

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE
CATALUNYA

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
2006

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA

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

Autor: Pere Puig-Calvó, Licenciado en Ciencias de la Educación
Director de Tesis: Albert Arbós Bertrán, Doctor en Ciencias de la Educación
Barcelona, 15 de septiembre de 2006

Dedicatoria

A mi familia

A todas las familias del medio rural: hombres y mujeres, que con culturas, razas, lenguas y religiones diferentes, comparten los mismos problemas: el futuro de sus hijos, de su tierra, del medio ambiente, del planeta...

A quienes iniciaron los CEFFA y a los que colaboran actualmente con ellos en los diversos países del mundo, que con espíritu de pioneros provocaron una pacífica revolución social, económica y cultural en las zonas de su actividad.

A los formadores/as (monitores/as), profesionales de la pedagogía y del desarrollo local, que acompañan a los jóvenes y adultos en los procesos de construcción de su futuro a través de la formación.

A los jóvenes del medio rural del todo el mundo especialmente a los que están recibiendo o recibieron formación en los Centros Familiares de Formación por Alternancia.

Agradecimientos

En primer lugar, como es lógico, tengo que citar a mis padres y a mis hermanos. Juntos hemos trabajado, reído, llorado, amado lo que el campo y la querida tierra nos han ofrecido desde nuestro origen.

En el plano académico quiero agradecer, por supuesto, a mi Director de Tesis y sobre todo amigo, Albert Arbós Bertrán. Después, en un primer escalón, situaría igualmente a Jean-Claude Gimonet, Roberto García-Marirrodriga, Gastón Pineau y Aimé Caekelbergh. Grandes expertos y promotores de este movimiento de los CEFFA en el mundo entero, cada uno desde su lugar de trabajo y actividad, han resultado pieza clave en muchos aspectos de este trabajo. Igualmente a las personas que compartieron sus experiencias en las entrevistas mas extensas: André Duffaure (+), Daniel Chartier y Florent Nové-Josserand.

Después vendría una larga lista de gente relacionada con las EFA de España: Joaquín Herreros y Felipe González de Canales, grandes personas que en momentos difíciles en España, supieron buscar un método democrático de formación y desarrollo para los más abandonados del país, la gente del campo, y que me embarcaron en esta maravillosa aventura. A la EFA "El Poblado" (El Grado-Huesca), a Antonio Pintado y su familia, a Joaquín Paricio y todos los amigos de Aragón donde comencé a caminar en el mundo de las EFA. A todos los amigos de la EFA "Quintanes" (Masies de Voltregà-Barcelona), donde viví algunos de los mejores momentos de mi vida profesional, a Josep M^a Vila, Pere Torrents y los sucesivos presidentes, a mis compañeros de fatigas como monitores en los inicios: Pep Seguí, Lluís Ripoll y Joan Vergés; y a los actuales: Jordi González, Manuel Vicente, Toni Martorell, Josep Bagaria, Josep Torrentó, Xavier Roca... A Remei Figols y Zenón Santamaria. A los infatigables Toni M^a Piqué y Rosa Fernández. Al promotor de la EFA "Camp Joliu", Antoni Massana y Martina Rafols. A todos los alumnos que tuve y de los que tanto aprendí.

A los responsables de la Caixa de Manlleu, que comprendieron la importante labor social que representa una EFA: Pere Rifà, Martí Oller, Didac Herrero, Josep Espona...

A los compañeros de trabajo en UNEFA: Juan Cano, Joaquín Torregrosa, José Pellicer, David Puentes, Ana Nieto, Teresa María Pérez, Pura Urraca,

Francisco Olea, José María Chacón, Hermenegildo Elvira, Javier Rodríguez Balsa, Enrique Rodríguez, Luis García, José Herrera, Francisco Sada, José Luis Elizari...

A los miembros de la UNMFREO donde tuve una experiencia extraordinaria de trabajo en el Centro Nacional Pedagógico de Francia, especialmente a Guy Gautreau y Jacques Legroux (fallecidos) y a Dominique Chartier, así como a Claude Richard, grandes amigos y buenos formadores. A todas las familias, monitores y jóvenes de las MFR, con los que he podido compartir experiencias y amistad.

A mis compañeros de trabajo actuales en SIMFR y DISOP, Maria José Guldemon, Ingrid Cammu, Ana Pérez, Ana M^a Hinostraza, Gérard Verhelst, Jean-Pierre Lekeu, Werner Caekelbergh y especialmente a Leo Hendrix por su dedicación desinteresada.

