

**Las contribuciones del sistema
pedagógico de los Centros Educativos
Familiares de Formación por Alternancia
(CEFFA) en el mundo desde la
perspectiva de sus protagonistas.
El caso de los CEFFA en Argentina**

Informe de investigación

**Julio César Durand Mazza
Patricia Irene Divinsky
Claudia Gagnon
Freddy Franco
Jordi González-García
Ricardo Ixén-Sipac
Andreu Gutiérrez-Sierra**

**Las contribuciones del sistema
pedagógico de los Centros Educativos
Familiares de Formación por Alternancia
(CEFFA) en el mundo desde la
perspectiva de sus protagonistas.
El caso de los CEFFA en Argentina**

Informe de investigación

Julio César Durand Mazza
Patricia Irene Divinsky
Claudia Gagnon
Freddy Franco
Jordi González-García
Ricardo Ixén-Sipac
Andreu Gutiérrez-Sierra



UNIVERSIDAD AUSTRAL
EDICIONES

Para citar este informe

Durand, Julio C.; Divinsky, Patricia I.; Gagnon, Claudia; Franco, Freddy; González-García, Jordi; Ixén-Sipac, Ricardo y Gutiérrez-Sierra, Andreu (2024). *Las contribuciones del sistema pedagógico de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) en el mundo desde la perspectiva de sus protagonistas. El caso de los CEFFA en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Austral Ediciones.

Las contribuciones del sistema pedagógico de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) en el mundo desde la perspectiva de sus protagonistas. El caso de los CEFFA en Argentina. Informe de investigación / Julio César Durand Mazza [et al.] - 1.ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Austral Ediciones, 2025.

|Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-893-978-4

1. Educación. 2. Educación Comunitaria. 3. Pedagogía. I. Durand Mazza, Julio César
CDD 370.7

Colección Texto

© 2025 Julio César Durand Mazza y Patricia Irene Divinsky

© Universidad Austral Ediciones

Cerrito 1250, C1010AAZ, CABA.

Primera edición: noviembre 2025
ISBN: 978-950-893-978-4

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Directores de la editorial: Miguel Ángel Rapela - Lucas Lehtinen
Coordinador de producción editorial: Javier F. Luna

Corrección: Victoria Ramírez y Magdalena Conti- Estudio melHibe
Maquetación: Javier F. Luna - Estudio melHibe

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial.

Coordinadores



Julio Durand es Doctor en Educación por la Universidad de Navarra, España, y Profesor Titular en la Escuela de Educación de la Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina. Es responsable de la Oficina de Planificación Estratégica y de la Unidad de Reputación Institucional (URI). Es Director del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación Superior Universitaria (UAI-AUSTRAL-UNRN) y Coordinador de la Red de Estudios de Educación Superior (REES). Ha sido Decano de la Escuela de Educación y Secretario Académico de la Universidad Austral. Fundó y dirigió la Maestría en Dirección de Instituciones Educativas. Se desempeñó como Director de Relaciones Internacionales y como Secretario General de la Universidad. Como investigador, participa en proyectos sobre uso de IA en predicción de abandono, ética y liderazgo educativo, sostenibilidad y responsabilidad social, colegialidad, gobernanza universitaria y equipos de alta dirección. En política educativa ha estudiado el conflicto con los sindicatos de docentes y la pérdida de clases, financiamiento universitario, análisis institucional, entre otros. Actualmente se encuentra en el Proyecto que estudia el impacto de la pedagogía de la alternancia (AIMFR - F. Ondyla) y forma parte del CeLAPES (Centro Latinamericano de Pesquisa en Ensino Superior de UFRJ).



Patricia Divinsky es Licenciada en Sociología y Magíster en Políticas Sociales (UBA). Consultora especializada en sostenibilidad, con experiencia en la elaboración de reportes, diseño de estrategias y análisis de impacto. Experta en investigación social, monitoreo y evaluación participativa. Asesora a empresas y organizaciones en el desarrollo integral de proyectos. Durante catorce años se desempeñó como profesional técnica y asesora en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (hasta 2018). Fue coordinadora de diferentes iniciativas de Impacto Social y participó en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) 2020: “Reporte Regional sobre Inclusión y Educación en América Latina y el Caribe”, dirigido por UNESCO. Docente de grado, posgrado y MBA en diferentes universidades públicas y privadas en temas de metodología de la investigación, desarrollo de proyectos y sostenibilidad.

Índice general

Introducción	11
1. La investigación internacional	13
1.1. Marco teórico internacional	14
1.1.1. La aparición del primer CEFFA	15
1.1.2. Las modalidades de alternancia	17
1.1.3. Las legislaciones y una aproximación a las definiciones	19
1.1.4. Los “cuatro pilares” de los CEFFA	23
1.1.5. Evolución y desarrollo de los CEFFA en el mundo	28
2. Los CEFFA en Argentina	32
3. Abordaje metodológico de la investigación y trabajo de campo	36
3.1. Participación de los CEFFA de Argentina en la investigación	37
3.2. Respuestas de las diferentes redes y de los CEFFA	41
4. Percepción según los diferentes actores	43
4.1. Personal pedagógico	43
4.1.1. Datos sociodemográficos	44
4.1.2. El sistema de alternancia	45
4.1.3. La asociación local	50
4.1.4. La formación integral	53
4.1.5. El desarrollo local y territorial	56
4.1.6. Valoración general del personal pedagógico sobre los CEFFA	58
4.2. Estudiantes	58
4.2.1. Datos sociodemográficos	58
4.2.2. El sistema de alternancia	59
4.2.3. La asociación local	62
4.2.4. La formación integral	64
4.2.5. El desarrollo local y territorial	66
4.2.6. Valoración general de los estudiantes sobre los CEFFA	68
4.3. Egresados	68
4.3.1. Datos sociodemográficos	69

4.3.2. El sistema de alternancia	70
4.3.3. La asociación local	72
4.3.4. La formación integral	74
4.3.5. El desarrollo local y territorial	76
4.3.6. Valoración general de los egresados sobre los CEFFA	79
4.4. Colaboradores	79
4.4.1. Datos sociodemográficos	80
4.4.2. El sistema de alternancia	81
4.4.3. La asociación local	83
4.4.4. La formación integral	86
4.4.5. El desarrollo local y territorial	88
4.4.6. Valoración general de los colaboradores sobre los CEFFA	90
4.5. Aporte a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)	91
5. Algunos hallazgos iniciales	92
5.1. Hallazgos en relación con el sistema de alternancia	92
5.2. Hallazgos en relación con la asociación local	93
5.3. Hallazgos sobre la formación integral en los CEFFA	93
5.4. Hallazgos sobre el desarrollo local y territorial en los CEFFA	94
Conclusiones	95
Referencias bibliográficas	96

Índice de tablas

Tabla 1: Descripción del Sistema CEFFA en Argentina	33
Tabla 2: Redes que participan de la investigación	37
Tabla 3: Redes que se sumaron y los CEFFA convocados que nuclean dichas redes	37
Tabla 4: Cantidad de escuelas que participaron sobre redes convocadas (totales y %)	41
Tabla 5: Cantidad de respuestas por actor	42
Tabla 6: Género por actor (%)	42
Tabla 7: Rol que cumplen en los CEFFA (%)	43
Tabla 8: Edad del personal pedagógico (%)	44
Tabla 9: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)	44
Tabla 10: Estudios alcanzados (%)	44
Tabla 11: Nivel de estudio en el que enseña o trabaja (%)	46
Tabla 12: Tipo de estudio en el que trabaja o enseña	46
Tabla 13: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)	46
Tabla 14: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)	48
Tabla 15: Capacitaciones recibidas y que desea recibir (%)	49
Tabla 16: Composición del CEFFA	50
Tabla 17: Razones que motivaron la creación de los CEFFA (%)	50
Tabla 18: Actividades que realiza la asociación local (%)	51
Tabla 19: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local (%)	51
Tabla 20: Nivel de dificultad que tienen las asociaciones (%)	52
Tabla 21: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local (%)	53
Tabla 22: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral (%)	53
Tabla 23: Hasta qué punto el CEFFA permite al estudiantado desarrollar los siguientes aspectos de su vida	54
Tabla 24: Cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar el territorio	56
Tabla 25: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre desarrollo local y territorial (%)	57
Tabla 26: Acciones del CEFFA que han contribuido a mejorar el medio socioprofesional (%)	57
Tabla 27: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas	58
Tabla 28: Veracidad del siguiente enunciado	58
Tabla 29: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)	59

Tabla 30: Estudios alcanzados de padre y madre (%)	59
Tabla 31: Motivos de cursada de este programa de estudios (%)	60
Tabla 32: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)	61
Tabla 33: Personas o entidades que constituyen la asociación local del CEFFA (%)	62
Tabla 34: Razones que motivaron la creación del CEFFA (%)	62
Tabla 35: Actividades de la asociación local (%)	63
Tabla 36: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local (%)	63
Tabla 37: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral (%)	64
Tabla 38: Hasta qué punto el CEFFA le permite desarrollar los siguientes aspectos de su vida	65
Tabla 39: En cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar en el territorio	66
Tabla 40: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el desarrollo local y territorial (%)	67
Tabla 41: Acciones del CEFFA que han contribuido a mejorar el medio socioprofesional (%)	67
Tabla 42: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas	68
Tabla 43: Cuando termine sus estudios en el CEFFA, planeo... (%)	68
Tabla 44: Edad de los egresados (%)	69
Tabla 45: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)	69
Tabla 46: Al salir del CEFFA...	69
Tabla 47: Actualmente	69
Tabla 48: Nivel de estudio que hizo en el CEFFA	70
Tabla 49: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)	71
Tabla 50: Existencia de asociación legal	72
Tabla 51: Actividad de la asociación local	73
Tabla 52: Razones que motivaron la creación del CEFFA	73
Tabla 53: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local	73
Tabla 54: Ahora que no soy estudiante del CEFFA...	74
Tabla 55: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral	74
Tabla 56: Hasta qué punto el CEFFA le permitió desarrollar los siguientes aspectos de su vida	75
Tabla 57: En cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar en el territorio... (escala 1 a 10)	76
Tabla 58: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el desarrollo local y territorial (%)	77
Tabla 59: Acciones del CEFFA que han contribuido a mejorar el medio socioprofesional (%)	78
Tabla 60: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas	78
Tabla 61: Edad (%)	80
Tabla 62: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)	80

Tabla 63: Cantidad de años que colabora con el CEFFA	80
Tabla 64: Categoría en la que participa	80
Tabla 65: Sector de trabajo (%)	81
Tabla 66: Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socioprofesional) me permite...	81
Tabla 67: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia	82
Tabla 68: Capacitación recibida	83
Tabla 69: Composición del CEFFA	83
Tabla 70: Razones que motivaron la creación del CEFFA (%)	84
Tabla 71: Actividades de la asociación local (%)	84
Tabla 72: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre asociación local	84
Tabla 73: Nivel de facilidad/dificultad que tienen las asociaciones locales	85
Tabla 74: Actividades de la asociación local o del CEFFA en las que participa	86
Tabla 75: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral (%)	86
Tabla 76: Hasta qué punto el CEFFA permite al estudiantado desarrollar los siguientes aspectos de su vida	87
Tabla 77: Hasta qué punto su participación en la asociación local o su colaboración con el CEFFA le permite o le ha permitido el desarrollo de los siguientes aspectos de su vida	88
Tabla 78: Cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar el territorio	88
Tabla 79: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el desarrollo local y territorial (%)	89
Tabla 80: Cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar el medio socioprofesional (%)	90
Tabla 81: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas	90
Tabla 82: Contribución de los proyectos del estudiantado al desarrollo territorial	90

Índice de gráficos

Gráfico 1: Los “cuatro pilares” de los CEFFA	23
Gráfico 2: Modelización del sistema de formación en alternancia en los CEFFA	27
Gráfico 3: Tipo de contrato (%)	45
Gráfico 4: Cantidad de años en los CEFFA (%)	45
Gráfico 5: Trabajo anterior en otras escuelas	45
Gráfico 6: Trabajos anteriores en otros rubros	45
Gráfico 7: Motivos de elección de la escuela	60
Gráfico 8: Argumentos para motivar a ingresar al CEFFA	66
Gráfico 9: Motivos de cursada del programa	70
Gráfico 10: Motivos de elección de la escuela	71
Gráfico 11: Argumentos para motivar a ingresar al CEFFA	76
Gráfico 12: Estudios alcanzados	80

Introducción

La pandemia del COVID-19 supuso un traumático *shock* para el conjunto de la sociedad y para cada persona, y afectó a los países, las economías, las empresas, las instituciones de todo tipo, etcétera, de forma todavía no del todo dilucidada.

La educación, en todos sus niveles, constituye uno de los ámbitos en los que se siguen estudiando las consecuencias de esa disrupción que ha generado una nueva realidad. Ciertos “principios” que se consideraban “intocables” se mostraron, luego, superados o fueron relativizados en su importancia. La presencialidad y la temporalidad en los procesos educativos conocieron alteraciones y soluciones que antes no se admitían en la concepción tradicional de la escolaridad.

Así fue como pudimos escuchar, en Argentina, a funcionarios ministeriales hablando de “alternancia” para referirse a los distintos dispositivos pedagógicos que se intentaron desplegar para acompañar los períodos de aislamiento obligatorio que se fueron sucediendo. Ello implicaba que los alumnos¹ pudieran ir o no a la escuela, alternaran horarios y grupos, burbujas, etcétera (Página 12, 2021).

Claro está, ese uso de la palabra *alternancia* era equívoco y de alcance acotado a la crisis del momento, aunque sirvió para que, en muchos educadores, despertara la curiosidad por conocer la pedagogía de la alternancia y los rasgos principales de las instituciones que la practican. En ese contexto de la pandemia, tuvo lugar la ejecución del trabajo de campo del proyecto de investigación que estamos presentando, y por eso tomamos la referencia anecdótica para introducir nuestro informe.

En una investigación anterior (García-Marirrodriga y Durand, 2009), ya se había abordado el desafío de la “alternancia y ‘falsas alternancias’”, y un referente como Gastón Pineau afirmó en el prólogo:

La revolución socioeducativa que se tiene que producir, ciertamente, tomará mucho tiempo: varias generaciones sí creemos lo que afirman algunos analistas sobre el ciclo de las revoluciones científicas. Así, es previsible un largo periodo de transición paradigmática donde coexistan, en una tensión más o menos polémica y productiva, algunos elementos heredados de antiguos modelos y de otros nuevos, de modelos emergentes (Pineau, 2009, pp. 11-12).

Este informe busca aportar información que contribuya a la “transición paradigmática” que requiere la educación en sus distintos niveles y ámbitos: gobierno, instituciones, gestión, docencia, evaluación, etcétera. Lo hace, justamente, desde el análisis de los impactos que la

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

pedagogía de la alternancia produce en sus distintos actores y componentes, y tratando de aportar a “la construcción de alternativas educativas” (García-Marirrodriga y Durand, 2009).

El objetivo de este informe es poner a disposición de los distintos públicos interesados la información recogida en el trabajo de campo. Pensamos que la exposición sistemática de algunos resultados y respuestas a los cuestionarios puede aportar una idea más precisa sobre los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) y la pedagogía de la alternancia. Esta mayor precisión o disponibilidad de información puede llevar a autoridades, directivos y docentes a estudiar potenciales líneas de mejora, a profundizar en los intercambios con distintos actores, etcétera. Hay un espacio importante para socializar la información y mejorar las políticas públicas que inciden en el desarrollo y en la aplicación de la pedagogía de la alternancia.

No nos hemos propuesto realizar análisis estadísticos más sofisticados, que quedarán, potencialmente, para nuevas etapas que puedan seguir a la presentación de esta información. Tampoco hemos discutido en detalle los muchos puntos en los que se observan diferencias en las valoraciones y percepciones entre los distintos grupos de actores que se han encuestado. Consideramos muy valioso poner a disposición de la comunidad educativa y académica esta información para incentivar nuevos proyectos de investigación en el futuro.

Expresamos un especial agradecimiento a todas las redes institucionales que han participado en este proyecto y que han contribuido, con su esfuerzo y dedicación, a lograr una importante cobertura de la muestra. Muchas veces fue necesario superar obstáculos que planteaba la pandemia, los conflictos laborales, las restricciones de diverso tipo con que, habitualmente, funcionan nuestras instituciones. ¡Muchas gracias a todos por su colaboración y excelente disposición! También agradecemos al Comité Científico del Proyecto GIIRA y a los colegas de otros países que nos han acompañado en estos años del proyecto.

1. La investigación internacional

La investigación que aquí se presenta tiene su hito fundacional en 2019, cuando, en Guatemala, se decidió conformar el Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre Alternancia (GIIRA) con la participación de ocho universidades de diferentes países. Ello sucedió luego de diferentes encuentros durante los cuales se venía identificando la necesidad de construir mayor cantidad de información respecto al movimiento de alternancia (Manual de procesos y procedimientos, para la realización de las encuestas del estudio de impacto de los CEFFA, 2020).

La dirección científica para llevar adelante el proyecto con alcance internacional estuvo a cargo de Claudia Gagnon, de la Universidad de Sherbrooke (Canadá); Jordi González-García, de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR) y la Universidad de Barcelona, y Pere Puig-Calvó, de la Universidad Internacional de Cataluña.

Los objetivos que se propusieron alcanzar con el proyecto fueron los siguientes:

Objetivo general

Describir, a través de sus diferentes dimensiones (alternancia, formación integral, asociación local, y desarrollo local y territorial), los impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA), tal y como los perciben los actores de los diferentes países.

Objetivos específicos

1. Describir las prácticas y los impactos del sistema pedagógico de formación por alternancia aplicado en los diferentes CEFFA.
2. Hacer un inventario de los modos de participación de los CEFFA en las asociaciones de base local (familias, padres, comunidad, empresas, autoridades) y sus impactos.
3. Describir las prácticas y los impactos de la formación integral de los jóvenes, diferenciando los efectos según el género.
4. Identificar las prácticas implementadas por los CEFFA y sus impactos para promover el desarrollo local y territorial.

Consideramos que este proyecto es de gran relevancia e innovación, ya que ofrece un análisis exhaustivo de los diferentes países donde se desarrolla esta metodología pedagógica y permite, a partir de instrumentos de recolección y análisis de datos, realizar comparaciones e identificar aspectos semejantes y divergentes. Esto enriquece el estado del arte sobre la temática y brinda información de valor para la toma de decisiones.

Los cuestionarios se organizaron en seis secciones. La primera recogió información socio-demográfica. Las cuatro secciones siguientes hicieron referencia a los cuatro pilares del modelo CEFFA: el sistema de alternancia; la asociación local; la formación integral, y el desarrollo local y territorial. En la última sección, se reunieron las percepciones de valoración general.

A su vez, se diseñaron cuestionarios diferenciados para personal pedagógico, estudiantes, egresados y colaboradores: contaban con las mismas secciones, pero con algunas variaciones según el rol desempeñado por las categorías mencionadas en el CEFFA. Los cuestionarios constaban de preguntas cerradas (elección múltiple o escala ordinal con niveles de acuerdo) y abiertas (respuesta corta o comentarios). La estrategia de confección de los cuestionarios permitió no solo el análisis para cada grupo de actores, sino también la comparación entre ellos.

Cabe destacar que la preparación de estos cuestionarios implicó un trabajo articulado entre los diferentes países participantes a fin de consensuar y lograr un documento que reflejara la realidad de cada uno de ellos. Así, se tuvieron en cuenta la diversidad de idiosincrasias y las variaciones en la lengua y en las formas de expresión.

1.1. Marco teórico internacional

Aunque existen varios estudios en relación con la pedagogía de la alternancia, ya sea en la formación profesional inicial (Bélisle *et al.*, 2020; Gagnon, 2018; Masson, 2018; Veillard, 2009; Wenger, Sauli y Berger, 2021), en la educación superior en particular o en la formación del profesorado (Chaubet *et al.*, 2018; Foudrignier, 2012; Gagnon y Boudjaoui, 2014; García-Marirrodriga y Durand, 2009; García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014; Pineau *et al.*, 2009; Portelance y Van Nieuwenhoven, 2010), pocos estudios científicos se han centrado en los CEFFA (Da Silva, 2020; Gagnon, 2008; García-Marirrodriga, 2002; García-Marirrodriga y De los Ríos, 2005; González-García, 2020; Gutiérrez-Sierra, 2023; Gutiérrez-Sierra y García-Marirrodriga, 2024; Puig-Calvó, 2006; Vacca, 2001; Divinsky, 2018).

Conceptualmente, partimos de la didáctica de la alternancia planteada por Chartier (1982 y 1986), Cousinet (1959), Duffaure (1985), Duffaure y Robert (1955), Geay (1993, 1997, 1998 y 1999), Gimonet (1979, 1984, 1998 y 2008), Lerbet (1971, 1981 y 1984), Puig-Calvó (2006)² y de

2. Además, tienen relación con el sistema pedagógico de los CEFFA, y concretamente con algunos elementos de la práctica de la alternancia, ciertas metodologías consideradas hoy como innovadoras (a pesar de tener más de un siglo de antigüedad algunas de ellas). Por ejemplo, el *project based learning* (PBL), el *cooperative learning* (CL), o el método Montessori. En este sentido, se puede pensar en distintos elementos que forman parte de las llamadas “pedagogías activas” (expresión en desuso, porque si una pedagogía no es activa ni “innovadora”, directamente no se la considera pedagogía). Por ejemplo: Decroly y su método de los “centros de interés” (base del PBL); Cousinet y el trabajo libre por grupos (base del CL); Dewey y la relación entre experiencia y educación (el famoso *learning by doing*, que, en cierto modo, inspira las *flipped classrooms*, que también se apoyan en el *experiential learning* de Kolb, 1984); Freinet y el texto libre o la biblioteca de trabajo; Montessori y “los niños que aprenden por sí mismos”; Caplarède y la adaptación de los contenidos al niño y no de los niños a los contenidos (base de la famosa “gamificación”); las orientaciones de Steiner en la Escuela Alsaciana...

Más tarde, llegaron las contribuciones de Piaget, con su constructivismo, en parte complementario al de Vigotski —base del famoso *aprendizaje significativo* de Ausubel—, y su *réussir et comprendre*, que hace hincapié en la figura del profesor como facilitador y no como transmisor (algunas otras teorías críticas de la educación, como la pedagogía social, la educación popular o la educación holista, también podrían considerarse aquí); Rogers, quien explica la diferencia entre enseñar y aprender (porque lo que importa no es lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno aprende; esto no es tan evidente e incluso en algunos idiomas, como el francés, un mismo verbo define las dos acciones), y que deja claro que un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que está relacionado con situaciones concretas, percibidas como problemas personales; Schwartz y “la otra escuela”; y Freire con “la educación, práctica de la libertad” y sus métodos de

las modalidades de acompañamiento a las prácticas (Gagnon, 2016, 2018, 2019). La formación integral (González-García, 2020; González-García y Gagnon, 2019), que comprende la general, técnica, profesional, intelectual, social, humana, ética y espiritual, se contempla a través del marco de aprendizaje de la OCDE (2018) y del concepto de “capacidades” (Grey, 2013; Nussbaum, 1995, 2000, 2003, 2004; Robeyns, 2005; Sen, 1984, 1985, 1989, 1999).

Esta noción de *capacidades*, al igual que la de *empoderamiento* (Golla *et al.*, 2011), también permite analizar los impactos propios de la asociación local, compuesta principalmente por familias, pero, además, por actores locales (empresarios, responsables políticos, etc.), que son a la vez gestores del proyecto y actores del desarrollo (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014). Por último, el desarrollo local y territorial se vincula en particular con el concepto de *desarrollo sostenible* (Brundtland, 1987; García-Marirrodriga 2002 y 2009), en sus dimensiones social, económica, ambiental y de participación ciudadana.

A continuación, se presenta el marco teórico de la alternancia tal como se concibe en los CEFFA.

1.1.1. La aparición del primer CEFFA

El primer CEFFA comenzó en Sérignac-Péboudou, un pequeño municipio del suroeste de Francia, en 1935. Se conocen muchos detalles de esa primera *Maison Familiale Rurale* (MFR³), que en 1937 se trasladó a la localidad de Lauzun, gracias a las notas que fue tomando el párroco, l'abbé Granereau, y que se publicaron después en forma de libro (Granereau, 1969).

La influencia de este sacerdote, de una organización agrícola —el Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR⁴)— y de unos padres de adolescentes dedicados a la agricultura y

alfabetización (sin mencionar, más recientemente, a la “nueva Escuela Nueva”, a Goleman y su inteligencia emocional, a Gardner y sus inteligencias múltiples, a Weiss y Bronfenbrenner con su teoría sistémica del desarrollo, o a Flecha y las “Comunidades de Aprendizaje”...).

En el fondo, todos estos autores hablan de la importancia de partir de la realidad y de la primacía de la experiencia en la adquisición de los conocimientos. Esto está en la base de la pedagogía de la experiencia que, no en vano, ha sido definida como la gestión de la complejidad, como dice también, entre otros autores, Gimonet (2008).

3. Denominación original francesa de Centro Educativo Familiar de Formación por Alternancia. Textualmente, significa: *Casa Familiar Rural*. En función de la traducción que se ha hecho de MFR (*Maison Familiale Rurale*) en cada lugar, podemos hablar de *Escola Familiar Rural* (EFR) en Mozambique; *Scuola Famiglia Rurale* (SFR) en Italia; *Casa Escola Agrícola* (CEA) en Portugal; *Family Farm School* (FFS) en Filipinas; *Centro Familiar Educativo para el Desarrollo* (CEFEDH) en Honduras; *Centro de Promoción Rural-Escuela Familiar Agraria* (EFA) o, abreviadamente, EFA, en gran parte de España; *École Familiale Agricole*, en Costa de Marfil; *Escuela de la Familia Agrícola*, en Uruguay y gran parte de Argentina; y *Escola Família Agrícola*, en gran parte de Brasil. En Francia y otros países, como Burkina Faso, Mali, Nueva Caledonia o Canadá, se mantiene la denominación MFR, a veces como simplificación de MFREO (*Maison Familiale Rurale d'Éducation et d'Orientation*).
4. *Secrétariat Central d'Initiative Rurale* (Secretariado Central de Iniciativa Rural). Instituido oficialmente en 1920, bajo el amparo de leyes sindicales, recoge el germen sembrado por el movimiento Sillon. Se plantea la organización de sindicatos profesionales agrícolas “para agrupar a los demócratas rurales, colaborar con todas las asociaciones profesionales agrícolas existentes y reavivar el amor a la tierra renovando la vida socioeconómica del medio rural francés”. Para ello, prevé en sus estatutos de 1935 (art. 1) la creación de una Sección de Aprendizaje Agrícola para los jóvenes agricultores y de formación permanente de adultos. El objetivo de esta sección (art. 2) es “proporcionar a los jóvenes agricultores una formación intelectual y profesional, complementada por la formación social, moral y religiosa capaz de convertirlos en los líderes de los profesionales de su entorno”. En el art. 3, se describen los beneficios del internado, con el que se pretendía facilitar la formación, y del contacto permanente con las familias y con el medio social. Entre los arts. 4 y 9, se definen las características de la formación: un centro de aprendizaje agrícola creado por los padres miembros del SCIR interesados en la formación señalada en el art. 2; que durará tres años; que estará a cargo de un educador o un monitor

comprometidos en movimientos sindicales, liderados por Jean Peyrat, primer presidente de CEFFA de la historia, fue decisiva (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014).

Resulta muy interesante cómo comenzó todo, y merece la pena resumirlo brevemente a continuación, aunque está ampliamente recogido en otras fuentes (p. ej., Chartier, 1978 y 1986; García-Marirrodriga, 2002; García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014; Granereau, 1969; Nové-Josserand, 1987).

Yves Peyrat, hijo de Jean, obtuvo su diploma de estudios en 1934, al cumplir los doce años. Su padre había alimentado para él una legítima ambición: quería que su hijo fuese más instruido y más competente de lo que él mismo había sido. Pero Yves no tenía motivación por la escuela. La actitud del hijo supuso una decepción para su padre, quien buscó apoyo en su párroco, con el que solía discutir los asuntos importantes. Se desarrolló entre ambos una interesante conversación (Granereau, 1969, p. 48; Chartier, 1986, pp. 63-64):

—Yves no quiere ir a la escuela superior (...). Quiere ser agricultor, y allí no se hacen agricultores, dice él. Sin embargo, a la edad de doce años no termina la educación. Pero, para nosotros, los campesinos, es siempre lo mismo: ¡no hay nada! O enviamos a nuestros hijos a la escuela y los perdemos para el trabajo del campo; o, si queremos conservarlos en la tierra, deben permanecer ignorantes para siempre...

