita a Guatemala, cuarenta años después (en 2015) tuve que explicar a las autoridades gubernamentales por qué de dicha decisión. Esto es, y me parece muy importante de entenderlo. Ciertamente, hay requisitos, pero para mí, lo más importante son las competencias. Tengo un esquema (también te lo voy a enviar) que se refiere a las competencias...

(Hay una pausa porque el entrevistado ha recibido una llamada telefónica)

-Claude: (...) Soy amigo de Guy LE BOTERF... es uno de los expertos que ha trabajado sobre las competencias, las habilidades. Las competencias, así se dice ¿No? Guy Le Boterf estaba en Guatemala cuando yo estaba también allá ¿Ok? Era experto de la UNESCO. Nos conocimos... ¡Somos bretones! ¡Los dos! ...Trabajé después sobre la temática de las competencias. Cuando estaba por allá, trabajaba sobre las necesidades educativas básicas de la población, experimentando la investigación participativa aplicada en esta temática. Y como no teníamos ni contenido ni nada correspondiente a lo que teníamos que hacer en los NUFED (las EFAs se llaman NUFED en Guatemala), sobre todo que la mayoría de los jóvenes que se destinaban a entrar en los NUFED, no habían completado la escuela primaria. Eran originarios de familias pobres viviendo en las zonas rurales muy afectadas por el terremoto en el altiplano en Guatemala. Bueno, estuve trabajando con Guy LE BOTERF para diseñar el contenido de la formación que impartir en los NUFED, y para formar a los equipos de monitores. Primeramente, a los tres primeros monitores que se formaron en pedagogía de la Alternancia. Empezamos con la investigación participativa, los primeros CEFFAs que hicimos en Guatemala (los primeros NUFED), los arrancamos a través de la encuesta participativa para definir el contenido de la formación en adecuación con las necesidades de las zonas de implantación. No había contenido de formación que existiera ni nada de eso en esta época en Guatemala ¿No? Teníamos que inventar, innovar. Así identificamos las problemáticas de las

familias, tomando en cuenta la participación de la gente para decidir cuáles son las problemáticas las más importantes. Es como Paulo Freire. Paulo Freire dice en la pedagogía del oprimido que hay que dar significación en lo que aprenden los jóvenes ¿No? Lo puedes confirmar con la bibliografía correspondiente, es lo que yo entendí por lo menos, y lo he utilizado en la formación pedagógica de los monitores en Guatemala. Básicamente me daba cuenta que la problemática se parecía. Excepto que no teníamos que tomar en cuenta la doctrina social de la iglesia católica ¿No? No tuvimos que trabajar en eso.

Yo tuve, por lo menos, que interrogarme a nivel personal sobre toda esa problemática. Buscando a que la metodología utilizada en los NUFED pueda ser facilitadora para que lo que se aprende permita dar significación (“significado”) donde los alumnos. Lo que se aprende permite ser activo, para la acción de aprender primero, pero también para usar de lo aprendido después ¿No? Para incentivar un desarrollo que corresponda a las situaciones y las problemáticas concretas que se viven en dichas zonas. La ambición de los NUFED es el servicio al desarrollo territorial. Para que las familias capten más recursos económicos también para vivir mejor, sobre todo en estos países en vía de desarrollo. Que las familias no queden dependientes de no sé qué, de los intermedios, bueno, todas esas cosas.

De regreso a Bretaña, me quedé siguiendo los trabajos de Guy LE BOTERF para alimentar mi propia reflexión, necesitada por ser animador de la formación pedagógica de los monitores de las MFR de la región. El proceso debe permitir de alargar mi campo de competencias. Y hay condiciones para lograrlo.

- Primero, poder actuar (tener la oportunidad de hacer una actividad, de ser activo).
- Segundo, obtener la autorización de utilizar mis competencias (ser autorizado a actuar), lo que me obliga a conocer mis propias competencias.
- Tercero, ser reconocido en mis competencias, mismo en las nuevas adquiridas.

En pedagogía de la alternancia corresponde al rol del tutor en la empresa, que permite al alumno de actuar y realizar la misión o la actividad delegada, que reconoce dicha actuación del joven, que evalúa. También cuando la familia reconoce la progresión del hijo, de la hija. Mismo si es en un sector socio-profesional donde empieza. Recordáte que cada vez dices a una persona que tiene éxito en algo, esta persona tendrá mucho más éxito en lo donde no está buena ¿Ok? Guy LE BOTERF escribió libros, habla español y tal vez podrás encontrar esta literatura en español. Te invito a leer dichos

documentos. El enfoque de Guy LE BOTERF, lo utilicé bastante para la formación de monitores en Bretaña. Me ayudó a hacer pasar el mensaje.

-Andreu: Si, si, de hecho, sería ya la cuarta pregunta, que sería... Si existe una formación de monitores... ¿Cómo es la formación de monitores?

-Claude: Ok. Normalmente y siempre hay excepciones. Te voy a explicar una excepción. En la MFR de Janzé, donde soy miembro del Comité Gestor, sobre diez monitores, nueve son nuevos. Entonces hay excepciones ¿No? Porque no se puede contar que ocho vayan en formación al mismo tiempo ¿No? porque la MFR se debe funcionar ¿Ok? con alumnos ¿Ok?

Entonces, bueno, excepto estas excepciones, un monitor que entra en función, entra en formación pedagógica para dos años. Los dos primeros años de su actuación como monitor, se encuentra en formación pedagógica, ¡Obligatoria! Mismo, si es doctor en Educación ¿Ok? o en pedagogía. Se debe a la ley, a los requisitos administrativos del estado. Porque cuando discutimos la ley en 1981 (es la ley que organiza las relaciones de las MFR con el Estado), las MFR lo exigieron como requisitos propios y lo aceptaron. Cualquier persona que entra como monitor necesita haber aprobado una formación de nivel de Licenciatura, como mínimo, y cada día más vamos hacia el nivel de Master (o ingeniero), sobre todo, si hay perspectiva de acceder a un puesto de director. Pero lo que importa no es tanto el nivel académico, sino las competencias, que son lo que nos interesa en primer lugar. Siguen la formación al mismo tiempo que se trabaja, por supuesto. Y es formación para la alternancia, pero también organizada por alternancia. Durante los dos años de la formación, creo que son 380 horas de formación para seminarios, encuentros, trabajos en grupos, aportaciones... Hay una parte en el primer año, que es más regional o interregional. Y el segundo año las sesiones se realizan a nivel nacional. Para mí, es importante que los monitores bretones encuentren otros monitores que no sean bretones. Eso para decir que también allí, la diversidad es una riqueza, pero hay que organizarla.

Cada monitor en formación tiene un tutor ya experimentado en su MFR, dentro del equipo, ya experimentado, formado, cualificado, no es el director (excepto que no haya otro monitor cualificado), uno que tenga experiencia. Eso es necesario. Siguen sesiones... 4 o 5 sesiones de formaciones presenciales de 4 o 5 días de duración, animadas por los delegados regionales pedagógicos. Lo hice durante 15 años, después dejé a otros la responsabilidad de estas animaciones, porque tenía que encargarme de otras misiones ¿Ok? Más que todo, hacen el análisis de sus actuaciones como monitores, sus éxitos y sus dificultades en sus propias actividades y

lo comparten con otros. Y hay aportaciones de personas (de la red de las MFR o del exterior) que intervienen, con charlas sobre pedagogía, sobre didáctica, sobre los aspectos asociativos y desarrollo rural territorial etcétera, etcétera.

Se les pide hacer también un primer diagnóstico de su situación: descripción, del contexto en el cual trabajan. Bueno, lo hacen con sus colegas del equipo, con su director, con los miembros del Consejo de Administración. Al final del primer año, se organizan evaluaciones, pero sobre todo para decidir en conjunto la temática (que sirva también a la MFR) de la memoria (una investigación) que va a producir durante el segundo año de formación pedagógica. La idea es que corresponda a un elemento flojo de la EFA, donde haya mejoras que aportar. Siempre hay mejoras que aportar. Entonces que dicho trabajo no solo sirva al monitor para poder obtener su calificación pedagógica, sino que es un proyecto colectivo de la MFR ¿Ok? En definitiva, consiste en la definición concertada del terreno de observación y de experimentación. Pensar entonces lo que voy a hacer es estudiar qué tipo de documento producir, para proponer evoluciones y mejoras, etcétera. Es definir su funcionamiento para el año siguiente.

Tiene una evaluación, una evaluación, por supuesto formativa con su tutor, pero también una evaluación formal, normativa (que es sanción) con el delegado pedagógico, el director y el presidente de la MFR y además el director de la federación departamental. Dicha evaluación pudiera resumirse a la interrogación siguiente: “¿Has entendido o no qué estás trabajando en un centro de formación por alternancia?” Si los elementos del intercambio de la evaluación dan una respuesta “no”, el monitor no podrá entrar en el segundo año de formación pedagógica. Y no quedará de monitor, salvo si acepta de repetir su primer año. Si la evaluación es positiva el año siguiente empieza su memoria ¿Ok? también con sesiones temáticas a nivel nacional en el Centro Nacional de Formación y de Investigación sobre la Alternancia en Chaingy ¿Ok? En Chaingy, las sesiones de formación son nacionales con temáticas un poco más teóricas, temáticas más conceptuales, con el objetivo de permitir que relacionen lo que están trabajando en su memoria con aspectos de explicitación conceptual. La memoria no sea solamente la descripción de lo realizado, lo experimentado, etcétera. Sino que tiene que explicitar los conceptos a nivel científico y conceptual ¿Ok? cuando el examen final, para obtener la certificación de monitor cualificado. Para ilustrar la idea central de la evaluación final, te puedo decir como hago cuando me piden de ser miembro del tribunal (lo estuve varias veces). Me pregunto: *lo que he leído y lo que me fue presentado puede realizarse específicamente en el sistema de formación en alternancia, o puede realizarse también en el sistema de formación tradicional.* Si

efectivamente lo específico de la pedagogía de la alternancia “transparece” (que no sea posible en formación tradicional), hay cualificación para mí. Es decir que tiene que tener claramente la formación por alternancia en la memoria. Si no, si es solamente una formación un poco innovadora, yo no concedo la cualificación. Digo al monitor: “No estás probando tu capacidad, tus competencias en cuanto al manejo de la pedagogía de la Alternancia”. Eso para mí es fundamental.

El examen final comporta también una prueba escrita: una reflexión personal sobre una temática pedagógica. Nada que sea muy complicado. Interviene además los avisos de varias personas del entorno del monitor en formación pedagógica: el director de la MFR, el tutor, el director departamental, un representante del Consejo de Administración. El sistema funciona así. Después, y voy a terminar con eso, después de la formación inicial, los monitores cualificados son invitados a aprovechar de seguir formándose a través de la formación continua con sesiones etcétera, etcétera. Lo que se hace mucho ahora, es de organizar para todo un equipo completo, una sesión de una semana sobre un tema específico en relación directa con la problemática de la MFR, sesión animada por un responsable del centro pedagógico de Chaingy o por un delegado pedagógico.

Ahora, con lo que vi en España, lo que vi en Francia, lo que vi en Bretaña, lo que vi en otros países, lo que vi en Brasil o en Argentina o en Centroamérica, pienso que fundamentalmente, la dificultad de la formación pedagógica (que sea la formación continua o la formación básica de los monitores, los que entran en puesto, o los que ya trabajan en EFA desde hace años), es llegar a que cada monitor cualificado sea capaz de construir las Unidades de Formación adaptadas a la Formación por Alternancia, Unidades de Formación que integren el Plan de Formación. El reto me parece ser de lograr a que pasemos de construir los planes de formación, no a partir del referencial de la formación que viene del Estado o de no sé qué... pero sí, basándose en las situaciones significativas socio profesionales que viven los aprendices. Ahora que estoy jubilado, me doy cuenta que allí se encuentra el mayor peligro de desnaturalizar la formación por Alternancia. No hemos apoyado suficientemente en eso durante estos 15 últimos años. Lo averiguo en la MFR Janzé: no lo saben hacer ni mismo los monitores con experiencia. Pienso que es urgente reforzar este tipo de formación para todos los equipos, no solamente a los monitores que entran. ¿Sabes lo que es un Plan de Formación? ¿Cómo se construye un Plan de Formación? ¿Es un Plan de Formación basado en situaciones socioprofesionales significativas? Estoy escribiendo una Unidad de Formación para presentarla, como ejemplo, para ilustrar el método de

construcción, y la voy a utilizar en la formación con el equipo de la MFR de Janzé. Lo tendrás cuando lo termine porque la traduciré también al español. Esto me parece ser la prioridad actual. Pienso que tienen que invertir en esta dinámica los delegados pedagógicos, intervenir con los equipos de las MFR. Es complicado hacerlo en solo, me di cuenta cuando escogí la situación socio profesional significativa que querría trabajar para la demostración. Lo escogí voluntariamente en septiembre pasado (de 2020), la cosecha del maíz ensilaje en período de sequía. **Dicha temática, en relación directa con una situación profesional significativa, permite tocar por supuesto los contenidos de formación técnica (biología, agronomía, climatología, etc.) pero también los módulos de lenguaje extranjero (inglés y español), de economía europea (mercado europeo), matemática, etcétera. Es más fácil haciendo este trabajo colectivamente, en equipo, con los monitores que intervienen en el ciclo de formación correspondiente.** Y no lo hacemos, y lo perdimos. Hace 40 años lo hacíamos, no lo hacemos mucho ahora porque las situaciones socio profesionales son mucho más diversas. Antes eran mucho más homogéneas, las formaciones son mucho más diversificadas también. Es la evolución general de la sociedad. El riesgo es perder nuestro carácter propio, en la pedagogía de la formación por Alternancia. Estamos coloreando, dando color de Alternancia a lo que ya no es tanto Alternancia. Y es culpa nuestra, la mía también: cuando era director regional, no me daba cuenta de esta deriva. Es ahora, cuando integré el Consejo de Administración de la MFR de Janzé y que he pedido ver el Plan de Formación de los diferentes ciclos de formación, no había nada. Eran paquetes de contenidos de formación, ordenados disciplinariamente sin transversalidad, sin “biyección o multiyección”. Como decir ¿”Biyección” no sé si se dice en español? - **Andreu: No, no sé qué es.** -*Claude*: ...sin multidireccional. -**Andreu: Vale perfecto.** - *Claude*: multidireccional entre una cosa y los contenidos. Una misma situación puede servir para hacer matemática, pero también inglés, español, biología, etcétera, etcétera. Una hora, una hora de formación entonces puede valer 2, 3 o 4 horas en el sistema tradicional. Por qué dar significación, dar un “significado” a lo que estamos aprendiendo. Estamos en el sistema inductivo. ¡No almacenar conocimiento por únicamente disponer de conocimientos! Mucho más eficaz de disponer de competencias (habilidades) o sea de conocimientos ya interrelacionados. **¿Por qué crees que nuestros ex alumnos, en la Bretaña, 6 meses después de haber salido de las MFR, el 93% tienen el trabajo? ¿Cómo vendía yo la formación por Alternancia con los políticos a nivel de la región de Bretaña? Con estos datos. ¿Cómo explicaba eso? El acompañamiento a las familias, pero también el hecho de que la formación en las MFR está basada en las realidades, significativa. (Cuando terminaré dentro de unos días, dentro de un mes o más, te mandaré esta unidad de formación).**

Se puede hacer un montón de cosas. El problema es decidir cuál es la prioridad porque hay tantas cosas que hacer. Priorizar lo “cualitativo”. ¿Burocracia? al día de hoy se consume mucha energía de los equipos, en las tareas administrativas No sé en España, pero nosotros sí. Nos consumen la energía de nosotros. Y es complicado, debido a la evolución “societal”. ¿Ok? Pero qué confianza damos a nuestros jóvenes, para que se desarrollen. La confianza la ganan ellos porqué tienen éxitos. Son reconocidos en sus competencias, y de allí logran aprender más y ya crecer ¿No? Para mí, es lo que puedo decirte.

Hay una cosa más que quiero añadir. Cuando era director regional para Bretaña, hicimos a nivel de todos los directores regionales de Francia un estudio, en cuanto al reclutamiento de monitores ¿No? Un estudio sobre las situaciones en los cuales nos equivocamos cuando reclutamos a un monitor. Por supuesto, a veces nos equivocamos. Realmente solo en el 10% de los casos, en ese estudio que hicimos... el 10% de los casos, como cualquier “cazador de cabezas” de las empresas (tienen también un 10% de fracasos). ¿Por qué este resultado? Es por la manera en la cual se conduce el proceso de contratar a un monitor (monitor, monitora). Hay varios avisos de personas totalmente diferentes, con funciones diferentes: el director o la directora, el futuro tutor (corresponsable de la formación de este tramo de formación, entonces otro colega), el director departamental, y uno de los miembros del Consejo de Administración. La síntesis de esos avisos, de esas personas vale cualquier sistema de test psicológico, de no sé qué, etcétera. La genialidad es esa, nos implicábamos, no sé ahora, nos implicábamos para tener éxitos en la integración de los nuevos monitores hace 15 años cuando hicimos ese estudio. Así que el sistema no está tan mal, porque obliga a compartir nuestros puntos de vista; de discutirlo, sabiendo que cada quien tiene una visión con ángulo diferente ¿No? y muy complementados ¿Ok? Eso para ti... es todo lo que quería decirte ¿No? pienso que he dicho lo que me parece importante.

-Andreu: Ya está bien. Para terminar, la última pregunta, aunque un poco ya está un poco respondida, dice ¿Qué importancia le da usted a la formación de monitores?