En el Departamento de Humanidades de la UIC, a los profesores Salvador Vidal, Francisco Esteban, Josep Olives, Núria Aris...

Igualmente a los miembros de la AIMFR, su secretaria Mireille Gavet, France Reveillere, Gilbert Forgeard, Bernard Tranchand, Romano Volpato, Joaquim Fernádes...

En Filipinas, al señor Fritz Gemperle y a Judith Polo y Jerome Sibonga. En Portugal, al estimado Sr. Zacarías Vivas, a Alfredo Marques, a Francisco da Cruz y a António Estevez. En Italia, a Silvano Possagnolo, Egidio Tecchio, Viera Schioppetto. En Brasil, a Carlos Sossai, Joao Batista Costa, Idalgizo Monequi, Thierry de Burgrhave, Joao B. Begnami, Joao Emilio Lemos, Sergio Zamberlan, David Rodríguez... En Argentina, a Roberto Bradley, Esteban Bossi, Roberto Tuzinkyewich, Oscar Urbani, Estela Genovese, Julio César García, Damián, Julian, Silvio Cabrera, Guillermo Bulak... En Uruguay, a Juan María Cabrera, Octacilio Echenagusía... En Guatemala, a Eunice de Alvarado, Jorge Gándara, Nolberta Saquec, Marcelino Ixén. En Chile, a Rodrigo Ponce y Emiliano Ortega. En Perú, a David Baumann, Yanet Baca, Carmen Trélles... En Camerún, a Paolo Sanguinini e Irène Vèrène. En Costa de Marfil, a Carlos García. En Mozambique, a Rui Reis...

Muchos quedan en el tintero: familias, monitores, jóvenes rurales y agricultores... A todos ellos, también, ¡muchísimas gracias!

ÍNDICE		Pág.
DEDICATORIA		3
AGRADECIMIENTOS		4
INTRODUCCIÓN		10
Iª PARTE:		
LOS CEFFA, UNA REALIDAD ACTUAL PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO LOCAL		11
Capítulo 1: UNA INVESTIGACIÓN PARA CONOCER MEJOR UN MOVIMIENTO EDUCATIVO MUNDIAL Y PERCIBIR LAS CLAVES DE SU VIABILIDAD		12
1.1. Un itinerario de actor-autor del movimiento de los CEFFA: quién y porqué de este trabajo		13
1.2. La necesidad y la problemática de la investigación		19
1.2.1. Trabajo exploratorio		19
1.2.2. El problema general y la definición de la problemática		25
1.2.3. Enunciado de la hipótesis		26
1.3. Metodología de trabajo e instrumentos utilizados		30
1.3.1. Cronología del trabajo de investigación - acción		31
1.3.2. Exploración de las fuentes de información y elaboración de los cuestionarios definitivos		32
1.3.3. Recogida de información y clasificación de datos		33
1.3.4. Análisis de las informaciones, síntesis y diagnóstico		34
1.3.5. Breve explicación de las técnicas utilizadas a lo largo de la investigación		35
Capítulo 2. UN MOVIMIENTO EDUCATIVO INTERNACIONAL PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO RURAL		39
2.1. El nacimiento de un movimiento para el desarrollo rural y la formación		39
2.1.1. Algunos elementos de historia		39
2.1.2. La construcción del primer Plan de Formación		43
2.1.3. El primer año de la experiencia		45
2.1.4. Los trámites administrativos, jurídicos, financieros y el compromiso de las familias		48
2.1.5. Todos los elementos de un verdadero CEFFA, por fin reunidos		51
2.2. Características generales del movimiento de los CEFFA		56
2.2.1. La Asociación		57
2.2.2. La Formación		58
2.2.3. El Desarrollo		61
2.2.4. La Pedagogía de la Alternancia		62
2.2.5. A modo de conclusión: los cuatro pilares de los CEFFA		64
Capítulo 3. DESARROLLO INTERNACIONAL DEL MOVIMIENTO. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD		68
3.1. Situación actual de los CEFFA en el mundo		69
3.1.1. Los CEFFA en el continente europeo		70
3.1.2. Los CEFFA en el continente americano		72
3.1.3. Los CEFFA en el continente africano		74
3.1.4. Los CEFFA en Asia y Oceanía		76
3.1.5. Los CEFFA en el mundo y su crecimiento		77