—No todo está perdido. Hay otras escuelas —dice el párroco—, como la Escuela Libre de Marmande.

—Sí, todo eso está muy bien para formar a la gente de la ciudad, pero no para formar agricultores.

—Están las escuelas de agricultura; hay una en Fazanes, a treinta kilómetros de tu casa.

—Sí, pero tenemos que separarnos de nuestros hijos los dos o tres años que duran las clases. Ahora, incluso a esta edad, los necesitamos. Y es caro. Aunque podríamos hacer algunos sacrificios, si estuviéramos seguros del éxito. Pero ¿a cuántos verdaderos campesinos ha visto saliendo de una Escuela de Agricultura?

—Hay también cursos por correspondencia...

—Eso no es más que un paliativo que no resuelve el problema.

—Pero entonces, ¿y si yo mismo lo hago trabajar conmigo?

—Él solo se va a aburrir; el remedio sería peor que la enfermedad.

—¿Y si encontrara a otros jóvenes?

—Entonces, encuentre a otros, y mi hijo será el primero.

Así se daba por terminada esta conversación histórica que marcaría el nacimiento y la vida de los CEFFA. Cuatro jóvenes de las familias Peyrat, Callewaert y Clavier confían al párroco una modalidad educativa peculiar que después se parecería más a lo que se entiende por escuela. Todos los actores implicados en el lanzamiento de la iniciativa tienen la “marca” profunda del SCIR: un espíritu de preservación y relanzamiento de los valores rurales más allá de lo puramente técnico y material; que no separa la necesidad de la producción del hombre que produce; que atiende al desarrollo de la persona⁵ a través de la adquisición de la competencia

de estudios agrícolas; que, entre octubre y abril, una semana por mes (18 semanas durante cada uno de los tres años), los jóvenes asistirán a clases presenciales en pequeños grupos, para los cursos profesionales y para recibir la formación social, moral y religiosa; que, en esos períodos, los padres proveerán lo necesario para la alimentación y otros gastos de funcionamiento, contribuyendo para ello con 300 francos al año... Por último, se especifica que los padres, durante las tres semanas de estancia en la explotación, encargarán a sus hijos las labores prácticas normales, reservando una o dos horas al día para el trabajo intelectual de los adolescentes (citado por Chartier, 1986).

5. Simultáneamente al desarrollo de los primeros CEFFA, aparece en Francia el personalismo de Emmanuel Mounier. Esta filosofía comparte con la alternancia la importancia de a) la concepción de la persona para generar el

profesional en colaboración con los otros, desde una perspectiva de promoción colectiva del medio lograda desde los principios democráticos. Esta “marca” influirá desde el principio en todos los CEFFA del mundo (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014). Los pioneros no podían imaginar que, muchos años más tarde, miles de escuelas se inspirarían en sus mismos objetivos y principios y se extenderían por el mundo entero. Si, en el transcurrir de esos años, la fórmula⁶ ha podido ser adaptada y mejorada, es porque esas personas —los agricultores y el párroco— se basaron, con naturalidad, pero con precisión, en los principios siguientes: la responsabilidad y el compromiso de las familias, una pedagogía pertinente adaptada a las expectativas de los jóvenes y sus familias y al territorio, y una formación integral capaz de contribuir al desarrollo local y de lograr la participación activa de todo el entorno (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014).

Las MFR han cumplido una misión en la educación y la formación rural en Francia desde los años 40 del siglo pasado, y también en todo el mundo, al ser los pioneros en la pedagogía de la alternancia tal como se entiende en los CEFFA. Es justo reconocer el valor del trabajo y de la entrega de los primeros (especialmente Granereau y Peyrat), de la segunda generación (especialmente Thibon, Nové-Josserand, Duffaure, Chartier, Gimonet) y, por encima de todo, de las familias constituidas en asociaciones y de los monitores. En un país con tanta tradición de formación profesional rural y con tanta oferta formativa, tanto pública como privada, es llamativo el lugar de vanguardia que siguen ocupando las MFR y su impacto sobre el desarrollo rural (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2022).

Por último, es destacable que esa falta de pertinencia de la educación rural, que está en el contexto de la aparición del primer CEFFA, haya sido también —casi setenta años después— el factor desencadenante de la puesta en marcha de los CEFFA en diversos países; por ejemplo, en Canadá en 1999 (García-Marirrodriga, 2002).

1.1.2. Las modalidades de alternancia

Si bien el origen de los CEFFA es rural, como se acaba de abordar, no lo es el de la formación en alternancia, teniendo en cuenta una relación binaria trabajo-escuela. En una visión histórica de esta relación, durante las construcciones de catedrales en la Europa medieval, se puede decir que ya estaban incluidos —y relacionados— esos dos aspectos de la alternancia (Bourgeon, 1979; García-Marirrodriga y Durand, 2009; Geay 1998).

Pero, como dice Gimonet (1988), la formación en alternancia no se puede reducir a una simple relación binaria trabajo-escuela, teoría-práctica, escuela-empresa, formación profesional escolar-formación para el empleo, conocimiento experiencial-conocimiento académico, en la medida en que se haga hincapié en lo institucional, lo cognitivo, lo relacional... La realidad es mucho más compleja y, si se quiere entender la profundidad de la alternancia tal y como se concibe en los CEFFA, es aconsejable definir sus componentes e interacciones, con sus jerarquías y organización interna, desde una perspectiva sistémica (Rosnay, 1975). Solo entonces

cambio social que reclamaba la época; b) el reconocimiento y desarrollo de la dimensión espiritual de la persona humana; c) la promoción de la dimensión comunitaria para el desarrollo de la sociedad (Antoniuzzi, 2006).

6. “Mi segunda semana confirma las buenas esperanzas de la primera y también la verdad de la nueva fórmula para la formación más profunda de nuestras élites campesinas por la alternancia entre el tiempo al lado del formador y el tiempo junto a la familia” (Granereau, 1969, p. 68). Estas líneas —recuerdos personales del padre Granereau— están escritas 34 años después. Pero la palabra *alternancia* describe con frescura el hallazgo pedagógico iniciado en 1935.

se comprende que un simple método pedagógico no explica la compleja realidad de todo un sistema educativo. No sirven, por lo tanto, las alternancias yuxtapuestas o administrativas (Bourgeon, 1979), sino únicamente la alternancia integrativa, es decir, la verdadera alternancia (Chartier, 1986), la alternancia interactiva entre medio socioprofesional y escuela (Puig-Calvó, 2006), que relaciona los dos espacios y tiempos, que da sentido a la formación por medio de esa relación y que involucra diversas actividades, competencias, saberes y personas en uno y otro tiempo y espacio. En definitiva, más allá de una simple metodología, se convierte en todo un sistema (Gimonet, 1988).

Ese inicio rural de los CEFFA ha dado paso a otras experiencias, a alternancias diversas (Gimonet, 1998; Chaubet *et al.*, 2018), en diversas ruralidades (García-Marirrodriga, 2002 y 2009; García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014), que han evolucionado hacia prácticas también desarrolladas en espacios semiurbanos, rururbanos y urbanos. Actualmente, se puede afirmar que la alternancia de los CEFFA no es exclusiva de una profesión o de un nivel educativo, ya que existen experiencias en contextos culturales, sociales y económicos bien distintos, con oficios que abarcan desde la agricultura al turismo, pasando por la electrónica o el cuidado a las personas mayores, por ejemplo. Asimismo, el rango de los niveles educativos comprende desde el ciclo básico en secundaria, con un enfoque en orientación vocacional, hasta la universidad, incluyendo la profesionalización y la formación de adultos.

Se ha pasado, pues, de entender la alternancia en los CEFFA como una modalidad educativa solo rural y dirigida a agricultores pobres a quienes hay que dar cobertura, a hablar de CEFFA urbanos que forman en mecánica de automóviles a jóvenes de familias de clase media asentados en ciudades. Se han abandonado, por tanto, esos argumentos simplificadores del tipo “hay que formar a la gente del campo para que se quede en el campo” o, como somos un país agrícola, “hay que formar a los hijos de los agricultores con nuevas técnicas...”. Estas visiones productivistas no tienen en cuenta a las personas. Normalmente, las propias familias y comunidades, teniendo en cuenta no solamente el derecho al acceso a la educación, sino la visión de una educación “útil”, se plantean la necesidad de dar salidas a sus hijos mediante una educación de calidad.

Como se ha visto, actualmente, hay un abanico de territorios, formaciones y niveles educativos en alternancia que responden a los desafíos del siglo XXI. Se habla de alternancia en formación de jóvenes y de adultos, en profesionalización y en formación continua, en el medio rural, semiurbano y urbano, especialmente en secundaria (*low* o inicial y *high* o superior), formación técnica y universitaria.

Igualmente, se considera la alternancia, según criterios espaciotemporales, como una modalidad de educación semipresencial, virtual o a distancia (el gobierno argentino se planteó incluso la vuelta a las clases tras la pandemia con un modelo inspirado en la alternancia de los CEFFA de aquel país). También es común hablar de alternancia cuando hay pasantías, prácticas en las empresas, prácticas de fin de carrera, o bien si los aprendices y estudiantes combinan trabajo y formación.

Todas estas formas tienen sentido y son alternancias, pero no todas tienen las mismas características ni resultados. La alternancia de los CEFFA es una modalidad de formación inclusiva que se adapta en los espacios y tiempos, a las distintas realidades humanas, sociales y económicas.

No hay una exclusividad ni un monopolio de la alternancia. Es decir, no existe una definición única, sino especificidades, aplicaciones, interpretaciones o sensibilidades distintas. El sistema dual alemán, por ejemplo, es una forma de alternancia (Crosas-Roura, 2024). Sin embargo, sí hay aspectos comunes —los cuatro pilares (Puig-Calvó, 2006)— presentes de alguna manera

en todos los CEFFA. Uno de ellos es, precisamente, la práctica de la pedagogía de la alternancia tal y como se entiende en estas instituciones.

Partiendo de Gimonet (1984), y en un rápido análisis de los diferentes estudios sobre la alternancia, se pueden discernir los diferentes aspectos que muestran su complejidad. Así, Bourgeon (1979) muestra las diversas interpretaciones del concepto, así como sus utilizaciones erróneas: los cursos nocturnos, las pasantías, las meras prácticas... En la búsqueda de su autenticidad, lleva a cabo un estudio de los diferentes sistemas de escolaridad en los que se podría pensar en algún tipo de alternancia, y los enmarca dentro de la historia educativa en diferentes países del mundo: desde la formación profesional en los países de la Europa del Este y en China, hasta las escuelas del campo cubanas, el sistema en Tanzania o el modelo cooperativo estadounidense, pasando por la formación profesional en Europa —sistema dual alemán y cursos *sandwich* ingleses—.

Se ha escrito mucho sobre las diversas alternancias, calificándolas de interna o externa (De l'Ain, 1974); falsa, aproximada o real (Malglaive, 1975); o yuxtapositiva, asociativa o copulativa (Bourgeon, 1979). La alternancia copulativa de Bourgeon equivale a la alternancia real de Malglaive, que a su vez se corresponde con la alternancia integrativa de Chartier (1986) y con la interactiva de Puig-Calvó (2006), porque existe una verdadera interacción entre los distintos actores, medios y sistemas de la formación (es decir, convivencia, colaboración, cogestión). Desde 1946, se empieza a hablar de “pedagogía de la alternancia” en Francia con naturalidad (García-Marirrodriga, 2002) a partir de la experiencia de las MFR.

1.1.3. Las legislaciones y una aproximación a las definiciones

A partir de estas consideraciones, se puede intentar la aproximación a una definición de *alternancia* tal y como se entiende en los CEFFA, recurriendo a algunos documentos que tratan de legislar sobre las MFR en Francia, siguiendo a García-Marirrodriga (2002). Así, la Ley de Enseñanza y Formación Profesional Agrícola de 1960 denomina a la *alternancia* “ritmo apropiado”. En 1964, el ministro Pisani la define como “tiempo completo de formación en una discontinuidad de actividades”. Y en 1970, se la reconoce como “sistema educativo válido”. Además de la histórica legislación educativa francesa, en la actualidad se encuentran normas referidas a la alternancia en los CEFFA, a los propios centros o a los monitores (los formadores de los CEFFA, de los que hablaremos más adelante) en otros países, especialmente en América (Brasil, Argentina, Perú...). Por ejemplo, en Brasil (Conselho Nacional de Educação do Brasil, 2023)⁷: “La pedagogía de la alternancia es una manera de organizar la educación y los procesos de formación que tienen como objetivo atender a las comunidades del campo, sabana, ríos, bosques, otros biomas y comunidades urbanas específicas”. Este es el artículo 1.1 de la resolución; más adelante se especifican (art. 1.2 y art. 4 y ss.): los niveles educativos a los que se aplica; la organización curricular en torno a contenidos vivenciales a partir de temas generadores contextualizados y contenidos de formación general y específica⁸; las dimensiones

7. Esta resolución supone una aprobación de la alternancia en toda regla a nivel federal. Además, hay directrices específicas estaduales para Bahía y, en elaboración, para los estados de Espírito Santo y Minas Gerais. Respecto a la legislación que permite la transferencia de recursos, existe en los siguientes estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Bahía, Maranhão y Rondônia. La financiación por parte del Ministerio de Educación se rige por la Ley 14.133, del 25 de diciembre de 2020.
8. Esto es importante porque la alternancia en los CEFFA se ha entendido desde el principio como formación general y profesional asociada, como dice, por ejemplo, Puig-Calvó (2006: 313): “La no separación de la formación profesional de la formación general, es decir, la formación asociada, es parte esencial del sistema educativo de los CEFFA”.

cognitiva, afectiva, estética, ética, física, cultural, ecológica y social de la formación (es decir, la formación integral); la articulación de tiempos, espacios y procesos entre la escuela y la comunidad y la alternancia de tiempos, espacios y saberes entre la escuela, la familia y la comunidad, con vistas al desarrollo crítico de la teoría y la práctica; y, en fin, el abordaje multi, inter y transdisciplinar de los componentes e itinerarios formativos.

Si se toma como referencia Argentina, hay legislación nacional (con reconocimiento de la “Modalidad de la Alternancia Educativa para el Medio Rural”) y provincial (en Corrientes, Misiones, Buenos Aires, Santa Fe). En el caso de Misiones, el Régimen Especial para las Escuelas de la Familia Agrícola de 2019, por ejemplo, habla de “pedagogía de alternancia integrativa e interactiva (...) a fin de fomentar el desarrollo de sus territorios rurales o urbanos” (art. 2) y, más adelante (art. 5), de “discontinuidad espacial-temporal: las actividades de educadores y educandos se planifican en un periodo de tiempo denominado de alternancia funcional, respetando la articulación de una continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”; y de “sistema de alternancia que concibe la cultura del trabajo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los educandos alternan un periodo en el ámbito escolar conocido como *sesión*, y otro en el hogar o medio socioprofesional conocido como *estadía*”.

Por último, en el caso de Perú, al poco tiempo de comenzar los CEFFA en 2002, consiguieron reconocimiento y financiación parcial por parte del Ministerio de Educación. La clave fue que las asociaciones locales de familias mantuvieron la capacidad de seleccionar y ocuparse de la formación de los formadores. El apoyo de la cooperación internacional permitió un rápido y extenso desarrollo de las escuelas por todo el país, hasta llegar a más de cincuenta. Lamentablemente, ahora están en manos del gobierno, con poca o ninguna capacidad de decisión por parte de las familias y con un descuido flagrante de la formación inicial y continua de los formadores, que fue el secreto de su éxito junto con una adecuada formación de los consejos de las asociaciones.

Otros casos destacables en cuanto a reconocimiento legal y pago de salarios de los docentes, además de Francia, donde los CEFFA dependen del Ministerio de Agricultura, son los de Honduras (a través del Instituto Nacional de la Formación Profesional, INFOP, bajo la órbita del Ministerio de Trabajo) y Mozambique, único en África con reconocimiento y pago de los formadores por parte del Ministerio de Educación. Excepto en los casos señalados (Francia y Honduras, además de Portugal, donde también dependían del Ministerio de Trabajo), el organismo administrativo de tutela de los CEFFA en el mundo es el Ministerio de Educación.

Si se trata de lograr una aproximación a una definición de *alternancia* en los CEFFA, se puede partir de la ya mencionada por el propio Granereau (1969), quien la describe como una nueva fórmula para una formación más profunda, con un tiempo al lado del formador y otro junto a la familia. Puig-Calvó (2006) dice que el primer aspecto específico y diferenciador en los CEFFA es su abordaje sistémico y holístico. En esa formación a tiempo completo, organizada con un ritmo apropiado, se mantiene una continuidad en medio de una discontinuidad no solo de espacios y tiempos, sino también de personas y actividades: no se aprende únicamente en el aula ni exclusivamente con los profesores, sino que cada momento vital y experiencial es una realidad formativa. Transitamos de manera inductiva, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general y de lo local a lo global, con un enfoque transdisciplinar y dialógico que da sentido y significado a los aprendizajes. Partimos del análisis de la realidad con una profundización teórica para una acción transformadora en la persona y en el territorio. En cuanto a sus instrumentos pedagógicos, la alternancia no es reducida sino adaptada, no es orientada

sino orientadora, no es disociada sino asociada (el “ir y venir” y su ritmo espaciotemporal facilitan asociar la formación general con la técnica), y tiene objetivos de transformación, no de simple conformación.

Para que toda la complejidad que supone lo anterior se pueda desplegar adecuadamente, los formadores necesitan una formación específica que responda a su rol multifuncional (García-Marirrodriga y Gutiérrez-Sierra, 2019; Gutiérrez-Sierra, 2023).

En cuanto a la definición de CEFFA, la citada legislación argentina (Régimen Especial para las Escuelas de la Familia Agrícola, Misiones, 2019) habla de establecimientos educativos públicos de gestión privada, de base asociativa civil y familiar o de mandato social, con pedagogía de alternancia integrativa e interactiva, autonomía y poder de decisión. En ellos, las familias, como coeducadoras, son las responsables, junto con el Estado, de la formación integral y la promoción del proyecto de vida de la persona, desarrollando acciones de gestión y administración, a fin de fomentar el desarrollo de sus territorios rurales o urbanos; todo ello, en continua innovación como instituciones de vanguardia. García-Marirrodriga (2002) recoge diversas definiciones de CEFFA proporcionadas por mujeres y hombres de los cinco continentes que son egresados, formadores o administradores de las asociaciones de base de las escuelas. Al analizar las palabras que más se repiten en estas definiciones, se encuentra lo siguiente: en las cinco aparece la palabra *familia* (incluso más de una vez en alguna de ellas); en cuatro ocasiones se habla de *formación* (con repeticiones dentro de la misma definición), *asociación y medio rural*; en tres definiciones se encuentran las palabras *responsabilidad, desarrollo, alternancia y educación* (esta última, con repeticiones). Puig-Calvó (2006) define el CEFFA 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 sin excluir a los adultos.

Respecto a los formadores, conviene hacer unas precisiones sobre lo que en esta investigación se denomina *personal pedagógico*. García-Marirrodriga (2002) expresa que, en primer lugar, se puede hablar de *formadores* del CEFFA en sentido amplio y de *equipos educativos*. Dentro de estos últimos, situaríamos al *equipo de animación*, compuesto, entre otros, por el *equipo pedagógico* (Gimonet, 1979). La pedagogía de la alternancia implica, pues, un equipo educativo integrado por la unión de tres coformadores principales (aunque no son exclusivos): los padres o los responsables de las prácticas, los propios alumnos y el equipo de animación, en el que los monitores del equipo pedagógico son los actores centrales. Se busca crear una compleja red de personas y equipos heterogéneos e interdisciplinares —la suma de actitudes y aptitudes— para que trabajen juntos para lograr los objetivos de los CEFFA (Gutiérrez-Sierra, 2023). Cuando en esta investigación nos referimos a *personal pedagógico*, estamos hablando tanto del *equipo de animación*, que incluye al *equipo pedagógico*, como de los responsables de prácticas (responsables de alternancia; muchos de ellos egresados de los CEFFA); es decir, los equipos educativos, excluyendo a padres y alumnos (Gimonet, 1979).

En segundo lugar, el término *monitor* (del latín *monitor, -oris*, ‘persona que guía el aprendizaje’), se utilizó tradicionalmente en los CEFFA de Francia, donde este tipo de escuelas surgió en 1935, como hemos visto. Con este término se quería indicar una función más amplia que la del profesor, que supera la mera docencia, tal y como se entiende en el sentido tradicional (Gutiérrez-Sierra y González-García, 2022). 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-Marirrodriga, 2002, p. 21). Como dice Lerbet (1971), el monitor es el “mediador relacional que debe facilitar el aprendizaje de los jóvenes” (p. 68). Actualmente, hay un debate en el

seno de la AIMFR sobre si es adecuado seguir utilizando el término *monitor* para definir al formador de los CEFFA.

En algunos países, como Argentina, se denomina *monitores* solo a los que imparten materias técnicas relacionadas con la dinámica de la alternancia, que conforman el *equipo interno*, mientras que *profesores* son los que imparten las materias generales (el *equipo externo*).

Sin embargo, el artículo 8 del mencionado Régimen Especial para las Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones proporciona la siguiente definición de *monitor*:

El docente de las EFA, encargado de impartir y construir conocimientos y saberes, planificar, supervisar, evaluar, calificar, orientar o colaborar con estas tareas, animando y promocionando la formación de personas y el desarrollo territorial como tarea formativa frente al alumno y en los espacios temporales denominados *sesión* y *estadía*. El monitor a través de su trabajo específico de educador y formador se asocia a la responsabilidad de quienes gobiernan y animan el proyecto educativo de las EFA; cumpliendo roles fundamentales como el pedagógico, de educación y orientación, de las relaciones, de animación y un rol técnico.

Esta definición no coincide con la práctica habitual del docente monitor y del equipo interno y externo. La discrepancia se aprecia con mayor claridad en el artículo 9, que enumera las funciones del monitor:

1) promocionar el desarrollo territorial a través del fomento integral de las personas, interactuando de manera positiva con las familias, el desarrollo de las EFA, de otras instituciones y el acompañamiento del alumno durante su estadía en el medio socioprofesional; 2) facilitar las comunicaciones y las interacciones positivas de los diferentes actores sociocomunitarios con las EFA, en igualdad de condiciones; 3) dictar clases acorde a su formación y especialidad con base en el diseño curricular establecido, trabajar en equipo, formarse y capacitarse permanentemente; 4) promover y ejecutar los instrumentos y las herramientas del sistema de alternancia educativa.

En Perú, se habla de *docentes monitores* (Ministerio de Educación del Perú, 2023) y se define que el órgano pedagógico del Centro Rural de Formación por Alternancia (CRFA)⁹ está conformado por el equipo de docentes monitores liderado por el director, que está encargado de realizar el trabajo pedagógico de manera colegiada, reflexiva y ética. También se encomiendan al docente monitor las tareas de diversificación curricular en el marco de los enfoques transversales y del enfoque territorial, el cual exige dominio de los procesos pedagógicos, contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza y evaluación para y del aprendizaje. Las funciones del docente monitor son de carácter formativo y de promoción social. Además de las horas destinadas a la enseñanza-aprendizaje, realiza labores de acompañamiento a través de la tutoría personalizada a las y los estudiantes, visitas a la familia, trabajo en equipo y actividades propias de la convivencia en el CRFA.

Estas legislaciones realmente definen un perfil multitareas para el monitor, quien claramente es algo más que el profesor tradicional. Pero, en general, las autoridades administrativas de educación en cada lugar hablan únicamente de profesores o personal docente y, salvo en Francia, Brasil, Argentina y Perú, los monitores no tienen un reconocimiento legal especial. En esta investigación, se denominan *monitores* a los profesores de los CEFFA, teniendo en cuenta que siempre nos referimos a un perfil multifuncional complejo (García-Marirrodriga y Gutiérrez-Sierra, 2019; Gutiérrez-Sierra, 2023; Gutiérrez-Sierra y García-Marirrodriga, 2024).

9. El equivalente de los CEFFA en Perú.

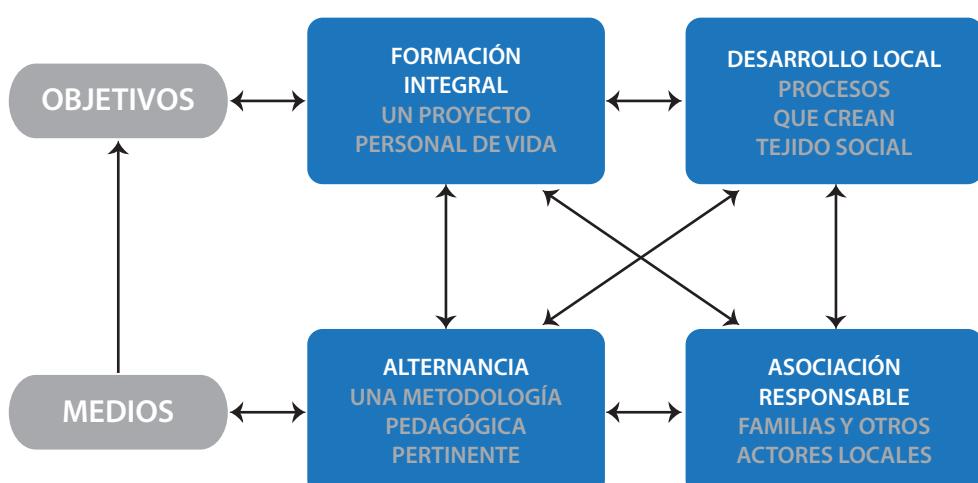
1.1.4. Los “cuatro pilares” de los CEFFA

Los CEFFA, presentes en casi cuarenta países de los cinco continentes, son establecimientos educativos promovidos por asociaciones de familias y otros actores locales de desarrollo. Proporcionan una formación técnico-profesional asociada a una formación general, que se dirige a públicos de diversos contextos (rurales, urbanos, periurbanos), con diferentes edades y niveles educativos (secundaria, postsecundaria, bachillerato, formación profesional en niveles preuniversitarios). Su modelo alterna períodos espacio-temporales diferentes (el medio socioprofesional y la escuela, con ritmos variables de permanencia en cada lugar, según la formación impartida y el contexto).

Los CEFFA se caracterizan por sus cuatro pilares. Los “cuatro pilares de los CEFFA” (Gráfico 1) son una aportación de Puig-Calvó al sistema pedagógico de la Alternancia. Están bien descritos en Puig-Calvó (2006) y, a partir de ahí, en otras publicaciones (p. ej., García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014 y 2022). Consisten en fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. Los fines u objetivos son el desarrollo de las personas en su entorno —a partir de una educación y formación integrales que culminan en un proyecto personal de vida con base en lo profesional— y el desarrollo sostenible del propio territorio, mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local —la alternancia—, gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

Cuando se habla de formación integral, no se trata simplemente de impartir cursos de formación profesional con metodologías adecuadas, sino de una visión integral, holística, en la que la persona se desarrolla en todos los ámbitos —técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual— como ser humano único e irrepetible (González-García, 2020; González-García y Gagnon, 2019). El desarrollo local está indisolublemente unido a la finalidad anterior, es una consecuencia y una necesidad. Si el territorio no progresiona, no se desarrolla, pero los jóvenes que viven en ese medio se forman, simplemente se los está obligando a marcharse (Duffaure, 1985). Los CEFFA hacen que los jóvenes y adultos en formación se conviertan en actores de su propio desarrollo y del territorio en el que se implantan.

Gráfico 1: Los “cuatro pilares” de los CEFFA



Elaboración propia, a partir de Puig-Calvó (2006).