-Claude: ¿O sea... monitores? -Andreu: ¿Cuál es la importancia? es una pregunta personal, en este sentido. -Claude: Te diría yo... el éxito de un CEFFA depende... primero... del binomio presidente-director, para nosotros ¿No? Segundo, de la calidad pedagógica del equipo de formadores. Tercero, de su reconocimiento en cuanto del desarrollo territorial. Cuarto, de la confianza que dan las familias al conjunto de la formación. Qué consiste en hacer equipo, Consejo de administración, maestros

de estadias. Cómo la calidad, y también hay que añadir, la calidad de la vida residencial ¿Ok? Hacer algo diferente ganamos porque somos en una discriminación positiva en comparación de los otros, en oferta de formación. Cada vez que somos diferentes, pero bien hecho ¿Eh? con ¡Calidad! cada vez ganamos ¿Ok? damos posibilidad de éxito a los jóvenes, a los adultos en formación, etcétera, a los que se van a la formación profesional.

Para mí lo más precioso son los propios recursos, nuestros recursos humanos del equipo, en los cuales debemos de invertir (no es el financiamiento del Estado). Es complicado de invertir en las personas cuando no hay mucho dinero en la MFR, cuando hay crisis. Sin embargo, hay que darles la posibilidad de formarse, pero no formarse siempre yendo al exterior. Por supuesto es necesario no quedarse confinados (como lo estamos ahora) quedarse entre nosotros, entre amigos, etcétera. ¡Hay que ir a ver afuera! ¡Abrir los horizontes!, es por esta razón que trabajo actualmente con el programa europeo “Erasmus+” (volveremos a este tema más adelante). Pero también trabajar entre nosotros como si tuviéramos una cooperativa de producción de la calidad entre los monitores dentro de un equipo. ¡Un monitor solo en su rincón no me interesa! Se necesita incentivar un espíritu de ser innovador, ser orgulloso, de construir nuevas cosas y compartirlo con el equipo, compartirlo con los miembros del Consejo de Comité Gestor. Hacer una fiesta con ellos: no hay calidad de trabajo si no hay fiesta. No hay militancia si no hay fiesta. Si no hay relación interpersonal, que a la gente le gusta estar juntos, que la gente lo aproveche ¿Ok? En estas ocasiones se siembra la semilla de la calidad.

Y al final para terminar y tocar el tema de la necesaria apertura hacia el exterior, te quiero contar una anécdota. Cuando era director regional, estaba también encargado de todo lo que corresponde a los programas europeos a nivel colectivo del grupo de los directores regionales. Porque había empezado más temprano que los otros a ir a buscar dinero para los proyectos de las MFR. Había empezado cuando estaba en ultramar (en el Caribe), así que empecé temprano a ver las oportunidades que ofrecía Europa. Y como soy militante europeo confirmado (primero soy Bretón, después soy europeo, y después pertenezco a la nación francesa ¿Te va bien así?) de nacionalidad francesa, por supuesto, ¡Pero implicado primeramente a mi territorio de Bretaña! Mis raíces están en Finisterre, en la zona de Brest. Cuando era director regional me encargaron de apoyar a los proyectos europeos de mis colegas, directores regionales de otras regiones. El director nacional en ese momento era Jean Claude DAIGNEY. Habíamos pensado los dos que cada uno de los monitores/monitoras que entran en la función de monitor, debían, dentro de sus dos años de formación pedagógica (mismo

si hubiera sido necesario de prolongar de 6 meses más la duración de la formación pedagógica) entrar 3 meses en la movilidad europea para ir a conocer la experiencia de otros, en los países europeos. Justamente para tomar distancia con su propia realidad. Entender que lo pueden hacer de otro modo. Pero, entender también, cómo decirte, que existe una continuidad que se encuentra en cada uno de los países, no solamente en Francia. Es decir, darse cuenta por sí mismo que, cada vez que das confianza a un joven (y lo averigüé en España, en Guatemala, en Brasil, en Argentina, o en Bretaña...) eso permite a los jóvenes lograr éxito en sus proyectos. No encontré en todos mis viajes, mis experiencias profesionales y personales, nunca he encontrado a una familia, del cualquier país que sea, que no desee lo mejor para sus hijos, o hijas, para el futuro. No, no lo logramos porque hubo un bloqueo ¿No? a pesar de que habíamos encontrado dinero para financiarlo. Eso era para confirmar la necesidad de que haya diversidad para la formación de los equipos de MFR. Pero los fundamentos, los constantes son iguales y vivirlo, vivirlo aporta mucho más que aprenderlo en un libro.

Por lo menos, es lo que yo aprendí en Nicaragua y Guatemala. Cuando estuve allá, tuve la oportunidad de comprobar yo mismo que esos aspectos son las constantes de nuestro sistema. Lo que quiero es que cada día más elevemos la línea del horizonte de la gente, para mejor servir la realidad local. Alimentar, con experiencia puntual afuera, mi calidad y mi funcionamiento profesional y personal, ahora aquí la calidad de mi propia actuación en la MFR de Janzé, y para ti, lo que realizas en la EFA de Quintanes. Todavía hay trabajo para generaciones futuras, de monitores, de responsables de Alternancia, en las EFA. Es lo que quiero, es lo que pienso yo. Invertir en formación es cierto complicado: el problema es el tiempo ¿No? No es que la gente no lo quisiera, es urgente de considerar que es una prioridad. Una prioridad preparar el futuro.

-Andreu: Bueno pues ya esta, muchas gracias.

10.2.6 Transcripción de la entrevista a Hugo Centurión

-Andreu: La pregunta es ¿Se está haciendo formación de formadores? y ¿Cómo funciona esta formación?

-Hugo: Desde el 2002 ha habido diferentes formas. En resumen, desde el 2002 ha habido diferentes formas. Inicialmente programas estructurados. Luego cuando ingresa el estado en el año 2014, un programa acreditado, una institución educativa

superior. Pero desde el año 2016, que tenían ese programa, ahora solamente hay acompañamiento, y en los dos últimos dos años solo hay intención de que se aprendan la normatividad y el nuevo currículum. De educación en Alternancia, del modelo, no hay ninguna acción. Es más, contravienen muchos de los instrumentos. No los animan. En un contexto donde cerca del 40%, en general en el país, se cambian los monitores, año a año. O sea, hay un 40%, y en algunas escuelas el 100%, pues de educación en Alternancia solamente, en aquellos rurales donde hay como equipos de muchos años ya trabajando ¿No? que se resisten a las estrategias del estado, de dejar de hacer algunas cosas. Entonces, en este momento lo único que hay es acompañamiento del gobierno a través de un profesional que tampoco... Son muy pocos los que vienen de la educación en Alternancia, están dedicados a implementar el nuevo currículum. El nuevo currículum se hizo en el año anterior. Y la normatividad que son lineamientos de política que no reconocen al modelo como se estuvo promoviendo en el país. Un modelo con una participación significativa de la Asociación, no solamente en la gestión, sino que también en la formación académica. El hecho de poder participar en elementos visibles del acompañamiento de los chicos en las unidades productivas. Eso no se da y no lo recoge tampoco la normativa. Entonces, eso es lo que tenemos ahora ¿No? un proceso de caída ¿No? **-Andreu:** (...) **¿Cómo cree que tendría que ser esta formación?** **-Hugo:** Haber... Hasta el año 2012. Un poco para ponerte un marco, para decirte lo que yo aprecio. Ahora yo acompaño a cinco comunidades, cinco CEFFAs o EFAs, en la Amazonia, en la zona norte, con poblaciones originarias. Los acompaño desde del comienzo. Los acompaño voluntariamente, podríamos decir... no trabajo para el estado y ProRural ya no interviene ¿No? Entonces cuando yo ingreso hacer de voluntario hasta el 2012, me encuentro con un programa muy bien estructurado que lo desarrollaba ProRural desde los inicios. Este programa implicaba que el participante tenía que aprobar una serie de módulos que tenían acción presencial y formación en sus territorios donde estaban trabajando. Pero este programa no era certificado y el error que tenía era que no se construía saber porqué los docentes deberían concluir el programa de formación con un proyecto ¿No? Un proyecto educativo que mejorar las condiciones... Que sería una apuesta que mejorará las condiciones de la práctica educativa. Hasta el 2012 se sucedieron once promociones. O sea, ingresaba un monitor y al segundo año de su ingreso... Este comenzaba un programa de formación por dos años, participando en actividades presenciales y recibiendo acompañamiento en la EFA. 2012 se corta este programa, y lo que comentaba ¿No? solamente tres docentes de alrededor de los 300 docentes que recibieron formación, fueron los que terminaron con un proyecto educativo. Tres de un montón. Entonces, ¿Por qué? porque consideraban que no

tenía sentido hacer el esfuerzo si la formación no estaba acreditada. No tenía ningún crédito. En 2012 paramos esta formación porque el estado decidió, y lo considerábamos bien, hacer un programa que fuera acreditado. Nosotros buscamos a la institución formadora, una institución estatal, pusimos a nuestro equipo, el equipo formador que tenía ProRural lo pusimos en el programa de esta institución pública. Y esta institución pública hizo un programa similar al que nosotros desarrollábamos y lo ofreció para 164 monitores. Tenía un mecanismo que era de un EFA. Tomaban seis monitores, de los cuales cuatro se mantenían como monitores, y dos eran como formadores de los monitores, como acompañantes, que eran los de mayor experiencia ¿No? Cuando terminó el programa, el éxito era 70% de los que terminaron el programa a lo largo de dos años... de tres años, porque por razones propias de la gestión administrativas se alargó hasta el 2016. En el año 2018, de estos 112 que permanecieron que terminaron el programa, ellos sí que tenían que presentar un proyecto educativo al finalizar. Y lo hicieron 112. Dos años después de haber terminado el programa solamente quedan en el sistema, en la red de EFAs, solamente quedaban 67. O sea, se había invertido una cantidad de dinero, ProRural había entregado todo lo que tenía como valor, se lo había entregado al estado. Pero los mecanismos, para sostener a los monitores formados no eran dados, porque el estado comenzó también un programa agresivo de titulación y en el sistema no hay nombramiento, sino que son todos monitores contratados que cada año... Entonces, yo sospecho que ahora no hay ni 40, ni el 25% de los que fueron formados y no han pasado ni cinco años de la última formación. Entonces en el último periodo, que son los cuatro años, ya el estado solamente a través de acompañantes. Entonces, ¿Qué creo que es útil? Creo que es útil un programa estructurado, un programa que este acompañado por la academia. Nosotros cuando vimos nuestro saber, en la institución pública nos encontramos que nosotros teníamos mucho entusiasmo y mucha experiencia, pero calzar con la academia era... fué muy difícil y traumático para algunos compañeros que eran reconocidos como formadores de formadores. Cuando entramos en la academia nos encontramos con unos mecanismos de evaluación que determinaron que nuestras capacidades para estar en el mundo académico no eran los suficientes. Porque entendemos que el mundo académico es un mundo de permanente actualización, de permanente debate, instrumentalización... que en el caso concreto de ProRural era más una cotidianeidad. Teníamos una forma de hacer que no calzaba con una institución certificadora. Y eso era el principal impedimento para que nosotros nos convirtiéramos en una institución reconocida en formación de formadores ¿No? Que no lo hemos logrado. Entonces, si que necesitamos un programa ¿No? Necesitamos un programa certificado porque trabajamos con

personas que tienen aspiraciones. Necesitamos un programa de formación en Alternancia, donde el acompañamiento, no solo debería de ser el acompañamiento del equipo formador sino también... creo que le llaman mentoría en la formación que se desarrolla a la interna del equipo, entre gente que va acogiendo a los nuevos, o va tratando de unos temas que están todavía poco desarrollados y lo va logrando. La mentoría que es trabajo de pares, de gente que saben... que tienen un saber mayor en alguno de los temas, respeto al otro que no lo tiene, eso no lo hemos desarrollado, y creo que es importante desarrollar. Lo digo porque el año 2016 yo tuve la suerte de vivir en esas... acompañando tres escuelas que recién iniciaban en educación en Alternancia, y esta fue la práctica ¿No? Conforme identificaba yo a un docente que ya estaba en formación respecto a uno que todavía no lo había... no daba los pasos... lo fui acompañando. Luego creo que también es importante los intercambios, los aprendizajes. En ese año, porque todos eran nuevos en esa zona, directores, monitores... todos eran nuevos. Logramos que los directores hicieran una pasantía en otras EFA que ya estaban... (Tú conoces la EFA de San Martín, la EFA de Cayena) Vinimos con los directores a Cayena, y ahí recibieron una formación de los monitores, del director, de los directivos, de los líderes de la comunidad. E hicimos acciones teóricas, acciones prácticas, visitas de familias... Varias cosas ahí, y las hicimos ¿No? Entonces, me parece fundamental el intercambio de saberes o la pasantía, el "stage" en algún lugar. Luego, me parece también importante animar a estos señores, y yo lo hago, ahora estoy leyendo la tesis de una persona para que se opte para la titulación, es animarlos a mirar su práctica, su experiencia, pero hacerlo en un marco académico, porque ahí se va encontrar con elementos nuevos que faciliten... confrontarse con situaciones nuevas, confrontarse con procesos en curso ¿No? Acercarse a la pedagogía. Comprenderás Andreu, que las personas con las cuales trabajamos en el modelo en Perú, son personas que vienen de formaciones en instituciones de muy bajo nivel, inclusive en el pedagógico. Son aquellas instituciones donde las nuevas pedagogías no funcionan, ni en la acción ni en la información. (...) Tan difícil es ahora que, por ejemplo la Tertulia Pedagógica que es... es un elemento que yo cojo de Comunidades de Aprendizaje de la Universidad de Barcelona, eso para ellos es una novedad, o la Tertulia Dialógica de los chicos, los grupos de interaprendizaje qué es una acción de pares... todos esos elementos son nuevos y cuando yo entiendo que si alguien va a ser un monitor, o un docente en cualquier centro educativo esas cosas deberían ser así ¿No? deberían ser así (hace chasquear los dedos 2-3 veces, significado de inmediatez) y no solamente el dictado utilizando una pizarra y un plumón ¿No? Un marcador... Entonces resumiendo, si un programa, pero un programa que permita la interacción, el soporte

de terceros y que acercan a los monitores a elementos nuevos. Sobre todo a los monitores que no tienen alguna formación pedagógica más allá de su experiencia; y que en el caso de las zonas rurales es mayor. Ayer estaba conversando con el director de una institución que tiene 6 técnicos, 6 técnicos y 4 pedagogos. Entonces la estructura institucional desde hace algunos años está en que son muy hábiles y tienen muchas destrezas los chicos por qué sus monitores tienen esas habilidades técnicas pero no han avanzado mucho en lo que son las materias básicas ¿No? porque estos monitores saben mucho de campo pero trasladarlas para que la matemática, la comunicación... no la han podido ¿No?

-Andreu: Cuándo es el momento de seleccionar o escoger un monitor ¿Cuál es el proceso? ¿Qué perfil se busca? ¿Es la Asociación local quien escoge al monitor? ¿Es ProRural o es el Gobierno? ¿Cómo funciona este proceso?

-Hugo: ProRural siempre dejó en la Asociación el encargo de la participación en la evaluación y selección del monitor. Siempre. Y acompañaba... un representante... un representante de ProRural acompañaba a quienes hacían la selección. ¿Quiénes hacían la selección? el estado porque es quien paga a los monitores y la Asociación, porque ProRural tenía un convenio con el estado que lo facilitaba. Luego nosotros, este rol de la Asociación se mantiene por qué no pusimos en la norma. Cuando en la norma salió en 2014 le daba este rol a la asociación. Ahora la norma no le da ese rol, pero como en el Ministerio está una persona que pasó por ProRural, cada vez, cada año para las evaluaciones y contrataciones del personal pone siempre en la directiva que tiene que participar el padre de familia, tienen que participar. El tema es que todo proceso de contratación de de monitores, de docentes de otras modalidades en el país es un espacio para ganar dinero, para el funcionario. Entonces... Y, si el padre de familia no tiene esa capacidad para hablar en público porque su lengua originaria es diferente, su cotidianeidad no le da estas capacidades entonces lo que vemos es que es un convidado de piedra ¿No? ¿Quiénes ejercen mayor rol en este momento? el funcionario de la unidad administrativa de educación, que es el que preside el comité, el director de la EFA. Que muchas veces los dos... negocian, negocian si... ¿No? Y en alguna manera se ha dejado de formar a los padres de familia. Eso es algo que antes sí tenía mucha fuerza ¿No? pero ahora no lo tenemos. ¿Cuál es el elemento...? y aquí quiero contarte una cosa qué está pasando y que nos está afectando más para sostener el modelo. En el Perú todo profesor que quiere ser nombrado, o que quiere ir a un centro educativo, tiene que dar una prueba. Es una prueba en todo el país. Solamente los que dan la prueba y han aprobado, son los que, en una primera fase, van a buscar el centro educativo donde quieren trabajar ellos. Esa prueba

solamente se da con el título de pedagogo, con lo que el 60% de docentes que van en los EFAs, pues no tienen un título de pedagogo. Entonces ellos tienen que esperar la tercera o cuarta fase todavía, de este... Y entonces y en muchas veces ya... gente que ha estado trabajando en la EFA ya no logra volver a trabajar y se pierde toda esa capacidad que un año de experiencia, o dos años y cinco años da en la EFA ¿No? Entonces, el sistema de evaluación y contratación de docentes, también excluye capacidades del modelo, los excluye ¿No? por esa... este mecanismo de fases, en lo cual no todos que quisieran postular, postulan a la vez, sino quienes no son pedagogos postulan al final ¿No?