3.1.6.	La promoción y los orígenes de los CEFFA	79
3.1.7.	La edad de los alumnos y la diversidad de formaciones	81
3.1.8.	El reconocimiento y la tutela administrativa	85
3.1.9.	La financiación y los recursos económicos	86
3.1.10.	La formación de formadores en los CEFFA	88
3.2.	Reflexiones, análisis y diagnóstico	90
3.2.1.	Algunas constataciones	90
3.2.2.	La cuestión del traspaso de poder	92
3.2.3.	Las relaciones con la Administración Pública	93
3.2.4.	El problema del corporativismo del profesorado	96
3.2.5.	En conclusión: algunos refuerzos de las hipótesis iniciales	97
Conclusiones de la primera parte		99
IIª PARTE:		
LOS FINES Y LOS MEDIOS DE LOS CEFFA		101
Introducción a la Segunda Parte		102
Capítulo 4: UNA PRIMERA FINALIDAD: EL DESARROLLO DEL MEDIO RURAL		104
4.1.	El desarrollo local	104
4.1.1.	Desarrollo personal y desarrollo local	107
4.1.2.	Agricultura y ruralidad	111
4.1.3.	La diversificación de profesiones en el medio rural	117
4.2.	La problemática del desarrollo en el mundo	123
4.2.1.	Población, alimentación y desarrollo	126
4.2.2.	Agricultura y desarrollo	131
4.2.3.	Medio ambiente y desarrollo	135
4.2.4.	Cultura y desarrollo	138
Capítulo 5: UNA SEGUNDA FINALIDAD: EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS EN SU MEDIO		142
5.1.	La formación – educación de la persona	142
5.1.1.	La formación personalizada e integral del joven	144
5.1.2.	Una posibilidad gracias al pequeño grupo	147
5.1.3.	El acompañamiento personalizado	151
5.1.4.	El proyecto de vida del joven	154
5.2.	Educación y desarrollo	156
Capítulo 6: UNA ESTRUCTURA ASOCIATIVA		168
6.1.	Una asociación de base familiar	168
6.2.	Una asociación con finalidades bien definidas	171
6.3.	Una asociación en interacción	176
6.4.	La asociación y sus responsables	178
Capítulo 7: UNA PEDAGOGÍA ESPECÍFICA: LA ALTERNANCIA		185
7.1.	Características de la Alternancia	185
7.1.1.	Las representaciones de la alternancia	186
7.1.2.	Las características de la alternancia en los CEFFA	189
7.1.3.	Personalidades del mundo de la pedagogía relacionadas con la alternancia	192
7.2.	El Plan de Formación y la concepción de la formación en alternancia	209
7.2.1.	La alternancia, una pedagogía de la adolescencia	209
7.2.2.	Del programa oficial al Plan de Formación	211
7.2.3.	De una lógica de las disciplinas (materias) a la transdisciplinariedad	214
7.2.4.	Lógica vertical y lógica transversal en el Plan de	

	Formación	221
7.3.	Las actividades y los instrumentos pedagógicos	225
7.3.1.	Las actividades e instrumentos de exploración del medio de vida	225
7.3.2.	Las actividades e instrumentos didácticos	228
7.3.3.	Las actividades e instrumentos de relación	230
7.3.4.	Las actividades e instrumentos de evaluación	233
7.4.	El proyecto profesional personal del joven	237
7.5.	Adaptaciones según las diversas realidades y la evolución en el tiempo	239
	Conclusiones de la Segunda Parte	240
IIIª PARTE:		
	CLAVES PARA LA VIABILIDAD DE LOS CEFFA	242
	Introducción a la Tercera Parte	243
	Capítulo 8: LA ASOCIACIÓN, UNA ESTRUCTURA ORGANIZADORA	244
8.1.	Las asociaciones locales de base: las familias	245
8.1.1.	La asociación: principios, finalidades y dinámica de trabajo	246
8.1.2.	Los órganos de gobierno de la asociación	254
8.1.3.	Las actividades de la asociación	260
8.1.4.	Los Grupos de Trabajo: el Grupo de Trabajo de Familias	261
8.2.	La Unión Nacional y las Federaciones Regionales	270
8.2.1.	Los servicios centrales comunes a la institución	280
8.3.	La Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural	283
	Capítulo 9. EL EQUIPO EDUCATIVO DE LOS CEFFA	294
9.1.	Los formadores y la estructura educativa	294
9.1.1.	El monitor	295
9.1.2.	Función y misiones del director	306
9.1.3.	El personal auxiliar	309
9.2.	El trabajo del equipo educativo	310
9.3.	Los otros <i>partenaires</i> de la formación	317
	Capítulo 10. NECESIDAD DE LA ACCIÓN POLÍTICA Y DE LA FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	320
10.1.	Reconocimiento en el ámbito socio-profesional	320
10.2.	Reconocimiento en la administración pública	327
10.3.	Reconocimiento en el ámbito científico-académico	334
10.3.1.	Los resultados académicos	335
10.3.2.	La producción de material pedagógico y didáctico	337
10.3.3.	Las relaciones con el mundo universitario	337
	Capítulo 11. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INSTITUCIONAL: FORMARSE O CONFORMARSE	340
11.1.	Formarse para gestionar, animar y organizarse. La formación de los responsables de las asociaciones	340
11.1.1.	Motivaciones	343
11.1.2.	Un plan de formación adaptado	344
11.1.3.	Un contenido apropiado	347
11.2.	La formación de los formadores	348
11.2.1.	Desafíos de la formación de monitores	349
11.2.2.	La experiencia pionera de formación de monitores en Francia	353
11.2.3.	Organización y contenido de la formación pedagógica actual	357