Respecto a los medios, la respuesta a un sistema escolar inadecuado es una metodología pedagógica pertinente; mejor dicho, todo un sistema (Gimonet, 1998) que supere las corrientes y modos docentes existentes y que responda a la necesidad constante de adecuación a los retos de la sociedad, las familias y los jóvenes. Se trata de una alternancia integrativa, interactiva, entre escuela y medio socioprofesional (Puig-Calvó, 2006), con periodos en ambos contextos, que parte de la experiencia y que incluye la implicación de todos los actores de la formación. En lo que refiere a la asociación local, cuyo consejo gestiona globalmente la alternancia y todo el CEFFA, está integrada principalmente por familias, junto con otros actores locales de desarrollo, que son los actores de su propio desarrollo. Este aspecto radicalmente participativo y democrático de los CEFFA conecta muy bien con recientes declaraciones de la UNESCO (2015, 2021) y del Secretario General de las Naciones Unidas (United Nations, 2021), que hablaron de la importancia de unas organizaciones de la sociedad civil fuertes y de la participación local como ingredientes para la reducción de la pobreza y la democratización. El desarrollo eficaz debe ser participativo (Ackoff, 1984), pero incluso hoy en día no es fácil encontrar una participación efectiva en muchas zonas rurales con poco acceso a la educación, las herramientas políticas y la información (Ashley y Maxwell, 2001). Al mismo tiempo, esta participación se ve favorecida en los entornos rurales debido al gran capital social del trabajo en grupo y la ética, que se refleja en su asociación con los valores morales y familiares, y el cultivo de la solidaridad y la hospitalidad (Kliksberg, 2004). En efecto, cuanto mayor sea el capital social en acción, más fuerte será el CEFFA (García-Marirrodriga, 2024). Una intensa vida asociativa, consecuencia de la aplicación de la alternancia, ha sido un factor de desarrollo local desde que se creó el primer CEFFA (García-Marirrodriga y De los Ríos, 2005).

Ninguno de estos pilares es exclusivo del Movimiento de los CEFFA. Existen instituciones educativas que pretenden la formación integral de los jóvenes. Actualmente, hay escuelas de todos los niveles que dicen aplicar la alternancia, y ejemplos de ellos se encuentran desde hace siglos, como hemos visto. Las asociaciones o cooperativas para crear escuelas no son tampoco ninguna novedad. Del mismo modo, el desarrollo local es un objetivo compartido por muchas instituciones públicas o privadas. Pero la interacción entre los pilares —todos indispensables e interrelacionados— es lo que hará que tengan sentido e identidad propia. Tampoco es que se hayan “descubierto” ahora: la novedad consiste en haber profundizado en estos conceptos y su interrelación, y en haber sistematizado su presentación.

Actualmente existen muchas instituciones educativas, sistemas pedagógicos y leyes de educación que incorporan ciertos componentes de la alternancia en sus planteamientos. Un ejemplo que ha alcanzado cierta notoriedad en América Latina es la “Escuela de Alternancia del Café El Paraíso” (en Honduras). En ella, se alternan efectivamente períodos teóricos y prácticos, pero solo eso no es la alternancia de tipo integrativo de la que estamos hablando cuando nos referimos a los CEFFA, que se definen por unas características específicas, fines y medios, como aparecen en el Gráfico 1.

Tampoco lo son las Escuelas de Campo de Agricultores (ECA) (FAO, 2002; Pumisacho y Sherwood, 2005), una iniciativa impulsada por la FAO que utiliza las parcelas agrícolas en el aprendizaje, con un enfoque flexible y participativo que parte de la experiencia de los agricultores, pero que no terminan de integrar los períodos campo-escuela. Estas iniciativas y otras (como la formación profesional dual alemana, replicada con más o menos éxito también en algunos países de América Latina, p. ej., en Chile) son exitosas, probablemente replicables y, desde luego, interesantes, pero no se ajustan a los medios y fines de los CEFFA.

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

Se puede afirmar que estas son las características propias e irrenunciables de los CEFFA: aquello que una institución educativa debe tener necesariamente para ser considerada como tal, la especificidad propia de este movimiento internacional educativo y de desarrollo representado por la AIMFR, como se puede comprobar en García-Marirrodriga y Puig-Calvó (2022).

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

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

- a) la necesidad de vincular a los jóvenes con su entorno —a través de emprendimientos sostenibles (FAO, 2022)— para convertirlos en verdaderos actores del desarrollo, porque el entorno territorial es un factor clave (UNESCO, 2015).
- b) la importancia concedida a las innovaciones (Banco Mundial, 2011) y a los proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales, en coincidencia con las líneas maestras de algunos instrumentos de desarrollo muy exitosos en el ámbito rural europeo en los últimos años (p. ej., la Iniciativa Comunitaria Leader Plus y otras similares).
- c) la conveniencia de aprovechar las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto con la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión), que permitan mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial; es decir, desarrollo (nueva acción).
- d) la necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social).

Los cuatro pilares, pues, favorecen algunos principios del desarrollo. Pero es importante el funcionamiento armónico de todos ellos —el dispositivo pedagógico en alternancia y la dimensión asociativa— para lograr el desarrollo en su doble vertiente, personal y colectiva. La AIMFR, por medio de sus servicios comunes de formación e investigación, debe velar por la consecución de los fines de desarrollo propuestos a partir de la utilización de los medios. De lo contrario, se pueden producir distorsiones.

La alternancia parte de la realidad, la analiza y la transforma. En el proceso intervienen personas muy diversas: los propios alumnos en formación —actores de su propia formación (Gimonet, 1998; UNESCO, 1999; Pineau *et al.*, 2009)—, los profesores, los profesionales, las familias, los expertos... En los CEFFA, la alternancia permite a cada joven vivir sucesivamente períodos en el mundo de los adultos y del trabajo, y períodos en el centro educativo. La educación, la formación, parte de la experiencia y está centrada en la vida, en la realidad cotidiana —familiar, social, profesional— vivida por los jóvenes en contacto con los otros adultos intervenientes que acaban de enumerarse. Y ese aprendizaje experiencial a menudo es

más significativo que el escolar (Dewey, 1993). Por eso, la alternancia no puede reducirse a una relación escuela-empresa, como hemos visto, porque es algo mucho más complejo, como lo es la propia realidad. Y, si queremos verdaderamente comprender la alternancia, conviene definir los componentes y sus interacciones, jerarquizarlos y organizarlos dentro de una perspectiva sistémica. De este modo, superando el esquema de simple método pedagógico, podemos hablar de todo un sistema (Gimonet, 1988).

Un dispositivo de formación (Albéro, 2010) alternada (Geay, 1998) constituye una oferta de profesionalización (Wittorski, 2007), es decir, un sistema de desarrollo de habilidades y de socialización diseñado a partir de diferentes tipos de situaciones (de trabajo, de estudio, de experiencia) que se articulan en diversos lugares, tiempos y métodos de aprendizaje. Para responder al doble desafío del desarrollo personal y del desarrollo local (los objetivos o fines en el Gráfico 1), la alternancia invita a un cambio de enfoque en las perspectivas de la educación tradicional. Por un lado, el alumno pasa de ser persona en formación a autor de su propia formación (Gimonet, 1998; Pineau *et al.*, 2009); por otro, el entorno territorial y social no son solo lugares de aplicación de los saberes, sino principalmente fuentes de motivación y de adquisición de ellos. De este modo, el medio socioprofesional y la asociación de los actores locales se colocan en el corazón mismo del proceso de formación por alternancia (Chartier, 1997).

Esta concepción “integradora” de la alternancia no consiste en dispensar una enseñanza en la escuela para que los alumnos después la apliquen en la práctica. Por el contrario, el proceso de aprendizaje del joven pasa primero por descubrir situaciones en su medio de vida que son origen de interrogantes. Después, en el centro educativo, se le ayuda a encontrar respuestas. Primero hay una toma de conciencia; después, se resuelven los problemas. Cuando no existe nexo explícito entre la formación y las actividades prácticas, o cuando la enseñanza que se imparte en el aula no tiene en cuenta las actividades que el alumno realiza en su medio, lo que se está haciendo es una “falsa alternancia” (Bourgeon, 1979; Malglaive, 1975). Los sistemas de enseñanza troceada pero no alternante tienen en común que el establecimiento educativo es el que organiza y se responsabiliza de todo el conjunto didáctico; es el único manantial de saber. Así, el puesto de trabajo es un mero receptor de lo aprendido en la escuela (Martinell, 1974).

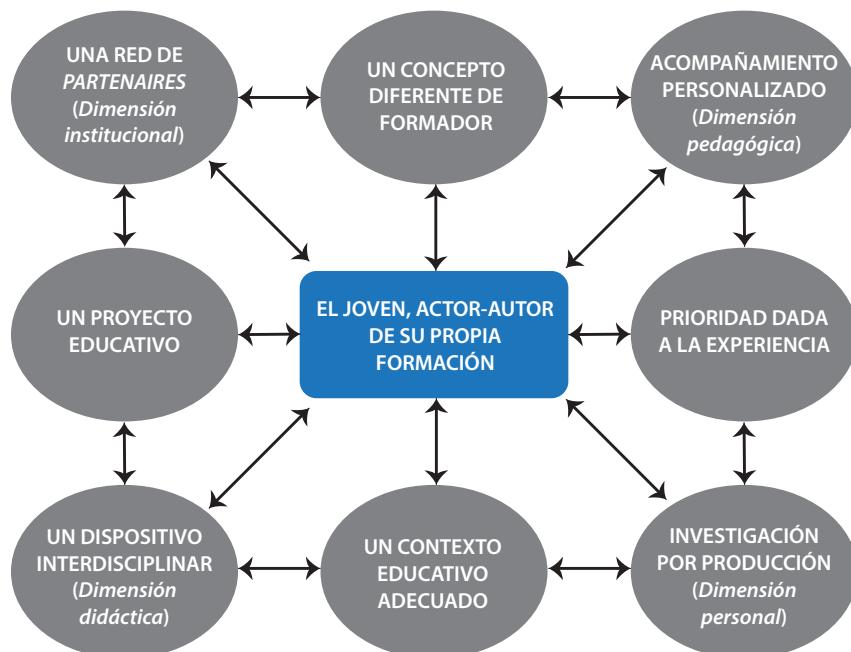
En la verdadera alternancia, por el contrario, el centro del proyecto educativo es el alumno inmerso en una realidad concreta. La transmisión de conocimientos no es vertical, sino interactiva y enmarcada en el ámbito global de la persona. El objetivo del proyecto educativo es la revalorización de las potencialidades de la persona a través de todos los elementos activos (actores) que intervienen en su formación. Por eso, no se puede confundir esta alternancia con algunos sistemas educativos que solo utilizan algunos de sus rasgos más superficiales, y que están muy lejos de identificarse con la visión que supone la verdadera alternancia.

En la alternancia interactiva, tal y como se aplica en los CEFFA, hay una continuidad en el proyecto formativo global a través de una discontinuidad de espacios, tiempos, personas y actividades entre el medio socioprofesional y la escuela. La pedagogía que defiende la alternancia es, pues, compleja, porque hace referencia a la propia existencia, al trabajo, a los saberes y al tiempo (Maubant y Roger, 2014). La acción (práctica profesional real, no simulada) es fuente de reflexión y de motivación. La auténtica alternancia supone la interacción reflexiva de la escuela y del trabajo, de tal manera que los dos ámbitos se enriquecen mutuamente. Por eso, Geay (1998) sostiene que la alternancia necesita una ingeniería pedagógica multidimensional en la interfaz entre trabajo y escuela.

Lesne (1987) se refiere a la alternancia en relación con la clasificación de los diversos sistemas pedagógicos franceses y la encuadra en los de tipo “apropiativo” (ni “incitativo” ni “transmisivo”); es decir, centrado en la situación social de las personas en formación, porque la alternancia falsa y la aproximativa no pueden más que servir de paliativo o de pretexto a los sistemas transmisivo e incitativo. Por su parte, Lerbet (1981) explica que la alternancia comporta cuatro dimensiones esenciales: institucional (de corresponsabilidad y *partenariado*), didáctica (de estrategia de enseñanza interdisciplinar), pedagógica (de acompañamiento personalizado y saber compartido) y personal (de aprendizaje por producción de saber). Partiendo de estos dos autores, junto con Gimonet (1988) y Puig-Calvó (2006), se pueden definir los componentes de un sistema de alternancia (en concreto, el de los CEFFA) —representados en el Gráfico 2—, que están en continua interacción, como pretenden mostrar las flechas que los unen.

La pedagogía de la alternancia pretende vivir y gestionar la complejidad como espacio educativo, lugar de formación y desarrollo, fuente de saber y conocimiento (Gimonet, 2008). Cada pedagogía es única, teniendo en cuenta el sistema educativo en el que se practica. La pedagogía de los CEFFA es específica y no un modelo universal, con validez permanente. Como señala Morin (2008), la esencia de la complejidad es la imposibilidad de homogeneizar o reducir. Y, como indica Gimonet (2008), este movimiento educativo, al desarrollarse en el tiempo y en el espacio, cuantitativa y cualitativamente, se volvió un sistema complejo. Complejo incluso en su relación con el territorio, bien resuelta gracias a las asociaciones que inspiran los CEFFA y al espíritu asociativo, que es un buen caldo de cultivo para generar redes de capital social, como efectivamente ocurre (García-Marirrodriga, 2024; García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2022). En definitiva, la búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar (en alternancia y sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio) convierte a este sistema pedagógico en un verdadero movimiento en el que el capital social en acción se pone al servicio de la creación de capital humano (García-Marirrodriga y De los Ríos, 2005).

Gráfico 2: Modelización del sistema de formación en alternancia en los CEFFA



Elaboración propia a partir de Gimonet (1998 y 2008), Lerbet (1981), Lesne (1987) y Puig-Calvó (2006).

Una explicación detallada del Gráfico 2 puede encontrarse, por ejemplo, en García-Marirrodriga y Durand (2009). Pero se destaca algún aspecto de cada uno de ellos a continuación, partiendo de la persona en formación, el joven —el “alternante” (Gimonet, 1998)—, que es el actor principal, eje del debate y del proyecto pedagógico, autor de su propia formación (Pineau *et al.*, 2009).

En primer lugar, la experiencia vital integral es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que no se relaciona con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972). Apoyado en esa experiencia, el peculiar proyecto educativo del CEFFA está protagonizado por una asociación local —con una concertación social de un proyecto sobre el territorio (Schejtman y Berdegué, 2003)— que sostiene las actividades de formación. La alternancia es un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socioprofesional concreto, y para lograr la formación de jóvenes y adultos (inserción y calificación profesional). Esa formación se ve favorecida por un contexto educativo apropiado (en el entorno escolar y en el profesional) que permita las adecuadas condiciones de vida del grupo y de cada persona del mismo, así como el logro de los aprendizajes.

Las cuatro dimensiones de Lerbet (1981) se corresponden con la red de colaboradores (*partenaires*), que son coformadores (García-Marirrodriga, 2002) e intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores (Puig-Calvó, 2006). Esta dimensión institucional se relaciona con la dimensión pedagógica: el acompañamiento personalizado a través de la tutoría (González-García, 2020) para el logro de la formación integral del alumno. El dispositivo pedagógico adecuado (Albéro, 2010; Geay, 1998; Masson, 2018) entra en la dimensión didáctica particular (compleja) de la inter y transdisciplinariedad (Pineau *et al.*, 2009). Para ello, se sirve de instrumentos pedagógicos específicos y de la articulación de espacios y tiempos para lograr sinergias y optimizar el aprendizaje (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014; Gimonet, 1998; Puig-Calvó, 2006).

Por último, el aprendizaje en alternancia no puede desligarse del propio proyecto personal de investigación en un momento y un contexto determinados, ni de la responsabilidad de contribuir a los procesos de desarrollo local. Ese proyecto de cada alumno es una muestra del aprendizaje por “producción de saber” y no por “consumo de saber”, que supone la alternancia. Es la dimensión más personal (Lerbet, 1981) de todo el sistema, porque pone de manifiesto que el alumno es autor y actor de su propia formación. Ese proyecto terminará siendo un proyecto de vida que, con base en lo profesional, integrará de manera holística los aspectos técnicos, intelectuales, familiares, sociales, humanos, espirituales...

La clave para lograr lo anterior es un concepto de formador diferente: el monitor que, por su responsabilidad de animación del conjunto de componentes y personas que intervienen en el proceso, debe ser capaz de llevar a cabo unas funciones distintas de las del profesor “tradicional” (García-Marirrodriga y Durand, 2009; Gimonet, 1984; Gutiérrez-Sierra, 2023; Gutiérrez-Sierra y García-Marirrodriga, 2019).

1.1.5. Evolución y desarrollo de los CEFFA en el mundo

Ya se ha visto que el primer CEFFA aparece en los años 30 del siglo pasado en Francia. Los orígenes y la primera expansión de los CEFFA están, pues, en Europa y van ligados a procesos de desarrollo y solidaridad de personas e instituciones que, buscando alternativas, descubren y promueven esa peculiar alternancia que se inicia en Francia y, después, funciona en Italia,

España y Portugal. Estos países latinos no tenían tradición de métodos de formación específicos para la formación profesional, cosa que sí ocurría en el centro y norte del continente. Hoy existen en Europa más de quinientas asociaciones CEFFA, encabezadas por las *Maisons Familiales Rurales* de Francia, con más de cuatrocientos cincuenta centros. Otros países del centro y norte de Europa, como Alemania, Suiza, Austria, Bélgica (donde todos los institutos técnicos de formación profesional se denominan CEFA, “Centros de Formación en Alternancia”) o Dinamarca, ya tenían experiencias de formación en la que la relación trabajo-estudio estaba implantada. El sistema dual alemán, con sus resultados reconocidos y valorados mundialmente, es el mejor ejemplo (Crosas-Roura, 2024). La alternancia en Europa, en sus distintas formas, no es algo nuevo, sino más bien una realidad integrada en los sistemas educativos de prácticamente todos los países (donde no lo estaba, como en España, que hasta ahora solo tenía la experiencia de los CEFFA, se va a implantar por ley la alternancia —bajo la denominación de “dual”— a toda la formación profesional a partir del curso 2024-2025). Si se observan las distintas aplicaciones de la alternancia en los diferentes países, se puede apreciar que, desde hace mucho tiempo, existen el Sistema Dual en Alemania, el método sándwich en Inglaterra, los Centros de Formación por Alternancia en Bélgica o las Escuelas Populares en Dinamarca. No hay, por tanto, “una alternancia”, sino “distintas alternancias” en la formación profesional. Pero, en los CEFFA, la alternancia es uno de los “pilares” —como hemos visto—, uno de los medios que forma parte de un conjunto de elementos que definen el sistema. Dicho de otro modo: hacer algún tipo de trabajo o de estadía práctica en una empresa no implica la comprensión completa ni la utilización de todas las posibilidades que ofrece la alternancia de los CEFFA como sistema.

Respecto al número de CEFFA en cada país, la AIMFR no tiene actualizados los datos, y sería importante que los tuviera. A pesar de la salida de Francia de dicha asociación, y el desafío que le supone (García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2022), sigue siendo la red más potente y representativa de la realidad de los CEFFA. La alternancia de la que se habla en estas páginas es, precisamente, la de los CEFFA integrados en la AIMFR (unos mil trescientos en unos treinta países, según los datos disponibles más recientes en García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014, que detallan muy bien el origen y la evolución de los CEFFA en los distintos continentes).

Y, claramente, el futuro de esos CEFFA está en América Latina. En efecto, es el continente del crecimiento, aplicación e investigación de los CEFFA, con una vitalidad que muestra el valor, la adecuación y la pertinencia del sistema. Si se hace un recorrido de norte a sur, encontramos la experiencia de Canadá, donde puede sorprender que solo haya una escuela tipo CEFFA —aunque hubo algunos más en el pasado—, pero es que toda la formación profesional técnica en ese gran país es por alternancia. Guatemala cuenta con cerca de un centenar de CEFFA (NUFED¹⁰) asociados a la AIMFR, y con otros más de quinientos, la mayoría de los cuales desean aplicar el sistema de los CEFFA. A continuación, Honduras y Nicaragua, con más de una docena de centros, y las experiencias en Panamá, El Salvador y República Dominicana o México, también son evidencias del dinamismo y desarrollo.

En América del Sur, destacan Brasil y Argentina, con más de cuatrocientos CEFFA entre los dos países, que son reconocidos y financiados por las autoridades, con legislaciones específicas sobre el sistema pedagógico y con reconocimiento de la peculiar figura de los formadores

10. NUFED: Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo. Es la denominación de la mayoría de CEFFA de la red pública en Guatemala. Hay otra red, de iniciativa privada y con otra figura jurídica: los ICEFAT (Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia), que cuenta con una veintena de centros en el suroccidente del país.

(los monitores), como se ha visto. Perú, que inició los CEFFA en 2002, tiene cerca de setenta escuelas con reconocimiento del gobierno y una perspectiva de crecimiento importante. El problema es que, por diversas circunstancias y por una apropiación del producto por parte del Ministerio de Educación, están atravesando un período de prueba. Además, las experiencias de Chile, Paraguay, Colombia y Uruguay muestran el dinamismo del sistema en la región.

En África, la descolonización en los años 60 del siglo pasado, especialmente de los países francófonos, fue el punto de partida de la experiencia francesa. Los resultados que se ofrecen en dichos países no son muy alentadores, pues han desaparecido los CEFFA en algunos de los lugares donde se implantaron. En otros, es difícil conocer realmente lo que pasa. Hay algunas experiencias aisladas, y el número de escuelas que funcionan no se conoce con certeza. Sin embargo, algunos funcionan razonablemente bien, como en Mozambique (con reconocimiento oficial desde el principio y con los monitores pagados por el Estado, lo que permite mantener una red de dieciocho CEFFA a pesar de las penalidades del país), o en Camerún (donde, sin embargo, no hay ni reconocimiento ni financiación por parte del gobierno). Camerún, desde luego, es una excepción en el panorama mundial, porque sin reconocimiento oficial de los títulos que otorgan las escuelas y sin financiación pública, la sostenibilidad es prácticamente imposible o solo viable mientras dura la financiación externa a través de proyectos de cooperación al desarrollo o de personas y entidades privadas que hacen donaciones.

El primer caso en Asia es Filipinas, que llegó a tener doce CEFFA. Actualmente tiene seis, en parte, por las dificultades de obtención de financiación pública, lo cual no se ha conseguido (excepto en algunas regiones y de manera puntual, no continua) desde que empezaron en 1988. Allí se está produciendo una adaptación curricular que les permita dirigirse a jóvenes que han terminado la secundaria, con formaciones técnicas en modalidad dual que sí podrían ser financiadas. Hay algunas otras iniciativas aisladas en Vietnam, Camboya y Armenia.

En cuanto a los orígenes del movimiento en los diferentes países, siempre según García-Marirrodriga y Puig-Calvó (2014), las redes de CEFFA que actualmente son operativas han surgido por la movilización y el trabajo de agricultores, responsables profesionales, organizaciones agrícolas, personas o instituciones procedentes de movimientos sociales cristianos u ONGD. Una primera conclusión, pues, es que hay una diversidad de promotores con un mismo objetivo. En algunos casos, esas personas o instituciones han estado en relación directa con la Iglesia católica, pero en ninguno de los casos han sido escuelas oficiales de la Iglesia o escuelas católicas¹¹. En muchas ocasiones, han sido considerados vanguardistas, progresistas o disidentes con el esquema clásico de enseñanza oficial. Y una constante que se repite en la mayoría de los países es la dificultad para conocer y reconocer las cualidades y la validez de esta alternativa de educación inclusiva y de desarrollo. Está claro que los CEFFA son una aventura de los padres, en la que las familias se comprometen verdaderamente para construir el futuro de sus hijos. Pero, igualmente, como dice Métivier (1999), desde los orígenes, las colaboraciones necesarias con los poderes públicos y religiosos han vivido momentos de buenas relaciones, pero también de grandes disputas.

11. Gustave Thibon, presidente de la Unión Nacional de las MFR, pronunció un discurso en la tercera Asamblea General (1945), citado por Nové-Josserand (1987), en el que, entre otras cosas, dice: “Aunque el movimiento puede estar apoyado por el Estado, puede y debe también ser respaldado e inspirado por la religión. Pero no debe ser absorbido ni por el Estado ni por la Iglesia. Es la familia quién en última instancia debe asumir el protagonismo. Tenemos que seguir unidos fuertemente a esta fórmula familiar y profesional, si no perderíamos todo nuestro carácter específico original”. Esta filosofía se ha mantenido en todos los CEFFA del mundo desde el principio.

Para concluir, aún a riesgo de reiterar algunas cosas que ya se han apuntado, podemos remarcar, después de este breve pasaje por los CEFFA del mundo, que las modalidades de alternancia en los CEFFA:

- a) Son tan diversas como las legislaciones educativas y las realidades sociales, culturales y económicas de los países en los que existen.
- b) Atienden a una amplia diversidad de niveles educativos, que van desde la educación básica secundaria (12-15 años), con una base de orientación profesional, hasta las formaciones universitarias de todos los niveles, pasando por la secundaria, el bachillerato y la formación profesional técnica. Se dirigen, pues, a jóvenes y adultos.
- c) Cubren una diversidad de currículos tan amplia como la vida misma, en función de la zona donde se encuentre el CEFFA (urbana, periurbana, rural). Y cuando se trata de zonas rurales, no están exclusivamente orientados a profesiones del sector primario, porque las ruralidades diversas obligan a responder con formaciones diferentes a las necesidades del territorio y a las expectativas actuales de los jóvenes y sus familias.

La cobertura de las necesidades educativas del medio rural de una forma adecuada ha sido, en muchos casos, lo que ha permitido la expansión de los CEFFA. En algunos, se ha considerado una alternativa provisional hasta llegar a tener un sistema normalizado. Este error no ha tenido en cuenta su necesaria calidad y complejidad. Para poder alcanzar la calidad y la inclusión social que el sistema de alternancia de los CEFFA permite, son necesarias una base asociativa local adecuada, en la que las familias, los profesionales y la sociedad civil asumen su responsabilidad en la formación de los jóvenes y en el desarrollo del territorio, y también que los monitores sean verdaderamente los dinamizadores del sistema, lo que requiere su adecuada formación inicial y continua, específica *en, por y para* la alternancia (García-Marirrodriga y Gutiérrez-Sierra, 2019; Puig-Calvó, 2006), que les permita formarse y no conformarse en la constante evolución del mundo de la formación y del desarrollo. Esto se favorece con la existencia de un Equipo o Centro Pedagógico Institucional de los CEFFA en cada país, bien relacionado con el mundo profesional y universitario.

2. Los CEFFA en Argentina

Para dar un contexto apropiado al informe correspondiente a Argentina en el proyecto internacional, presentamos una breve reseña histórica del desarrollo de la alternancia en el país, así como algunas referencias a la legislación y normativa relacionada con el funcionamiento de las instituciones educativas que utilizan esta modalidad pedagógica.

Por ser un país organizado federalmente, cada provincia tiene la jurisdicción para organizar su sistema educativo según lo determinen las leyes y disposiciones provinciales. El Ministerio de Educación nacional no tiene un impacto directo y promueve las políticas educativas mediante un complejo sistema de articulación, expresado principalmente en el Consejo Federal de Educación, en el que participan los veinticuatro ministros de educación provinciales y algunos otros actores del sistema educativo (Ley 26.206 de Educación Nacional).

También podemos mencionar que, en los últimos años, se han publicado varios trabajos especializados que abordan la historia y los orígenes de las primeras escuelas de alternancia en el país, lo que permite deducir un reconocimiento creciente por esta modalidad (Pettiti y Rodríguez, 2023; Southwell, 2020; Miano, 2019; Divinsky, 2018).

Las escuelas con sistema pedagógico en alternancia surgen en Argentina a finales de la década de 1960. Ya a mediados de dicha década empieza a surgir la inquietud en Reconquista, provincia de Santa Fe, inspirada por la experiencia de las *Maisons Familiales Rurales* (MFR) en Francia y con un primer objetivo de evitar la migración masiva de los jóvenes del campo a la ciudad, que luego se amplió hacia el desarrollo integral del joven. Con conocimiento de las experiencias educativas con alternancia llevadas a cabo en Europa, decidieron realizar una experiencia educativa de ensayo en La Potasa, un pueblo situado a diez kilómetros al oeste de Reconquista. Un año después se abriría la segunda escuela en Rafaela, en la misma provincia (APEFA, 1974). En 1969, en Moussy, Santa Fe, se crea la primera Asociación Civil de Padres, dando lugar, en 1970, a la formación de la primera Escuela de la Familia Agrícola auténtica, adoptando y adaptando el modelo francés de la pedagogía de la alternancia (Miano, 2019). “En 1970, se crea APEFA (Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola) con el fin de coordinar, promocionar y asesorar a las EFA” (documento interno AIMFR). Esta institución, que se creó con el fin de nuclear a las escuelas que iban surgiendo, acompaña a cada una de ellas, aunque conservan su autonomía y personería jurídica propia.