-Andreu: Y aunque dices que no hay una formación estructurada, sí que hablas de un acompañamiento. ¿Cuándo llegan los monitores en el centro este acompañamiento lo hace el equipo de monitores?, ¿o alguien mismo del centro? En este sentido, cuando el monitor llega ahí... no sabe qué es un CEFFA, ni como funciona la alternancia, ni nada de eso.
-Hugo: Sí. Como funciona esto y el hecho ahí de la no continuidad de un equipo formador nos está afectando. Nosotros teníamos un equipo ya por muchos años ¿No? por inclusive, aparte de este equipo hice una maestría con la UIC, La Universidad Internacional de Cataluña, Pedro la organizó y la dirigió. Este equipo tenía un programa de acompañamiento que era parte del programa de formación. Ahora lo que hacen es cada año reúne a los acompañantes y les dan dos semanas de inmersión. Estos son los temas y vamos a... todos tenemos que tener una misma visión, y les asignan 3 o 4 escuelas, que estén cerca, y lo que les dan en responsabilidad es ir a ese centro educativo hacer una capacitación de un tema, dejar las tareas y volver en un tiempo de 2 meses para revisarlas y luego volver a hacer la capacitación. Este es el mecanismo significativo. ¿Qué han hecho en el año anterior? En el año anterior el tema más significativo ha sido el Plan de Formación, se han preocupado por el Plan de Formación. Pero no han evaluado qué muchas EFAs tenían el Plan de Formación actualizado en 2018, o sea, se perdieron mucho tiempo y se tergiverso todo. El año 2020 la intención ha sido que sepan hacer una Sesión de Aprendizaje. Hacer las Sesiones de Aprendizaje, pero si no habían terminado el Plan de Formación, no estaban los Planes de Investigación, no estaba entendida la transversalización, el ligar las materias con los Planes de Investigación. Han hecho lo que han podido, bueno la pandemia lo salvado a los acompañantes, pero ha afectado. Porque cuando yo estoy con los equipos y conversando y luego en las noches nos sentamos un poco a conversar y hacer algunas tareas formativas, ellos a veces están muy confundidos porque el estado les dice algo ¿No? el acompañante les dice otra cosa, y los antiguos, los que ya tiene 4 o

5 años, dicen: "No, pero si ya siempre hemos hecho así, y así nos da resultado ¿No?" Hay una confusión y la confusión nos está afectando. **-Andreu: Hablas de unos módulos de unos temas... En concreto ¿Qué temas se tocan o se desarrollan en esta formación?** **-Hugo:** Ahora solamente están empujando el tema del currículum. El currículum se cambio, el currículum de la Educación Básica Regular donde está el modelo se cambió. Están empujando el currículum ¿No? **y están tratando también en ese empuje tratar de que entienda que el Plan de Formación es como el currículum institucional, y luego también la Sesión de Aprendizaje.** Los tres elementos los están empujando desde el año pasado. **Cuando hablaba de los módulos hablaba del programa que tenía ProRural, del programa que ProRural y el Instituto Pedagógico de Monterrico, la institución pública con quién lo hicimos. Era un programa estructurado ¿No? un programa estructurado con sus módulos y todo. ¿Qué módulos había? Planificación, sesión de aprendizaje y evaluación. Esa era fundamentalmente la estructura. Planificación, sesión de aprendizaje... y ahí estaban todos los instrumentos. Ahí estaban todos los instrumentos y evaluación. Esa era la estructura vertebral de esos programas.** **-Andreu: ¿Y qué durada tenía estos programas?** **-Hugo:** Dos años. En dos años nosotros hacíamos 12 encuentros. Hasta el año 2011 eran 12 encuentros presenciales. Y eso permitía el intercambio porque venían alguien del sur, alguien del norte, se juntaban... mucho intercambio. En el programa con el estado pasamos a 6 encuentros, pero 6 encuentros donde... El territorio se dividió en dos zonas, zona norte y zona sur. Ya no hubo el intercambio nacional, simplemente se quedó ahí, zona norte zona sur. Y ahora no hay algún intercambio cada uno en su EFA ¿No? Se ha ido perdiendo muchas cosas ¿No?

(Pausa en la entrevista por la presencia de una tercera persona)

-Andreu: Ya para terminar ¿El perfil que se busca, o el más adecuado, en ese tipo de formación cuales serian sus características?

-Hugo: ¿De un formador? **-Andreu: De un monitor.** **-Hugo (...)** **un buen monitor, por qué tiene que ser bueno, y por qué es la principal característica. No es un cliché, es real en el país: el tema humano. Si el monitor no zurce las heridas, con las cuales viven estos chicos, no va a funcionar nada... ¿Qué está pasando?** Nuestros estudiantes que llegan al nivel secundario, que es donde atiende la educación en alternancia, son chicos que vienen de lugares de mucha carestía. Si vienen a un CRFA, si vienen a una EFA, es porque no pueden sus padres alquilarles en la localidad donde hay un centro educativo una vivienda donde se pueden estar. No pueden. Segundo, son tan precarios que son incapaces de sostener, de articular relaciones con gente nueva en la geolocalidades, porque no han desarrollado esas

capacidades. Tercero, se van a aburrir en los centros educativos porque su nivel es... sus conocimientos básicos son fatales. Yo siempre les cuento, ahí en la AIMFR, que el año 2016 los estudiantes que llegaban a primer grado de secundaria, que es acá en el séptimo grado en la EBR, llegaban con el nivel de matemáticas de segundo grado, al séptimo grado llegaban con el nivel de segundo grado y el nivel de comunicaciones acá. Entonces, tenían 5 grados menos, y teníamos que llevarlos a 5 grados después, en 5 años. Entonces, si no tienen... y luego está el tema de los hogares monoparentales, donde generalmente está solamente a la mamá, chicos que tienen que salir a buscársela. Por eso, muchos de nuestros estudiantes cuando ya tienen 13 o 14 años se van a la ciudad a buscar dinero para pagarse los útiles, o para pagarse la pensión de la comida que hay en la EFA. Entonces, **si no hay una persona que trabaje desde su corazón y ayude a remendar, no funciona. Entonces, el lado humano es fundamental. Que entienda... Que el monitor tiene que entender que no es un docente hacia fuera, es un docente hacia sí mismo y con los demás. O sea, es una persona. Luego, lo que yo aprendí con el equipo de ProRural tiene que ser muy bueno, muy bueno en su materia. Por qué solamente si es bueno en matemáticas, en comunicación... va entender porque los instrumentos pueden ser parte de la pedagogía. Porque si no entiende cómo hacer matemáticas en la chacra, o sea cómo utilizar los elementos de la parcela para la matemática, no va a funcionar. Alguien que tiene que ser muy bueno en su materia. Entonces, el lado humano es la base y luego ya vendrán el lado académico, el lado pedagógico, la creatividad...**

Si es un docente entiende qué ser formador no es solamente coger un plumón y una pizarra y no ser creativo... Estos chicos no están acostumbrados para estar sentados... Ja, ja, ja... No están, no están... Yo a veces, los acompaño mucho para puedan salir al campo, puedo hacer cosas, **inclusive con el profesor de educación física estamos viendo la curvatura del balón de fútbol para que el de física enseñara toda la hipérbola, esas cosas. Y se dan cuenta que es posible, que es un poquito de darse... tienen que darse a ser formadores ¿No? tienen que darse... Los anima mucho que sea voluntario. O sea, el hecho de que yo vaya con mis recursos, con mi tiempo a vivir en condiciones precarias, porque están en condiciones muy precarias y con muchos peligros, y eso también los anima. ¿Por qué esta persona podría quedarse en su ciudad y viene constantemente? ¿No? Y bueno, también a mí me anima porque en este caso concreto, y no conocía este lado del Perú, son comunidades que están en transición de ser cazadoras, de ser pescadoras, de ser recolectoras... a generarse los alimentos cultivando, criando, o yendo a conseguir dinero como mano de obra fuera de**

la comunidad ¿No? Entonces, ahí andamos también aprendiendo, aprendiendo ¿No?(...)

-Andreu: Muchas gracias.

10.2.7 Transcripción de la entrevista a Gerardo Bacalini

-Andreu: La primera pregunta (...) ¿Cuál es el origen de los CEFFA o de las experiencias en Alternancia en Argentina?

-Gerardo: Si, bueno. Tal cómo te lo adelanto brevemente, yo tengo dos grandes momentos en esta historia de casi 50 años largos ya. Y la primera tiene que ver justamente, que es una de las cosas más ricas, el haber conocido la experiencia de su inicio y haber sido una de las personas que pudo traerla en Argentina y adaptarla a la realidad de la Argentina. Creo que esto último que acabo de decir es una cosa de las más importantes que... que ocurrieron en aquella época. No importamos un modelo completo, sino que tomamos una experiencia que ya tenía un largo desarrollo en Francia, fundamentalmente, en España y en Italia, y la adaptamos a la realidad de la Argentina, pero además a la realidad de una pequeña zona de la Argentina, al norte de la provincia de Santa Fe. Una zona de inmigrantes italianos fundamentalmente, “fiulanos” afincados en el medio rural. Un medio rural fuerte en su momento, potente. Nosotros le llamábamos... le llamamos un medio rural de pequeños productores “chacareros”, que en aquella época existía con fuerza. La mayoría de gente que se dedicaba al cultivo del algodón. Era el cultivo más importante de la zona. Lo nombró en especial porque tiene que ver mucho después con lo ocurrido en las primeras. EFA Bueno, forme parte de eso. **Vimos la... vivimos la experiencia de las *Maison Familial* francesa, muy fuertemente y de formación de monitores. Hace 50 y pico de años en Francia las *Maison Familiares* tenían un trabajo todavía muy afincado en lo rural, y en la ruralidad francesa.** Eso después fue cambiando ¿No? con en el tiempo dada las características productivas, socioeconómicas, etcétera, del mismo país ¿No? Y eso también es la riqueza de la Alternancia que fue adaptada a otras circunstancias. **Bueno, volviendo a la Argentina, cuando un grupo de personas que veníamos de distintos formatos y áreas de trabajo, de educación... en el Desarrollo Agrario nos juntamos para promover estas experiencias que las llamamos de la familia agrícola. Y creamos una organización que las contuviese y que las promueva, que se llamó, y se llama aun APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola)** que fue creada allá por fines del 69, cuando ya habíamos regresado de la pasantía en

Francia. Cuando nos dimos cuenta que hacer la experiencia desde el estado era difícil, hubo un inicio de un par de técnicos que habían vivido y conocido la experiencia francesa, porque ellos formaban parte del movimiento rural católico, y habían estado haciendo unas pasantías en Francia, y descubrieron unas escuelas de Alternancia francesa. Entonces quisieron empezar la experiencia en Argentina, la quisieron iniciar entre relación con El Ministerio de Educación de una de las provincias, la provincia de Santa Fe. Y eso fracasó porque al estado... al Ministerio le resultaba muy difícil entender un formato de enseñanza donde los alumnos, los jóvenes... no asistían todos los días a clase, sino que alternaban en estas semanas. Obviamente te pido que hagas un esfuerzo para ubicarte en los años 70. Era mucho más difícil que ahora todavía entender. Bueno, por eso pusimos en marcha APEFA, pusimos en marcha las EFA y además nos dimos cuenta en ese momento, y creo que acaba tan bien dando respuesta a tu pregunta, o a tu intencionalidad es, que pensamos que había que formar monitores, o docentes como les llamamos en Argentina especializados en esta pedagogía. Y pusimos en marcha un instituto de capacitación de monitores. Fue una de las experiencias más ricas y maravillosas que se pudo realizar, para gusto. Fue desde el año 1971 hasta 1976, que funcionó bien. Quiero contextualizarte bien, que en esa década de los 70 la Argentina vivió una de las situaciones sociopolíticas más difíciles de la historia, pasábamos de dictadura en dictadura, de gobiernos militares a gobiernos militares. Hubo un intento de la reinstalación de la democracia en el 73, duró hasta 76. Hubo un golpe de estado en el 76, y sangriento pocas veces visto, que duró hasta los años 80. En medio de ese torbellino, nosotros intentábamos encima una educación casi distintiva y revolucionaria vista en el contexto de aquella época. ¿Por qué formar a los monitores especialmente, y ahora me voy a referir a eso, en un sistema de alternancia? Educar jóvenes, y con monitores que se transformaban muchas veces en promotores de la comunidad eran confundidos en esa realidad ¿No? Trato de ser suave. Y volviendo a tu interés de la formación de los monitores, creo que la experiencia esta fue interesante porque se quiso formar personal que entendiese esa pedagogía. Y para eso habíamos imaginado no solo una formación académica sino una formación en la realidad. Y todo esto comenzaba con los candidatos de cada año a los cursos de los monitores, la tenían que comenzar haciendo una pasantía de una semana larga en una casa de una familia de agricultores. Tenían que convivir con esa familia durante una semana y hacer un informe de toda esa experiencia. Tenían una guía que habíamos preparado con ellos, etcétera, etcétera, pero fundamentalmente el objetivo era evaluar... autoevaluar, evaluar y ser evaluados por todos, incluido por la misma familia sobre tres aspectos que nosotros considerábamos fundamentales. El primero era primordial, para nosotros, que era el "actitudinal", y

después le dábamos fundamento a las habilidades y a los conocimientos. Pero el tema "actitudinal" era algo que nos parecía muy, muy importante, más allá de lo académico. Bueno, fue riquísimo, fue una de las cosas para mi gusto más interesantes de la formación. Y era casi definitoria, porque las familias, además tenían una "planicia" para evaluar este comportamiento entre comillas ¿No? Al estilo de lo que podría evaluar una familia de pequeños productores ¿No? que a veces no tenían estudios primarios completo, etcétera. Pero sí tenían algunos aspectos que a nosotros nos interesaban que era el valorar el "actitudinal", el comportamiento, los diálogos, las posturas de los candidatos... era muy rico realmente ¿No? Hay anécdotas súper interesantes de esas pasantías te imaginarás ¿No? Recuerdo una, como que la familia una de las cosas que les llamaba más la atención más la atención era la capacidad que podían tener o no de escuchar, más que hablar, o de respetar otras formas de vivir. Hubo algunos casos, por ejemplo de candidatos a monitores que hacían críticas sobre el uso del tiempo, o de algunos formatos de actividades de la familia ¿No? Recuerdo siempre el caso de aquel candidato que había observado cómo se perdía el tiempo el día de lluvia, que la gente se sentaba en la galería del campo a ver cómo llovía, y la familia replicaba que para ellos era uno de los momentos más importantes de la vida, porque podían contemplar ese aspecto de la naturaleza que les favorecía a los cultivos, etcétera, etcétera ¿No? Ese tipo de cuestiones finas... bueno, era una formación digamos (...) Y era una formación que además, nosotros teníamos que hacerla conocer por el Ministerio de la nación, y en esos momentos la educación estaba centralizada en Buenos Aires, no estaba descentralizada a cómo es ahora en cada provincia, y al Ministerio Nacional, o al servicio de educación nacional no podían entender este formato. Seamos realistas y nos trataron de "sociologistas", y extremistas... en ese contexto. Pero bueno, fue esa la experiencia de formación de monitores muy específica que después desde el 76 siguió en otros formatos, y yo ya no estuve allí. Creo que te lo expliqué en la carta, que estuve un par de años ausente de la Argentina. Cuando volví, por motivos personales no me erradique ya en el norte de la provincia De Santa Fe, donde habíamos iniciado la experiencia, sino que me tuve que erradicar en la ciudad de Buenos Aires por motivos más de seguridad, y además laborales, y tenía que hacerme un tratamiento médico. Por lo tanto seguir ligado a toda esta experiencia desde otro lugar. Y la formación está fué cuestionada por el gobierno militar, fué cuestionada la Alternancia por el gobierno militar, los Planes de Estudio... bueno se sufrió mucho, se complica... Y por suerte se pudo recuperar, después del 82 y 83, pero ya no fue lo mismo. Ya no fué lo mismo y la historia continúa, la retomamos más adelante. Y la segunda experiencia en el tema formación tiene que ver con un segundo intento de escuelas de Alternancia que desarrollamos en la provincia de