11.2.4.	Algunas informaciones sobre la formación universitaria	359
11.3.	Necesidad de un Centro de Formación Institucional	362
	Conclusiones de la Tercera Parte	366
	CONCLUSIONES GENERALES	368
	BIBLIOGRAFÍA	380
	ANEXOS	390
Anexo 1	Guión de encuesta a las instituciones y/o uniones nacionales del movimiento de los CEFFA	391
Anexo 2	Guión de la entrevista a personalidades del movimiento de los CEFFA	392
Anexo 3	Formación Inicial de Monitores	393
Anexo 4	Curso de Formación de Líderes Rurales	397
Anexo 5	Entrevista a André Duffaure	401
Anexo 6	Entrevista a Daniel Chartier	412
Anexo 7	Entrevista a Florent Nové-Josserand	421
Anexo 8	Entrevista a Jean-Claude Gimonet	434

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inscribe en el marco de un estudio sobre los Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA). Tiene como objetivo profundizar en la importancia que tienen la formación y la investigación pedagógica en el seno institucional. Se trata de una investigación-acción que no se limita a una visión diferente de las que ya existen sobre el movimiento de los CEFFA. Es, sobre todo, una visión de la realidad por parte de un actor del sistema. La iniciativa se llevó a cabo con el deseo de aportar elementos nuevos a la reflexión institucional, así como nuevas pistas de innovación y de acción. Para cumplir con este trabajo, nosotros postulamos un cierto número de elementos que nos parecen primordiales para el crecimiento y la viabilidad futura de este movimiento de formación y de desarrollo rural en los diferentes países del mundo. Inicialmente planteamos la hipótesis de la existencia de una relación directa entre la formación de los responsables (formadores y administradores) y la extensión, evolución y continuidad del movimiento en el mundo. Se trata de verificarla con la investigación.

El documento está compuesto de tres partes. La primera titulada: “Los CEFFA, una realidad actual para la formación y el desarrollo local”, presenta al autor, la problemática y el método de investigación en el contexto mundial, así como el proceso histórico de la creación de los CEFFA, las características generales del movimiento y una visión internacional de la realidad actual. La segunda parte: “Los fines y los medios de los CEFFA”, retoma los cuatro pilares que sostienen este movimiento educativo. Los dos que son finalidades, el desarrollo de las personas y del medio, se analizan profundizando en la problemática del desarrollo y las relaciones entre la formación personal, la educación y el desarrollo. Los dos medios para conseguirlas, la estructura asociativa y la pedagogía de la alternancia educativa, se presentan con los elementos que las caracterizan y con los correspondientes comentarios y propuesta de innovaciones. “Claves para la viabilidad de los CEFFA”, constituye la tercera parte. Se trata de una amplia exposición sobre las asociaciones y el rol de las familias, y de las características de los formadores en cuanto a responsables de la acción de los CEFFA, con los jóvenes, sus familias y el medio socioprofesional. Terminamos con una sugerencia final: el establecimiento de un centro institucional de formación e investigación pedagógica en cada país donde el movimiento está presente.