En 1971, el Ministerio de Educación aprueba la creación del ICAM (Instituto de Capacitación de Monitores). A esto van a sucederle la conformación de diferentes profesorados y carreras de postítulos orientados a la pedagogía de la alternancia (Pettiti y Rodríguez, 2023).

El sistema de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) en Argentina se fue constituyendo por tres tipos institucionales diferentes: las Escuelas de Familia Agrícola (EFA), los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y los Centros de Formación Rural (CFR), dependiendo de las legislaciones educativas específicas de cada provincia a la que cada una de estas modalidades pertenece. Cada uno, con sus especificidades

y sus modelos de gestión, se puede decir que forman parte de la tipología de escuelas medias agrarias presentes en el país, con variaciones, pero con un objetivo común: acompañar el desarrollo integral del joven.

Los CEPT son instituciones educativas ubicadas en la provincia de Buenos Aires (centro del país) y comenzaron a funcionar en el año 1989, cuando el modelo fue aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de dicha provincia. Actualmente, en el territorio bonaerense existen treinta y siete CEPT. Oliva (2015) ha estudiado las prácticas de la alternancia de los CEPT en su tesis de maestría en FLACSO. Los CEPT cuentan con una gestión pública, de cogestión con el Estado provincial, por lo que las decisiones que se toman son compartidas con este actor.

“Los CEPT están nucleados en una Asociación Civil de los Centros Educativos para la Producción Total (ACEPT) y están constituidos por familias de pequeños productores, trabajadores rurales y agentes de instituciones de la comunidad, todos representados por un consejo de administración” (Bacalini y Ferraris, 2001). Estos consejos de administración se agrupan, a su vez, en una organización de segundo grado denominada Federación de Asociaciones de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT); es una federación donde se elaboran criterios comunes y se desarrolla un marco sobre el que se basan los CEPT” (Divinsky, 2018).

Otro tipo de propuesta vinculada a la metodología de alternancia son los CFR, promovidos por la Fundación Marzano, con el objetivo de trabajar por el desarrollo del medio rural a través de la promoción de las personas que viven en él y, en particular, mediante la formación integral de su juventud. En este caso, los CFR son instituciones privadas de cogestión con el Estado; hay centros diferenciados para mujeres y centros para varones. En total, la Fundación Marzano patrocina ocho CFR propios, más tres centros en convenio con otras instituciones. Están distribuidos en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Mendoza, y comenzaron a abrir sus puertas a principios de la década de 1970.

Por su parte, las EFA son principalmente instituciones de educación media que, si bien cuentan con subvenciones del Estado, la gestión es privada y pueden tomar sus propias decisiones de manera consensuada entre los distintos actores que la componen para todo lo que respecta a la organización educativa, a la selección de los docentes, al desarrollo de la currícula (Fernández y Welti, 2014).

Tabla 1: Descripción del Sistema CEFFA en Argentina

	EFA	CEPT	CFR
METODOLOGÍA	ALTERNANCIA	ALTERNANCIA	ALTERNANCIA
UBICACIÓN	Diferentes provincias	Buenos Aires	Buenos Aires / Mendoza / Santa Fe
ORIGEN	Sectores progresistas de la Iglesia Católica con influencia del modelo de alternancia de Francia	Influencia del modelo de alternancia de Francia	Influencia del modelo de alternancia de España
GESTIÓN	Escuela pública de gestión privada – comunitaria, con subvención estatal para los formadores. Los estudiantes abonan una cuota mínima.	Escuela pública de cogestión del Estado provincial y las asociaciones de productores. Con subvención estatal.	Escuela privada con gestión y subvención mixta: del Estado provincial para los formadores y privada para las cuotas de estudiantes y donaciones.
INTERNADO	Mixto.	Mixto.	Separados varones y mujeres.

Fuente: Divinsky, P. (2018).

Como mencionamos antes, al tener Argentina una organización federal, la responsabilidad primaria de la educación corresponde a las provincias, que sancionan sus propias leyes y resoluciones. En el nivel nacional, se dictan leyes que dan un marco a las legislaciones provinciales. Así, en 1993 se sancionó la Ley Federal 24.195/93 de Educación, que en su artículo 17 mencionó por primera vez la modalidad de la alternancia:

La organización del ciclo polimodal incorporará, con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.

En 2006 se dictó una nueva ley nacional, la Ley 26.206 de Educación Nacional, en cuyo Capítulo X, referido a la educación rural, se incluye nuevamente una referencia explícita a la alternancia en el artículo 50, inciso *c*:

Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrado y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.

Podemos mencionar algunas legislaciones provinciales en las que se ha logrado avanzar en un mayor reconocimiento por parte del Estado de la modalidad de la alternancia. Por ejemplo, en Santa Fe las EFA están encuadradas dentro de la Ley 6427 de Funcionamiento de Establecimientos Creados por Iniciativa Privada, por lo que dependen del Servicio Provincial de Enseñanza Privada. Por su parte, en Misiones, se le ha hecho lugar a través de la Ley 2987/92 de Enseñanza Privada y la Ley 4026/03 de Educación de la provincia.

Por su parte, la Ley 27.118/2015 de Agricultura Familiar, denominada “Reparación histórica de la Agricultura Familiar para la construcción de una nueva ruralidad en la Argentina”, contempla en su artículo 31, inciso *b*, el método de alternancia: “La Educación Rural será declarada servicio público esencial. Se implementará el método de alternancia en todas las zonas que así se justifique, y en el sistema educativo público tendrá participación de la comunidad en la gestión y monitoreo del funcionamiento del establecimiento”.

El crecimiento de este movimiento en el país promovió la creación de organizaciones intermedias para poder realizar un seguimiento más exhaustivo y personalizado. Así, nacieron distintas organizaciones provinciales, como la Unión de Escuelas de Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM), EFA del Taragüí en Corrientes, Unión de Escuelas de Familia Agrícola del Chaco (UEFACH), Unión de Escuelas de Familia Agrícola de Santa Fe (UEFAS), Federación de Escuelas de la Familia Agrícola de Santiago del Estero (FEFASE) y Federación de Productores Rurales de Escuela de Alternancia de Jujuy (FAPREA). También hay Escuelas de la Familia Agrícola en las provincias de Córdoba y Salta (Divinsky, 2018). Según los últimos datos provistos por ONEARA, en Argentina hay 122 escuelas con sistema de alternancia, distribuidas en las provincias de Corrientes, Misiones, Buenos Aires, Mendoza, Santa Fe, Chaco, Salta, Santiago del Estero, Córdoba y Formosa.

Dada la dimensión del movimiento, surgió la necesidad de contar con una organización que integrara a cada una de las asociaciones provinciales de EFA y de los otros modelos educativos por alternancia que pudiera representarlos tanto en el país como en el exterior. Así, surge en

2016 ONEARA (Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina), con la misión de “sostener la unidad de las Redes de Alternancia de Argentina, velando por la concreta utilización de los objetivos y herramientas de la alternancia educativa puestas al servicio de la formación integral de la juventud rural con el acompañamiento de las familias y demás organizaciones que trabajan por el desarrollo del medio rural” (Acta constitutiva).

Como mencionamos antes, el sistema pedagógico de alternancia se encuentra enmarcado dentro del sistema educativo argentino, que está regulado por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, que asigna al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad y la gratuidad de la enseñanza. Este está distribuido en cuatro niveles:

- Inicial: incluye desde los 45 días hasta los 5 años, siendo los dos últimos obligatorios (sala de 4 y sala de 5), y constituye la puerta de entrada a la enseñanza formal.
- Primario: unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los 6 años, con una duración de siete años (1.º a 7.º grado).
- Secundario: tiene una duración de cinco o seis años y se divide en dos ciclos: ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones y ciclo orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.
- Superior: se rige por la Ley 24.521 y comprende la educación terciaria (escuelas normales superiores, institutos superiores de formación docente, institutos de formación artística, institutos de formación técnica superior) y universitaria (institutos universitarios estatales y privados, universidades nacionales, provinciales y privadas).

Las escuelas con sistemas pedagógicos de alternancia están principalmente en el nivel secundario, aunque también existen en el superior.

Greco y sus colegas (2019) presentan una aproximación a la pedagogía de la alternancia en un contexto muy diferente al que venimos analizando. Relatan la experiencia de una secundaria que se organiza como escuela de gestión social bajo la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), que participa en la lucha del movimiento de “los sin tierra”. Es interesante cómo adoptan algunos elementos clásicos de la pedagogía de la alternancia mientras descartan otros.

Además, en el sistema educativo argentino existen las siguientes modalidades: educación permanente de jóvenes y adultos, educación técnico-profesional, educación domiciliaria y hospitalaria, educación en contextos de encierro, educación especial, educación rural, educación intercultural bilingüe y educación artística.

Los organismos responsables de llevar adelante el sistema educativo son el Ministerio de Educación (Secretaría desde 2024); el Consejo Federal de Educación, que es el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación; y las autoridades educativas provinciales, que tiene el rol de planificar, organizar y administrar el sistema educativo de su jurisdicción.

3. Abordaje metodológico de la investigación y trabajo de campo

Como se pudo observar en el apartado anterior, en Argentina, el espectro de los CEFFA es amplio y variado. Por tal motivo, elaboramos una estrategia “embudo” de abordaje del trabajo de campo¹². En una primera instancia, convocamos a todos los referentes de las diferentes redes a un encuentro virtual. Allí, presentamos los objetivos y el alcance de la investigación, y la estrategia para llevar adelante el trabajo de campo. Luego, coordinamos encuentros con cada una de las redes, sus referentes y los directivos de las escuelas a fin de diagramar un abordaje conjunto. Así, primero, los directivos completaron el cuestionario durante un encuentro taller con objeto de consultar todas sus dudas e inquietudes y, poder, luego, acompañar a los otros actores en esta instancia. Cabe mencionar que se envió una nota informativa a cada institución para presentar la investigación, invitar a participar y formalizar el proceso. Luego, con el acompañamiento de los directivos, los docentes también llenaron los cuestionarios. Despues, fue el turno de los alumnos del último año, los egresados y, finalmente, los colaboradores.

A cada CEFFA se le otorgó un código, el cual debían colocar al inicio de los cuestionarios. Esto permitió, teniendo en cuenta que la encuesta tenía posibilidad de ser anónima, identificar a qué institución estaban representando.

Fue fundamental el acompañamiento de los referentes de las redes para motorizar este proceso y alcanzar los resultados obtenidos. También, fue muy importante el seguimiento semanal realizado por parte del equipo coordinador. Este contó con la colaboración de dos asistentes de investigación, graduados de la Maestría en Dirección de Instituciones Educativas de la Universidad Austral: Alejandra Weibel y Gastón Garbarino.

Esquema de abordaje del trabajo de campo



Elaboración propia

12. Cabe destacar que el inicio de esta instancia nos encontró en la pandemia por COVID-19, lo cual hizo más lento y dificultoso su desarrollo, dado que las escuelas estaban cerradas y la llegada a las personas por encuestar se vio obstaculizada.

3.1. Participación de los CEFFA de Argentina en la investigación

La participación requirió un trabajo articulado con las diferentes instituciones. A continuación, se presenta una serie de tablas que muestran a qué provincia y a qué red pertenecen, y cuáles son los CEFFA que se sumaron.

Tabla 2: Redes que participan de la investigación

REGIÓN/ DEPARTAMENTO	RED
Misiones	UNEFAM
Corrientes	EFAS del Taragüí
Buenos Aires	FACEPT
Chaco	UAFACH
Buenos Aires	Fundación Marzano
Santiago del Estero	FEFASE
Buenos Aires	Baradero
Santa Fe	Escuela Salesiana
Santa Fe	UEFAS

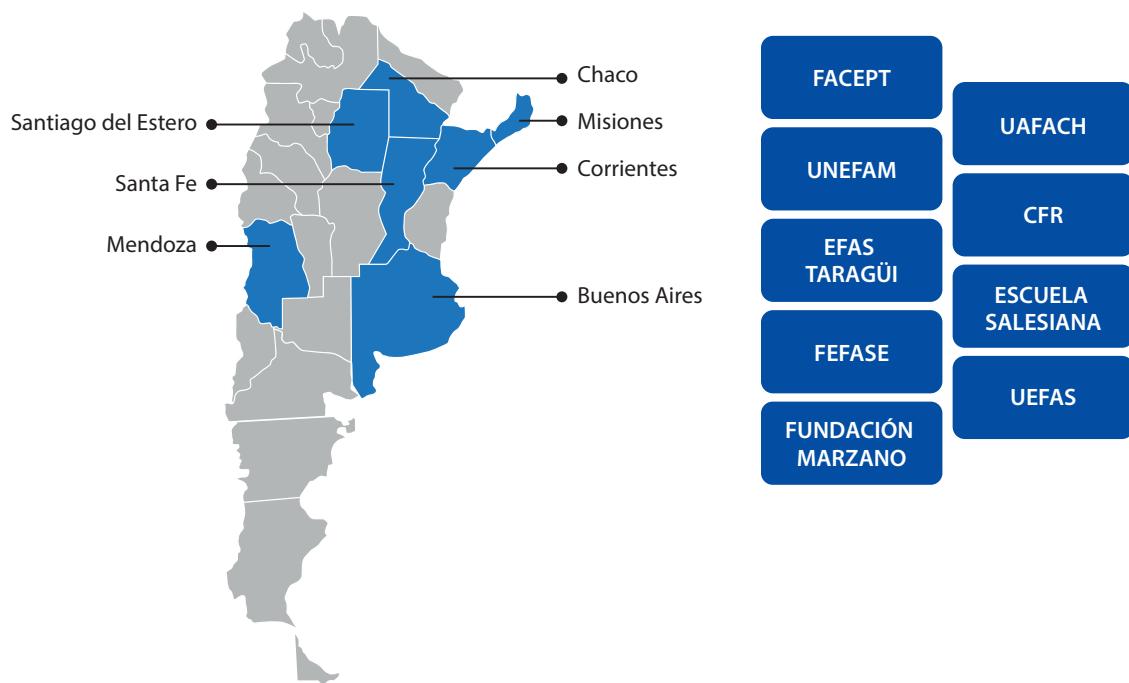


Tabla 3: Redes que se sumaron y los CEFFA convocados para la investigación

N.º	REGIÓN DEPARTAMENTO	RED	CEFFA
1	Misiones	UNEFAM	San Ignacio de Loyola
2	Misiones	UNEFAM	San Wendelino
3	Misiones	UNEFAM	San Pedro
4	Misiones	UNEFAM	San Bonifacio

N.º	REGIÓN DEPARTAMENTO	RED	CEFFA
5	Misiones	UNEFAM	Santa Teresita
6	Misiones	UNEFAM	Santa María Goretti
7	Misiones	UNEFAM	San Vicente de Paúl
8	Misiones	UNEFAM	Espíritu Santo
9	Misiones	UNEFAM	Padre Antonio Sepp
10	Misiones	UNEFAM	Santa Rita
11	Misiones	UNEFAM	Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental
12	Misiones	UNEFAM	Concepción de la Virgen María
13	Misiones	UNEFAM	San Conrado
14	Misiones	UNEFAM	Jesús de Galilea
15	Misiones	UNEFAM	San Bernardo
16	Misiones	UNEFAM	San Cristóbal
17	Misiones	UNEFAM	San José de Freinademetz
18	Misiones	UNEFAM	San Arnoldo Janssen
19	Misiones	UNEFAM	Cristo Rey
20	Misiones	UNEFAM	Santísima Trinidad
21	Misiones	UNEFAM	San Antonio
22	Misiones	UNEFAM	Santos Mártires
23	Misiones	UNEFAM	Padre José Marx
24	Misiones	UNEFAM	Tajy Poty
25	Misiones	UNEFAM	San Rafael Arcángel
26	Misiones	UNEFAM	San Jorge - Wanda
27	Misiones	UNEFAM	San Roque González - Pozo Azul
28	Misiones	UNEFAM	Instituto de Formación e Investigación - San Vicente
29	Corrientes	EFAS del Taragüí	Ñande Roga
30	Corrientes	EFAS del Taragüí	Santa Lucía
31	Corrientes	EFAS del Taragüí	Coembota
32	Corrientes	EFAS del Taragüí	Anahí
33	Corrientes	EFAS del Taragüí	Goya
34	Corrientes	EFAS del Taragüí	Ñande Sy La Itatí
35	Corrientes	EFAS del Taragüí	Mocoví
36	Corrientes	EFAS del Taragüí	Arandú Roga
37	Corrientes	EFAS del Taragüí	Tupa Rembiapo
38	Corrientes	EFAS del Taragüí	Itú
39	Corrientes	EFAS del Taragüí	Renacer
40	Corrientes	EFAS del Taragüí	La Cruz
41	Corrientes	EFAS del Taragüí	Peju Porá
42	Corrientes	EFAS del Taragüí	Guayquiraró

N.º	REGIÓN DEPARTAMENTO	RED	CEFFA
43	Corrientes	EFAS del Taragüí	Jaha Catú
44	Corrientes	EFAS del Taragüí	Ñanembae
45	Corrientes	EFAS del Taragüí	Mensu Peguara
46	Corrientes	EFAS del Taragüí	Colonia Unión
47	Corrientes	EFAS del Taragüí	Esperanza Campesina
48	Corrientes	EFAS del Taragüí	Koe Pyahu
49	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 1
50	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 2
51	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 3
52	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 4
53	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 5
54	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 6
55	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 7
56	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 8
57	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 9
58	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 10
59	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 11
60	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 12
61	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 13
62	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 14
63	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 15
64	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 16
65	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 17
66	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 18
67	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 19
68	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 20
69	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 21
70	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 22
71	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 23
72	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 26
73	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 27
74	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 28
75	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 29
76	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 30
77	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 31
78	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 32
79	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 33
80	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 34
81	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 35
82	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 36

N.º	REGIÓN DEPARTAMENTO	RED	CEFFA
83	Buenos Aires	FACEPT	CEPT N.º 37
84	Chaco	UAFACH	UEGP 66 – “SANTA ELENA”
85	Chaco	UAFACH	UEGP 67 – “SALTO DE LA VIEJA”
86	Chaco	UAFACH	UEGP 68 – “LAS PALMAS”
87	Chaco	UAFACH	UEGP 141 – “FORTALEZA CAMPESINA”
88	Chaco	UAFACH	UEGP 148 – “ARRAIGO CAMPESINO”
89	Chaco	UAFACH	UEGP 151 – “LOMA ALTA”
90	Chaco	UAFACH	UEGP 196 – “SEMBRANDO ESPERANZA”
91	Chaco	UAFACH	UEGP 141 – “FORTALEZA CAMPESINA” - NIVEL SUPERIOR
92	Buenos Aires	Fundación Marzano	CFR El Tejado (Gral. Rodríguez)
93	Buenos Aires	Fundación Marzano	CFR Las Margaritas (Saladillo)
94	Buenos Aires	Fundación Marzano	CFR Saladillo (Saladillo)
95	Santa Fe	Fundación Marzano	CFR Alfredo Rueda (Santa Teresa, Santa Fe)
96	Santa Fe	Fundación Marzano	CFR El Chañar (Teodelina, Santa Fe)
97	Mendoza	Fundación Marzano	CFR Las Retamas Mendoza
98	Buenos Aires	Fundación Marzano	CFR Los Aromos (Luján)
99	Santa Fe	Fundación Marzano	CFR Coll Benegas (Santa Fe)
100	Buenos Aires	Fundación Marzano	CFR El Ceibo
101	Santiago del Estero	FEFASE	Renzo Scapolo de Forres
102	Santiago del Estero	FEFASE	Huajla (Atamisqui)
103	Santiago del Estero	FEFASE	Patricia Inés Mira (Colonia Alpina)
104	Santiago del Estero	FEFASE	Garza
105	Santiago del Estero	FEFASE	Avellaneda (Aequia Vieja, Colonia Dora)
106	Buenos Aires	CFR	CFR Ignacia Salas de Figueroa (Baradero)
107	Buenos Aires	CFR	CFR Arturo Figueroa Salas (Baradero)
108	Santa Fe	Escuela Salesiana	EESOPI N.º 2055 “Alejandro F. Estrugamou” (Venado Tuerto)
109	Santa Fe	UEFAS	EFA 8202 (Moussy)
110	Santa Fe	UEFAS	EFA 8209 (San Martín Norte)
111	Santa Fe	UEFAS	EFA 8211 (Espin)
112	Santa Fe	UEFAS	EFA 8212 (Villa Ocampo)
113	Santa Fe	UEFAS	EFA 8221 (La Sarita)

N.º	REGIÓN DEPARTAMENTO	RED	CEFFA
114	Santa Fe	UEFAS	EFA 8249 (Intiyaco)
115	Santa Fe	UEFAS	EFA 8210 (Arroyo Ceibal)
116	Santa Fe	UEFAS	EFA - EETPI 8205 (Colonia El Inca)
117	Santa Fe	UEFAS	EFA - EETPI 8248 "Colonias Unidas" (Totoras)
118	Santa Fe	UEFAS	EFA 3124 "Padre Antonio Pergolesi" (Colonia Durán)
119	Santa Fe	UEFAS	EFA 3120 (Villa Saralegui)
120	Santa Fe	UEFAS	EFA 3185 "La Unión de las Familias" (Km 50)

3.2. Respuestas de las diferentes redes y de los CEFFA

Como se muestra en la tabla a continuación, se logró un importante nivel de participación por parte de las diferentes redes de CEFFA del país. La de menor cobertura alcanzó un 50% y varias de las redes lograron un 100% de participación de, al menos, algunos de los actores convocados a colaborar y aportar sus opiniones.

Tabla 4: Cantidad de escuelas que participaron sobre redes convocadas (totales y %)

REGIÓN/ DEPARTAMENTO	RED	Cantidad de escuelas que respondieron / Total de escuelas	Cantidad de escuelas que respondieron / Total de escuelas (%)
Misiones	UNEFAM	21/28	75 %
Corrientes	Efas del Taragüí	10/20	50 %
Buenos Aires	FACEPT	28/35	80 %
Chaco	UAFACH	5/8	63 %
Buenos Aires	Fundación Marzano	7/9	78 %
Santiago del Estero	FEFASE	5/5	100 %
Buenos Aires	CFR	2/2	100 %
Santa Fe	Escuela Salesiana	1/1	100 %
Santa Fe	UEFAS	7/12	58 %

En esta tabla, se puede observar la cantidad de escuelas que se sumaron a la investigación sobre el total de escuelas convocadas. Fueron convocadas a completar el cuestionario 120 escuelas de 9 redes. De ellas, 86 (72 %) participaron activamente¹³.

13. También fueron convocadas escuelas de la red de Córdoba y los CEFFA de Uruguay, que no han podido sumarse. No fue posible tomar contacto con referentes de los CEFFA de Salta, Formosa y Jujuy. En el caso de Fundación Marzano, los CFR están ubicados en varias provincias: Buenos Aires, Santa Fe y Mendoza.

Tabla 5: Cantidad de respuestas por actor

Personal pedagógico	Estudiantes	Egresados	Colaboradores
572	289	150	116

Tabla 6: Respuestas por género por actor (%)

	 %	
Personal pedagógico	50,6	49,4
Estudiantes	54,4	45,6
Egresados	57,5	42,5
Colaboradores	57,9	42,1

Como se puede observar, si bien la proporción entre mujeres y hombres es similar, en todos los grupos de actores hay mayor cantidad de respuestas femeninas que masculinas.

4. Percepción según los diferentes actores

A continuación, se presenta un análisis de la información recolectada a través de los cuestionarios. La percepción de los actores intenta dar cuenta y expresar su sentir respecto a este modelo pedagógico que se encuentra presente no solo en el ámbito escolar, sino también en el comunitario. Cada uno de ellos cuenta con un punto de vista sobre este modelo conforme el rol que ocupa u ocupó en este y la manera de involucrarse en el proceso atravesado.

En las siguientes páginas, se podrá recorrer la mirada de cada actor consultado (personal pedagógico, estudiantes, egresados y colaboradores) en relación con los cuatro pilares: el sistema de alternancia, la asociación local, la formación integral, y el desarrollo local y territorial. Estos pilares son centrales para que los CEFFA puedan alcanzar sus objetivos.

4.1. Personal pedagógico

El personal pedagógico es uno de los actores relevantes a los efectos de este trabajo y, en Argentina, está compuesto por docentes, monitores, directores, coordinadores de área y personal de tareas complementarias. Si bien todos cumplen funciones diferentes, todos son importantes para la educación (García-Marirrodriga y Puig Calvó, 2007).

Tabla 7: Rol que cumplen en los CEFFA (%)

ROL	% que respondió y cumple con ese rol ¹⁴	% que cumple ese rol de manera exclusiva
Docente	83,0	84,0
Monitor	11,7	29,5
Director	9,6	47,2
Coordinador	7,5	39,0
Personal de tareas complementarias	5,4	67,7

El 83 % de quienes respondieron cumplen el rol de docente. De ellos, el 84 % cumple ese rol de manera exclusiva, mientras que el 16 % restante complementa esta tarea con otros roles, como coordinador de área, director, monitor o personal de tareas complementarias. Incluso, en algunos casos, cumplen tres roles de manera simultánea. El 9,6 % de los participantes cumplen el rol de director/rector. De ellos, el 47,2 % cumple esta tarea exclusivamente, y el resto lo

14. El personal pedagógico puede cumplir varios roles, tal como se comenta en el texto. El cuestionario permitía seleccionar más de un rol, por eso los valores que se exponen.

complementa con otras. El 11,7 % es monitor y, de ellos, solamente el 29,5 % lleva a cabo esta actividad en forma exclusiva. El 7,5 % de quienes respondieron asumen el rol de coordinador, con un 39 % de ellos que lo hace de manera exclusiva. El 5,4 % de quienes respondieron son personal de tareas complementarias (como preceptor, bibliotecario, administrativo, secretario, veterinario, psicopedagogo), y el 67,7 % de ellos realiza únicamente la tarea identificada.

Como se puede observar, el rol que cuenta con mayor exclusividad en su tarea es el docente, ya que cuentan con horas cátedra tanto en los CEFFA como en otras instituciones educativas donde desempeñan esa labor.

4.1.1. Datos sociodemográficos

Este apartado nos permitirá conocer algunos aspectos destacables de los integrantes del personal pedagógico.

Tabla 8: Edad del personal pedagógico (%)

Hasta 30 años	17,6
31 - 50 años	64,9
Más de 50 años	17,5

Tabla 9: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)

Hasta 30 km	65,7
Más de 30 km	34,3

Tabla 10: Estudios alcanzados (%)

	Finalizado	Sin finalizar
Hasta secundario completo	5,9	
Estudios terciarios	54,1	5,6
Estudios universitarios	27,1	7,3

Respecto a los estudios alcanzados, se puede observar que más del 80 % del personal pedagógico cuenta con estudios terciarios o universitarios finalizados. Aquellos que tienen hasta secundario completo cumplen el rol de técnico agropecuario.

Del personal pedagógico, solo el 9,5 % tiene hijos estudiando en el CEFFA (10,3 % de varones y 8,6 % de mujeres).

Gráfico 3: Tipo de contrato (%)

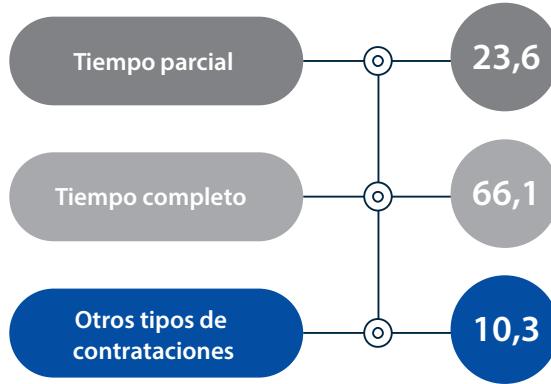


Gráfico 4: Cantidad de años en los CEFFA (%)



Con relación a los antecedentes laborales de los referentes del personal pedagógico, se les consultó si, anteriormente, habían trabajado en otra escuela y si habían tenido un trabajo de otro tipo. A continuación, se presentan las respuestas. De ellas, se desprende que la mitad de quienes respondieron tuvieron su primera experiencia dentro del sistema educativo en los CEFFA, y allí continúan, y más de la mitad no había incursionado previamente en otros rubros.