Buenos Aires, una de las provincias más grandes del país, de tema rurales ¿No? de más habitantes inclusive. Y acá adaptamos, cómo nos dieron... el Gobierno de la provincia nos dio vía libre para diseñar un proyecto nuevo, escribimos un proyecto a medida de las ideas que teníamos, lo propusimos y fue aceptado, y es el sistema de escuelas de Alternancia, acá no se llaman EFA, si no qué se llaman **CEPT (Centros Educativos para la Producción Total)**. Tienen otra concepción más de centro que de escuela. Más de producción total significa para nosotros que las comunidades puedan desafiarse a ser mucho más de lo que es, a querer hacer mucho más de lo que se siente, en un crecimiento más armónico donde la producción total significa no solo producción de bienes y servicios, sino que también bienes culturales, educación, etcétera. Una integralidad de la persona. Y con un modelo distinto a las EFA. Las EFA privadas, son escuelas privadas pero dentro del sistema educativo nacional. Y en cambio los Centros Educativos para la Producción Total, son escuelas de cogestión. O sea, son escuelas públicas pero con un sistema de cogestión dónde logramos que la participación de las familias y de la comunidad sea a través de la integración del Consejo de Administración, tipo cooperativos para que puedan cogestionar con el Gobierno el proceso educativo de sus hijos. Es una única experiencia de cogestión existente, en el sistema de escuelas de Alternancia del mundo, es bastante requerido ahora, es mirado con mucha apetencia, digamos por muchos lugares porque (...) hay desde la función del Estado una mente más abierta a entender la participación de las organizaciones sociales y de las comunidades en el proceso educativo. **El sistema de cogestión es un punto interesante, porque además permite, al ser escuela pública un financiamiento mucho más sólido del Estado. Y en ese caso los Centros Educativos para la Producción Total, los salarios de los docentes son pagados totalmente por el estado y son supervisados congestivamente también por las organizaciones.** Y acá, la formación que es un tema que a vos te interesa Andreu, es distinta. **Acá no se ha creado una institución para capacitarlos antes de ingresar, sino que se toman en un sistema de evaluación muy intensivo e interno, se toman docentes del sistema, profesores, ingenieros agrónomos, etcétera. Y realiza un sistema evaluación y de pasantía inicial, se acuerda un convenio de trabajo y se ingresa. Y la capacitación sí qué es permanente durante todo el trabajo. O sea, este sistema, en los Centros Educativos para la Producción Total, ya tiene un instituto superior que se encarga de hacer una capacitación en la formación permanente de los docentes, les llamamos nosotros no monitores, si no docentes en este sistema. Que se va adecuando según las necesidades y los cambios pedagógicos, los cambios formativos, los cambios productivos qué hay en el proceso de la agricultura, por ejemplo** en la producción en la provincia de Buenos Aires. Es un modelo, para nosotros, muy rico, muy

interesante, muy exitoso hasta ahora en la provincia. La provincia de Buenos Aires tiene 35 centros, desde hace más de 30 años, y más de 700 técnicos trabajando en esto, y más de 4000 alumnos concurriendo. Entonces qué hay como dos modelos que ahora se pone sobre la mesa para compartir. Quiero agregarle dos cosas más si me permitís Andreu. Las escuelas en Alternancia en Argentina se desarrollaron muy fuerte, de aquella experiencia de las EFA, del norte de la provincia de Santa Fe, que hacía referencia. Después se pasaron a muchas creaciones de escuelas de la familia agrícola en otras provincias en Argentina, como la provincia de Misiones, la provincia de Corrientes, Santiago del Estero, etcétera. Hoy todo ese sistema de EFA, está descentralizado en cada provincia con organizaciones propias. Hay una organización propia de la provincia de Corrientes, una de Misiones, otra de Santa Fe, etcétera. Todas esas, que son 5 o 6, más la de la provincia de Buenos Aires que son los CEPT, y más los centros de formación rural que son de la Fundación Marzano, que son escuelas también de alternancia de orientación del modelo español Opus Dei, que existe también. Lo digo así más crudamente para entendernos, no hago valoración crítica ni mucho menos, al contrario. Todos ellos, todos, todos... Formamos desde hace un tiempo una Organización Nacional que nos agrupa, que se llama ONEARA, que es Organización Nacional de Escuelas en Alternancia de la República Argentina. Y uno de los temas, que justamente ayer que debatimos en la reunión semanal de ONEARA, es el tema de la formación de los monitores y docentes, que es variada, y qué justamente se ha creado ayer una comisión de todas las organizaciones para revisar y discutir con los Ministerio de Educación provincial y nacional, el tema de la educación superior ¿No? en este sentido de la formación. Es un sistema permanentemente y central, y es un tema central porque es un tema crítico. Porqué, realmente en general las crisis que tenemos, que hay muchas, siempre provienen del mismo lado. Proviene de los monitores y docentes, que no con intencionalidad, o sí con intencionalidad, no es una cosa uniforme. Son factores que generalmente promueven crisis porque, o aceptan trabajar en una pedagogía y después no respetan los acuerdos, y si no hay una formación permanente la tendencia a la educación tradicional es muy fuerte. Hay una tendencia al enciclopedismo a veces, o a ese tipo de cosas que a la formación a través de los recursos que da la misma experiencia, la vida, el trabajo de la familia, el trabajo de las comunidades... por eso estamos siempre permanentemente sobre ese tema. Me parece que es un punto clave ¿No? Como es un punto clave también una formación permanente de los consejeros, las familias, los productores, los trabajadores rurales... para formar parte de esta experiencia. A veces no quiero poner la carga solamente en los monitores docentes, sino también el no idealizar a las comunidades, creyendo que son perfectas, y que tienen toda la palabra,

y que se equivocan como todos los seres humanos en la vida, que nos equivocamos.

Entonces bueno, esto requiere un permanente equilibrio. ¿Bueno son muchas más preguntas, Andreu? pregunta que no tengo mucho más que contarte.

-Andreu: Muy interesante las experiencias, las aportaciones... Luego para concretar un poquito, has hablado que esta formación en los inicios empezaba con esta semana en las familias ¿No? Previamente había alguna entrevista o alguna forma de determinar qué perfil, o qué aspecto personal y profesional se buscaba para ser monitor. ¿Entiendo qué con la experiencia de esta semana de prueba ya quedaba bastante claro el perfil del personaje?.

-Gerardo: Eso lo omití, no lo tuve presente pero los candidatos en aquella primera formación que hacíamos hace 50 años no era al azar. Llegaban a inscribirse por recomendaciones por contactos, por intereses y se hacía un trabajo previo antes de esa pasantía en la familia. No todos... porqué se les explicaba cuál era el sistema, se les explicaba el modo de trabajo de ese tema, y hubo mucha gente que opto de entrada por no hacerlo.

-Andreu: Muy bien. Has hablado de esta formación y ¿En qué consiste esta formación? Entiendo que debe ser una formación estructurada ¿No? Y a partir de aquí, ¿Cuál es su desarrollo?

-Gerardo: Era una formación que tenía aspectos generales, (...) era un grupo de 20 personas que ingresaba a la formación, por tomar un número ¿No? Los 20 tenían algunos aspectos de formación común, qué tenían que ver con la metodología de la Alternancia, qué tenían que ver con aspectos sociológicos, aspectos pedagógicos, etcétera. Y después había una división sobre especialidades, había algunos temas relacionados en ciencias sociales, otros biológicas, o a la agropecuaria... Entonces había más especificidad en algún tipo de formación.

-Andreu: ¿Estaba diferenciada en lo que sería una formación inicial y una de continúa? ¿O no?

-Gerardo: Sí, sí... Se pretendió esa formación continua.

Eso fue el proyecto inicial... el proyecto inicial que quiero reconocerte no fue un invento de quien hablan y ni de algunos, sino que fue un trabajo consensuado, pero fuimos asesorados por un matrimonio francés que pudimos incorporar a la experiencia, Jean y Magui Charpentier, que él venía más de la promoción de escuelas de Alternancia en el mundo a través de la Unión Nacional Maison Familiar esa, y Maggie Charpentier era la directora de la formación de monitoras en Francia, por lo tanto entre los dos hacíamos un... Y ellos fueron los maestros ¿No? nuestros y maestros de todos. Nos ayudaron armar esto con una gran capacidad de respetar la realidad de Argentina, y la idiosincrasia de Argentina. No

extrapolaron un modelo de Francia a la Argentina, sino que se construyó algo un poco mucho más próximo, en este sentido ¿No? Eso hay que reconocerlo por empezar. Y después en aquellos primeros años también fue muy rica la experiencia de intercambio que se hacía entre lo que nosotros proponíamos, lo que proponía otra organización similar en Brasil, que era el MEPES, los primeros comienzos, pasantías de algunos monitores en Francia... En fin, fue una etapa muy rica y muy valorada, en esencial.

-Andreu: Muy bien y ya para terminar la última pregunta. Para ti la importancia de la formación de monitores, o el impacto de esta formación... ¿Cuál es tu valoración en este aspecto? En cierto sentido... ¿Ayuda a la sostenibilidad de los centros? ¿O no? Es una opinión personal en este sentido.

-Gerardo: Sí, sí entiendo. Y para mí es fácil decirlo ahora porque tengo distancia de las cosas. Y puedo decir lo siguiente, para mí la formación de los monitores docentes de las escuelas de alternancia es fundamental. Fundamental la formación permanente y los modelos que podamos ir adaptando a estas realidades ¿No? alguna de las cuestiones que yo tendría en cuenta siempre, primero formación permanente. Revisión permanente de las metodologías, de los instrumentos pedagógicos. La pedagogía de la alternancia tiene 3 o 4 instrumentos pedagógicos que son, después de 50 años lo puedo decir, son fundamentales e inmejorables, que es que el Plan de Búsqueda, que para mí es una de las herramientas pedagógicas más maravillosas, por su simplicidad en la definición pero su complejidad en el uso. Creo que es instrumento maravilloso de investigación y de formación donde los adolescentes y jóvenes del medio rural empiezan a investigar entre comillas, de sus propias realidades en un principio. Eso en la formación de las personas para mí ha sido maravilloso. Las Visitas, o sea el docente no cerrado en las cuatro paredes de la escuela. La comunidad educativa es mucho más que comunidad histórica tradicional de docentes, escuela y alumno. Esta comunidad... la comunidad de aprendizaje donde todos aprenden y todos enseñan. Rescatar el valor del conocimiento popular, de la experiencia, del trabajo ¿No? Porque es ahí donde la formación del monitor adquiere importancia, es saber aprovechar toda esa riqueza de valores y de conocimientos que vienen a través de los Planes de Búsqueda, a través de la investigación, etcétera. Y utilizarla después en la formación más académica de los alumnos. O sea, el Plan de Búsqueda, Visitas... son dos de los instrumentos pedagógicos fundamentales. La verdad ahora que te estoy contando esto ya no sé como llegué acá, ja, ja, ja... ¿Y cuál era la pregunta? **-Andreu:** Ja, ja... La importancia de la formación de monitores. **-Gerardo:** Sí, sí ahí está y yo creo que... y a esto hace la formación permanente, porque me parece que hay que revisar la práctica permanentemente, en este tipo de cosas. Y te repito por última vez esto que

te dije al principio, lo "actitudinal" sobre lo demás. A veces fracasan algunas formas de enseñanza por lo "actitudinal". No hay, no conocí monitor o docente que en su comienzo manifieste su enamoramiento y su dedicación permanente y su juramento a la lealtad de la pedagogía de la Alternancia. Cosa que después entra a fallar... ¿Cuándo entra a fallar?, cuando tienen que escuchar la voz de otros opinar sobre el proceso educativo ¿No?

Escuchar a un padre o una familia contando cuestiones técnicas como por ejemplo, los cultivos las producciones... y opinando sobre aquellas cuestiones prácticas que les ha llevado a ser eficientes durante la vida pero que van en contra de la teoría de la enseñanza en la universidad de agronomía. Es cuando el monitor se pregunta ¿Y como un trabajador rural sin estudios me puede a mí enseñar a mí? Bueno, estos son los comienzos de la primera crisis ¿No?

-Andreu: Pues muy bien, ya estará y muchas gracias

10.2.8 Transcripción de la entrevista a Octacilio Echenagusía

-Andreu: ¿Cuándo se busca un monitor para un CEFFA que características o que perfil se requiere para que pueda cumplir su misión como monitor?

-Octacilio: Bueno, acá siempre basándonos en la base... de cómo entendemos nosotros la Alternancia y la pedagogía de la Alternancia, de cómo atendemos a estas EFA en el mundo ¿No? Hay como dos patas fundamentales que son, no solo la formación técnica, o académica que pueda tener, que sea un buen técnico ¿No? sino para nosotros, cómo concebimos nosotros las EFA ¿No? que es la otra parte fundamental de un monitor que tenga la formación adecuada humanamente. Esto es ciertos valores, principios... que para nosotros es clave. Porque si nosotros como objetivo fundamental tenemos los pilares y la formación integral. Entonces si el monitor falla en su propia formación como persona ¿No? (...) y en esto nosotros siempre insistimos, no sirve de nada ser muy buen técnico si humanamente fallamos... ¿Me explico? porque si después nosotros no sabemos ser, cumplir con el trabajo, no somos responsables, no somos puntuales, no somos desprolijos... somos etcétera, etcétera ¿No? O sea, para nosotros la parte humana es muy importante si no andamos rengo. Somos muy bueno en una cosa pero fallamos en lo otro. Si somos deshonestos, mentirosos, por decir... te puedo seguir enumerando pero vos ya sabéis por dónde voy. Entonces, esta parte es nuestro caso. Ahora la situación de las EFA en Uruguay está clara, están en una situación media, media hablar atípica. Porque dos centros

importantes que teníamos en el sur se fusionaron. Y como pasó también en España que muchas se transformaron porque la alternancia no se podía hacer bien porque el internado se suprimió. Entonces todo eso atentó contra el funcionamiento que uno pretendía. Entonces... pero bueno, sigue en pie de eso **cuando uno elige un monitor o selecciona un monitor que reúna esta parte humana, esa condición humana ¿No? porque partiendo de otra cosa, que si nosotros queremos dar esta formación humana también a los alumnos, insisto no, En eso, en la lealtad por ejemplo en el cumplimiento del trabajo,** porque hoy en día con los *millennials*, están tan de moda ¿No? que no saben cumplir, que el lunes faltan al trabajo, que no van o se excusan, o cambian, o dejan esto... Todas esas virtudes que yo te mencione, tenemos qué tratar de... aunque sea difícil de a eso se revierte, se vuelva donde tendría que ser, **a trabajar con lealtad. No es lo mismo que yo esté trabajando detrás de una computadora, pues le dicen... cómo se dice ordenador, y que el jefe no está y yo esté jugando a jueguitos.¿No es así? Eso es desleal. A mí me están pagando y yo estoy trabajando y estoy haciendo otra cosa en el horario que tengo que hacer el trabajo mío. Entonces, esto son cositas chiquitas, pero esto es muy importante que el monitor lo tenga muy claro por qué nadie da lo que no tiene. Si el monitor no tiene esa formación no puede transmitir ni enseñar nada** ¿Me explico? Bueno, verá que soy muy radical, ja, ja... **-Andreu: ja, ja... -** Octacilio: Pero, pero... tampoco podemos apuntar a cosas medias ¿No? O se apunta a eso bien o... No podemos decir seamos un poco más flexibles. Hay que apuntar alto porque si apunta bajo, como decía... perdona que me extienda un poquito Andreu - **Andreu: no, no, adelante** -Octacilio: pero como decía aquel viejo, aquel... el pintor famoso del siglo XVI italiano que pintó la Capilla Sixtina, se me fue de la cabeza – **Andreu: Michelangelo** -Octacilio: ¡Michelangelo! Decía... Michelangelo Buonarroti ¿No? una de las mayores tragedias del hombre no es apuntar alto y errar sino que es apuntar bajo y acertar. Entonces tenemos que apuntar alto, apuntar alto. Evidentemente que la perfección no existe en este mundo, pero hay que tender a hacer las cosas bien y yo digo eso porque, ya sabes también Andreu te voy a decir. Yo simplemente te lo digo porque estoy convencido, sino puedo transmitirte esto es porque no estoy convencido de eso. **Porque nosotros queremos mostrar a la sociedad qué queremos hacer buenos alumnos, buena gente, buenas personas tenemos que apuntar a los monitores. Por supuesto el monitor es una pieza clave en las EFA, para mí.** Y así como te estoy diciendo de esto, también te digo no sé si estará en la pregunta que **la formación de monitores debe de ser constante, debe de tratar de actualizar,** tener... No te tengo que decir a vos cómo tiene que ser un monitor, pero no hay que dejarse estar, porque si no nos dormimos y nos aburguesamos. ¿Me explico? no quiero extenderme...

-Andreu: Para detectar o para encontrar este perfil ¿Qué herramientas o qué mecanismos se utilizan?

-Octacilio: Bueno, o se hace... viste a veces una búsqueda personal, porque uno tiene información de una persona ¿No? Por un amigo que estuvo, un contacto, bueno este fue alumno, este fue no se cual una persona. (...) o incluso a veces se hacen llamados públicos. Y después hay criterios diferentes para seleccionarlo, pero uno de estos es cuando uno pasa un determinado tamiz ¿No? algún filtro técnico. Después hay que darle una instancia de personal, ya con los últimos... así se presentan 20, bueno yo no se mucho en detalle, pero es medio básico ¿No? Pero después los últimos dos o tres tienen que hacer entrevistas personales con las personas que están encargadas, con el director, con el presidente. Con las personas que tengan la última instancia para designar al monitor, seleccionar ¿No? A veces... nosotros no tenemos la infraestructura y los dineros y nada en general como para decir bueno voy a contratar un especialista en recursos humanos que sepa todo. Ahora te ara un test, y todas esas cosas. Nunca pasó por eso, quizá que no hace falta tampoco o ¿No? (...) **-Andreu:**

¿Es la asociación quién contrata al monitor? ¿O cómo funciona? **-Octacilio:** Sí, sí.