Gráfico 5: Trabajo anterior en otras escuelas (%)

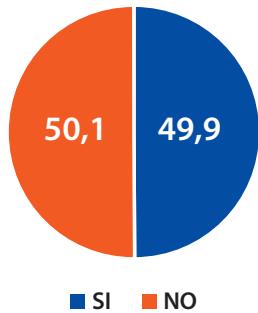
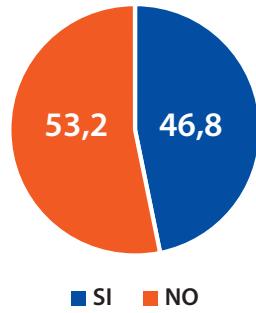


Gráfico 6: Trabajos anteriores en otros rubros (%)



4.1.2. El sistema de alternancia

En este apartado, se abordan aspectos específicos de esta metodología pedagógica, que hacen referencia a una estrategia y un abordaje de la educación de manera territorializada y situada. Así, se tiene en cuenta el contexto de los actores involucrados y se complementan los saberes, que se construyen tanto en la institución educativa como en el entorno donde habitan.

Tabla 11: Nivel de estudio en el que enseña o trabaja (%)

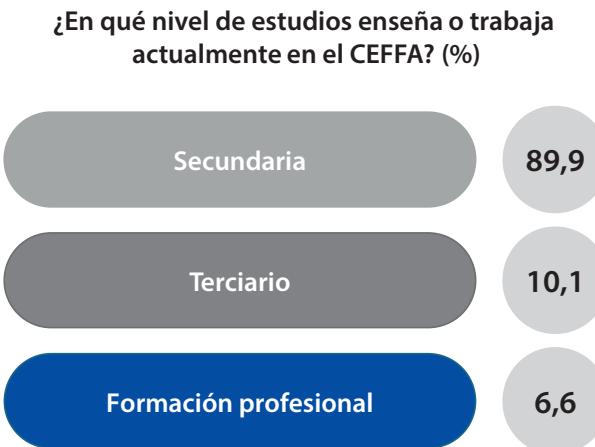
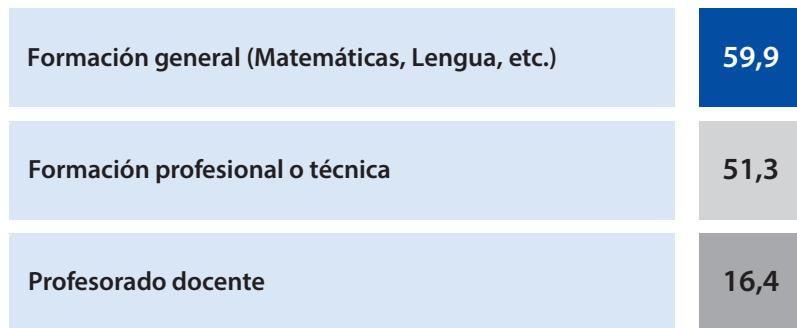


Tabla 12: Tipo de estudio en el que trabaja o enseña (%)



Como se puede ver en la tabla 12, hay docentes que participan en más de un tipo de formación y pueden dictar tanto algún módulo de la formación general como de las áreas técnicas o profesionales.

Tabla 13: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)

	No sabe o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1) El modelo escolar de un CEFFA impacta positivamente en el rol del personal docente.	1,6	1,6	1,7	15,9	79,2
2) El modelo escolar del CEFFA favorece la relación docente-estudiante.	0,2	0,7	0,3	6,5	92,3
3) La tutoría que hace el personal docente impacta positivamente en la enseñanza.	0,7	0,6	0,2	10,5	88,0
4) Como la mitad del tiempo el estudiantado lo pasa en el espacio socioprofesional, el personal docente no tiene tiempo suficiente para enseñar todo lo que debería enseñar.	4,5	31,2	22,5	27,7	14,1
5) La estancia del personal docente en el internado impacta positivamente en la enseñanza.	2,8	0,9	2,6	16,2	78,4

	No sabe o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6) Como el trabajo está relacionado con los estudios, se facilita la docencia.	1,4	0,9	3,8	30	63,9
7) Como las materias de base (Lengua, Matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se facilita la docencia.	2,3	1,6	4,4	34,9	56,8
8) La preparación antes de la práctica en el espacio socioprofesional permite al personal docente especificar los objetivos de la práctica.	3,1	1,2	0,9	24,3	70,5
9) La preparación antes de la práctica en el espacio socioprofesional es un paso esencial en la formación del estudiantado.	2,1	0,7	1,4	17,1	78,7
10) La práctica en el espacio socioprofesional permite al estudiantado practicar lo que el personal docente enseñó las semanas anteriores.	1,9	1,2	2,6	25,0	69,3
11) La práctica en el espacio socioprofesional permite al estudiantado preparar lo que el personal docente enseñará las semanas siguientes.	4,0	1,0	3,8	35,4	55,6
12) La pasantía en el espacio socioprofesional permite al personal docente plantear problemas concretos que pueden trabajar en clase después.	4,5	1,3	1,7	19,7	72,8
13) Cuando el personal docente visita al estudiantado en el espacio socioprofesional, se realizan trabajos administrativos (completar documentos, revisar tareas, etc.).	4,7	2,4	7,0	27,1	58,8
14) La visita del personal docente al estudiantado en el espacio socioprofesional le permite apoyarlo emocionalmente (alentarlo, felicitarlo, escucharlo, etc.).	1,9	1,2	0,9	8,7	89,2
15) La visita del personal docente al espacio socioprofesional permite apoyar emocionalmente al responsable de alternancia (alentarlo, felicitarlo, escucharlo, etc.).	3,7	0,7	1,2	12,2	82,2
16) La visita del personal docente al espacio socioprofesional permite a menudo asesorar profesionalmente al responsable de alternancia.	3,8	0,7	3,0	21,8	70,7
17) Durante la visita del personal docente al espacio socioprofesional, a veces, se habla de todo y nada con el tutor, lo cual les ayuda a mantener una buena relación.	4,2	6,8	7,3	23,4	58,3
18) Durante la visita del personal docente al espacio socioprofesional, se fortalecen los vínculos con el estudiantado.	1,7	0,5	0,4	9,6	87,8
19) La visita del personal docente al espacio socioprofesional le permite dar explicaciones específicas al estudiantado.	2,3	0,2	0,9	21,3	75,3
20) La visita del personal docente al espacio socioprofesional permite informar al estudiantado sobre las diferentes posibilidades de aprendizaje en su situación.	1,7	0,3	2,4	20,6	75,0
21) La visita del personal docente al espacio socioprofesional le permite aprovechar la realidad del lugar de trabajo para llamar la atención del estudiantado sobre las peculiaridades del espacio socioprofesional en términos de instalaciones o formas de trabajo.	3,3	1,6	2,4	20,1	72,4

Es interesante mirar con detenimiento los ítems en los que se da mayor dispersión en las respuestas. En esta tabla 13, se destaca el número 4), que, justamente, se refiere a un elemento clave de la alternancia, como lo es el espacio socioproductivo. De forma coherente, un grupo importante (41,8 %) se muestra de acuerdo con la afirmación de que esa modalidad impide enseñar los contenidos necesarios. Este es un posible indicador de la necesidad de reforzar los contenidos curriculares, complementarios a la formación en la especificidad de la alternancia.

Tabla 14: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA se apoya en la experiencia de vida del estudiantado.	1,2	1,2	2,4	28,3	66,9
2) La organización por alternancia (escuela-espacio socioprofesional) del CEFFA favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	0,5	0,9	1,9	21,7	75,0
3) 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.	5,1	1,7	6,6	30,8	55,8
4) Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 30 % en la escuela y 70 % en el espacio socioprofesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	7,5	25,1	27,4	19,1	20,9
5) Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 70 % en la escuela y 30 % en el espacio socioprofesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	8,4	16,1	25,0	29,6	20,9
6) La estancia en el internado durante los estudios favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	1,7	1,2	2,1	21,4	73,6
7) Como el trabajo está relacionado con los estudios, se promueve el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	1,0	0,9	1,9	22,4	73,8
8) Como las materias de base (Lengua, Matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	2,1	1,2	1,7	32,8	62,2
9) La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado. La práctica o estadía en el medio laboral favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	1,4	0,5	2,4	24,2	71,5
10) Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socioprofesional favorecen el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	3,1	0,7	0,5	19,9	75,8
11) La visita de un docente o monitor en el espacio socioprofesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	1,6	0,7	1,4	24,1	72,2
12) Los documentos (documentos-planillas) que el estudiantado debe completar durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional promueven el éxito de su formación/capacitación.	2,1	0,7	0,7	16,6	79,9

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
13) La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socioprofesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	2,8	0,7	3,4	25,0	68,1
14) Los docentes o monitores toman en cuenta lo que ha hecho el estudiantado durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional para enseñar las materias.	1,9	0,9	0,5	18,5	78,2
15) 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.	3,1	1,2	3,4	29,8	62,5

Centrándonos en los ítems con mayor desacuerdo o niveles menores de acuerdo, podemos ver un aspecto para profundizar en las preguntas 3, 4 y 5, en las que se indaga en variantes de distribución del tiempo entre el periodo de aula y el trayecto socioproductivo. Algunos docentes preferirían mayor presencia en el aula y otros menos.

Tabla 15: Capacitaciones recibidas y que desea recibir (%)

	Recibió capacitación	Desea recibirla
El rol del docente (monitor, instructor, etc.) en el CEFFA	83,6	73,6
El funcionamiento del CEFFA (organización administrativa)	62,3	67,0
El sistema de formación por alternancia (fundamentos pedagógicos)	83,9	71,9
La formación integral del estudiantado	74,2	77,0
El acompañamiento del estudiantado y la tutoría	72,3	75,4
La participación en la asociación local y la representación política (local, regional, nacional)	54,5	70,2
La preparación del estudiantado antes de la práctica en el espacio socioprofesional	62,7	74,9
La visita del estudiantado al espacio socioprofesional	70,0	72,1
La puesta en común al regreso de la práctica en el espacio socioprofesional	68,8	72,1
Los instrumentos de la alternancia (el plan de estudio, la visita de estudio, etc.)	86,2	73,8
Los documentos de alternancia (cuaderno, convenio, guía, etc.)	77,7	74,5
La vinculación o transversalidad de las materias de base (Lengua, Matemáticas, etc.) y el oficio	67,4	77,8
La colaboración entre colegas en un sistema de alternancia	75,0	77,5

Según la tabla anterior, se puede observar que la temática en la que menos capacitación se ha recibido fue en “La participación en la asociación local y la representación política (local, regional, nacional)” y la temática que más se recibió fue la de “Los instrumentos de la alternancia (el plan de estudio, la visita de estudio, etc.)”

Respecto a las capacitaciones que desean recibir, hay una distribución equitativa en los diferentes temas.

4.1.3. La asociación local

La asociación local es un pilar fundamental para las instituciones que llevan adelante esta estrategia metodológica. Conformada por los diferentes actores del ecosistema educativo, principalmente por los padres, la asociación local lleva adelante diferentes acciones que buscan definir el rumbo, garantizar el desarrollo de las actividades planificadas y fortalecer el capital social tanto dentro como fuera de la institución. En este apartado, se busca presentar cómo es vista la asociación local desde la perspectiva del personal pedagógico.

Tabla 16: Composición del CEFFA

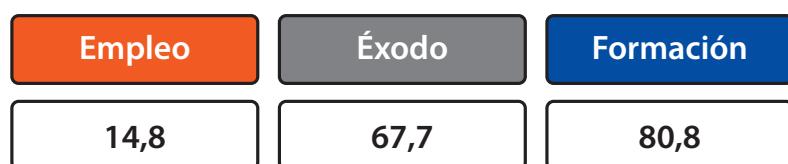
La asociación local del CEFFA está compuesta de la siguiente manera:



Como se puede observar, las asociaciones locales se conforman, principalmente, por padres y madres, con predominancia de los primeros.

Los egresados también cuentan con una importante participación en este espacio central para los CEFFA.

Tabla 17: Razones que motivaron la creación de los CEFFA (%)



Al consultar respecto a las razones que motivaron la creación de los CEFFA (respuesta múltiple), la mayor concentración de respuestas estuvo dada, en primer lugar, en “las pocas

posibilidades de una formación y educación adecuada” y, en segundo lugar, en “el éxodo de los jóvenes”. “La falta de empleo” o “los ingresos precarios del trabajo en el medio rural” no fueron percibidos como razones relevantes para su creación.

Tabla 18: Actividades que realiza la asociación local (%)

PP	
La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)	67,2
El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).	35,6
La introducción en el espacio laboral y empresarial.	45,0
La generación de capacidades y competencias técnicas reales.	69,5

En relación con las actividades que realiza o debería realizar la asociación local, aquellas en las que tienen mayor nivel de involucramiento son las reuniones administrativas, las gestiones económicas o la organización de eventos y fiestas. . En cambio, la participación en la formación y las actividades de promoción requieren una mayor intervención. A continuación, se mencionan otras actividades que el personal pedagógico entiende que requerirían mayor involucramiento de la asociación local: acercamiento con los equipos técnicos; acompañamiento a las familias en la ejecución de proyectos; seguimiento a los estudiantes en lo pedagógico, en su entorno socioproyectivo familiar; visitas a las familias; acompañamiento al equipo docente; atención a las necesidades de la organización, las familias y la comunidad, a través de actividades de cogestión y de promoción de conocimientos mediante el dictado de cursos y capacitaciones; seguimiento de actividades de mantenimiento y refacción de edificios; alianzas con organizaciones locales (privadas y estatales), y gestión económica y de obtención de fondos.

La cogestión para conseguir nuevos fondos, definir estrategias y ofrecer capacitaciones fueron las respuestas que predominaron entre el personal pedagógico cuando fueron consultados por sus percepciones acerca de la asociación local.

Tabla 19: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La participación de los padres en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	5,6	2,2	3,8	21,6	66,8
2) La participación de las empresas en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	17,1	1,7	5,1	25,3	50,8

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
3) La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favorece el éxito del estudiantado.	9,4	1,6	3,0	25,5	60,5
4) Segundo mi punto de vista, la asociación local es muy dinámica.	10,8	4,9	10,3	41,9	32,1
5) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.	8,6	3,1	5,8	30,2	52,2
6) Segundo mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.	6,8	1,2	3,7	22,7	65,6
7) Segundo mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieran participar en la asociación local.	7,5	17,8	33,9	27,2	13,6
8) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.	10,3	2,3	7,7	35,7	44,0
9) Segundo mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.	7,2	1,7	3,3	31,6	56,2
10) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.	18,2	5,4	6,1	29,8	40,5
11) Segundo mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.	4,4	3,0	11,8	44,7	36,1
12) Segundo mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.	7,5	4,2	12,9	43,5	31,9
13) Segundo mi punto de vista, las asociaciones, instituciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.	7,3	2,1	10,3	48,0	32,3

Estas preguntas con niveles de acuerdo más bajos constituyen un indicio interesante para profundizar en la gestión de las asociaciones y la percepción que tiene el personal pedagógico sobre ellas.

Tabla 20: Nivel de dificultad que tienen las asociaciones (%)

	No sabe o no aplica	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Reclutar y seleccionar al personal docente	12,6	5,5	40,0	37,7	4,2
Conseguir estudiantes	8,6	1,2	15,4	61,3	13,5
Conseguir financiación	8,0	25,1	57,1	8,2	1,6
Conseguir aprobaciones oficiales	12,0	15,6	47,8	21,8	2,8
Hacer mejoras en las instalaciones	5,4	22,0	54,1	17,3	1,2
Obtener el apoyo del gobierno	8,2	17,4	46,4	25,7	2,3
Hacer que las familias se comprometan	5,2	9,3	56,2	26,5	2,8
Promover el CEFFA	8,4	2,6	23,2	58,3	7,5

Lo más difícil que se ha identificado refiere a conseguir financiamento y hacer mejoras en las instalaciones, seguido de obtener apoyo del gobierno y conseguir sus aprobaciones oficiales.

Tabla 21: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) Segundo mi punto de vista, la asociación local facilita la realización de mi trabajo.	12,0	2,6	5,9	33,9	45,6
2) Segundo mi punto de vista, la asociación local es un apoyo en las gestiones.	7,0	1,9	4,0	35,3	51,8
3) Segundo mi punto de vista, la asociación local es un inconveniente o un obstáculo en mi trabajo.	15,2	57,1	13,4	7,8	6,5
4) Segundo mi punto de vista, la asociación local me da más trabajo.	21,8	30,2	16,2	19,9	11,9
5) Segundo mi punto de vista, hay una buena relación entre el personal del CEFFA y la asociación local.	7,7	1,9	7,7	28,6	54,1
6) Segundo mi punto de vista, la asociación local anima el proceso del CEFFA.	10,6	1,1	7,9	32,1	48,3

4.1.4. La formación integral

“La alternancia es un componente de un sistema de formación que contribuye al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto” (García Marirrodriga y Puig Calvó, 2007, p. 56). Para alcanzar la formación integral del joven, este tipo de pedagogía busca la integración de estos espacios en una unidad de aprendizaje que se elabora de manera participativa, a partir de un proyecto educativo que contempla la realidad que los rodea. En este apartado, se intenta mostrar la mirada del personal pedagógico con relación a este eje.

Tabla 22: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a un título oficial.	0,2	0,4	0,5	6,5	92,4
2) La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a estudios superiores.	0,5	0,4	0,7	9,7	88,7
3) En la formación del CEFFA, se aprende de otra manera que en las otras escuelas.	0,5	1,1	1,6	15,5	81,3
4) La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de ingresar al mundo laboral.	0,5	0,2	0,7	15,1	83,5
5) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.	0,2	0,2	0,7	14,4	84,5
6) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.	0,5	0,2	1,1	18,9	79,3
7) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idioma, ciencias humanas, etc.).	0,4	0,2	0,6	18,5	80,3
8) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de actitudes específicas en su especialidad para desempeñar un trabajo.	0,2	0	1,4	21,6	76,8

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
9) La formación en el CEFFA promueve en el estudiantado una visión ecológica.	0,4	0	2,3	17,6	79,7
10) Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.	0,5	0,2	1,1	21,5	76,7
11) La convivencia en el CEFFA contribuye al crecimiento personal del estudiantado.	0,4	0	0,2	7,2	92,2
12) La atención personalizada en el CEFFA fomenta el desarrollo personal del estudiantado.	0,4	0,2	0,2	8,4	90,8
13) Durante su permanencia en el CEFFA, el estudiantado está bien acogido en todo momento.	0,5	0,2	0,9	13,8	84,6
14) La vida en el CEFFA facilita el sentido de pertenencia del estudiantado.	0,5	0,3	0,7	12,9	85,6
15) La formación en el CEFFA contribuye al proyecto de vida del estudiantado.	0,5	0,3	0,5	17,4	81,3
16) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.	0,2	0	1,4	19,4	79,0

Si bien hay un alto nivel de acuerdo respecto a que los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, la profesional y la actitudinal, es uno de los aspectos que obtuvo menor valoración “muy de acuerdo”. Esto va en consonancia con lo anteriormente mencionado respecto a la necesidad de reforzar los contenidos curriculares y vincularlos con la formación profesional.

Tabla 23: Hasta qué punto el CEFFA permite al estudiantado desarrollar los siguientes aspectos de su vida (escala 1 a 10)

	Promedio
Tener una mejor convivencia con sus compañeros	9,4
Mejorar como persona	9,4
Aprender a ser más solidario	9,4
Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres	9,4
Conseguir amigos	9,3
Desarrollar su capacidad de adaptación	9,3
Realizar prácticas reales de trabajo	9,2
Relacionar la teoría con la práctica	9,2
Aprender a partir de la realidad de su entorno	9,2
Aprender a ser más tolerante	9,2
Aprender a resolver conflictos	9,2
Mejorar su autoestima	9,1
Descubrir otras realidades	9,1
Desarrollar su capacidad de reflexión crítica	9,1
Relacionarse mejor con su familia	9,0
Contribuir a su formación ética y espiritual	9,0
Desarrollar su creatividad	9,0
Desarrollar su curiosidad	9,0
Ayudarle a desarrollar su orientación vocacional y profesional	8,9
Relacionarse con las empresas o medio socioprofesional	8,5

En términos generales, se puede observar que el personal pedagógico tiene una mirada positiva respecto a las diferentes cuestiones mencionadas en relación con el desarrollo de ciertos aspectos centrales para la vida de los estudiantes.

¿Cuáles son los impactos de la formación integral sobre su rol/trabajo?

Los referentes del personal pedagógico han manifestado que los impactos de la formación integral sobre su rol se dan no solamente en lo profesional, sino también en lo personal. Mencionan diferentes aspectos vinculados al acompañamiento cognitivo, afectivo y social al estudiantado para que sean capaces de transformar su entorno mediante acciones que les permitan ir superando obstáculos e insertarse en el mundo laboral. Ello comprende el acompañamiento en su proyecto de vida para que puedan aplicar lo aprendido en su medio socioprofesional a través de buenas prácticas y promoviendo la autonomía.

En relación con lo profesional, la formación integral impacta en los siguientes aspectos:

- El trabajo en equipo.
- El desarrollo de la autoconfianza para resolver cualquier dificultad que se presente.
- La forma de abordar la educación y la formación como promotores comunitarios, con la mirada enfocada en el contexto y en una revisión constante de la práctica docente.
- La escucha y acompañamiento, no solo del estudiantado, sino también de las familias.
- La comprensión de que el protagonista es el estudiantado.

Presentamos algunos testimonios que reflejan lo aquí desarrollado en palabras del personal pedagógico:

El mayor desafío que propone la formación integral está, justamente, en que ya no podemos pensar una multiplicidad de procesos o acciones aisladas, en donde las unas no tienen que ver con las otras, sino que necesariamente, desde mi rol docente, debo verme a mí misma como corresponsable de un sistema de procesos que determinan a los otros sistemas de procesos de las demás áreas. Trabajar con convicción, porque es una necesidad sentida a través de la participación activa, abarcando la vida toda y el ámbito o el medio que la favorece (Docente CEFFA).

La formación integral de los estudiantes requiere de constante revisión de las prácticas docentes, integración de contenidos, trabajar contenidos de ESI transversales, etcétera (Docente CEFFA).

La formación integral hace que repensemos los contenidos curriculares con la práctica en el medio de los estudiantes, de manera que los contenidos tengan relevancia para su vida, su trabajo y su desarrollo personal; lograr vincularse en el medio tanto en lo educativo como en lo laboral y lo personal (Docente CEFFA).

El principal impacto de la formación integral en mi trabajo es entender que los protagonistas del proceso de formación son los estudiantes y sus intereses (Docente CEFFA).

Otro de los aspectos que se puede destacar es que el personal pedagógico manifiesta que el aprendizaje y el aporte son mutuos, del equipo pedagógico hacia el grupo estudiantil, y viceversa:

El impacto, diría, es permanente. Cada día vamos por una lectura de la realidad a futuro, de desarrollo, de dar y reconocer lo que nos muestran los jóvenes. Creo que el beneficio de la formación en alternancia se da entre las partes del sistema, independientemente de nuestra voluntad, motivo por el que apoyo este sistema (Docente CEFFA).

La formación integral impacta positivamente en los alumnos, como así también en los docentes. Durante esa formación integral, todos aprendemos. Es un espacio de intercambio que, luego, da sus frutos a futuro. El egresado comprende, al finalizar sus estudios, que su formación fue más allá de lo pedagógico. Ha podido lograr vincularse en el medio tanto en lo educativo como en lo laboral y lo personal (Docente CEFFA).

Otro indicador de este impacto es el avance de los egresados en sus proyectos de vida:

El impacto es totalmente positivo en el rol del trabajo como directivo, es supergratificante ver reflejado en los egresados el arduo trabajo que se realiza durante toda su trayectoria en el CEPT, por ejemplo, en el encuentro con los egresados de las primeras promociones o las siguientes, que nos transmitan y valoren la formación que recibieron, que puedan haber desarrollado un trabajo autónomo, continuar estudios superiores, formar su familia, que trabajen en lo que les gusta... Al igual que el reencuentro con las familias y recibir manifestaciones de agradecimiento por todo lo brindado en su paso por la institución, así como de los resultados que hoy viven con sus hijos. Con algunos egresados y sus familias, se sigue trabajando en forma conjunta. Muy positivo el impacto que se observa (Director CEFFA).

La formación integral se ve muy reflejada cuando los egresados van a realizar estudios superiores y tienen que vivir solos. Cuando entran a una empresa, tenemos muy buenas referencias por el respeto y sus actitudes en general, al igual que en las visitas de estudios y actividades deportivas en la comunidad (Monitor CEFFA).

En relación con los aspectos personales, el personal pedagógico manifiesta encontrarse más tolerante, receptivo, empático.

El trabajar en el CEPT me enseñó a ser más tolerante, conocer la realidad de muchas familias, a trabajar para mejorar la calidad de vida de las familias (Monitora CEFFA).

En lo personal, el trabajo en el CEPT me ha permitido estar muchísimo más receptivo, empático a las necesidades de los alumnos y las familias (Docente CEFFA).

4.1.5. El desarrollo local y territorial

El desarrollo local y territorial puede entenderse como un proceso en el que están involucrados, de alguna u otra manera, todos los actores de un territorio definido y en el que la educación es un factor esencial para alcanzar dicho desarrollo. Busca generar cambios cualitativos que tiendan a mejorar la calidad de vida de la población, partiendo de aquello que les sucede, de la historia, idiosincrasia y razón de ser del territorio de influencia. Aquí se busca dar cuenta de cuál es la mirada que tiene el personal pedagógico con relación a este pilar.

Tabla 24: Cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar el territorio

	Promedio
El acceso a la educación formal de la mujer	8,7
La participación de la mujer	8,6
Las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitario	8,3
La condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social...) de las familias	8,2
El aumento del rendimiento productivo	8,1
El aumento del valor agregado de los productos	8,0
La comercialización	7,7
La incorporación de tecnología	7,6
La incorporación de un nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)	7,5
Las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad...)	7,1
La conservación y creación de empleos	7,1
La introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio...)	7,0

Tabla 25: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre desarrollo local y territorial (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) El CEFFA contribuye al arraigo local.	2,1	0,3	3,0	26,4	68,2
2) El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.	2,6	0,4	4,7	42,5	49,8
3) El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).	4,5	1,5	7,5	47,0	39,5
4) El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.	0,7	0	0,8	27,2	71,3
5) El CEFFA favorece el compromiso social.	0,6	0	1,3	29,4	68,7
6) El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.	0,4	0	1,3	24,5	73,8
7) El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.	0,9	0,4	1,7	36,0	61,0
8) El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentarias.	0,4	0,2	1,2	34,5	63,7
9) El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.	2,1	0,2	3,2	41,0	53,5
10) El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socioprofesional e instituciones locales.	0,9	0,2	4,1	36,4	58,4
11) El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.	1,7	0,4	2,6	32,2	63,1
12) El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país).	4,7	0,4	6,7	39,3	48,9
13) El CEFFA promueve las tradiciones y cultura locales.	0,4	0,4	1,9	25,6	71,7
14) El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.	5,4	5,2	5,5	38,6	45,1
15) El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.	1,9	0,2	1,5	34,2	62,2
16) El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	2,8	0,2	3,0	34,6	59,4

En esta tabla, se puede destacar que el aspecto menos valorado como “muy de acuerdo” es aquel que refiere a que “el CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es)”. Esto se puede vincular con otras respuestas (véase tabla 27), en las que se pone de manifiesto que, si bien cuentan con herramientas, existe una necesidad de profundizar en innovación tecnológica (la que menos cantidad de menciones tuvo). Esto requiere de acompañamiento.

Tabla 26: Acciones del CEFFA que han contribuido a mejorar el medio socioprofesional (%)

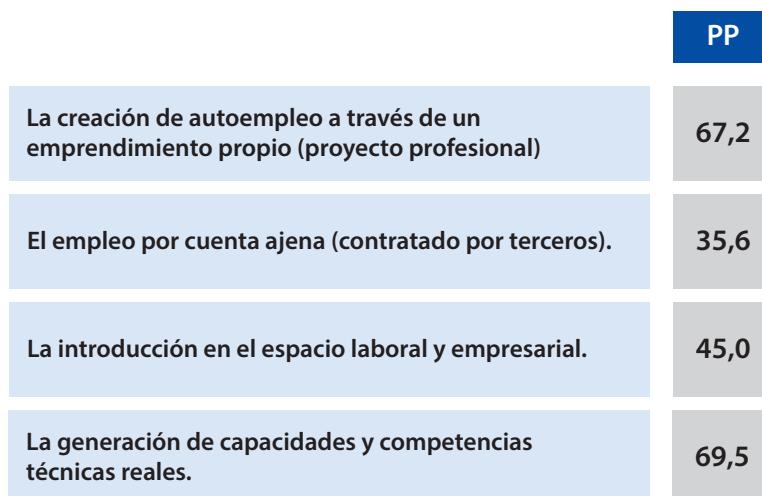


Tabla 27: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas

	Escala
Innovaciones pedagógicas	8,3
Innovaciones técnicas (procedimientos)	8,2
Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)	7,9

Tabla 28: Veracidad del siguiente enunciado

	Escala
La realización de proyectos por el estudiantado, dentro de la formación del CEFFA, ha contribuido al desarrollo territorial	8,1

4.1.6. Valoración general del personal pedagógico sobre los CEFFA

Las percepciones del personal pedagógico sobre los cuatro pilares del CEFFA tienden a ser positivas. Por ejemplo, con relación al pilar del sistema de alternancia, se puede ver que hay una alta valoración respecto a la vinculación que el modelo escolar del CEFFA promueve entre el docente y el estudiante, que quizás no se da en otros modelos educativos más tradicionales. En este sentido, las visitas que el personal pedagógico realiza al estudiantado en el espacio socioprofesional les permite apoyarlos emocionalmente, y conocer el entorno y la realidad en la que viven. La formación integral también es un pilar destacado, dando cuenta del valor de la estrategia educativa, por ejemplo, en relación con la atención personalizada en el CEFFA que fomenta el desarrollo personal del estudiantado o con la convivencia en el CEFFA que contribuye al crecimiento personal del estudiantado y a la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.

Cabe destacar que, en Argentina, el rol del docente y del monitor están diferenciados y, en la mayoría de los casos, los cumplen distintas personas. En este marco, los docentes suelen tener actividades en los CEFFA, pero también en otras instituciones, por lo que su nivel de involucramiento con la metodología pedagógica de la alternancia es menor que en el caso de los monitores, quienes trabajan fuertemente enmarcados en ella.

4.2. Estudiantes

Los estudiantes son los actores centrales en este proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se busca que puedan formarse como jóvenes con personalidad, capaces de adaptarse a los cambios y ser dinamizadores de procesos de desarrollo. El estudiante es el principal responsable de su formación y debe constituirse en un actor activo de la vida social, cultural, política y económica de su comunidad.

4.2.1. Datos sociodemográficos

Aquí presentamos algunos datos relevantes que dan cuenta de la conformación de este grupo.

Tabla 29: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)

Hasta 30 km	66,4
Más de 30 km	33,6

Las encuestas al estudiantado fueron realizadas en el último año de la escuela media. La sobreedad identificada, conforme a las edades de quienes respondieron, es de un 5,3 %.

El 96,8 % de quienes respondieron tienen hermanos y el 3 % tiene hijos.

Tabla 30: Estudios alcanzados de padre y madre (%)

Sin estudios	5,3	2,5
Hasta primario completo	61,5	50,5
Hasta secundario completo	28,6	32,5
Estudios Terciario / Universitarios	4,6	14,5

Como se puede observar en la tabla, las madres cuentan, en general, con un mayor nivel educativo que los padres. Por los diferentes contextos, han tenido mayor posibilidad de avanzar en el sistema educativo.

4.2.2. El sistema de alternancia

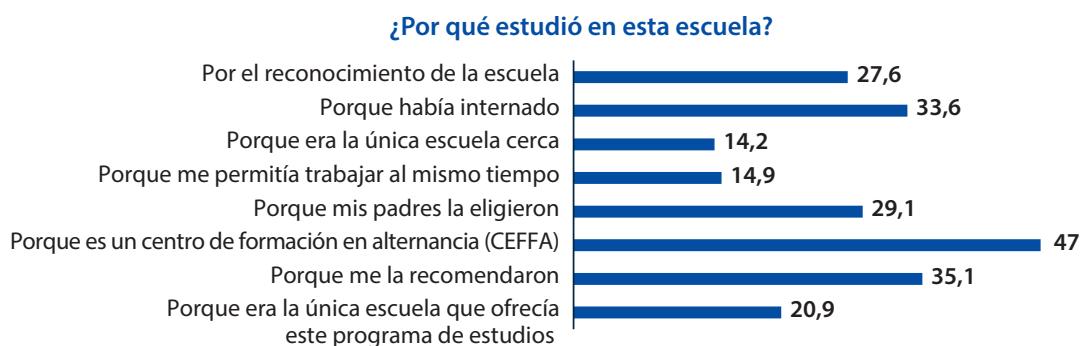
En este apartado, se presenta la perspectiva que tienen los estudiantes respecto al sistema de alternancia y sus particularidades. Cabe destacar que el 94 % de quienes respondieron el cuestionario se encuentran en formación secundaria media (15-18 años, aproximadamente).

Tabla 31: Motivos de cursada de este programa de estudios (%)



Como se puede ver en las respuestas, las motivaciones para cursar este programa están centradas en su futuro: para prepararse, obtener un título y poder continuar los estudios. Esto también se verá reflejado en los egresados.

Gráfico 7: Motivos de elección de la escuela



La recomendación y experiencias de otras personas de la comunidad fue la opción más elegida entre los motivos de elección de la institución. Las opciones menos identificadas fueron las que hacen referencia a que los amigos van a la misma escuela y que es la única escuela cerca. En contraposición a esto último, más de un tercio la eligió por la modalidad pedagógica (“porque es un centro de formación en alternancia (CEFFA”)).

Tabla 32: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA se apoya en mi experiencia de vida.	12,4	2,5	1,7	25,1	58,3
2) La organización por alternancia (escuela-espacio socioprofesional) del CEFFA favorece el éxito de mi formación/capacitación.	7,4	1,8	1,1	26,8	62,9
3) Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 % en la escuela y 50 % en el espacio socioprofesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.	8,5	2,8	4,9	34,6	49,2
4) Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 30 % en la escuela y 70 % en el espacio socioprofesional) favorecería más el éxito de mi formación/capacitación.	18,3	21,6	13,4	18,4	28,3
5) Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 70 % en la escuela y 30 % en el espacio socioprofesional) favorecería más el éxito de mi formación/capacitación.	15,5	13,4	11,4	31,1	28,6
6) La estancia en el internado durante mis estudios favorece el éxito de mi formación/capacitación.	8,5	2,8	2,2	24,0	62,5
7) Como el trabajo estaba relacionado con mis estudios, se promueve el éxito de mi formación/ capacitación.	11,0	3,2	1,7	26,9	57,2
8) Como las materias de base (Lengua, Matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de mi formación/capacitación.	9,5	1,7	2,8	27,3	58,7
9) La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de mi formación/ capacitación.	12,0	1,8	3,1	23,7	59,4
10) La práctica o estadía en el espacio socioprofesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.	8,8	1,8	3,5	24,4	61,5
11) Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socioprofesional favorecen el éxito de mi formación/capacitación.	9,5	0,8	2,8	31,8	55,1
12) La visita de un docente o monitor en la estadía socioprofesional favorece el éxito de mi formación/ capacitación.	8,8	3,5	3,2	26,9	57,6
13) Los documentos (documentos-planillas) que debemos completar durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional promueven el éxito de mi formación/ capacitación.	11,6	1,8	2,2	30,0	54,4
14) La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socioprofesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.	9,2	1,4	2,1	28,3	59,0
15) Los docentes o monitores toman en cuenta lo que hacemos durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional para enseñar las materias.	11,7	1,7	1,8	25,1	59,7
16) El hecho de aplicar directamente en el terreno lo que se nos enseña en la escuela promueve el éxito de mi formación/capacitación.	9,2	1,4	2,1	21,2	66,1

Uno de los análisis que se puede hacer según esta tabla es que los estudiantes están conformes con la distribución temporal equilibrada entre la escuela y el espacio socioprofesional (49,1% está muy de acuerdo), en contraposición a que solo un 28% está muy de acuerdo en dedicarle más tiempo al segundo (entorno) y un 28,6% cree que sería apropiado estar más tiempo en la escuela.

4.2.3. La asociación local

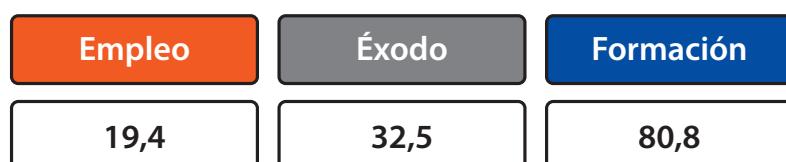
En este apartado, interesa mostrar cómo es la asociación local desde la óptica de los estudiantes.

Tabla 33: Personas o entidades que constituyen la asociación local del CEFFA (%)



Un 38,5% de los estudiantes respondieron que desconocen qué personas o entidades constituyen la asociación local del CEFFA. Quienes sí pueden dar cuenta de ello destacan una participación predominante de padres, seguida por madres (al igual que lo hizo el personal pedagógico).

Tabla 34: Razones que motivaron la creación del CEFFA (%)



Para los estudiantes, la mayor motivación para la creación del CEFFA fue la poca posibilidad de una formación y educación adecuada existente. Cabe destacar que un 23% manifestó desconocer lo que motivó su creación.

Tabla 35: Actividades de la asociación local (%)

	ESTUDIANTES
Reuniones administrativas	71,3
Participación en la formación	63,1
Actividades de promoción	61,7
Organización de eventos/fiestas	64,5
Gestiones económicas	61,3

Los estudiantes consideran que otras acciones que debería llevar adelante la asociación local están enmarcadas en brindar ayudas a las familias, capacitaciones, promover encuentros escolares —como los InterEFA— o encuentros deportivos, mejorar el mantenimiento de los espacios, mayor incentivo para la participación de los padres.

Tabla 36: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La participación de los padres en la asociación local favorece mi éxito.	11,0	2,5	3,5	31,2	51,8
2) La participación de las empresas en la asociación local favorece mi éxito.	23,0	1,1	2,5	27,3	46,1
3) La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favorece mi éxito.	18,8	1,4	4,3	29,4	46,1
4) Segundo mi punto de vista, la asociación local es muy dinámica.	24,8	3,5	5,0	37,6	29,1
5) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.	22,3	2,5	3,2	31,2	40,8
6) Segundo mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.	15,2	2,1	2,2	29,8	50,7
7) Segundo mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieran participar de la asociación local.	21,6	11,3	11,1	26,6	29,4
8) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.	20,2	2,1	3,2	33,0	41,5
9) Segundo mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.	23,0	1,8	2,1	27,0	46,1
10) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.	37,9	5,7	6,7	25,9	23,8

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
11) Según mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.	13,1	2,1	2,9	33,0	48,9
12) Según mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.	21,6	1,4	3,9	33,0	40,1
13) Según mi punto de vista, las asociaciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.	27,7	1,7	3,2	28,0	39,4

Desde el punto de vista de los estudiantes, a la asociación local le falta dinamismo, y es difícil encontrar personas que quieran participar. Estos fueron los aspectos que menor puntuación obtuvieron. También se puede destacar la consideración respecto a la falta de actuación en el ámbito político por parte de este actor comunitario. En contraposición, consideran a la asociación local un actor de valor para promover y desarrollar el CEFFA.

4.2.4. La formación integral

La información que se comparte a continuación busca dar cuenta de la mirada que tienen los estudiantes respecto a la formación integral, teniendo en consideración que ellos son los principales destinatarios.

Tabla 37: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA me ofrece la posibilidad de acceder a un título oficial.	6,4	1,2	1,5	16,3	74,6
2) La formación en el CEFFA me ofrece la posibilidad de acceder a estudios superiores después.	5,7	1,1	1,1	16,3	75,8
3) En la formación del CEFFA, aprendo de otra manera que en las otras escuelas.	6,1	2,7	1,1	17,4	72,7
4) La formación en el CEFFA me ofrece la posibilidad de ingresar al mundo laboral.	5,7	1,1	2,3	15,2	75,7
5) La formación en el CEFFA me permite la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.	4,9	1,1	1,2	19,3	73,5
6) La formación en el CEFFA me permite la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.	9,5	0,4	1,1	20,8	68,2
7) La formación en el CEFFA me permite la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idiomas, ciencias humanas, etc.).	8,0	0,8	2,2	18,9	70,1
8) La formación en el CEFFA me permite la adquisición de actitudes específicas en mi especialidad para desempeñar un trabajo.	7,2	1,5	1,9	23,9	65,5
9) La formación en el CEFFA promueve en el estudiante una visión ecológica.	14,4	1,5	1,1	23,5	59,5
10) Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.	9,8	1,1	0,8	28,8	59,5
11) La convivencia en el CEFFA contribuye a mi crecimiento personal.	4,9	1,1	1,6	18,2	74,2

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
12) La atención personalizada en el CEFFA fomenta mi desarrollo personal.	8,3	1,5	1,1	25,8	63,3
13) Durante la permanencia en el CEFFA, me siento acogido en todo momento.	9,5	2,3	4,2	27,6	56,4
14) La vida en el CEFFA favorece mi sentido de pertenencia.	12,1	1,1	2,7	28,4	55,7
15) La formación en el CEFFA contribuye a mi proyecto de vida.	8,3	1,5	2,7	28,4	59,1
16) La formación en el CEFFA me permite la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.	11,4	1,1	1,5	29,2	56,8

Tabla 38: Hasta qué punto el CEFFA le permite desarrollar los siguientes aspectos de su vida (escala del 1 al 10)

	Promedio
Tener una mejor convivencia con mis compañeros	9,0
Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres	9,0
Realizar prácticas reales de trabajo	8,9
Mejorar como persona	8,9
Desarrollar mi capacidad de adaptación	8,9
Conseguir amigos	8,8
Ayudarme a desarrollar mi orientación vocacional y profesional	8,8
Relacionar la teoría con la práctica	8,8
Descubrir otras realidades	8,7
Ayudarme a ser más solidario	8,7
Aprender a partir de la realidad de mi entorno	8,6
Aprender a resolver conflictos	8,5
Desarrollar mi creatividad	8,4
Relacionarme mejor con mi familia	8,3
Ayudarme a ser más tolerante	8,3
Desarrollar mi capacidad de reflexión crítica	8,3
Desarrollar mi curiosidad	8,3
Contribuir a mi formación ética y espiritual	8,2
Mejorar mi autoestima	8,0
Relacionarme con las empresas o medio socioprofesional	7,8

Como muestra esta tabla, hay una valoración positiva respecto a los aspectos en los que el CEFFA acompaña el desarrollo de los jóvenes.

El sentido de pertenencia es un factor central en la etapa que transitan los estudiantes y, desde su punto de vista, el mayor motivador para ingresar a una institución de estas características.

Gráfico 8: Argumentos para motivar a ingresar al CEFFA



4.2.5. El desarrollo local y territorial

En este apartado, se busca mostrar cuál es la percepción de los estudiantes en relación con el desarrollo local y territorial.

Tabla 39: En cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar en el territorio (escala 1 a 10)

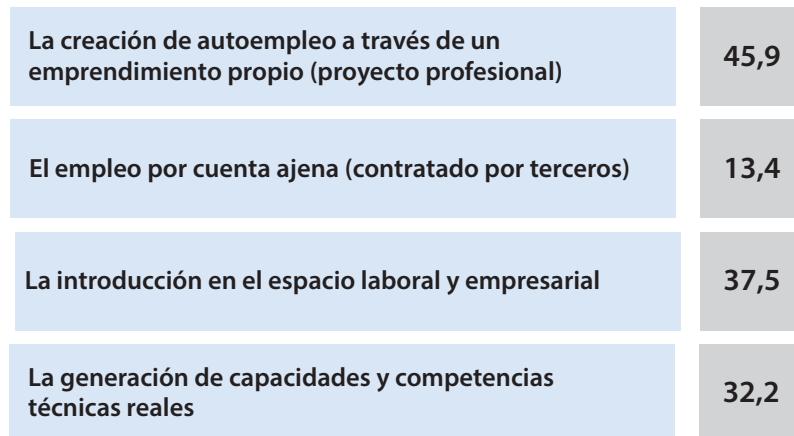
	Promedio
El aumento del rendimiento productivo	8,5
La participación de la mujer	8,4
El acceso a la educación formal de la mujer	8,3
Las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria	8,3
La condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social...) de las familias	8,0
La incorporación de tecnología	7,8
La conservación y creación de empleos	7,7
El aumento del valor agregado de los productos	7,6
La comercialización	7,5
Las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad...)	7,5
La incorporación de un nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)	7,5
La introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio...)	6,9

Al igual que al consultar al personal pedagógico, aquí nos volvemos a encontrar con que en lo que menos perciben los estudiantes que ha contribuido el CEFFA en la mejora del territorio fue en la introducción de nuevos servicios. Cabe preguntarse por el alcance de las responsabilidades y posibilidades de los CEFFA en el territorio, y por la necesidad de la presencia de otros actores y de la articulación con ellos.

Tabla 40: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el desarrollo local y territorial (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) El CEFFA contribuye al arraigo local.	33,8	1,3	4,8	26,8	33,3
2) El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.	20,3	2,6	4,0	33,9	39,2
3) El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).	21,3	4,4	6,7	35,6	32,0
4) El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.	17,8	0,9	5,3	32,9	43,1
5) El CEFFA favorece el compromiso social.	11,6	1,3	0,9	36,0	50,2
6) El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.	8,9	1,7	1,8	25,8	61,8
7) El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.	16,9	2,2	4,9	31,1	44,9
8) El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentarias.	13,3	2,7	1,8	30,2	52,0
9) El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.	11,6	1,3	1,8	28,9	56,4
10) El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socioprofesional e instituciones locales.	18,7	0,4	3,1	32,0	45,8
11) El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.	18,9	1,3	4,1	32,9	42,8
12) El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)	31,4	0,6	4,9	27,8	35,4
13) El CEFFA promueve las tradiciones y cultura locales.	10,8	1,8	2,2	32,3	52,9
14) El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.	15,7	2,3	4,9	34,1	43,0
15) El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.	17,5	2,7	1,8	33,6	44,4
16) El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	18,8	1,8	1,3	39,5	38,6

Tabla 41: Acciones del CEFFA que han contribuido a mejorar el medio socioprofesional (%)

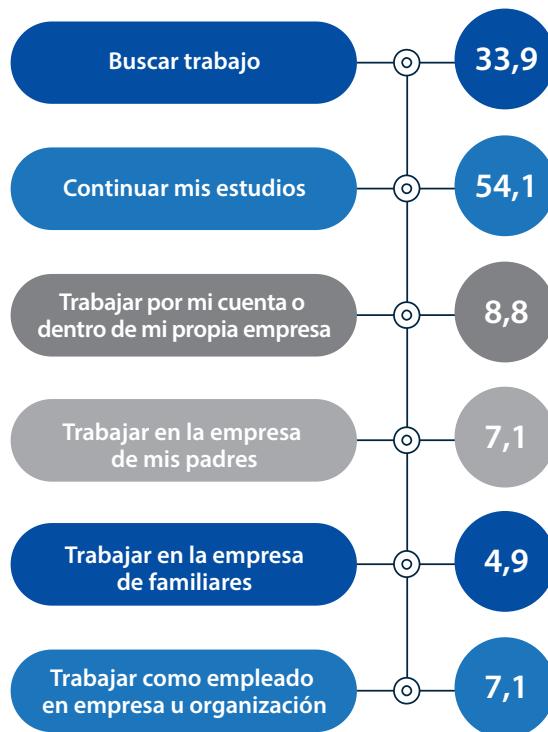


Como se puede observar, desde el punto de vista del estudiantado, el CEFFA ha contribuido, principalmente, a la creación de autoempleo a través del desarrollo de emprendimientos.

Tabla 42: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas

	Promedio
Innovaciones pedagógicas	7,6
Innovaciones técnicas (procedimientos)	7,9
Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)	7,8

Tabla 43: Cuando termine sus estudios en el CEFFA, planeo... (%). Respuesta múltiple



4.2.6. Valoración general de los estudiantes sobre los CEFFA

La metodología de alternancia es valorada positivamente por los estudiantes, ya que consideran que favorece al éxito de su formación. Además, sienten el CEFFA como un espacio propio en el que desarrollarse y vincularse con pares, factor central por el cual ingresarían a una institución de estas características.

4.3. Egresados

Este grupo es central en la conformación y desarrollo de los CEFFA, ya que, si bien concluyó los estudios, en muchas oportunidades no se desvincula de la escuela, sino que empieza a cumplir otros roles a partir de la promoción y participación profesional. Es el médico de las escuelas, es el docente o monitor que se incorpora, es el productor que aporta materiales y saberes, es el parent o madre que acompaña a sus hijos. Vuelve al CEFFA reconvertido y resignificando el espacio vivido cuando era estudiante.

4.3.1. Datos sociodemográficos

Aquí se presentan datos que permiten conocer cómo se compone este grupo a partir de la descripción de diferentes variables.

Tabla 44: Edad de los egresados (%)

Hasta 20 años	24,6
21-30 años	48,5
31-40 años	17,2
Más de 40 años	9,7

Tabla 45: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)

Hasta 30 km	66,4
Más de 30 km	33,6

El 58 % de los egresados que respondieron no tienen hijos aún. De aquellos que sí tienen hijos, solo el 6 % asiste a un CEFFA. Uno de los factores que podría justificar ese porcentaje es que los hijos e hijas aún no se encuentren en edad para concurrir a la escuela media.

Tabla 46: Al salir del CEFFA...

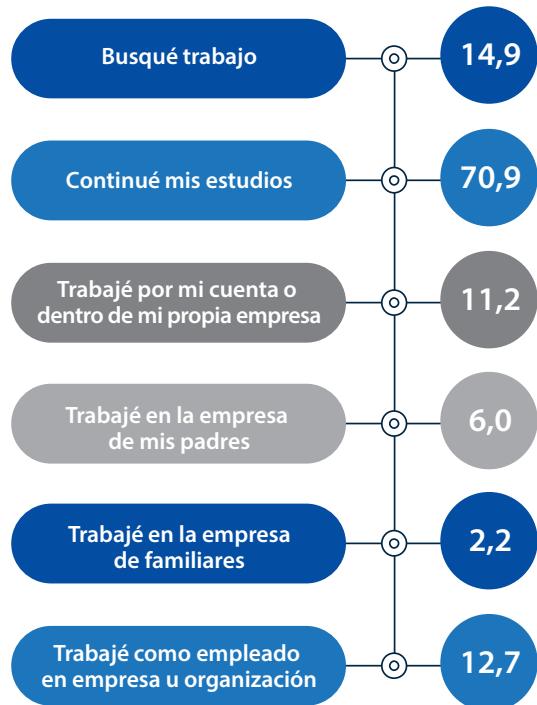
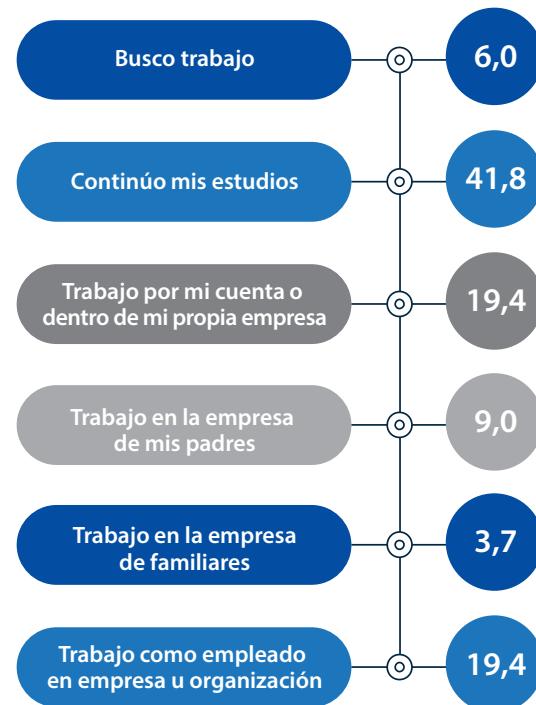


Tabla 47: Actualmente...



Como se observa en la tabla 46, la mayoría de los egresados, al finalizar su formación en el CEFFA, continuaron sus estudios en áreas como la docencia, profesorados (en Ciencias Agrarias y otros), carreras universitarias (Veterinaria, Arquitectura, Abogacía, Administración de Empresas, Agronomía, entre otras) y la escuela de Gendarmería Nacional.

Actualmente, es mayor el porcentaje de egresados que se encuentran trabajando en las diferentes modalidades. El trabajo por cuenta propia o como empleado en una empresa u organización son las modalidades que predominan.

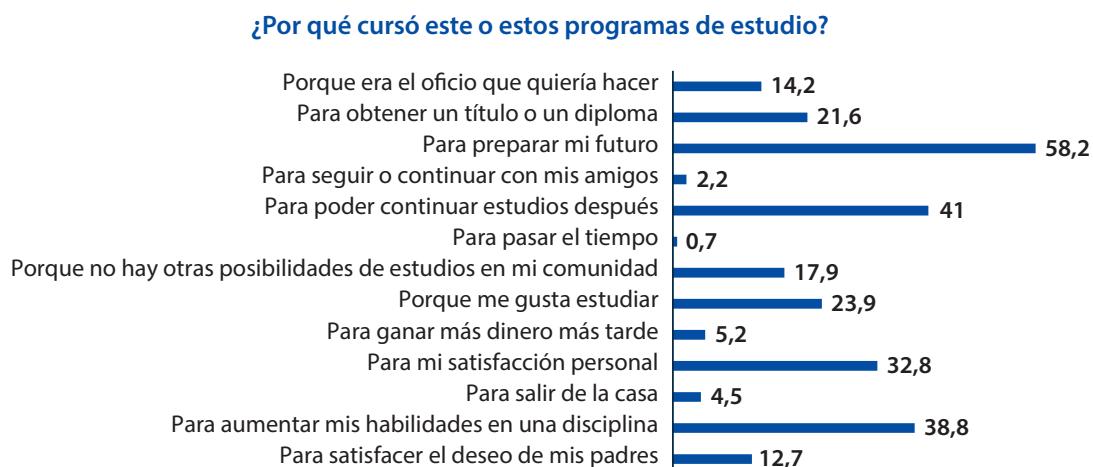
4.3.2. El sistema de alternancia

En este apartado, se presenta la mirada de los egresados respecto a este modelo educativo y cómo transitaron ese proceso escolar.

Tabla 48: Nivel de estudio que hizo en el CEFFA (%)

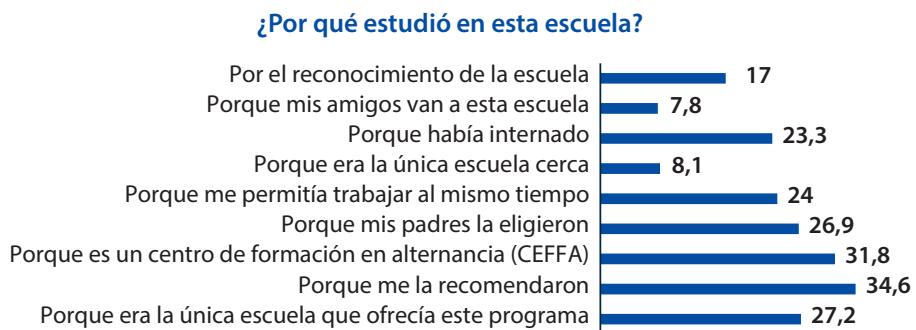
Estudios secundarios	82,8
Estudios terciarios	13,5
Formación profesional	3,7

Gráfico 9: Motivos de cursada del programa



Como muestra el gráfico, la elección del programa de estudio está centrado, principalmente, en la proyección a futuro, con “para preparar mi futuro” y “para poder continuar estudios después” como las opciones más elegidas.

Gráfico 10: Motivos de elección de la escuela



A partir de estas respuestas, se puede observar el valor de lo comunitario, ya que la recomendación es uno de los motivos con más alta valoración. La modalidad educativa y el hecho de contar con un internado también fueron importantes orientadores de la elección.