Eso ideal, pero viste que a veces la Asociación, lamentablemente a veces la Asociación... bueno si que hubo un presidente o uno o dos de la Asociación, de padres, de la Asociación de la EFA tiene que haber por qué... representantes de las autoridades siempre hay. Es fundamental que esté, porque se supone que el presidente de la Asociación o algún directivo más cercano junto con... Y a veces también el director ¿No?, ¿Puede participar o no? ¿No? **-Andreu:** Sí, sí **-Octacilio:**

Eso dependerá de cada institución, pero... **-Andreu:** **¿Por qué el salario lo paga la Asociación? ¿O lo paga el Gobierno?**

-Octacilio: Bueno eso es un problema que aquí en Uruguay tampoco no ha crecido mucho. Porque siempre... Uruguay es un país muy especial con una educación laica de más de 100 años, entonces todas esas cosas... y con una... bueno siempre este tipo de emprendimientos se consideran como una... evidentemente como un experimento privado, y por tanto todo aquello que es privado no tiene subsidio o no tiene financiamiento o ayuda del Gobierno, des del Estado. No existen instituciones privadas como es está, porque acá es considerada privada. En Argentina es diferente porque este tipo es privado, pero de repente todos los salarios de los profesores, de los monitores son pagos por el Gobierno. Por la provincia o por el Gobierno. En Uruguay no existe esto entonces se hace muy cuesta arriba. Todo tiene unas dificultades grandes, siempre tuvimos y tenemos porque hay que pagar los salarios y no es fácil. Porque quiere decir que o hay un benefactor que puede estar o no. Pero los alumnos en general son de pocos recursos, no pueden

pagar una cuota. Entonces, ¿Cuándo uno tiene tan pocos recursos qué pasa? A veces no puedes pagar, conseguir personas muy capacitadas, porque esa persona en general... bueno hay que pagarle más. Lamentablemente, es una realidad. Entonces uno tiene que darse con cosas... Incluso **una escuela que teníamos ahí, cerca donde yo trabajo, estuvo diez años funcionando, hace diez años, y que Jordi la conoció. Entonces tuvimos que cerrarla, porque bueno, era muy difícil sostenerla, no teníamos medios y conseguir un director, o un monitor,** (...) dentro de lo posible, evidentemente, porque la perfección no existe

(Se corta la comunicación)

Se recupera la comunicación

-Andreu: Decías eso, el tema de la financiación, y el tema del pago de los salarios que en Uruguay no tiene financiamiento del Gobierno en la promoción de proyectos privados -*Octacilio:* Si, si... entonces es muy dificultoso se hace.

-Andreu: Para entrar un poco más en detalle la formación que se les da a los monitores, ¿Hay formación para empezar? y si hay ¿Cómo es la formación? ¿Cómo funciona?, ¿Cómo está estructurada?

-Octacilio: **En estos momentos lo que pasa, te digo, no ha habido en los últimos años, no ha habido ingreso de monitores nuevos. Porqué están los que estaban y las escuelas están funcionando, y además están funcionando más o menos** (...) hay un refrán, dicho español, en casa del herrero cuchillo de palo, no sé si lo conoces ¿No? -

Andreu: Si, si. -*Octacilio:* Bueno, acá estoy yo, pero las EFA... Como te dije en el principio se han distorsionado mucho, han incluso, **una por ejemplo que está a unos ciento kilómetros de aquí, con la frontera con Brasil, tuvo que buscar una asociación con una institución del Gobierno, para hacer de esta manera poder financiarse.** Pero esto ha implicado que han tenido que renunciar entre comillas a ciertos principios, o funcionamientos básicos de las EFA ¿Me explico? Porque el Gobierno al, al... Una institución de menores, de menores con problemas que tienen... a veces abandonados por su familia... bueno, muchas cosas. **Se llama una institución de este tipo, que existe a aquí en Uruguay, e hizo un convenio para entrar en la EFA. Pero claro, al yo darte el dinero yo te pongo algunas exigencias ¿No? Marco un poco la cancha. Las reglas del juego las cambio un poco a mi manera, como dice el que pone la plata manda. Entonces eso ha distorsionado,** lamentablemente. Y bueno, entonces a veces que... pero es nada, y uno tiene que tratar de hacer las cosas como puede. Entonces, la Alternancia misma se ha abandonado un poco, no se hace como antes. No como cuando arrancamos ya hace veinte años esa escuela, ya te digo hace veinte

años, es una cosa. Uruguay... pasamos una situación que no es buena, desde el punto de vista de las EFA como las entendemos. Y yo te digo, por tal que yo pueda aportarte, te aporito. No sé. **-Andreu: La experiencia de las EFA... ¿Cómo empezó en Uruguay?** -*Octacilio:* Arranco para allá en el año 80, ahí en Canelones, muy cerca de sur, cerca de Montevideo la capital, a unos 30 a 40... Es una zona... Montevideo es la capital que está en el sur, en el mar digamos. Y toda la zona de Montevideo podíamos 100, 150 kilómetros... 100 kilómetros a la redonda, es una zona muy granjera, muy agrícola, pero de pequeños agricultores... zona hortícola, frutícola, hay muchas viñas, hay bodegas... pero muy intensiva. Histórica. Era quien abastece... incluso abastece todo lo que es frutas y verduras a Montevideo de toda la vida, toda esa zona. Entonces ahí hay un lugar con muchos descendientes de... mucho italianos. Bueno, catalanes también, y de canelones también de por Canarias. Entonces había como una situación muy buena para que allí se desarrollaran las EFA. No recuerdo bien quién fué la persona que saca aquella iniciativa, en aquel entonces. Yo evidentemente, en aquel entonces yo no estaba vinculado a las EFA. Sé que los que arrancaron sí que están trabajando todavía en las EFA, acá conmigo. Bueno, y allá arrancé y tuvo mucho éxito, estuvo muchos años, hasta hace 3, 4 a 5 años que funcionó ahí. Esa era de varones, y después hubo otra de mujeres, a unos kilómetros de ahí, unos años después. Y hoy en día hace unos tres años que se fusionaron, y funcionan más como un colegio y que no tiene nada relacionado con la zona rural y con la Alternancia. Lamentablemente esa es la realidad.

-Andreu: O sea, que hoy en día lo que es el tema de la experiencia de la alternancia... ¿No hay demasiado?

-*Octacilio:* No, ahora hace dos años, arrancamos una, acá en otra zona, que apunta buenamente a formación profesional, pero apunta a una franja de edad un poco más alta, no como antes como vos de 14 a 16 años, sino que un poquito... 17 a 18 años, pero porque hay otro problema, hace unos años que también afecto, atento contra el buen funcionamiento. Todas las leyes laborales que hacían al menor trabajando... esto también afecto porque pasaba, había jóvenes con 15 o 16 años. Con 15 años no podían ir hacer una alternancia, a trabajar. Es más, con 16 tiene que tener un permiso, un consentimiento firmado de los padres y no pueden trabajar determinadas horas por día, no muchas, tipo 3 a 4 horas. Y con aquellos menores de 16 años, incluso había problemas de denuncias, porque se decía que se iba a ser "tenaz", que iba trabajar gratis, todas esas estupideces que a veces la gente... que uno no quiere... Cuando hace las cosas por el bien, y hay quienes ponen palos en las ruedas... Bueno, pero lamentablemente a veces lo consiguen. Acá la situación es compleja, la situación en

Uruguay es muy particular. Creo que es el único país del mundo que se la tienen que arreglar solitos, entonces... Ahora te dijo, arrancó una hace dos o tres años, acá a unos cuarenta kilómetros de donde estoy yo. Está justamente... una de las primeras EFA, de las que te contaba del año 80. Las dos primeras están ahí trabajando, pero porque hay un alemán detrás, que tiene campos aquí en el Uruguay, que es el que financia, que paga todo. Entonces, claro, hasta cuándo durará esa ayuda, esa subvención. Mientras la ayuda se esté financiando de esta manera seguirá, porque es imposible sino sostener el pago de profesores, monitores, lo que sea... Esto es mucho dinero (...)

-Andreu: O sea, ¿No hay ninguna intención por parte del gobierno, ni inquietud, en apropiárselo?

-Octacilio: Bueno, hay unas escuelas de Alternancia, por allá que no te comenté que son públicas. Son de formación profesional, pero claro, son como escuelas públicas, son públicas. Pero... es una muy particular la Alternancia que hacen, y obviamente que hay una de esas que particularmente funcionaba bien hasta donde yo sé, hace un año y pico o dos que funcionaba bastante bien. Pero, incluso hubo una iniciativa hace un par de años des del gobierno de impulsar la Alternancia como tal. Yo, personalmente pienso que habría que moverse a nivel político, con el Ministerio de Educación, lo que corresponda. Porque acá, aunque parezca mentira esta... en Uruguay lo que es la educación primaria y secundaria no depende del Ministerio de Educación, es un ente autónomo, es una cosa increíble. Y tiene mucho poder y es como si fuera un Ministerio ¿No? es lo mismo, está así, como lo mismo pero es evidentemente el Ministerio de Educación y Cultura que se llama por acá en el Uruguay, pero bueno. Es un tanto una situación particular, pero creo se podría, y yo creo que... y ya la gente está hablando de la Alternancia. Es increíble porque sabe que en el mundo los resultados que han tenido. A mí personalmente me gustaría moverme en ese... por ahí. Pero claro uno tiene que ser consciente que no me va a llegar la vida (...)

-Andreu: ¿Actualmente cuantas escuelas hay ahora en Alternancia?

-Octacilio: Bueno, de las nuestras hay tres, por qué están esas dos que funcionan más como un colegio... que se fusionaron... pues esas otras dos. Una que tiene unos poquitos años, que arrancó hace cinco años, pero hace dos que empezó como... con todos los cursos formales. Serían esas tres, y después están las públicas que no sé cuantas hay y si están funcionando bien ¿No? que habría como 5 o 6 públicas.

-Andreu: ¿Sabes cómo se dicen estas escuelas públicas?

-Octacilio: Si, son Escuelas Agrarias de Alternancia, hay una que está en Treinta y Tres, es un lugar en el este del país, que esa era la que funcionaba bastante bien, la mejor de todas. Pero no se en la situación actual como está.

(Se corta la comunicación)

-Andreu: ¿Tanto en las escuelas en alternancia como en las escuelas públicas, el docente de donde proviene? ¿Tiene una formación universitaria, o tiene un Profesorado? ¿Hay alguna exigencia?

-Octacilio: Profesión universitaria realmente no la tienen, a veces el director si, sea ingeniero agrónomo... una formación un poco superior, para los monitores... pero lo que pasa en las públicas no tienen, a pesar de que tomaron la pedagogía que aplican o la inspiración de ellos es en el modo de las escuelas francesas, como somos nosotros, con la figura del monitor... la figura del monitor que tenemos nosotros no lo tienen. Hay un seguimiento de visita de familias, hay todas esas cosas... bueno, no hay tanto tampoco hasta donde yo sé. No es como nosotros, porque es más bien tipo que una escuela hace alternancia pero no hay un seguimiento... ¿Me explico? A veces la Alternancia la tienen como pasar 15 días haciendo trabajo en el campo, pero no es... no es como una misión concreta, con un objetivo concreto como tenemos nosotros ¿no? **-Andreu: Pues ya hemos terminado...** **-Octacilio:** Y te digo más, perdón. Que nosotros con todo esto de la plataforma Ondjyla que se va hacer formación de monitores a distancia, la idea nuestra es que... hay que reactualizar, y reformar... y buenamente estar en la formación de monitores. Como todo, si uno no se actualiza ¿No? la cosa se estanca ¿No? Y entonces como nosotros somos muy poquitos en Uruguay y no existimos para poner... desarrollar la plataforma esta, vamos hacerlo en principio con Argentina. Que es el responsable de la formación, donde vayan las pruebas... todo esto, que se co-centralizado en Argentina, es la idea nuestra, si sale algo en esto. Porque la verdad hay que capacitarse y estamos medio quedados. La realidad es esa, para ser sincero. **-Andreu: Pues... muchas gracias.**

10.2.9 Transcripción de la entrevista a Mina Ballesteros

What is the origin of FFS in your country?

In on of their trips to Spain, a group of Filipino businessmen encountered the EFA (Escuelas Familiar Agraria) or FFS. Considering that the Philippines is 80% agricultural, they thought that the EFA system can help solve the problem of the Philippine economy. Unlike in Europe where farmers are well off, the farmers in the Philippines have very limited basic and agricultural education and consequently low farm productivity. Children of farmers are therefore not inspired to go into farming, but rather attracted to go to the city thinking that life can only be meaningful and materially rewarding if they go to the city. Thus, Mr. Gemperle thought of inviting his friends to

form a foundation the aim of which is to establish Family Farm Schools in the different regions of the country. By establishing farm schools, they hope that the children of farmers will learn to appreciate and improve their livelihood, and that life can still be meaningful and materially rewarding in the rural area.

The first FFS was established in the area of Batangas. The choice was made among the 3 provinces namely Bicol, Nueva Ecija and Batangas. Considering the climate and soil in Batangas, and compared with the 2 other areas, Batangas offers better opportunities in term of agricultural endeavors. The beneficiaries are children of marginalized farmers coming from different towns within the 30 km radius from the area. This was during the times when the alternating system where the students stay in the school dorm for a week before they go home and spend another 2 weeks in their farm/home. This has then evolved and the number of weeks in the farm has been reduced to a week and the students no longer live in the school dorm.

What is the personal and professional profile sought for FFS teachers?

Way back in the 1990s, to be an FFS teacher, one must subscribe to the basic principles and goals of the FFS System. Specifically, FFS teachers must possess the ff:

a) Personal Abilities:

- 1. Familiarity and knowledge of the community where the FFS is located**
- 2. Ability to work in a team**
- 3. Ability to assist the youth in this particular formation process**
- 4. Updated continuous training**

b) Personal Qualities:

- 1. Maturity and balanced personality**
- 2. Creativity**
- 3. Right sense of criterion**
- 4. Sense of Authority**
- 5. Sense of Vision for the Future**
- 6. Realism**

c) Social Qualities:

- 1. Knowledge of people**
- 2. Ability to adapt/flexibility**
- 3. Capacity for dialogue and listening**

4. Ability to work in a team
5. Familiarity with the community with regards to their customs, problems, interests, mentalities, etc.
6. Ability to integrate himself in the community
7. Ability to accept people as they are
8. Respect for their peculiarities
9. Constructive ideas

d) More recently, year 2000 onwards we added in the list the professional competence of the teachers namely:

1. Licensed Professional teacher in her major field of specialization
2. Good oral and written communication skills
3. Computer Literacy
4. Willingness to attend to various means of formation in the areas of Professional, Intellectual, Human, Social, Moral and Spiritual

If there is training for FFS teachers, what is this training like?

FFS Pedagogical Formation:

The formation plan of the FFS includes a comprehensive training on the Principles of the FFS Pedagogy. Previously, newly hired teachers are given training kits and they must attend series of sessions on various pedagogical topics given by the School Director on a weekly basis. Currently, this is not done in Balete FFS.

Professional Formation Plan:

The Professional Formation Plan includes an annual In-service Training Program given by the Private Education Assistance Committee (PEAC). All full time teachers attend the 3-day intensive program where they are trained on curriculum and other academic related matters in their field of specialization. The training includes discussions of their work with other professional teachers in the Region. They earn Continuing Professional Development (CPD) units from these seminars and these units are used to renew their Professional License as teachers.

Teachers also attend seminars and trainings on various topics given by Dep Ed, PEAC and other private institutions which will help them improve their professional competencies. (Topics like Character Formation, Mental Health Issues, etc.)

Human/Social and Spiritual Formation

Weekly, teachers attend spiritual formation given by the priest of Opus Dei. They go for regular confession, meditation, rosary and Holy Mass. Monthly, teachers attend the recollection given by the priest and members of Opus Dei. Annually, teachers are also invited to attend a 3-day spiritual retreats in the various center of Opus Dei.

The School Director and School Principal attends a weeklong seminar in the centers of Opus Dei for their Human, Social, Moral and Spiritual Development

Teachers also receive regular personal mentoring from members of Opus Dei. One teacher is assigned to one mentor. Their chats include all aspects of formation including Professional, Intellectual, Human, Social, Moral and Spiritual. Basically, everything that concerns the teacher and her work in the school.

How important is the training of FFS teachers?

Due to the complexity and number of work in the family farm school, the formation given to the teachers is essential so that each teacher as members of the team running the FFS can maximize their stay in the FFS and contribute to the fulfillment of its vision, mission and objectives. They need to completely understand the whole pedagogical formation the family farm school is using for the development of the students, parents and the community. We need to make it clear to each member of the team, that the FFS is an undertaking that needs their serious commitment. They can only give as much as they are given. Good intentions are not enough – commitment and good performance should be on top. We need to invest on people first (they are the best asset), then on infrastructure. We also need to practice mentoring among the pioneers left and the new ones to facilitate continuity and sense of history of the organization.

10.3 Documentos de conformidad firmados por los entrevistados

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

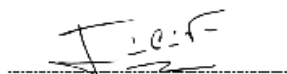
La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **José Crisanto Vacca**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información que sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

8 de octubre de 2019



Firma del participante

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

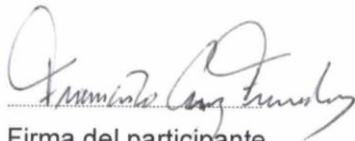
La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Francisco Da Cruz Fernández**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información que sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

12 de octubre de 2019



Firma del participante

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Ricardo Ixén**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información que sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

14 de octubre de 2019



Firma del participante

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

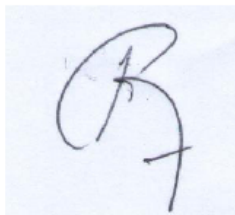
La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Juan Carlos Bregy**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

22 de octubre de 2020



Firma del participante

Lic. Juan Carlos Bregy

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

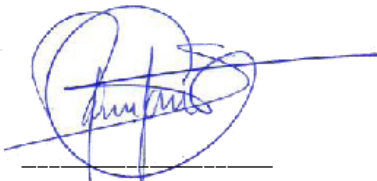
La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Ricardo Ixén**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información que sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

14 de octubre de 2019



Firma del participante

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,


La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Hugo Centurión**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información que sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

5 de febrero de 2021



Firma del participante

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Gerardo Bacalini**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

3 de marzo de 2021



.....
Firma del participante

Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Propósito

El propósito de este documento es obtener su consentimiento para realizar una entrevista con el objetivo de recolectar información para el proyecto de tesis doctoral sobre *los programas de formación para los monitores de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Una investigación conducida por Andreu Gutiérrez-Sierra, estudiante de doctorado en la Universitat de Vic-UCC,

La información será analizada y utilizada exclusivamente para el desarrollo de la investigación.