Tabla 49: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA se apoyó en mi experiencia de vida.	6,7	0,8	1,5	24,6	66,4
2) La organización por alternancia (escuela-espacio socioprofesional) del CEFFA favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	3,0	0	0,7	27,6	68,7
3) Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 % en la escuela y 50 % en el espacio socioprofesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	5,2	0,8	2,2	28,4	63,4
4) Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 30 % en la escuela y 70 % en el espacio socioprofesional) hubiera favorecido más el éxito de mi formación/capacitación.	18,7	29,9	23,8	16,4	11,2
5) Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 70 % en la escuela y 30 % en el espacio socioprofesional) hubiera favorecido más el éxito de mi formación/capacitación.	13,7	10,4	19,4	27,1	29,4
6) La estancia en el internado durante mis estudios favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	13,1	0,4	0,4	22,7	63,4
7) Como el trabajo estaba relacionado con mis estudios, se promovió el éxito de mi formación/capacitación.	7,4	1,5	2,7	47,1	41,3
8) Como las materias de base (Lengua, Matemáticas, etc.) se enseñaban en vínculo con el oficio, se favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	9,0	2,2	5,2	39,6	44,0
9) La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	6,7	0,	6,0	34,3	52,2
10) La práctica o estadía en el espacio socioprofesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	2,2	0	5,2	29,9	62,7

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
11) Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socioprofesional favorecieron el éxito de mi formación/capacitación.	6,0	0	6,7	30,6	56,7
12) La visita de un docente o monitor en la estadía socioprofesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	10,4	2,3	5,2	30,6	51,5
13) Los documentos (documentos-planillas) que debíamos completar durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional promovieron el éxito de mi formación/capacitación.	6,0	0	6,0	32,8	55,2
14) La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socioprofesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.	3,0	0,8	2,2	32,1	61,9
15) Los docentes o monitores tomaban en cuenta lo que habíamos hecho durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional para enseñar las materias.	4,5	1,5	7,4	28,4	58,2
16) El hecho de haber podido aplicar directamente en el terreno lo que se nos enseñaba en la escuela promovió el éxito de mi formación/capacitación.	5,2	0	3,7	29,9	61,2

En este caso, al igual que los estudiantes, los egresados consideran que la mejor modalidad de distribución del tiempo entre el entorno y la institución es la mitad en cada lugar.

4.3.3. La asociación local

En este apartado, se busca dar cuenta del punto de vista del egresado respecto a la asociación local y el rol que cumple.

Tabla 50: Existencia de asociación legal



Llama la atención que existe un desconocimiento respecto a la existencia de una asociación local en el CEFFA (más de la mitad de quienes fueron consultados no saben si existía una asociación de estas características), siendo que es un actor central de este tipo de instituciones. En consecuencia, desconocen también quiénes la conforman (60,4 % no pudo identificar a los actores involucrados). Incluso desconocen si está representado en alguna institución, asociación, cooperativa, etcétera.

Tabla 51: Actividad de la asociación local (%)

Reuniones administrativas	88,7
Participación en la formación	81,3
Actividades de promoción	83,2
Organización de eventos/fiestas	89,2
Gestiones económicas	81,8

No obstante, aquellos que reconocen a la asociación local como un actor presente, identifican las acciones que realizaban acompañando a la institución en un alto porcentaje.

Tabla 52: Razones que motivaron la creación del CEFFA

Empleo	Éxodo	Formación
EG	18,7	36,6
		69,4

Para los egresados, el principal motivo de creación del CEFFA está dado por las pocas posibilidades de una formación y educación adecuadas. El éxodo ocupa el segundo lugar, mientras que un bajo porcentaje considera que la motivación estuvo dada por la falta de empleo o los ingresos precarios del trabajo en el medio rural.

Tabla 53: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la asociación local

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La participación de los padres en la asociación local favoreció mi éxito.	11,9	0,8	5,3	31,3	50,7
2) La participación de las empresas en la asociación local favoreció mi éxito.	25,4	3,0	7,4	30,6	33,6
3) La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favoreció mi éxito.	19,4	1,5	8,2	34,3	36,6
4) Segundo mi punto de vista, la asociación local era muy dinámica.	25,4	2,2	7,5	38,8	26,1
5) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.	24,6	1,5	3,0	35,8	35,1

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
6) Segundo mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.	12,7	0,7	3,0	35,8	47,8
7) Segundo mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieran participar de la asociación local.	22,4	8,2	20,9	31,3	17,2
8) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.	18,7	0,7	3,0	38,8	38,8
9) Segundo mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.	14,2	1,5	3,7	33,6	47,0
10) Segundo mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.	36,6	6,7	11,2	24,6	20,9
11) Segundo mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.	8,2	1,5	8,2	39,6	42,5
12) Segundo mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.	18,7	2,2	9,7	35,8	33,6
13) Segundo mi punto de vista, las asociaciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.	21,6	1,5	7,5	38,8	30,6

Tabla 54: Ahora que no soy estudiante del CEFFA...

	%
Soy miembro de la asociación local del CEFFA	13,4
Estoy implicado en otra asociación diferente a la asociación local del CEFFA	15,7
Estoy implicado en una organización a nivel comunitario	24,6
Estoy implicado en una organización a nivel regional	14,9
Estoy implicado en una organización a nivel nacional	6,0
Estoy implicado en una asociación u organización social o comunitaria	21,6
Estoy implicado en una asociación u organización cultural	10,4
Estoy implicado en una asociación u organización económica	11,2
Estoy implicado en una asociación u organización política	3,7

Como se puede observar en la tabla, es bajo el porcentaje de egresados que se implicó en algún tipo de organización. La mayor concentración se encuentra en una organización en el ámbito comunitario y la menor concentración se da en organizaciones de índole política.

4.3.4. La formación integral

Aquí se presenta la perspectiva de los egresados en relación con la formación integral.

Tabla 55: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA me ofreció la posibilidad de acceder a un título oficial.	6,5	1,6	0	12,9	79,0
2) La formación en el CEFFA me ofreció la posibilidad de acceder a estudios superiores después.	5,6	0,8	1,6	20,2	71,8

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
3) En la formación del CEFFA, aprendí de otra manera que en las otras escuelas.	4,0	1,6	1,6	19,4	73,4
4) La formación en el CEFFA me ofreció la posibilidad de ingresar al mundo laboral.	12,2	3,2	5,6	23,4	55,6
5) La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.	8,1	0,8	3,2	19,4	68,5
6) La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.	6,5	2,4	5,6	21,0	64,5
7) La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idiomas, ciencias humanas, etc.).	3,3	1,6	4,0	27,4	63,7
8) La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de actitudes específicas en mi especialidad para desempeñar un trabajo.	7,3	1,6	2,4	24,2	64,5
9) La formación en el CEFFA promovió en el estudiante una visión ecológica.	6,5	0,8	3,2	22,6	66,9
10) Los docentes o monitores vinculaban en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.	4,0	1,6	2,4	28,3	63,7
11) La convivencia en el CEFFA contribuyó a mi crecimiento personal.	1,6	0,8	0,8	14,5	82,3
12) La atención personalizada en el CEFFA fomentó mi desarrollo personal.	2,4	0,8	2,4	22,6	71,8
13) Durante la permanencia en el CEFFA, me sentí acogido en todo momento.	4,0	0,8	4,8	33,1	57,3
14) La vida en el CEFFA facilitó mi sentido de pertenencia.	4,8	0,8	2,4	22,6	69,4
15) La formación en el CEFFA contribuyó a mi proyecto de vida.	5,6	0,8	6,5	23,4	63,7
16) La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.	4,8	1,6	3,2	25,0	65,4

Tabla 56: Hasta qué punto el CEFFA le permitió desarrollar los siguientes aspectos de su vida (escala 1 a 10)

	Promedio
Desarrollar mi capacidad de adaptación	9,3
Tener una mejor convivencia con mis compañeros	9,1
Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres.	9,1
Ayudarme a ser más solidario	9,0
Mejorar como persona	8,9
Aprender a resolver conflictos	8,9
Relacionar la teoría con la práctica	8,8
Realizar prácticas reales de trabajo	8,8
Relacionarme mejor con mi familia	8,7
Contribuir a mi formación ética y espiritual	8,7
Desarrollar mi capacidad de reflexión crítica	8,6

	Promedio
Descubrir otras realidades	8,5
Desarrollar mi curiosidad	8,5
Desarrollar mi creatividad	8,5
Conseguir amigos	8,5
Ayudarme a ser más tolerante	8,5
Ayudarme a desarrollar mi orientación vocacional y profesional	8,4
Aprender a partir de la realidad de mi entorno	8,4
Mejorar mi autoestima	8,3
Relacionarme con las empresas o medio socioprofesional	7,4

Gráfico 11: Argumentos para motivar a ingresar al CEFFA

Para motivar a alguien a ingresar al CEFFA, ¿qué argumentos le daría?



El gráfico muestra que para los egresados hay un fuerte sentimiento de pertenencia al CEFFA, no solo de ellos, sino también para las familias y la comunidad.

4.3.5. El desarrollo local y territorial

Este apartado busca dar cuenta de la mirada de los egresados respecto al desarrollo local y territorial.

Tabla 57: En cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar en el territorio... (escala 1 a 10)

	Promedio
El acceso a la educación formal de la mujer	8,5
El aumento del rendimiento productivo	8,5
La participación de la mujer	8,4
Las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria	8,4
La condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social...) de las familias	8,0
El aumento del valor agregado de los productos	8,0

	Promedio
La incorporación de tecnología	7,7
La comercialización	7,7
Las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad...)	7,3
La incorporación de un nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)	7,3
La conservación y creación de empleos	7,2
La introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio...)	7,1

Una vez más, encontramos que, desde la perspectiva de los actores, el menor aporte realizado por los CEFFA se da en la introducción de nuevos servicios.

Tabla 58: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el desarrollo local y territorial (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) El CEFFA contribuye al arraigo local.	17,3	0,9	3,5	40,0	38,3
2) El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.	13,0	1,7	5,3	40,9	39,1
3) El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).	14,8	4,3	11,3	40,0	29,6
4) El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.	8,7	2,6	5,2	40,9	42,6
5) El CEFFA favorece el compromiso social.	7,8	0,9	5,2	37,4	48,7
6) El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.	3,5	0	0,9	24,3	71,3
7) El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.	11,3	0,9	5,2	32,2	50,4
8) El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentarias.	8,7	0	2,6	31,3	57,4
9) El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.	6,1	0	6,1	33,0	54,8
10) El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socioprofesional e instituciones locales.	13,9	2,6	6,1	33,9	43,5
11) El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.	12,2	2,6	7,0	33,9	44,3
12) El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país).	24,3	6,2	13,0	28,7	27,8
13) El CEFFA promueve las tradiciones y la cultura locales.	7,8	0,9	3,5	35,6	52,2
14) El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.	12,2	3,5	9,5	36,5	38,3
15) El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.	13,9	1,7	7,9	33,9	42,6
16) El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	12,2	0	3,5	38,2	46,1

Tabla 59: Acciones del CEFFA que han contribuido a mejorar el medio socioprofesional (%)

La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)	52,1
El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).	17,9
La introducción en el espacio laboral y empresarial.	42,7
La generación de capacidades y competencias técnicas reales.	67,5

Tabla 60: Contribución del CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas

	Promedio
Innovaciones pedagógicas	7,8
Innovaciones técnicas (procedimientos)	8,1
Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)	7,8

¿Aconsejaría o haría de nuevo la formación en un CEFFA?

¿Por qué lo aconsejaría?

La mayoría de los egresados consultados aconsejaría asistir al CEFFA. El aprendizaje, los vínculos, las experiencias, la formación con perspectiva de futuro son algunos de los aspectos centrales que destacan. A continuación, se presentan algunos testimonios:

- Aconsejaría porque es muy lindo en donde aprendes todo tipos de técnicas.
- Aconsejaría porque es una escuela que te permite desarrollarte.
- Aconsejo y lo haría de nuevo, ya que es un espacio hermoso, con una convivencia más arraigada, con un mayor acompañamiento desde la comunidad educativa hacia las familias y el alumnado.
- La formación en la EFA me permitió mejorar no solo en la parte intelectual y laboral sino también ser mejor persona.
- Lo aconsejaría y lo haría nuevamente, porque fue una experiencia única e inigualable.
- Sí aconsejaría hacer la formación en CEFFA, porque utiliza un método de enseñanza y aprendizaje significativo y es potencial para el desarrollo de la comunidad.
- Sí aconsejaría o haría de vuelta la formación, ya que es muy distinta a otras escuelas desde la forma de estudio hasta la relación de alumnos con profesores o profesionales. También ayuda al crecimiento personal del alumno e independencia.
- Sí, lo aconsejo. Lo haría nuevamente. Es una experiencia para toda la vida, más allá de lo educativo, los valores, las vivencias, la práctica. El sentido de pertenencia al colegio, no sos una más, sos parte de la escuela y te sentís importante, que verdaderamente te escuchan.

- Es una experiencia de vida muy interesante tanto a nivel emocional como social y cultural.
- Sí, lo volvería a hacer. Y aconsejo siempre que puedo a los jóvenes que opten por una formación en esa institución, porque hay un acompañamiento continuo, donde el desarraigo no se siente tan fuerte a la hora de salir de la casa para continuar los estudios. Donde te dan herramientas tanto teóricas como prácticas, para luego salir al ámbito laboral o a la elección de una carrera de nivel superior.
- Sí, aconsejo estudiar en el CEFFA y, si tuviera que volver a realizar el secundario, sin dudas lo haría en el mismo colegio. Esta institución me enseñó aspectos de la vida que ningún otro colegio enseña a sus estudiantes.
- Sí, por el seguimiento que tienen con el alumno, por la manera de aprender, por la relación familia-escuela y por la forma de trabajar en la zona rural.
- Sí, porque me sentí muy a gusto siendo parte de la institución, los docentes siempre nos apoyaban y estaban predisuestos a ayudarnos a salir adelante. Porque entre compañeros nos tratábamos como hermanos. Porque aprendimos muchas cosas que nos servían para mejorar la producción de nuestras familias y porque la escuela siempre buscaba ayudarnos a mejorar la producción.
- Totalmente. Sí, aconsejaría este tipo de formación ya que da la posibilidad de que los jóvenes sean más autónomos y demás cuestiones extracurriculares que ayudan a crecer como personas.
- Recomendaría la formación en la EFA, porque creo firmemente que permite una formación integral de la persona.

Algunas sugerencias/recomendaciones:

- Aconsejaría a cambiar la estructura de alternancia a una de más porcentaje de asistencia en los colegios. Agregar un psicólogo y psicopedagogo para las ocasiones especiales a tratar.
- Creo que los CEFFA deben adecuarse a los tiempos que viven los jóvenes.
- Seguir creciendo. Incorporando nuevas tecnologías para el crecimiento de los alumnos. A la hora de realizar tareas en su chacra o si trabaja en otro lugar tenga más apertura.

4.3.6. Valoración general de los egresados sobre los CEFFA

La mirada de los egresados sobre los principios fundamentales del CEFFA es central, ya que han sido actores esenciales, y, actualmente, pueden analizar su experiencia con cierta distancia. En relación con esto, destacan el sentido de pertenencia que se construye desde la institución. Sin embargo, también dan cuenta de la necesidad de promover estrategias de innovación y adecuación a los nuevos contextos, no solo locales, sino también más generales, que requieren redefiniciones.

4.4. Colaboradores

La participación de los colaboradores en los CEFFA es central, ya que contribuyen a su funcionamiento, y a complementar y acompañar diferentes necesidades, más allá de las pedagógicas que atiende el equipo docente. En su rol, potencian las acciones que se desarrollan y promueven diferentes actividades que fortalecen los pilares del sistema educativo.

4.4.1. Datos sociodemográficos

Aquí se presentan algunos datos de la conformación de este grupo.

Tabla 61: Edad (%)

Hasta 35 años	18,4
36-50 años	66,9
Más de 50 años	14,7

Tabla 62: Distancia entre donde viven y el CEFFA (%)

Hasta 30 km	64,5
Más de 30 km	35,5

Tabla 63: Cantidad de años que colabora con el CEFFA

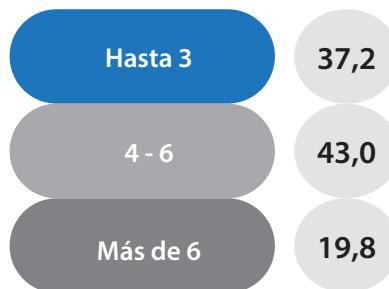


Tabla 64: Categoría en la que participa

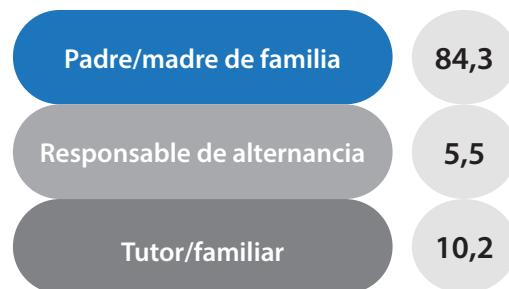
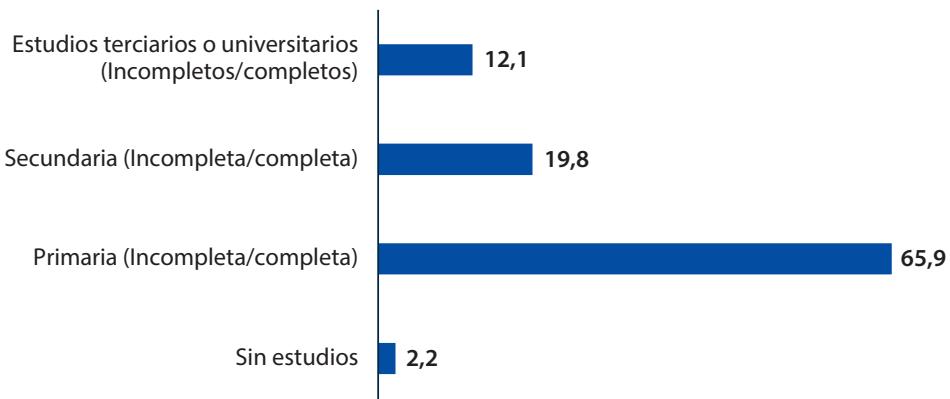


Gráfico 12: Estudios alcanzados



Como se puede observar, los padres/madres cuentan con un bajo nivel educativo y han decidido que sus hijos puedan cursar estudios secundarios. La metodología y estrategia que brinda el CEFFA permite acompañar este objetivo.

Al ser consultados respecto a cuántos estudiantes del CEFFA recibieron como “aprendices” en su casa o empresa, como parte de la capacitación durante la práctica o estadía, el 82,1 % respondió que no habían recibido a ninguno. Quienes lo hicieron, en su mayoría, recibieron uno o dos aprendices. Principalmente, son estudiantes de escuelas medias, mientras que solo un 2,5 % pertenecen

a la formación terciaria superior técnica o profesorado técnico, y un 4,1 %, a la formación profesional o laboral externa al sistema educativo (certificación exclusivamente técnica-profesional).

¿Cuántos hijos tiene o ha tenido en el CEFFA?

El 50 % de los colaboradores tienen uno o dos hijos en una institución de estas características.

Tabla 65: Sector de trabajo (%)

Primario	78,5	Primario: actividades relacionadas con recursos naturales, como agricultura, ganadería, pesca, forestal, minería.
Secundario	22,3	Secundario: actividades relacionadas con la transformación de materias primas, como la producción industrial, aeronáutica, electrónica, agroalimentaria, construcción, artesanía.
Terciario	24,0	Terciario: actividades económicas que no forman parte de las otras dos, principalmente, el sector de servicios, como por ejemplo, salud y medicina, seguros, educación, comercio, turismo, banca, comunicación, hotelería, informática, transporte.

4.4.2. El sistema de alternancia

En este apartado se muestra la mirada que tienen los colaboradores respecto al sistema de alternancia.

Tabla 66: Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socioprofesional) me permite...

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
Seleccionar y reclutar empleados	33,1	1,7	3,3	24,7	37,2
Participar en la formación de una mano de obra calificada en el sector	24	3,3	0,8	21,5	50,4
Reemplazar a los empleados regulares ausentes	38	4,1	6,7	19	32,2
Contribuir a la formación profesional del estudiante	5	0,8	1,6	19	73,6
Que el estudiante tenga experiencia laboral	4,1	1,7	1,7	17,3	75,2
Responder a la necesidad de alguien que conozco (estudiante, parent, docente, etc.)	9,1	4,1	0	28,9	57,9
Aprender nuevas formas de hacer las cosas en mi trabajo	9,1	0,8	0,9	19	70,2
Dar mi opinión sobre el programa de formación para que sea realmente adecuado a la realidad del mundo laboral	12,4	1,7	0	22,3	63,6
Colaborar con el CEFFA en otros niveles	14	1,7	2,5	25,6	56,2
Involucrarme socialmente	14	0	1,9	26,8	57,3
Recibir consejos profesionales por los docentes	11,6	0,8	0	16,5	71,1
Promover mi empresa	29,8	1,7	2,4	22,3	43,8

Aquí se puede ver que quienes reciben estudiantes en su casa o empresa no lo hacen tanto pensando en contar con posibles empleados en el futuro. Lo hacen, sobre todo, motivados por la posibilidad de contribuir en la formación profesional, en promover el desarrollo de experiencias en el medio y, también, en que sea una experiencia enriquecedora para ellos mismos.

Tabla 67: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el sistema de alternancia

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA se apoya en la experiencia de vida del estudiantado.	6,6	0,8	0,9	22,3	69,4
2) La organización por alternancia (escuela-espacio socioprofesional) del CEFFA favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	2,5	2,5	0	19,0	76,0
3) Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 % en la escuela y 50 % en el espacio socioprofesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	3,3	3,3	2,5	20,7	70,2
4) Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 30 % en la escuela y 70 % en el espacio socioprofesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	12,4	28,1	21,5	15,7	22,3
5) Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socioprofesional (p. ej., 70 % en la escuela y 30 % en el espacio socioprofesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	9,1	9,9	8,5	29,3	43,2
6) La estancia en el internado durante los estudios favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	5,0	0,8	1,7	15,7	76,8
7) Como el trabajo está relacionado con los estudios, se promueve el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	5,8	0,8	0	19,0	74,4
8) Como las materias de base (Lengua, Matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	4,1	0,8	0,8	23,1	71,2
9) La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	9,1	0,8	0	18,2	71,9
10) La práctica o estadía en el medio laboral favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	4,1	0,8	1,7	15,7	77,7
11) Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socioprofesional favorecen el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	8,3	0,8	0,8	19,0	71,1
12) La visita de un docente o monitor en el espacio socioprofesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	8,3	1,7	1,6	17,3	71,1
13) Los documentos (documentos-planillas) que el estudiantado debe completar durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional promueven el éxito de su formación/capacitación.	5,0	0,8	0	25,6	68,6
14) La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socioprofesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	5,0	0,8	0	17,3	76,8
15) Los docentes o monitores toman en cuenta lo que ha hecho el estudiantado durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional para enseñar las materias.	8,3	0,8	0,8	24,0	66,1
16) 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.	4,1	0,8	1,7	12,4	81,0

Aquí, nuevamente, nos encontramos con una valoración positiva respecto a dividir los tiempos entre la escuela y el medio socioprofesional en partes iguales.

Tabla 68: Capacitación recibida

	Recibió capacitación	Desea recibirla
El rol del responsable de alternancia o tutor del trabajo del estudiantado durante la práctica o estadía en el espacio socioprofesional	57,9	62,8
El funcionamiento del CEFFA (organización administrativa)	51,2	62,0
El sistema de formación por alternancia (fundamentos pedagógicos)	62,0	61,2
La formación integral del estudiantado.	63,6	61,2
El acompañamiento del estudiantado y la tutoría	72,7	68,6
Los documentos de alternancia (cuaderno, convenio, guía, etc.)	48,8	59,9

Como muestra la tabla, el tema sobre el que más personas colaboradoras se han capacitado fue en “El acompañamiento del estudiantado y la tutoría” y en el que menos han recibido capacitación fue en “Los documentos de alternancia (cuaderno, convenio, guía, etc.)”.

De cualquier modo, se puede ver que han recibido formación en los diferentes aspectos que atañen al sistema de alternancia y que les conciernen por el rol que ocupan. Otras capacitaciones que les interesaría recibir estarían centradas en producción agrícola y ganadera (tabaco, hortícola, ovina, máquinas agrícolas, entre otras) y, también, surgió la temática de género.

4.4.3. La asociación local

La asociación local del CEFFA, según este grupo consultado, está compuesta de la siguiente manera:

Tabla 69: Composición del CEFFA



Cabe destacar que el 51,2 % de los consultados desconoce si existe una asociación local, legalizada o no, en el CEFFA.

Tabla 70: Razones que motivaron la creación del CEFFA (%)



Tal como manifiestan los personal pedagógico, las pocas posibilidades de una formación y educación adecuadas fueron la principal motivación para la conformación del CEFFA. Los colaboradores, en cambio, no ponderaron tan fuertemente el éxodo de los jóvenes, como sí lo hicieron aquellos.

Tabla 71: Actividades de la asociación local (%)

	COLABORADORES
Reuniones administrativas	87,3
Participación en la formación	76,4
Actividades de promoción	78,2
Organización de eventos/fiestas	87,3
Gestiones económicas	80,0

Otras actividades que los colaboradores mencionan que se podrían realizar desde la asociación local son charlas técnicas y capacitaciones.

También sugieren la promoción de reuniones entre padres y estudiantes.

Tabla 72: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre asociación local

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La participación de los padres en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	8,3	1,7	5,0	17,2	67,8
2) La participación de las empresas en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.	13,2	0,8	1,7	21,5	62,8

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
3) La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favorece el éxito del estudiantado.	10,7	1,7	2,5	17,3	67,8
4) Según mi punto de vista, la asociación local es muy dinámica.	16,5	0,8	3,4	28,1	51,2
5) Según mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.	19,0	1,7	0	24,0	55,3
6) Según mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.	12,4	1,7	0,8	23,1	62,0
7) Según mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieran participar en la asociación local.	24,8	4,1	11,6	28,9	30,6
8) Según mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.	18,2	0	4,1	33,9	43,8
9) Según mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.	17,4	3,3	0,8	17,3	61,2
10) Según mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.	51,2	8,3	8,3	14,8	17,4
11) Según mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.	14,9	0,8	1,7	28,1	54,5
12) Según mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.	15,7	0,8	0	26,5	57,0
13) Según mi punto de vista, las asociaciones, instituciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.	16,5	0,8	1,7	18,2	62,8

Tabla 73: Nivel de facilidad/dificultad que tienen las asociaciones locales

	No sabe o no aplica	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Reclutar y seleccionar al personal docente	48,8	3,3	27,3	17,3	3,3
Conseguir estudiantes	17,4	0,8	21,5	42,1	18,2
Conseguir financiación	34,7	7,4	45,5	9,9	2,5
Conseguir aprobaciones oficiales	41,3	7,4	31,4	18,2	1,7
Hacer mejoras en las instalaciones	29,8	13,2	42,1	8,3	6,6
Obtener el apoyo del gobierno	22,3	17,4	38,0	20,6	1,7
Hacer que las familias se comprometan	11,6	5,8	39,7	35,5	7,4
Promover el CEFFA	26,4	0,8	14,0	49,7	9,1

Lo más fácil para las asociaciones locales, desde la mirada de los colaboradores, es conseguir estudiantes y promover el CEFFA. Lo más difícil está relacionado con la obtención de apoyo del gobierno, la mejora de las instalaciones y conseguir financiamiento.