Consentimiento

Yo, **Octacilio Echenagusía**, acepto participar voluntariamente en la entrevista para que la información que sea utilizada en la investigación.

He sido informado de la meta de esta investigación y de sus procedimientos.

9 de marzo de 2021



Firma del participante

Informed consent for research participants

Purpose

The purpose of this document is to obtain your consent to carry out an interview with the aim of collecting information for the doctoral thesis project on *training programs for monitors of Family Education Centers for Alternation Training*. A research conducted by Andreu Gutiérrez-Sierra, PhD candidate at the Universitat of Vic-UCC,

The information will be analyzed and used exclusively for the development of the investigation.

Consent

I, **Mina Ballesteros**, agree to voluntarily participate in the interview so that the information may be used in the investigation.

I have been informed of the objectives of this investigation and its procedures.

September 16, 2021



Signature of the participant

10.4 Cuestionarios para el personal pedagógico



Sección A: IDENTIFICACIÓN DEL CEFFA	
A1.	Ingrese el código del CEFFA <input type="text"/>
Sección B: INFORMACIONES SOCIODEMOGRÁFICAS	
B1.	Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>
B2.	Edad: <input type="text"/>
B3.	¿Cuántos estudiantes hay... en total en el CEFFA este año? <input type="text"/> generalmente, en promedio, en un grupo (en una clase)? <input type="text"/>
B4.	¿En qué categoría participa? <i>De un país a otro, las personas que trabajan en el CEFFA tienen títulos diferentes. A veces, un mismo título puede referirse a diferentes funciones de trabajo según el país. Por ejemplo, en un país, el monitor es la persona que se encarga de los jóvenes únicamente por las noches; en otro país, al igual de encargarse de los jóvenes por las noches, el monitor también da clases. Igualmente, en algunas ocasiones, una persona que trabaja en un CEFFA puede tener más de un título (por ejemplo, ser a la vez docente y director). En este contexto, es muy importante precisar su(s) título(s) y funciones.</i> ¿Cuál es su(s) título(s) dentro del CEFFA? <input type="text"/> Comentario <input type="text"/>



¿Cuál es su(s) función(es) dentro del CEFFA? (por ejemplo, da clases de materias generales, clases de materias profesionales o técnicas, esta encargado de la administración, hace actividades de noche con los alumnos, etc.)

Comentario

B5. ¿Cuántos hijos tiene o ha tenido en el CEFFA? Si no tiene o ha tenido hijo(s) en el CEFFA, por favor, indique cero (0) en la(s) casilla(s) correspondiente(s).

Hombres

Mujeres

B6. ¿A qué distancia se encuentra el CEFFA de su casa? Por favor, digite la distancia aproximadamente en km (ejemplo: 7,5).

B7. ¿Cuál es su nivel más alto de educación?

Sin estudios

Estudios primarios no terminados

Estudios primarios terminados

Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años de edad aproximadamente)

Estudios secundarios básicos terminados (12-15 años de edad aproximadamente)

Estudios secundarios medios no terminados (15-18 años de edad aproximadamente)

Estudios secundarios medios terminados (15-18 años de edad aproximadamente)

Estudios terciarios generales o profesorado docente no terminados (a partir de 18 años)

Estudios terciarios generales o profesorado docente terminados (a partir de 18 años)

Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico no terminados (a partir de 18 años)

Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico terminados (a partir de 18 años)

Estudios universitarios (Licenciatura) no terminados

Estudios universitarios (Licenciatura) terminados

Estudios universitarios de post-grado no-terminados

Estudios universitarios de post-grado terminados



B8. ¿Qué tipo de contrato tiene en el CEFFA?

Tiempo parcial

Tiempo completo

Otro

Otro

B9. ¿Cuántos años lleva trabajando en el CEFFA?

B10. ¿Ha trabajado anteriormente en otra escuela?

Sí

No

B11. Por favor, especifique:

en qué tipo de escuela

Comentario

la cantidad de años trabajados

Comentario

B12. ¿Ha tenido anteriormente un trabajo que no sea en una escuela?

Sí

No



B13. Por favor, especifique:

la cantidad de años trabajados

Comentario

el título

Comentario

el medio socio-profesional

Comentario

Sección C: EL SISTEMA DE ALTERNANCIA

C1. ¿En qué nivel de estudios enseña o trabaja actualmente en el CEFFA? Puede marcar más de una opción.

Formación SECUNDARIA BASICA (12-15 años de edad aproximadamente). Por favor, especifique en qué especialidad(es) o el nombre del(de los) diploma(s).

Comentario

Formación SECUNDARIA MEDIA (15-18 años edad aproximadamente). Por favor, especifique en qué especialidad(es) o el nombre del(de los) diploma(s).

Comentario

Formación TERCIARIA SUPERIOR general o profesorado docente (a partir de 18 años de edad). Por favor, especifique en qué especialidad(es) o el nombre del(de los) diploma(s).

Comentario

Formación TERCIARIA SUPERIOR técnica o profesorado técnico (a partir de 18 años de edad). Por favor, especifique en qué especialidad(es) o el nombre del(de los) diploma(s).

Comentario



Formación PROFESIONAL Y/O LABORAL externa al sistema educativo (certificación exclusivamente técnica-profesional). Por favor, especifique en qué especialidad(es) o el nombre del(de los) diploma(s).

Comentario

C2. ¿En qué tipo de estudios? Puede marcar más de una opción.

Formación general (Matemáticas, español, etc.). Por favor, especifique la(s) materia(s) o asignatura(s).

Comentario

Formación profesional o técnica. Por favor, especifique la(s) materia(s) o asignatura(s).

Comentario

Profesorado docente. Por favor, especifique la(s) materia(s) o asignatura(s).

Comentario



C3. Indique el nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	No sé o no aplica	Totalment e en desacuerdo	Ligeramen te en desacuerdo	Ligerame nte de acuerdo	Totalment e de acuerdo
El modelo escolar de un CEFFA impacta positivamente en el rol del personal docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El modelo escolar del CEFFA favorece la relación docente-estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La tutoría que hace el personal docente impacta positivamente en la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como la mitad del tiempo el estudiantado lo pasa en el espacio socio-profesional, el personal docente no tiene tiempo suficiente para enseñar todo lo que debería enseñar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La estancia del personal docente en el internado impacta positivamente en la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como el trabajo está relacionado con los estudios, se facilita la docencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se facilita la docencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La preparación antes de la práctica en el espacio socio-profesional permite al personal docente especificar los objetivos de la práctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La preparación antes de la práctica en el espacio socio-profesional es un paso esencial en la formación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La práctica en el espacio socio-profesional permite al estudiantado practicar lo que el personal docente enseñó las semanas anteriores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La práctica en el espacio socio-profesional permite al estudiantado preparar lo que el personal docente enseñará las semanas siguientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La pasantía en el espacio socio-profesional permite al personal docente plantear problemas concretos que pueden trabajar en clase después.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando el personal docente visita al estudiantado en el espacio socio-profesional, se realizan trabajos administrativos (completar documentos, revisar tareas, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del personal docente al estudiantado en el espacio socio-profesional le permite apoyarlo emocionalmente (alentarlo, felicitarlo, escucharlo, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del personal docente al espacio socio-profesional permite apoyar emocionalmente al responsable de alternancia (alentarlo, felicitarlo, escucharlo, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del personal docente al espacio socio-profesional permite a menudo asesorar profesionalmente al responsable de alternancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante la visita del personal docente al espacio socio-profesional, a veces, se habla de todo y nada con el tutor, lo cual les ayuda a mantener una buena relación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante la visita del personal docente al espacio socio-profesional, se fortalecen los vínculos con el estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite dar explicaciones específicas al estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del personal docente al espacio socio-profesional permite informar al estudiantado sobre las diferentes posibilidades de aprendizaje en su situación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite aprovechar la realidad del lugar de trabajo para llamar la atención del estudiantado sobre las peculiaridades del espacio socio-profesional en términos de instalaciones o formas de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



C4. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:



C5. Indique el nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
La formación en el CEFFA se apoya en la experiencia de vida del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La organización por alternancia (escuela-espacio socio-profesional) del CEFFA favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que la división del tiempo de formación igual a 50% en la escuela y 50% en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 30% en la escuela y 70% en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 70% en la escuela y 30% en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La estancia en el internado durante los estudios favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como el trabajo está relacionado con los estudios, se promueve el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La práctica o estadía en el medio laboral favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socio-profesional favorecen el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita de un docente o monitor en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los documentos (documentos-planillas) que el estudiantado debe completar durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional promueven el éxito de su formación/capacitación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes o monitores toman en cuenta lo que ha hecho el estudiantado durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional para enseñar las materias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El hecho de aplicar directamente en el terreno lo que se les enseña a los estudiantes en la escuela promueve el éxito de su formación/capacitación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



C6. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:

C7.

Indique si ha recibido capacitación específica en los siguientes temas relacionados con la pedagogía de alternancia o si desea (necesita) recibirla.

He recibido capacitación sobre...

	Sí	No
El rol del docente (monitor, instructor, etc.) en el CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El funcionamiento del CEFFA (organización administrativa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El sistema de formación por alternancia (fundamentos pedagógicos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación integral del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El acompañamiento del estudiantado y la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación en la asociación local y la representación política (local, regional, nacional).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La preparación del estudiantado antes de la práctica en el espacio socio-profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del estudiantado al espacio socio-profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La puesta en común al regreso de la práctica en el espacio socio-profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los instrumentos de la alternancia (el plan de estudio, la visita de estudio, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los documentos de alternancia (cuaderno, convenio, guía, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La vinculación o transversalidad de las materias de base (español, matemáticas, etc.) y el oficio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La colaboración entre colegas en un sistema de alternancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



C8.

Indique si ha recibido capacitación específica en los siguientes temas relacionados con la pedagogía de alternancia o si desea (necesita) recibirla.

Deseo recibir capacitación sobre...

	Sí	No
El rol del docente (monitor, instructor, etc.) en el CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El funcionamiento del CEFFA (organización administrativa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El sistema de formación por alternancia (fundamentos pedagógicos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación integral del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El acompañamiento del estudiantado y la tutoría.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación en la asociación local y la representación política (local, regional, nacional).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La preparación del estudiantado antes de la práctica en el espacio socio-profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La visita del estudiantado al espacio socio-profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La puesta en común al regreso de la práctica en el espacio socio-profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los instrumentos de la alternancia (el plan de estudio, la visita de estudio, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los documentos de alternancia (cuaderno, convenio, guía, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La vinculación o transversalidad de las materias de base (español, matemáticas, etc.) y el oficio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La colaboración entre colegas en un sistema de alternancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C9. Por favor, especifique qué otro(s) tema(s) de capacitación ha recibido.



C10. Por favor, especifique qué otro(s) tema(s) de capacitación desea (necesita) recibir.

C11. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:

Sección D: LA ASOCIACIÓN LOCAL

D1. ¿Existe una asociación local, legalizada o no, en el CEFFA?

Sí

No

No sé

D2. ¿Qué personas o entidades constituyen la asociación local del CEFFA?
Puede seleccionar más de una opción.

Padres

Madres

Estudiantes

Egresados

Representantes de empresas

Representantes de autoridades locales

Representantes de asociaciones culturales

No sé



Otro

Otro

D3. ¿Qué razones motivaron la creación del CEFFA? Puede marcar más de una opción.

La falta de empleo o los ingresos precarios del trabajo en el medio rural.

El éxodo de los jóvenes

Las pocas posibilidades de una formación y educación adecuada

No sé

Otro

Otro

D4. ¿Qué actividades realiza o debería realizar la asociación local? Puede marcar más de una opción.

	Realiz a	Debería realizar	No sé
Reuniones administrativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participación en la formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de promoción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización de eventos/fiestas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestiones económicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otra(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



D5. Por favor, especifique qué otra(s) actividad(es) realiza o debería realizar la asociación local.

D6. Indique el nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	No sé o no aplica	Totalment e en desacuerdo	Ligeramen te en desacuerdo	Ligerame nte de acuerdo	Totalment e de acuerdo
La participación de los padres en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación de las empresas en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favorece el éxito del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local es muy dinámica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieren participar en la asociación local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, las asociaciones, instituciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D7. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:



D8. Indique el nivel de facilidad/dificultad que tienen las asociaciones para:

	No sé o no aplica	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Reclutar y seleccionar al personal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguir estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguir financiación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguir aprobaciones oficiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer mejoras en las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtener el apoyo del gobierno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer que las familias se comprometan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover el CEFFA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D9. Si lo desea, use este espacio para comentar la pregunta anterior o indicar otras facilidades/dificultades que tengan las asociaciones :

D10. Indique el nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Según mi punto de vista, la asociación local facilita la realización de mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local es un apoyo en las gestiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local es un inconveniente o un obstáculo en mi trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local me da más trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, hay una buena relación entre el personal del CEFFA y la asociación local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Según mi punto de vista, la asociación local anima el proceso del CEFFA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



D11. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:



Sección E: LA FORMACIÓN INTEGRAL

E1. Indique el nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones (incluimos tanto la formación en la escuela como la formación en el espacio socio-profesional):

	No sé o no aplica	Totalment e en desacuerdo	Ligeramen te en desacuerdo	Ligerame nte de acuerdo	Totalment e de acuerdo
La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a un título oficial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a estudios superiores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En la formación del CEFFA, se aprende de otra manera que en las otras escuelas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de ingresar al mundo laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idioma, ciencias humanas, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de actitudes específicas en su especialidad para desempeñar un trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA promueve en el estudiantado una visión ecológica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La convivencia en el CEFFA contribuye al crecimiento personal del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La atención personalizada en el CEFFA fomenta el desarrollo personal del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante su permanencia en el CEFFA, el estudiantado está bien acogido en todo momento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La vida en el CEFFA facilita el sentido de pertenencia del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA contribuye al proyecto de vida del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



E2. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:



E3. Indique, en una escala del 1 al 10, donde 1 es el nivel más bajo y 10 el nivel más alto, hasta qué punto el CEFFA permite al estudiantado desarrollar los siguientes aspectos de su vida.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conseguir amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar su autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tener una mejor convivencia con sus compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarse mejor con su familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar prácticas reales de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudarle a desarrollar su orientación vocacional y profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar la teoría con la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionarse con las empresas o medio socio-profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a partir de la realidad de su entorno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descubrir otras realidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejorar como persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a ser más tolerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a ser más solidario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuir a su formación ética y espiritual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar su capacidad de adaptación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a resolver conflictos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar su creatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar su capacidad de reflexión crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar su curiosidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevar su compromiso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar sus										



E4. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:

E5. Según su punto de vista, ¿cuáles son los impactos de la formación integral sobre su rol/trabajo?

Sección F: EL DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL

F1. En su territorio, ¿está representado el CEFFA en alguna institución, asociación, cooperativa, ...?

Sí

No

No sé

F2. Por favor, especifique en cual(es)



F3. Indique, en una escala del 1 al 10, donde 1 es el nivel más bajo y 10 el nivel más alto, en cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar en el territorio...

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...) de las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la participación de la mujer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la incorporación de tecnología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
el acceso a la educación formal de la mujer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
el aumento del rendimiento productivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la comercialización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
el aumento del valor agregado de los productos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la incorporación de nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la conservación y creación de empleos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F4. Indique el nivel de acuerdo/desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	No sé o no aplica	Totalment e en desacuerdo	Ligeramen te en desacuerdo	Ligerame nte de acuerdo	Totalment e de acuerdo
El CEFFA contribuye al arraigo local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA favorece el compromiso social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socio-profesional e instituciones locales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA promueve las tradiciones y cultura local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F5. Si lo desea, use este espacio para comentar sus respuestas anteriores:

F6. ¿Qué acciones del CEFFA han contribuido a mejorar el medio socio-profesional? Puede marcar más de una opción.

La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)



El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).

La introducción en el espacio laboral y empresarial.

La generación de capacidades y competencias técnicas reales.

Otro

Otro

F7. Responda, en una escala del 1 al 10, donde 1 es el nivel más bajo y 10 el nivel más alto, la siguiente pregunta:

¿Cuánto contribuye el CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Innovaciones pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovaciones técnicas (procedimientos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F8. Indique, en una escala del 1 al 10, donde 1 es el nivel más bajo y 10 el nivel más alto, la veracidad del siguiente enunciado:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La realización de proyectos por el estudiantado, dentro de la formación del CEFFA, ha contribuido al desarrollo territorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F9. ¿Qué sugerencias haría al modelo de formación CEFFA?

Sección G: Agradecimientos y seguimientos

Le agradecemos por haber completado el cuestionario. Su participación en esta primera etapa de la presente investigación es muy importante porque permite conocer mejor los impactos o aportes del modelo escolar de los CEFFA, lo cual puede contribuir a mejorar el modelo y fomentar su implementación en otras regiones o países del mundo.

Una vez que se hayan analizado los datos provenientes de los distintos participantes de su CEFFA, se presentarán los resultados obtenidos, ya sea a través de una reunión o mediante un informe escrito que se pondrá a disposición de toda la comunidad educativa del CEFFA.

La segunda etapa de la presente investigación es la realización de entrevistas individuales o en grupos focales para discutir sobre su experiencia con el CEFFA. En esta segunda etapa, le aseguramos igualmente la confidencialidad de sus comentarios. Si está disponible e interesado/a en participar en este segundo paso, por favor, escriba sus datos de contacto (nombre, teléfono y correo electrónico) en las siguientes casillas. Una vez más, gracias por su participación.

G1. Nombre y apellidos

G2. Teléfono

G3. Correo electrónico



Le agradecemos por haber completado el cuestionario. Su participación en esta primera etapa de la presente investigación es muy importante porque permite conocer mejor los impactos o aportes del modelo escolar de los CEFFA, lo cual puede contribuir a mejorar el modelo y fomentar su implementación en otras regiones o países del mundo.

Una vez que se hayan analizado los datos provenientes de los distintos participantes de su CEFFA, se presentarán los resultados obtenidos, ya sea a través de una reunión o mediante un informe escrito que se pondrá a disposición de toda la comunidad educativa del CEFFA.

La segunda etapa de la presente investigación es la realización de entrevistas individuales o en grupos focales para discutir sobre su experiencia en el CEFFA. Igualmente, en esta segunda etapa, le aseguramos la confidencialidad de sus comentarios. Si está disponible e interesado en participar en este segundo paso, por favor, entréguele sus datos de contacto (nombre, teléfono y correo electrónico) al responsable de la encuesta. Una vez más, gracias por su participación.

JUNIO DE 2020

Revisado el 17 de agosto de 2020

MANUAL DE PROCESOS Y
PROCEDIMIENTOS, PARA LA
REALIZACIÓN DE LAS ENCUESTAS
DEL ESTUDIO DE IMPACTO DE LOS
CEFFA

GRUPO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE
ALTERNANCIA (GIIRA)
UNIVERSIDAD DE SHERBROOKE, AIMFR Y F. ONDJYLA

0

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	2
1. INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIO.....	2
▪ RESEÑA HISTÓRICA	2
▪ JUSTIFICACIÓN.....	3
▪ OBJETIVOS.....	3
▪ BENEFICIOS PREVISTOS Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS.....	4
▪ ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.....	5
▪ CALENDARIO.....	5
2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE RECOLECTA DE DATOS	6
▪ CONTENIDO GENERAL DE LOS CUESTIONARIOS	6
▪ PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN	6
▪ CONDICIONES DE VALIDEZ O NULIDAD	6
▪ PÚBLICO OBJETIVO: POBLACIÓN Y MUESTRA.....	7
▪ PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN. ETAPAS.....	8
▪ ASPECTOS IMPORTANTES:.....	8
▪ APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS POR PARTE DE LOS RESPONSABLES CUANDO ESTÁN EN GRUPO EN EL CEFFA..	9
▪ APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS CON PERSONAS DE FORMA INDIVIDUAL, CON NECESIDADES DE ACOMPañAMIENTO EN EL LLENADO DE LA ENCUESTA	10
▪ APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS FUERA DEL CEFFA, POR INTERNET	11
3. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y USO DE LOS DATOS	11
<i>ANEXO 1 Glosario de términos.....</i>	<i>13</i>
<i>ANEXO 2 Lista de contactos por países</i>	<i>15</i>
<i>ANEXO 3 Cuadro para Validación de Población y Muestra.....</i>	<i>17</i>

Introducción

Este documento describe brevemente el proyecto de investigación *«Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países»*.

Este manual pretende facilitar al máximo la recolecta de datos en los diferentes CEFFAs participantes y la utilización de los cuestionarios de investigación. Para ello, en la primera parte se presentan algunas informaciones generales del proyecto: contexto histórico, justificación, objetivos, beneficios previstos, medios de difusión de los resultados, estructura organizativa, calendario, etc. En la segunda parte se presenta el contenido general de los cuestionarios y su proceso de elaboración y validación, el público al que van dirigidos, la población y las muestras de cada categoría de participantes, las diferentes etapas de la recolecta de datos y los aspectos importantes que deben considerarse. En la tercera sección se presentan las consideraciones éticas y limitaciones en el uso de los datos.

Al final del documento se presenta un glosario de términos (Anexo 1) junto con la información de contacto de las personas responsables del proyecto en los diferentes países participantes (Anexo 2). También hay un cuadro para la validación de población y muestra (Anexo 3), que debe ser completado a partir del documento Excel que acompaña a este manual de procedimientos.

1. Información general del estudio

▪ Reseña histórica

- A partir del Consejo de Administración (C.A.) de la AIMFR celebrado en Buenos Aires en junio de 2016, se puso en evidencia la falta de información sobre el impacto de los CEFFA. Muchas veces se contaba con información interna de cada institución, pero sin un respaldo sólido que sustentara los resultados obtenidos, así como su transferibilidad a otros contextos.
- En el CA de la AIMFR desarrollado en la Universidad de Sherbrooke en el año 2017, se tomó la decisión de generar instrumentos válidos y pertinentes para, en un primer tiempo, recopilar la información y, luego, difundir y valorizar los resultados del Sistema de Alternancia CEFFA.
- Posteriormente, como resultado de un trabajo de sinergia entre universidades, en el año 2019 en Guatemala, se creó el Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre Alternancia -GIIRA-, con la participación de 8 universidades de diferentes países. Como primer proyecto de investigación de este grupo, se decidió realizar una encuesta entre los diferentes actores del CEFFA en varios países para conocer los impactos de este modelo de formación.

▪ Justificación

- El modelo escolar de los CEFFA ha tenido éxito en varios países en desarrollo porque mejora el acceso a la educación y responde a una capacitación inadecuada (a veces inexistente) en relación con las necesidades de las familias, la sociedad y los jóvenes, especialmente en las zonas rurales. Actualmente, este modelo está presente en unos 40 países alrededor del mundo.
- Aunque existen varios estudios relacionados con la pedagogía de alternancia, pocos estudios científicos se han centrado en los CEFFAs. En general, éstos son descriptivos y se han centrado, a nivel local o personal, en un CEFFA o en un territorio limitado haciendo hincapié en uno u otro componente del sistema. Este proyecto es innovador y pertinente porque, entre otros aspectos:
 - ✓ abarca todas las dimensiones del modelo CEFFA: formación integral, alternancia, asociación local y desarrollo local;
 - ✓ permite comparar el modelo en los contextos específicos de varios países, conociendo las distintas modalidades de aplicación del modelo CEFFA, según legislaciones de los sistemas educativos;
 - ✓ propone una visión externa gracias a los investigadores de las distintas universidades participantes;
 - ✓ tiene un fuerte enfoque cuantitativo, generando pruebas basadas en análisis estadísticos avanzados.

▪ Objetivos

Objetivo general: Describir, a través de sus diferentes dimensiones (alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo local), los impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en alternancia (CEFFA) tal y como los perciben los actores de los diferentes países.

Objetivos específicos:

1. Describir las prácticas e impactos del sistema pedagógico de formación en alternancia llevado a cabo en los diferentes CEFFAs;
2. Hacer un inventario de los modos de participación en las asociaciones de base local (familias, padres, comunidad, empresas, autoridades) de los CEFFAs y sus impactos;
3. Describir las prácticas y los impactos de la formación integral de los jóvenes, diferenciando los efectos según el género;

- Los resultados y posibilidades que el modelo CEFFA ofrece serán presentados a autoridades de distintos ámbitos (políticos, educativos, institucionales, entre otros) y se transmitirá el informe global a diferentes organismos (FAO, UNESCO, etc.).
- Los investigadores de las distintas universidades participantes, en los distintos países, presentarán artículos científicos en revistas especializadas en educación y desarrollo territorial en francés, inglés, portugués y español.
- La publicación de libros y la difusión de resultados en congresos y simposios nacionales e internacionales constituirán también otra estrategia de difusión del conocimiento generado por esta investigación.

▪ Estructura organizacional

- ✓ La profesora Claudia Gagnon y su equipo de la Universidad de Sherbrooke dirigen la investigación;
- ✓ El secretario general de la AIMFR Pere Puig Calvó y el Equipo Pedagógico Internacional AIMFR participan en todas las etapas del proyecto;
- ✓ El Equipo de Formación de la Fundación ONDIJLA colabora en todas las etapas y difunde la información;
- ✓ Los investigadores de otras universidades forman parte del GIIRA, participan en la elaboración y validación de los instrumentos de recolecta de datos y son co-responsables de la investigación en sus países – al nivel científico;
- ✓ Los colaboradores locales son co-responsables de la investigación en sus países – al nivel del campo;
- ✓ Las Uniones, Federaciones, Redes... de CEFFAs colaboran a la organización de recolecta de datos, formación y difusión de la información;
- ✓ Los CEFFAs Miembros de la AIMFR son los actores principales del proceso de recolecta de datos: los Consejos de Administración, jóvenes estudiantes del último grado en el CEFFA, docentes monitores, responsables de alternancia, colaboradores, exalumnos, padres de familia.

▪ Calendario

- Febrero 2019 hasta junio 2020: constitución del GIIRA, elaboración del proyecto, elaboración y validación de los cuestionarios, realización de los cuestionarios en línea (plataforma electrónica), certificación ética, elaboración del manual de procedimientos, traducción de los cuestionarios, contactos y formación de los colaboradores en los diferentes países, etc.
- Junio-julio 2020: aplicación de las encuestas en los países que estén en periodo escolar, octubre-noviembre en el resto.
- Septiembre 2020 hasta Junio 2021: análisis de datos y redacción de informes.

2. Descripción del proceso de recolecta de datos

▪ Contenido general de los cuestionarios

Cada cuestionario tiene cinco partes: en la primera se recogen datos sociodemográficos y en las otras cuatro se pregunta a los participantes acerca de los cuatro pilares del modelo CEFFA, a saber, la pedagogía por alternancia, la asociación local, la formación integral y el desarrollo local. El cuestionario incluye cuatro tipos de preguntas: de respuesta corta, de elección múltiple, con niveles de acuerdo (escalas ordinales) y abiertas (comentarios). Las preguntas son en general las mismas o equivalentes para los cuatro tipos de participantes (pero la redacción difiere), de modo que se pueden hacer comprobaciones cruzadas entre los datos de los diferentes participantes en el momento del análisis.

▪ Proceso de elaboración y validación

Los instrumentos de recolecta de datos han sido elaborados por el grupo de investigadores GIIRA (Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre Alternancia) coordinado por la Dra. Claudia Gagnon de la Universidad de Sherbrooke.

Las encuestas resultantes han sido fruto de un trabajo arduo a nivel internacional. Desde la creación de la primera versión del cuestionario destinado a los estudiantes, se ha contado con la participación de personas con amplia experiencia en el mundo del Sistema de Alternancia CEFFA, tanto en campo como a nivel científico y académico. El contenido de los cuatro cuestionarios (estudiantes, exalumnos, colaboradores y personal pedagógico de CEFFA) fue validado y se hizo una experimentación en tres países con diferentes participantes de cada categoría. Esta fase provocó ciertos cambios y validaciones antes de ser enviados como definitivos a todas las instituciones que los aplicarán.

Este proyecto de investigación cuenta con la aprobación del comité ético de la Universidad de Sherbrooke, garantizando así la confidencialidad y la utilización restringida de la información que se logre recopilar.

▪ Condiciones de validez o nulidad

- Para la validación científica, es necesario enviar a la Universidad de Sherbrooke que dirige la investigación, todas las informaciones sobre organización, convocatoria, incidencias, dificultades, criterios de selección, etc. El hecho de no respetar estas condiciones puede invalidar el trabajo previsto o realizado.

4. Identificar las prácticas e impactos de las prácticas implementadas por los CEFFAs para promover el desarrollo local y territorial.

▪ Beneficios previstos y difusión de resultados

Entre los diversos beneficios que se espera generar con esta investigación mencionamos,

- Un mejor conocimiento del modelo para, por un lado, identificar sus puntos fuertes y sus limitaciones y, por otro lado, proponer mejoras para aumentar la eficiencia y la calidad de los CEFFA a través de una mejor planificación y perfeccionamiento de los planes de formación de los alumnos.
- La identificación de objetivos de capacitación para los diferentes actores a cargo del modelo (profesores, dirección, asociaciones locales, etc.).
- El mejoramiento de las políticas públicas educativas a nivel local y nacional.
- La valorización del modelo CEFFA, teniendo en cuenta los elementos que lo componen.
- Realzar la importancia de la responsabilidad de las familias, la necesidad de una correcta aplicación del sistema y la formación y acompañamiento de los formadores.
- La generación de datos actualizados y validados científicamente, a nivel mundial, para permitir a los CEFFA mostrar su realidad sociológica y el impacto que éstos han tenido en el desarrollo de las personas y los territorios en los distintos países.
- Un mejor conocimiento de la realidad para que las distintas redes adecuen su actuar a una sociedad en constante transformación, tanto a nivel de cada CEFFA, como a nivel nacional o mundial.
- Una mejor promoción de los diferentes CEFFAs para impulsar el modelo y apoyar las solicitudes de financiamiento para asegurar su sostenibilidad.
- La promoción internacional del sistema CEFFA, en los países que lo requieran, como experiencia exitosa en formación y desarrollo rural. En ese sentido, este estudio podría servir de apoyo a la Fundación ONDJYLA en sus esfuerzos por difundir el modelo en el continente africano y responder así a las necesidades de empleo y formación de los jóvenes de ambos sexos.

Respecto a la difusión de los resultados de la investigación,

- Para cada CEFFA, se hará una presentación del informe relativo a su propio caso para conocer sus impactos y los impactos globales de los CEFFAs en los países en que éstos estén presentes.
- Todos los informes estarán disponibles en el sitio web de la AIMFR y de la Fundación Ondjyla.

▪ **Público objetivo: Población y muestra**

Con los cuestionarios elaborados se pretende llegar a todos los CEFFA miembros de la AIMFR que lo deseen. El público participante quienes serán sujetos de aplicación de las encuestas se clasifica en cuatro grupos:

1. **COLABORADORES:** Padres, madres de familia o tutores de alumnos del último año de cada nivel de los CEFFA; Miembros de los Consejos de Administración; Responsables de alternancia, pasantías, etc. (empresarios u otras personas); Colaboradores de visitas de estudio o de charlas profesionales tertulias; y otros actores locales de instituciones públicas o privadas con una responsabilidad o implicación en el CEFFA etc.

Muestra: Si es posible, el 100% de la población. Si no, es necesario indicar los criterios de selección considerados en su país.

2. **ESTUDIANTES:** Personas que cursan estudios actualmente en un CEFFA.

Muestra: Se debería hacer a todos los alumnos del último año de cada nivel y especialidad. Depende de cada país y cada CEFFA, los diferentes niveles de formación suelen ser:

- Formación SECUNDARIA BÁSICA (12-15 años de edad aproximadamente)
- Formación SECUNDARIA MEDIA (15-18 años de edad aproximadamente)
- Formación TERCIARIA SUPERIOR GENERAL o profesorado docente (a partir de 18 años)
- Formación TERCIARIA SUPERIOR TÉCNICA o profesorado técnico (a partir de 18 años)
- Formación PROFESIONAL Y/O LABORAL externa al sistema educativo (certificación exclusivamente técnica-profesional)

3. **PERSONAL PEDAGÓGICO:** Personas que trabajan actualmente en un CEFFA y forman parte del equipo pedagógico (docentes, monitores, director o coordinador, etc.)

Muestra: 100% de la población

4. **EXALUMNOS, EGRESADOS:** Personas que han terminado sus estudios en el CEFFA, independientemente del nivel de formación. Por el hecho de haber sido los beneficiarios del sistema de alternancia de los CEFFA, son los que nos podrán mostrar más el impacto que ha tenido el sistema de formación en el desarrollo de las personas y de los territorios.

Muestra

- de 1 - 5 años antes del año actual: 10%
- de 6 a 10 años antes: 10%
- de 11 a 20 años antes: 5%
- Más de 20 años: algunos ejemplos

Indicar los criterios de selección que se han tenido en cuenta: facilidad de contacto, distancias, disponibilidad de sistema digital...

▪ Propuesta de organización. Etapas

1. Primera etapa: Directores y coordinadores de CEFFA.

Como primera etapa es la aplicación de la encuesta de **Personal pedagógico** con los coordinadores y directores de los CEFFA, ya que ellos son los responsables de aplicarlos posteriormente a nivel de CEFFA. Por lo tanto, el llenado de su propia encuesta, como estrategia de orientación, facilitará la aplicación con su equipo de docentes monitores y demás participantes.

2. Segunda etapa: Docentes y monitores.

En esta segunda etapa, se pretende que, el director, al haber llenado su propia encuesta, trabaja con su equipo docente llenando la encuesta de **Personal pedagógico** orientando y resolviendo las dudas que se puedan generar. Los coordinadores regionales, en este sentido, apoyan, animan, y acompañan de diferentes formas a cada CEFFA para que se apliquen los parámetros mínimos para la validez del estudio.

3. Tercera etapa: Estudiantes del último año de cada título en el CEFFA.

Como tercera fase, habiendo aplicado ya las encuestas por todo el personal pedagógico, teniendo ya una idea de cómo son las encuestas, todos se involucran para trabajar con los alumnos. Dependiendo de los recursos con que se cuenta, sala de informática, celulares, etc., organizan y planifican la atención de los estudiantes del último año para el llenado de las encuestas.

4. Cuarta etapa: Colaboradores y Exalumnos.

En la cuarta fase, habiendo experimentado personalmente el llenado de la encuesta como personal pedagógico, luego involucrándose en el llenado de parte de los estudiantes, se procede a organizar y planificar con los padres de familia, colaboradores y exalumnos, teniendo en cuenta que la mayoría, especialmente los padres y colaboradores, no tienen la habilidad de utilizar una computadora, o un celular, por lo que la atención hacia ellos es más de acompañamiento en el llenado de las encuestas, por lo que dependerá del número de docentes involucrados y el número de recursos (computadoras o celulares) disponibles la convocatoria que se haga.