Tabla 74: Actividades de la asociación local o del CEFFA en las que participa

	No sabe o no aplica	Nunca	Antes sí, pero ya no	Actualm. sí (este año)	Actualm. no, pero planeo hacerlo
Recibo estudiantes como parte de las prácticas o estadías en el espacio socioprofesional.	44,6	25,6	3,3	13,3	13,2
Soy miembro de la asociación local.	32,2	15,7	5,0	33,9	13,2
Participo en las reuniones administrativas.	16,5	20,8	7,4	47,9	7,4
Participo en la formación en el CEFFA (p. ej., algunas veces hago intervenciones o presentaciones a grupos de estudiantes).	42,1	34,7	1,7	15,7	5,8
Recibo grupos de estudiantes del CEFFA en mi medio laboral para compartirles mis experiencias.	39,7	33,1	2,5	16,4	8,3
Presto, cedo o dono material o equipamiento al CEFFA.	42,1	28,9	3,3	9,2	16,5
Participo como voluntario en trabajos comunitarios en el CEFFA (construcción, mejoramiento, limpieza...).	24,8	25,7	10,7	25,6	13,2
Participo en actividades de promoción del CEFFA.	19,8	23,1	9,1	36,4	11,6
Participo en la organización de eventos o fiestas.	18,2	7,4	18,2	43,0	13,2
Represento el CEFFA o la asociación en la comunidad, región u otro ámbito.	33,9	32,2	5,8	22,3	5,8
Ofrezco becas para estudiantes.	47,1	45,5	1,6	3,3	2,5
Doy dinero para la financiación del CEFFA.	51,2	25,6	5,0	14,1	4,1

Como puede observarse, las actividades en las que los colaboradores más están participando son las reuniones administrativas (como miembros de la asociación local), en la organización de eventos o fiestas y en actividades de promoción del CEFFA. Hay una baja expectativa de que puedan sumarse en un futuro a otras actividades, sobre todo, las que están vinculadas con el otorgamiento de dinero a través de diferentes modalidades.

4.4.4. La formación integral

Acá se busca dar cuenta de la opinión de los colaboradores sobre la formación integral que reciben los estudiantes.

Tabla 75: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre la formación integral (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a un título oficial.	8,4	0	0	20,6	71,0
2) La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a estudios superiores.	7,5	0	0	13,1	79,4
3) En la formación del CEFFA, se aprende de otra manera que en las otras escuelas.	6,5	0	2,9	9,3	81,3
4) La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de ingresar al mundo laboral.	6,5	0	0	13,1	80,4

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
5) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.	6,5	0	0	12,2	81,3
6) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.	6,5	0	0	16,9	76,6
7) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idioma, ciencias humanas, etc.).	6,5	0	0	17,8	75,7
8) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de actitudes específicas en su especialidad para desempeñar un trabajo.	9,3	0	0	17,8	72,9
9) La formación en el CEFFA promueve en el estudiantado una visión ecológica.	13,1	0	0	12,1	74,8
10) Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.	11,3	0	0	21,7	67,0
11) La convivencia en el CEFFA contribuye al crecimiento personal del estudiantado.	6,6	0	0	12,3	81,1
12) La atención personalizada en el CEFFA fomenta el desarrollo personal del estudiantado.	7,5	0	0,9	15,2	76,4
13) Durante su permanencia en el CEFFA, el estudiantado está bien acogido en todo momento.	6,6	0	0	11,3	82,1
14) La vida en el CEFFA facilita el sentido de pertenencia del estudiantado.	8,5	0	0	17,0	74,5
15) La formación en el CEFFA contribuye al proyecto de vida del estudiantado.	6,6	0	0	21,7	71,7
16) La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.	4,7	0,9	0	17,9	76,5

Tabla 76: Hasta qué punto el CEFFA permite al estudiantado desarrollar los siguientes aspectos de su vida (escala 1 a 10)

	Promedio
Conseguir amigos	8,5
Mejorar su autoestima	8,7
Tener una mejor convivencia con sus compañeros	9,2
Relacionarse mejor con su familia	8,8
Realizar prácticas reales de trabajo	9,1
Ayudarle a desarrollar su orientación vocacional y profesional	9,0
Relacionar la teoría con la práctica	9,0
Relacionarse con las empresas o medio socioprofesional	8,2
Aprender a partir de la realidad de su entorno	9,0
Descubrir otras realidades	8,9
Mejorar como persona	8,9
Aprender a ser más tolerante	8,8
Aprender a ser más solidario	8,8

	Promedio
Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres.	8,9
Contribuir a su formación ética y espiritual	8,8
Desarrollar su capacidad de adaptación	9,0
Aprender a resolver conflictos	8,7
Desarrollar su creatividad	8,7
Desarrollar su capacidad de reflexión crítica	8,6
Desarrollar su curiosidad	8,3

Tabla 77: Hasta qué punto su participación en la asociación local o su colaboración con el CEFFA le permite o le ha permitido el desarrollo de los siguientes aspectos de su vida (escala 1 a 10)

	Promedio
Conseguir amigos	8,3
Mejorar mi autoestima	8,5
Relacionarme con otras personas	8,8
Relacionarme con otras empresas o medio socioprofesional	8,2
Descubrir otras realidades	8,7
Mejorar como persona	8,9
Desarrollar mi creatividad	8,5
Aprender a ser más tolerante	8,7
Aprender a ser más solidario	8,7
Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres	8,8
Desarrollar mi capacidad de adaptación	8,7
Aprender a resolver conflictos	8,6
Desarrollar mi capacidad de reflexión crítica	8,5
Desarrollar mi curiosidad	8,5
Elevar mi compromiso	8,8
Desarrollar mis habilidades comunicativas	8,5
Desarrollar mi capacidad para trabajar en equipo	8,8
Desarrollar mi identidad	8,6
Desarrollar mi dignidad	8,6
Actuar con integridad	8,7
Desarrollar habilidades para el uso de las tecnologías	7,8

4.4.5. El desarrollo local y territorial

Tabla 78: Cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar el territorio (escala 1 a 10)

	Promedio
La condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social...) de las familias	8,4
La participación de la mujer	8,5
La incorporación de tecnología	8,5

	Promedio
El acceso a la educación formal de la mujer	8,6
El aumento del rendimiento productivo	8,5
La comercialización	7,8
Las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria	8,6
El aumento del valor agregado de los productos	7,9
Las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad...)	7,3
La incorporación de un nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)	7,8
La introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio...)	7,3
La conservación y creación de empleos	7,6

Tabla 79: Afirmaciones de acuerdo o en desacuerdo sobre el desarrollo local y territorial (%)

	No sabe o no aplica	Totalm. en desac.	Ligeram. en desac.	Lig. de acuerdo	Tot. de acuerdo
1) El CEFFA contribuye al arraigo local.	27,6	3,1	3,1	32,7	33,5
2) El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.	28,6	1,0	2,0	30,6	37,8
3) El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).	27,6	3,1	0	32,6	36,7
4) El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.	25,5	1,0	0	29,6	43,9
5) El CEFFA favorece el compromiso social.	13,3	1,0	0	29,6	56,1
6) El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.	10,2	1,0	0	20,4	68,4
7) El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.	17,3	1,0	0	28,6	53,1
8) El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentarias.	12,2	1,0	2,1	26,5	58,2
9) El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.	11,2	1,0	2,0	25,6	60,2
10) El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socioprofesional e instituciones locales.	18,4	0	2,0	31,6	48,0
11) El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.	21,4	0	0	28,6	50,0
12) El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)	34	0	2,2	31,9	31,9
13) El CEFFA promueve las tradiciones y cultura locales.	12,2	0	2,0	31,7	54,1
14) El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.	17,5	0	6,2	32,0	44,3
15) El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.	20,6	1,0	0	38,1	40,3
16) El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).	25,5	0	0	29,6	44,9

Tabla 80: Cuánto ha contribuido el CEFFA a mejorar el medio socioprofesional (%)

La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional).	59,0
El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).	18,0
La introducción en el espacio laboral y empresarial.	45,0
La generación de capacidades y competencias técnicas reales.	38,0

Al igual que el personal pedagógico, los colaboradores consideran que una de las mayores contribuciones del CEFFA se da en la creación de autoempleo. La generación de capacidades y competencias técnicas reales, que para el personal pedagógico es la mayor contribución del CEFFA, para los colaboradores, en cambio, desciende hasta el tercer lugar en importancia.

Tabla 81: Cuánto contribuye el CEFFA, en el territorio, a las innovaciones pedagógicas, técnicas y tecnológicas

	Promedio
Innovaciones pedagógicas	8,1
Innovaciones técnicas (procedimientos)	8,3
Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)	8,1

Tabla 82: Contribución de los proyectos del estudiantado al desarrollo territorial (escala 1 a 10)

	Promedio
La realización de proyectos por el estudiantado, dentro de la formación del CEFFA, ha contribuido al desarrollo territorial.	8,1

4.4.6. Valoración general de los colaboradores sobre los CEFFA

Los colaboradores son actores que realizan un aporte central al funcionamiento de los CEFFA. Su opinión respecto a este sistema educativo es importante, ya que pueden aportar una mirada diferente, teniendo en cuenta que no se encuentran en el día a día de la actividad escolar. Por otro lado, conocen las necesidades comunitarias y también los aportes que realiza la institución. En este sentido, en términos generales, tienen una visión positiva respecto al aporte que realiza el CEFFA tanto para los estudiantes como para el entorno. Su nivel de involucramiento debería incrementarse para poder acompañar las gestiones que se realizan desde la institución.

4.5. Aporte a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)

A través de los diecisiete ODS, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han planteado una agenda universal a partir de la cual se pueda contribuir, cada uno desde el rol que cumple en su comunidad, al desarrollo sostenible.



Los ODS a los que los CEFFA pueden contribuir son los siguientes:

- ODS 4: Educación de calidad (principalmente)
- ODS 1: Fin de la pobreza
- ODS 3: Salud y bienestar
- ODS 5: Igualdad de género
- ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico
- ODS 10: Reducción de las desigualdades
- ODS 12: Producción y consumo responsables
- ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas
- ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos

De los grupos encuestados durante el trabajo de campo, creen que los CEFFA contribuyen al logro de los ODS el 94 % del personal pedagógico, el 84,4 % de los egresados, el 78,1 % de los estudiantes y el 74,5 % de los colaboradores. Cabe destacar que el resto de los respondientes, en su gran mayoría, desconoce esta iniciativa.

5. Algunos hallazgos iniciales

Como expresamos en la Introducción, este informe se propone presentar de modo sistemático la muy rica información recogida en un extenso trabajo de campo y promover ulteriores investigaciones académicas. Asimismo, busca impulsar la discusión crítica de las políticas educativas, las prácticas institucionales y otros aspectos vinculados con el funcionamiento de los CEFFA.

A continuación, señalamos algunos hallazgos iniciales cuya lectura esperamos, sea de utilidad para los interesados.

5.1. Hallazgos en relación con el sistema de alternancia

Estudiar en un CEFFA representa, para los cuatro grupos de encuestados, la posibilidad de acceder a una educación escolar con reconocimiento oficial. Además, por la orientación al trabajo y al ámbito rural, la consideran una preparación valiosa y atractiva para el futuro, lo que produce satisfacción personal en los estudiantes y egresados.

El CEFFA suele ser la única escuela en la zona donde cada una se encuentra con esta modalidad formativa, como se deduce de las distancias hacia el establecimiento que reportan los estudiantes y el personal pedagógico.

Los cuatro grupos de entrevistados afirman que la organización en alternancia, en los espacios y tiempos del ámbito escolar y socioprofesional, favorece el aprendizaje y la formación del estudiante. Como señalamos en cada sección, se dan algunas diferencias en cuanto a la valoración de la distribución del tiempo entre el aula y el ámbito socioprofesional.

El personal pedagógico encuestado coincide, en una proporción elevada (86,5 %), en que la división del 50 % en cada uno de los ámbitos es la más adecuada para la formación y que favorece el aprendizaje. Sin embargo, se da un porcentaje significativo de acuerdo con las otras opciones planteadas y que son contrapuestas: mayor dedicación al aula frente a mayor tiempo en el medio socio-profesional. Pensamos que puede ser un dato para profundizar en cada red, incluso adoptando soluciones “a medida” a las posibles variaciones en las necesidades formativas de los estudiantes.

Otro aspecto que concita un alto nivel de acuerdo es la positiva relación entre la teoría y la práctica que fomenta la alternancia, especialmente, en lo que se refiere a la aplicación del conocimiento en el campo o en la práctica. Un aspecto también coherente con el desarrollo del enfoque del aprendizaje *learning by doing* tan en boga últimamente.

Si miramos a la personalización como una de las características distintivas de la pedagogía de la alternancia, en la percepción del personal pedagógico, el sistema favorece la relación profesor-alumno. Tanto la visita del monitor durante el periodo socioproductivo como la

presencia del personal pedagógico en lugar de la pasantía son importantes para el seguimiento y la formación de los estudiantes, quienes, de esta manera, se sienten acompañados. Este aspecto de la pasantía fue bien valorado por los encuestados, sobre todo, por el personal pedagógico y por los miembros de la asociación.

Como se puede observar en la tabla 15, un porcentaje elevado del personal pedagógico ha sido capacitado en el sistema de alternancia (83,9 %) y en los instrumentos propios de la pedagogía (86,2 %). También son altas las valoraciones de la disposición para formarse en distintos aspectos.

5.2. Hallazgos en relación con la asociación local

Los cuatro grupos coinciden en señalar que no es fácil conseguir personas dispuestas a sumarse a la asociación local.

Se reconoce la importancia de la asociación local para sostener el modelo de la alternancia y también se manifiesta la necesidad de su acompañamiento en diferentes aspectos, principalmente, en lo concerniente a la capacitación y formación. Pero, al mismo tiempo, sorprende el bajo conocimiento de los egresados sobre su existencia. Es un claro indicio de que se debe mejorar la atención a este colectivo y profesionalizar acciones de comunicación.

Como una consecuencia directa del bajo conocimiento de los egresados, se observa su escasa participación en la asociación local. Pensamos que en buena medida refleja la baja participación ciudadana y política que se observa en amplios sectores de la sociedad.

5.3. Hallazgos sobre la formación integral en los CEFFA

La formación integral es un rasgo distintivo de los CEFFA. Los cuatro grupos de actores coinciden en percibir que, en la alternancia, se aprende de modo muy distinto al habitual en otro tipo de escuelas.

Los altos porcentajes se acercan al 97 y 98% para manifestar el acuerdo con el carácter formativo integral y el desarrollo de cualidades que hacen al florecimiento personal y del carácter, como consolidar un proyecto de vida o la sensibilidad ecológica.

Los referentes del personal pedagógico han manifestado que los impactos de la formación integral sobre su rol se dan no solamente en lo profesional, sino también en lo personal. Mencionan diferentes aspectos vinculados al acompañamiento cognitivo, afectivo y social al estudiantado para que sean capaces de transformar su entorno mediante acciones que les permitan ir superando obstáculos e insertarse en el mundo laboral. Ello comprende el acompañamiento en su proyecto de vida para que puedan aplicar lo aprendido en su medio socio-profesional a través de buenas prácticas y promoviendo la autonomía.

En relación con lo profesional, la formación integral impacta en dimensiones muy valoradas, como el trabajo en equipo, el desarrollo de la autoconfianza para resolver cualquier dificultad que se presente. Complementariamente, hay una fuerte mirada hacia las posibilidades futuras y las herramientas que brinda el CEFFA en este sentido.

La formación integral también se manifiesta en la proyección del personal pedagógico como promotores comunitarios, con la mirada enfocada en el contexto, lo que les una mejor escucha y acompañamiento a los estudiantes y sus familias.

5.4. Hallazgos sobre el desarrollo local y territorial en los CEFFA

En cuanto al desarrollo local y territorial, encontramos una coincidencia relevante sobre la contribución de los CEFFA a una mayor inserción de la mujer en el mundo laboral. Este aspecto propio de la urbanización de la población se amplía, entonces, a otros ámbitos, y así lo reconocen los actores.

Destacamos, también, la visión compartida acerca de la mayor conciencia y responsabilidad ecológica que es promovida por los CEFFA.

Conclusiones

En lo que se refiere a la Argentina, podemos sostener que se ha alcanzado, en buena medida, el objetivo general que nos propusimos de describir los impactos de los CEFFA en sus diferentes dimensiones (alternancia, formación integral, asociación local, y desarrollo local y territorial), tal y como lo perciben los actores involucrados. Esto fue posible gracias a la buena cobertura de las redes de instituciones que aplican la pedagogía de la alternancia en el país y a la respetable cantidad de respuestas obtenidas.

En cuanto a los objetivos específicos, entendemos que se ha reunido información pertinente para describir las prácticas e impactos del sistema pedagógico de formación en alternancia. En este sentido, resulta de especial interés la información brindada por el personal pedagógico y los estudiantes, que puede ser contrastada con las opiniones de los colaboradores y los egresados. Además, se ha conseguido hacer un inventario de los modos de participación de las asociaciones locales (familias, padres, comunidad, empresas, autoridades) en los CEFFA y sus impactos. De igual modo, es altamente significativo el relevamiento de las prácticas y los impactos de la formación integral por la centralidad que este pilar tiene en las bases fundamentales de la pedagogía de la alternancia. Finalmente, y retomando la intención de las entidades y personas que impulsaron esta pedagogía innovadora hace más de 50 años, este proyecto ha permitido identificar las prácticas y los impactos en la promoción del desarrollo local y territorial.

En definitiva, creemos que esta investigación y los resultados que derivan de ella representan una herramienta eficaz para contar con información de valor para la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Ackoff, R. (1984). On the nature of development and planning. En D. Korten y R. Klauss (eds.). *People-centered development: Contributions toward theory and planning frameworks*. Connecticut: Kumarian Press.
- Albéro, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. En B. Charlier y F. Henri (dirs.). *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives*. París: Presses Universitaires de France.
- Antoniazzi, A. (2006). *La tutoría personal en los CFR de la provincia de Buenos Aires. Diagnóstico del impacto de los valores del personalismo en la tutoría de los jóvenes* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Austral.
- Ashley, C. y Maxwell, S. (2001). Rethinking rural development. *Development Policy Review*, 19(4), 395-425.
- Bacalini, G. y Ferraris, S. (2001). Estrategias educativas para el crecimiento comunitario y el mejoramiento de la calidad de vida en el medio rural. Programa “Centros educativos para la producción total y su relación con el desarrollo local”. En D. Burin y A. I. Heras (comps.). *Desarrollo local: Una respuesta a escala humana a la globalización*. Buenos Aires: Ciccus.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en el conocimiento y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Banco Mundial.
- Barsky, O.; Dávila, M. y Busto Tarelli, T. (2008). Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. Buenos Aires: [Documento de trabajo 214]. Universidad de Belgrano. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00327.pdf>.
- Bélisle, M.; Mazalon, É.; Bélanger, M. y Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance: étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la professionnalisation. *Pédagogie Médicale*, 21, 21-38.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. París: UNMFREO.
- Brundtland, G. H. (1987). *Brundtland Report. Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. United Nations.
- Chaubet, P.; Leroux, M.; Masson, C.; Gervais, C. y Malo, A. (dirs.) (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec: Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. París: UNMFREO.
- (1982). *Motivation et alternance*. París: UNMFREO.
- (1986). À l'aube des formations par alternance. París: UNMFREO.
- (ed.) (1997). *Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale*. París: UNMFREO.

- Congreso de la Nación Argentina (2005). Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional.
- (2006). Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Congreso de la Provincia de Buenos Aires (2007). Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. [Texto actualizado con las modificaciones introducidas por Leyes 13850, 14044, 14222 y 14362].
- Conselho Nacional de Educação do Brasil (2023). Resolução CNE/CP 1/2023. *Diário Oficial da União*, 17 de agosto de 2023.
- Cousinet, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. París: Presses Universitaires de France.
- Crosas-Roura, A. (2024). *Interacció entre el sistema pedagògic per Alternança i el sistema Dual*. [Tesis doctoral publicada en el archivo digital de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10854/7689>.
- Da Silva, C. (2020). Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. *Educação e pesquisa*, 46. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e219182.pdf>.
- De l'Ain, G. (1974). *Actes du colloque de Rennes*. París: La documentation Française.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. París: Presses Universitaires de France.
- Divinsky, P. (2018). *El desarrollo territorial y las escuelas de familia agrícola (EFA). El caso de la EFA San Pedro, Misiones (2009-2013)* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.
- (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la escuela de familia agrícola (EFA). *Revista RLEE Nueva Época*.
- Duffaure, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. París: UNMFREO.
- Duffaure, A. y Robert, J. (1955). *Une méthode active d'apprentissage agricole*. París: EAM.
- FAO (2002). *Guía metodológica para la implementación de Escuelas de Campo de Agricultores (ECA)*. Proyecto FAO GCP/PER/036/NET.
- (2022). *Rural youth action plan*. <https://doi.org/10.4060/cc0583en>.
- Fernández, M. del C. y Welti, M. E. (2014). Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i1.125>.
- Forni, F.; Neiman, G.; Roldan, L. y Sabatino, J. (1998). *Haciendo Escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires: CICCUS.
- Fourdrignier, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation Permanente*, 190, 91-101.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. [Tesis doctoral no publicada]. Université de Sherbrooke.
- (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Éducation permanente*, Numéro hors-série, 143-152.
- (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance: regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. En P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais y A. Malo (dirs.). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec: PUQ.
- (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire: Pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*, 314, 17-35.

- Gagnon, C. y Boudjaoui, M. (2014). L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards? *Éducation et Francophonie*, 42(1).
- García-Marirrodriga, 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]. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.640>.
- (2024). Social capital in action for strengthening rural schools. *Prospects*, 54, 1-8. <http://doi.org/10.1007/s11125-024-09682-z>.
- García-Marirrodriga, R. y De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, 66(258), 129-160. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2005.i258.158>.
- García-Marirrodriga, R. y Durand, J. C. (coords.) (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. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>.
- García Marirrodriga, R. y Puig Calvo, P. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo*. Madrid: Colección AIDEFA.
- (2014). *Promoting Rural Development Through Alternating Cycle Education*. Furtwangen: AIMFR.
- (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR): les quatre piliers des CEFFA. *Revue Phronesis*, vol. 11, n.ºs 1-2, 181-201. <https://doi.org/10.7202/1087565ar>.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- (1997). Didactique et alternance. En J. C. Sallaberry, D. Chartier y C. Gérard (dirs.), *L'enseignement des sciences en alternance*. París: L'Harmattan.
- (1998). *L'école de l'alternance*. París: L'Harmattan.
- (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Gimonet, J. C. (1979). *Psychosociologie des équipes éducatives*. París: UNMFREO.
- (1984). *Alternance et relations humaines*. París: UNMFREO.
- (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. En J. Demol y J. Pilon (1998). *Alternance, développement personnel et local*, 51-66. París: L'Harmattan.
- (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*. París: L'Harmattan.
- Gobierno de Misiones (2019). *Régimen Especial para las Escuelas de la Familia Agrícola*. Boletín Oficial, 2 de enero de 2019.
- Golla, A. M.; Malhotra, A.; Nanda, P. y Mehra, R. (2011). *Understanding and measuring women's economic empowerment. Definitions, framework and Indicators*. International Center for Research on Women (ICRW).
- 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*. [Tesis doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universitat de Vic-Universitat

- Central de Catalunya]. http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/6348/tesdoc_a2020_gonzalez_jordi_tutoria_personal.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- González-García, J. y Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e7369. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7369>.
- Granereau, J. (1969). *Le livre de Lauzun*. Comité d'Action École et Vie Rurale.
- Greco, M.; Peterle, R.; Cuoto, M. S.; Bonomo, C. y Soto, O. (2019). Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 6(7). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/24187>.
- Grey, A. (2013). La politique sociale, l'amélioration des capacités et la perspective du parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 149-177. <https://doi.org/10.7202/1016399ar>.
- Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre Alternancia (GIIRA) (2020). *Manual de procesos y procedimientos, para la realización de las encuestas del estudio de impacto de los CEFFA*. https://unefa.org/wp-content/uploads/2020/11/MANUAL-PROCEDIMIENTO-ENCUESTAS_final.pdf.
- Gutiérrez-Sierra, A. (2023). *El rol multifuncional de los formadores de los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA): necesidades de una formación inicial*. [Tesis doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10854/7574>.
- Gutiérrez-Sierra, A. y García-Marirrodriga, R. (2024). ¿Qué piensan los profesores de las escuelas rurales sobre el sistema Dual/Alternancia? El caso de las EFA de Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 22(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5179>.
- 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), 75-90. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087559ar>.
- Kliksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Lerbet, G. (1971). *Introduction à une pédagogie démocratique*. París: Le Centurion.
- (1981). *Système alternance et formation d'adultes*. París: UNMFREO.
- (1984). *Approche systémique et production de savoir*. París: UNMFREO.
- Lesne, M. (1987). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. París: L'éditeur.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.
- Martinell, F. (1974). *La juventud del silencio*. Madrid: Magisterio Español.
- Maubant, P. y Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Masson, C. (2018). Un dispositif d'enseignement professionnel innovant qui remet en question l'alternance dans une formation professionnelle initiale secondaire en France. En P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais y A. Malo (dirs.). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec: PUQ.
- Métivier, G. (1999). *Réussir autrement un mouvement dans l'histoire*. Nantes: Siloë.
- Miano, M. A. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. Universidad Iberoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 121-152.

Ministerio de Educación del Perú (2023). Resolución Ministerial 204-2021 de 24 de mayo de 2021.

Morin, E. (2008). *La complexité humaine*. París: Flammarion.

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

Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. En M. Nussbaum y J. Glover (dirs.). *Women, Culture and Development*. Oxford: Clarendon Press.

— (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2/3), 33-59.

— (2004). Beyond the social contract: capabilities and global justice, *Oxford Development Studies*, 32(1), 3-18.

OCDE (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. OCDE. https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf.

Oliva, D. (2016). Pedagogía de alternancia: una alternativa educativa para el nivel medio (CEPT) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo. [Tesis de maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9325/2/TFLACSO-2016DEO.pdf>.

Pettiti, E. M. y Rodríguez, L. G. (2023). El movimiento de la pedagogía de la alternancia en la escuela rural: de Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, 58(1), 185-214. <https://doi.org/10.48162/rev.44.042>.

Pineau, G. (2009). Prólogo. En R. García-Marirodri y J. C. Durand (coords.). *Educación, juventud y empleo: La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO/Serviprensa.

Pineau, G.; Gimonet, J. C.; Bachelart, D.; Couceiro, L. y Puig-Calvó, P. (coords.) (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. París: L'Harmattan.

Página 12 (2021). Nicolás Trotta: La Ciudad está en condiciones de volver a la presencialidad total. <https://www.pagina12.com.ar/352255-nicolas-trotta-la-ciudad-esta-en-condiciones-de-volver-a-la->.

Plencovich, M. C. (coord.) (2014). *Sistema educativo y educación agraria. Deriva e inclusión*. Buenos Aires: Ciccus.

Portelance, L. y Van Nieuwenhoven, C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et Francophonie*, 2.

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*. [Tesis doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/9345>.

Pumisacho, M. y Sherwood, S. (eds.) (2005). *Guía metodológica sobre Escuelas de Campo de Agricultores*. Quito: CIP-INIAP-World Neighbors.

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>.

Rogers, C. (1972). *Liberte pour apprendre*. Paris: Dunod.

Rosnay, J. (1975). *Le Macroscope vers une vision globale*. París: Seuil.

Sen, A. (1984). *Resources, Values and Development*. Harvard University Press.

- (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41-58.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Southwell, M. (2020). Agricultural family schools in the «Pampa Gringa», historical traces between the particular and the universal. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 147-161. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.298>.
- Schejtman, A. y Berdegué, J. (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Programa Regional Fida-Mercosur.
- TELAM (2021). Trotta insistió que las clases presenciales serán escalonadas y con alternancia. <https://www.telam.com.ar/notas/202101/542815-trotta-insistio-en-que-las-clases-presenciales-seran-escalonadas-y-con-alternancia.html>.
- UNESCO (1972). *Commission Faure: Apprendre à être*. UNESCO.
- (1999). *Technical and Vocational Education*. Proceedings of the Second International Congress in Seoul. ED/SVE/TVE UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.
- (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.
- United Nations (2021). *United Nations Secretary-General's report: Our common agenda*. <https://www.un.org/en/content/common-agenda-report>.
- Vacca, J. C. (2001). *La educación formal secundaria de jóvenes rurales. Análisis de tres casos en Colombia*. [Tesis de maestría no publicada de la Universidad Javeriana].
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage: approche didactique de la formation professionnelle par alternance. En M. Durand (dir.). *Travail et formation des adultes*. París: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0125>.
- Wenger, M.; Sauli, F. y Berger, J. L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprentis pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. París: L'Harmattan.



UNIVERSIDAD AUSTRAL
EDICIONES