▪ Aspectos importantes:

1. Tener los datos de la población y muestra en cada categoría de cada CEFFA bajo su responsabilidad (ver la tabla Excel y el anexo 3). Cantidad de participantes en cada uno de los grupos descritos anteriormente. Tomar nota de la población y muestra que será sujeta del estudio, así como, el procedimiento que han tomado para la convocatoria (Número de participantes convocados por teléfono, correo electrónico, personal, medios sociales). En el caso de los colaboradores,

especificar la forma de convocatoria de cada tipo de participantes. Estos datos serán trasladados al responsable de cada institución y luego al responsable de cada país. Así mismo, identificar el momento cuándo y dónde van a pasar los cuestionarios.

2. Planificar, organizar y convocar a los participantes para su atención. Sea en el CEFFA o en otro lugar (Exalumnos, colaboradores). Dado que los cuestionarios son en línea, es recomendable tomar en cuenta el acceso a internet a través de los celulares, ya que facilitaría el funcionamiento.
3. Planificar la forma de aplicar los cuestionarios, tomando en consideración la cantidad y características de los participantes. Fechas, horarios, lugar, etc.
4. Tener el enlace de los cuestionarios, que le será proporcionado por el o los responsables de su país o institución. Para agilizar la preparación de las encuestas en otros ordenadores o computadoras, se recomienda tener los enlaces en un archivo Word, esto facilitará de gran manera el traslado de una computadora a otra a través de una memoria USB.
5. Contar con el código de identificación del CEFFA para las encuestas. Esto con el fin de ayudar a identificar la ubicación de la información.
6. Cada cuestionario consta de varias preguntas, que, en algunos casos, se pueden seleccionar varias respuestas, pero en otros, solo permitirá una. La pregunta indicará este aspecto para orientar y facilitar el relleno.
7. En algunos casos, dependiendo de la pregunta y la respuesta, se desplegará un cuadro de comentario donde puede escribir información adicional o aclaratoria de la pregunta anterior. Se debe alentar a los participantes a que escriban comentarios claros para aclarar sus respuestas.
8. El responsable de aplicar los cuestionarios, debe acompañar el proceso de modo que aclare dudas o incomprensión de la pregunta. Para esto, puede leer las preguntas para quienes tienen dificultades de lectura, traducir algunas palabras al dialecto local, utilizar el glosario para explicar el vocabulario utilizado o dar ejemplos para facilitar la comprensión. Pero bajo ninguna circunstancia debe dirigir la respuesta del participante (véase consideraciones éticas).

■ Aplicación de los cuestionarios por parte de los responsables cuando están en grupo en el CEFFA

1. Preparar la sala para los participantes, así como el cuestionario en los ordenadores (computadoras, celulares o tablets) de tal forma que el participante sólo tenga que responder la encuesta. Se recomienda tener a la mano una versión impresa de la misma para facilitar el seguimiento de las preguntas.
2. Presentar el objetivo general de la encuesta, y posteriormente, invitar a cada participante a leer la página de introducción y de aceptación de participación al proyecto donde se explica y aclara el

motivo del estudio. También, si se tiene un grupo de participantes en ese momento, pueden hacer una lectura en voz alta para que todos lo escuchen.

3. Antes de presionar “SIGUIENTE”, remarcar nuevamente que es voluntario y que las preguntas con asterisco rojo son obligatorias y las preguntas con recuadro para comentarios son opcionales por si desean agregar algo más. El tiempo aproximado para el llenado es de una hora y el cuestionario consiste básicamente en seleccionar las respuestas a las preguntas. Recordarles siempre que donde observen la palabra CEFFA significa “NUFED”, “ICEFAT”, “EFA”...
4. Al presionar “SIGUIENTE”, se solicitará un código que identificará el CEFFA, este código es el mismo que se introducirá en los cuatro cuestionarios, por lo que, el centro educativo ha de tener en cuenta este aspecto antes de responder los cuestionarios. Si aún no se tiene el código, debe contactar al responsable asignado en cada país o institución.
5. Posterior a la introducción del código, se procede al llenado de los cuestionarios y se da el tiempo a los participantes para que respondan a las preguntas.
6. Se recomienda a los responsables de aplicar las encuestas, no guiar las respuestas cuando algún participante solicite alguna aclaración o resolución de duda. Así mismo, ubicarse en un punto o lugar donde el participante se sienta confiado en responder libremente, de modo que, no se sienta forzado a dar una respuesta por el hecho de que estén observando lo que responde.
7. Por lo general, los cuestionarios del personal pedagógico, de los estudiantes y exalumnos, no necesitarían mayor esfuerzo, ya que estos participantes debieran estar en algún grado familiarizados con el aspecto tecnológico y virtual. Sin embargo, el cuestionario de los colaboradores sí necesita organizarse cuidadosamente para no desatender a los participantes, ya que, probablemente conocen poco y no se manejan con la tecnología, en este caso, se recomienda aplicar estrategias que les ayuden a llenar los cuestionarios de forma más eficiente.
8. Al finalizar, agradecer a los participantes su colaboración y preguntar nuevamente, si alguno quisiera participar en las entrevistas individuales o grupales (focus group) para compartir sus experiencias en el CEFFA. De querer ser parte, pedir sus datos, según se indica en la última página de la encuesta. Por lo demás, no se toman datos de los participantes.

▪ **Aplicación de los cuestionarios con personas de forma individual, con necesidades de acompañamiento en el llenado de la encuesta**

1. Preparar las encuestas en el celular o computadora donde se trabajará, teniendo en cuenta el enlace, códigos, y encuesta de forma escrita para servir como guía.
2. Acompañar o ayudar en el llenado de las encuestas, teniendo cuidado de no colocar las respuestas que a nosotros nos parece, sino más bien, las respuestas que los participantes indiquen. Por lo tanto, hay que indicarles que las respuestas las den ellos mismos.

3. Si utilizará un mismo dispositivo con varios participantes, se recomienda tener los enchufes o cargadores de los mismos para evitar la descarga de la batería.
4. En todos los casos, presentar el objetivo general de la encuesta.

■ Aplicación de los cuestionarios fuera del CEFFA, por internet

1. Enviar las instrucciones de cómo llenar las encuestas. Objetivo, cuestionario voluntario, tiempo requerido para el llenado, código a introducir.
2. Tener cuidado en enviar el enlace de la encuesta correcta, de acuerdo al participante, por lo tanto, el responsable en el CEFFA, debe tener bien identificado los enlaces de cada categoría.
3. Indicar al participante que tenga anotado el código a introducir en el cuestionario, asignado para identificar el CEFFA.
4. Explicar al participante que, básicamente, la encuesta se trata de seleccionar respuestas predefinidas y que sólo en algunos casos se solicita aclaración u otros aportes.
5. El envío puede hacerse a través de Whatsapp, e-mail, Messenger, etc., siempre y cuando sea una vía personal.
6. Indicar al participante que debe rellenar todas las opciones, para que las preguntas avancen a las siguientes.
7. Ofrecer el apoyo para cualquier consulta en el llenado de las encuestas.
8. Agradecer desde ya por su participación.
9. Solicitar confirmación o no del llenado de las encuestas, para dar seguimiento a los participantes.

3. Consideraciones éticas y uso de los datos

El Comité de Ética de la Investigación - Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Sherbrooke, Canadá, ha aprobado este proyecto de investigación y le dará seguimiento. Por lo tanto, es de suma importancia que se respeten todas las normas éticas.

Al principio del cuestionario se presenta información sobre el propósito de la investigación, la participación voluntaria, la confidencialidad y el uso de los datos. Los párrafos siguientes permitirán explicar estos elementos si es necesario.

La participación en este proyecto de investigación es **voluntaria**. **Cada persona es libre de participar o no y de retirarse en cualquier momento sin tener que justificar su decisión ni sufrir algún tipo de perjuicio.** Es importante explicar el proyecto, sus beneficios y repercusiones y lo que implica (esencialmente, de 45 minutos a una hora para completar el cuestionario) para que la persona elija

participar de manera informada. Se puede alentar a la persona a participar, pero bajo ninguna circunstancia se puede obligar a alguien a participar.

Para evitar su identificación como participante en esta investigación, los datos recopilados en este estudio se tratarán de manera totalmente **confidencial**. La confidencialidad se garantizará mediante la asignación de un código a cada participante (no se toman datos de los participantes en el cuestionario). Si alguno quisiera participar en la segunda fase del proyecto (las entrevistas individuales o grupales) para compartir sus experiencias en el CEFFA, se le pedirá dejar sus datos para contactarlo posteriormente y firmar otro formulario de consentimiento. En todos los casos, los resultados de la investigación no permitirán identificar a los participantes.

Los datos recogidos se almacenarán en un **dispositivo digital seguro** y las únicas personas que tendrán acceso a ellos serán los integrantes del equipo de investigación – incluyendo representantes de la AIMFR y de la Fundación Ondjyla – y sus ayudantes. Los datos también podrían ser utilizados por los investigadores y los estudiantes de maestría o doctorado dirigidos por los investigadores que participan en el proyecto, en el marco de proyectos de investigación relacionados con el proyecto original.

Los datos se destruirán a más tardar siete años después de la difusión de los resultados y no se utilizarán para otros fines que los descritos en el presente documento.

Posteriormente, la información podrá ser utilizada en los distintos niveles de participación (si lo desean), de la forma siguiente:

- a) Cada CEFFA participante, tendrá acceso a sus resultados cuantitativos.
- b) La AIMFR, las Federaciones y/o Uniones, tendrán acceso a los resultados cuantitativos de todos sus miembros asociados.
- c) Los investigadores y sus ayudantes y estudiantes de maestría y doctorado tendrán acceso a los datos que soliciten, previa autorización del comité responsable del estudio.

ANEXO 1

Glosario de términos

FASES DEL GLOSARIO

- Una vez revisado el Glosario, los responsables de cada país o red deberán revisar los cuestionarios y adaptarlo a su propia nomenclatura, integrando otros términos del cuestionario al glosario.
- Posteriormente, con el documento adaptado al lenguaje de cada país, debería ser distribuido a los coordinadores y directores que participarán en la encuesta, y así sucesivamente a quienes colaborarán en la aplicación de la misma.

- **Acogida (o).** Hospitalidad, recibimiento.
- **Arraigo local.** Consolidarse dentro de la comunidad a nivel personal, profesional, económico, laboral, familiar, etc., evitando así marcharse del lugar.
- **Asociación local.** Organización legal o no legalmente, constituida por padres de alumnos, padres de exalumnos, exalumnos y profesionales. Esta organización es dirigida por una junta o comité con poder de convocación.
- **CEFFA.** Nombre genérico que adquieren los centros por alternancia a nivel internacional. En cada país tienen diferentes nombres y siglas. Ejemplo: NUFED, ICEFAT, CRFA, CFA, EFA, ...
- **Empresa.** Se refiere a toda entidad cuya actividad se realiza con fines económicos. Por ejemplo: panadería, mecánica, librerías, herrerías, emisoras de radio, comedores, restaurantes, etc.
- **Empresa Familiar.** Área o actividad productiva en que se ocupa la propia familia. Ejemplo: carpintería, agricultura (siembra arveja, siembra de tomate, etc.), construcción (albañilería), etc.
- **Estadía Práctica.** Se refiere a la vivencia real que el joven en formación experimenta durante el tiempo en que se encuentra fuera del CEFFA, ya sea en mecánica, panadería, artesanía, comercio, belleza o barberías, agricultura, entre otras.
- **Estancia.** Permanencia o vivencia durante un período determinado dentro del CEFFA.
- **Eventos.** Se refiere a actividades varias dentro del CEFFA como: organización de actividades para el día de la amistad, día de la madre, día del padre, aniversario del CEFFA, actividades para recaudación de fondos, etc.
- **Éxodo.** Emigración de los jóvenes del lugar en que estaban (comunidades) para buscar otras alternativas de mejoras de vida, o salir de sus comunidades para establecerse en otro lugar distinto.
- **Gestión participativa.** Toma de decisiones y gestión de los esfuerzos de todos los que colaboran con el CEFFA. Asignación de comisiones para que todos los miembros de la asociación tengan

responsabilidad en el CEFFA. Involucramiento en las actividades del CEFFA. Evaluación y aprovechamiento de la información. Motivación al esfuerzo conjunto y al trabajo en equipo.

- **Impacto.** “Efectos intencionales sobre un medio ambiente o una población mediante la búsqueda de un objetivo o efectos observados, ya sean intencionales o no, como resultado de los resultados obtenidos.” (Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3ème édition. Montréal : Guérin. Traducción propia.)
- **Medio/espacio socio profesional.** Se refiere al contexto en que los jóvenes están fuera de la escuela. Incluye los lugares en que se realizan, entre otros, las estadías prácticas, el desarrollo de proyectos productivos, la realización de la Guía de Investigación, apoyo a la familia, etc. Ejemplo de espacios socio profesionales: comercio, pequeñas empresas, profesionales, ocupaciones artesanales, etc.
- **Ocio.** Actividad a la que se dedican como distracción los momentos de tiempo libre, actividad nula o ausencia de actividades.
- **Responsable de alternancia.** Persona que acoge y orienta a un estudiante en una empresa o profesión en el tiempo de la pasantía o estadía práctica. El responsable de alternancia se encarga de enseñarle al alumno el oficio o profesión. Así, el dueño de la empresa no es necesariamente un responsable de alternancia.

ANEXO 2
Lista de contactos por países

País	Nombre de Contacto	Dirección e-mail de contacto
Argentina, Uruguay y Paraguay	Patricia Divinski (I)	pdivinsky@gmail.com
	Juan Carlos Bregy (C)	jcbregy@nodobox.com coordinacion@oneara.org
Brasil	Janinha Gerke (I)	professorajaninhaufes@gmail.com
	Joël Benisio (C)	joel.benisio@mepes.org.br
Cameroun	Jean-François Desbiens (I)	jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca
	Benoît Birwe (C)	birwebenoit@yahoo.fr
Canadá	Claudia Gagnon (I)	claudia.gagnon2@usherbrooke.ca
	Enrique Correa Molina (I)	enrique.correa.molina@usherbrooke.ca
	André Campeau (C)	acampeau06@hotmail.com
Colombia	José Crisanto Vacca (C)	jocriva@gmail.com
	Freddy Franco Morales (I)	freddy.franco.morales@usherbrooke.ca
España	Jordi Coiduras (I)	coiduras@gmail.com
	Roberto García-Marirrodriaga (I)	rgarcia@colegioarenales.es
	Jordi González (I) (C)	jgonza52@xtec.cat
Filipinas	Mina Ballesteros (C)	mina@yasonffs.com
	Jordi González (I)	jgonza52@xtec.cat
Guatemala	Oscar Hugo López (I)	ohlvi@yahoo.es
	Enrique Cortez (I)	encorsi@gmail.com
	Ricardo Ixén (C) (I)	ricardo.ixen@ondjyla.ch
	Eunice Martínez (C)	eunice.martinez@fundap.com.gt
	María de Ibarrola (Mx) (I)	mdeibarrola@gmail.com

Investigador : (I); Colaborador : (C)

País	Nombre de Contacto	Dirección e-mail de contacto
Honduras	José Rolando Padilla (C)	jpadillasalinas@yahoo.com
	Ricardo Ixén (C) (I)	ricardo.ixen@ondjyla.ch
	Oscar Hugo López (I)	ohlvi@yahoo.es
Italia	Giacomo Sarti (C)	gsarti@cefal.it o gsarti15@gmail.com
	Arduino Salatin (I)	presidenza@iusve.it
Mozambique	Janinha Gerke (I)	professorajaninhaufes@gmail.com
	Tané Sinalo (C)	tanesimalo@gmail.com
	Francisco Cruz Fernandes (C)	francisco.cruz.fernandes@ondjyla.ch
Perú	Marcos Zapata (I)	marcos.zapata@udep.pe
	Hugo Centurión (I) (C)	hcenturi@yahoo.es
	Manuel Rodríguez del Aguila (C)	manuelfidencio@gmail.com
	Ysmael Sullca Oviedo (C)	ysmalternancia@gmail.com
Portugal	Roberto García-Marirrodriaga (I)	rgarcia@colegioarenales.es
	Francisco Cruz Fernandes (C)	francisco.cruz.fernandes@ondjyla.ch

Investigador : (I); Colaborador : (C)

ANEXO 3
Cuadro para Validación de Población y Muestra

CEFFA:	
PAÍS:	

Categoría	Población	Muestra	Convocatoria y características	Observaciones
Personal Pedagógico				
Estudiantes				
Ex alumnos - Egresados				
Colaboradores				

Instrucciones para el llenado del cuadro anterior:

1. El cuadro anterior es rellenado por el coordinador/director del CEFFA, con apoyo de su personal pedagógico.
2. Basado en el cuadro en Excel, entregado para apoyar el cálculo de la población y muestra, rellene los datos que solicita sobre la población y muestra en cada una de las categorías.
3. Convocatoria y características. En esta columna hay que anotar los detalles que inciden en la convocatoria de cada categoría. Ejemplo para la categoría Personal Pedagógico:
 - a. La convocatoria se hizo a través de una reunión de parte de la coordinación/dirección del CEFFA.
 - b. Siendo todos personal del CEFFA, se ha asignado un día para el llenado de las encuestas.
 - c. El llenado se hará a través de celulares y ordenadores del CEFFA.
 - d. Otros datos que justifique la forma de convocatoria y aplicación de los cuestionarios.
4. Observaciones. En esta columna anotará información aclaratoria para cada categoría, si hubiese. Ejemplo siguiendo el punto dos de las instrucciones:
 - a. En el momento de aplicar la encuesta, no todos pudieron llegar al CEFFA, por lo que dos personas llenaron la encuesta fuera del CEFFA, en otro momento diferente.