PRIMERA PARTE:
LOS CEFFA, UNA REALIDAD
ACTUAL EN LA FORMACIÓN Y
EL DESARROLLO LOCAL

Capítulo 1

Una investigación para profundizar en el conocimiento de un movimiento educativo mundial y percibir las claves de su viabilidad

Esta primera parte está compuesta por tres capítulos y tiene como objetivo presentar el tema de la investigación así como su contexto. Se diferencian claramente dos temáticas: en el primer capítulo presentamos el proceso de investigación, y en los dos siguientes las informaciones de la investigación en el contexto del movimiento de los CEFFA¹.

La investigación comienza por una presentación del autor, de su contexto y de los motivos que le condujeron a realizar esta investigación, como actor y autor. Le sigue una exposición sobre la metodología de trabajo, con las dificultades encontradas para obtener los datos y las informaciones necesarias, así como los recursos y métodos utilizados para obtenerlas.

En el segundo capítulo, mostramos el proceso histórico en la creación de los CEFFA, los objetivos, los medios, así como el impacto internacional de este movimiento de formación y desarrollo rural. Seguidamente, aparece una presentación del desarrollo internacional de los CEFFA en el mundo a partir de los datos obtenidos, con una representación gráfica que facilita su lectura y comprensión.

Esta detallada presentación nos conducirá a una serie de reflexiones, análisis y diagnóstico de temas que serán solamente enunciados y que merecerían tener continuidad en otros estudios. Finalmente, la conclusión de esta primera parte

¹ Centros Familiares de Formación por Alternancia. A lo largo de esta investigación, utilizaremos esta expresión para referirnos, en general, a las escuelas de alternancia en el medio rural tal y como se definen en el Capítulo 2. En función de la traducción que se ha hecho del término francés MFR (Maison Familiale Rurale) - en Francia comenzaron este tipo de centros - en cada lugar, podemos hablar de Centro de Promoción Rural - Escuela Familiar Agraria (EFA) o abreviadamente EFA en gran parte de España, Costa de Marfil (École Familiale Agrarie), Uruguay y Brasil (Escola Família Agrícola), por ejemplo; Casa Escola Agrícola (CEA) en Portugal; Scuola Famiglia Rurale (SFR) en Italia; Family Farm School (FFS) en Filipinas; Centro Familiar Educativo para el Desarrollo (CEFEDH) en Honduras... En Francia y otros países (Burkina Faso, Malí, Nueva Caledonia, Canadá, por ejemplo), se mantiene la denominación MFR, a veces como simplificación de MFREO (Maison Familiale Rurale d'Éducation et d'Orientation). En el Capítulo 3, aparecen todas las denominaciones de las MFR según los países.

refuerza las hipótesis iniciales y hace emerger nuevos elementos de investigación a partir de las informaciones.

1.1. Un itinerario de actor-autor del movimiento de los CEFFA: quién y porqué de este trabajo

El interés, la inquietud social, el deseo de responder a unos interrogantes propios sobre las aportaciones e influencia que la formación puede tener sobre el desarrollo humano - personal y colectivo - especialmente en el medio rural y/o en zonas desfavorecidas, ha sido un elemento clave de esta investigación. El objetivo que pretendemos es descubrir los aspectos necesarios para alcanzar resultados adecuados en el desarrollo de las personas y del medio a través de la formación, especialmente de los centros de formación por alternancia. Todos los elementos que intervienen en la vida de personas, marcan su personalidad, sus intereses e inquietudes. Por eso, exponiendo brevemente mi historia de vida (quién), será posible comprender mejor el porqué de esta investigación.

Soy hijo de pequeños agricultores, productores de frutas y hortalizas de El Prat de Llobregat (comarca del Baix Llobregat, provincia de Barcelona), que originariamente fue eminentemente agrícola y que creció en población por los nuevos puestos de trabajo que surgían gracias a la presencia de la industria y del sector servicios que proporcionaba la cercana ciudad de Barcelona. Aprendí a trabajar, a valorar, a amar el trabajo del campo, gracias al ejemplo de mis padres mucho más que a sus palabras.

Mis padres, son personas del medio rural que tuvieron muy pocas posibilidades de formación escolar por el hecho de haber vivido una guerra, y que construyeron su hogar en un momento crítico en la situación social, política y económica de España, donde las expectativas de futuro para los pequeños agricultores no eran nada halagüeñas.

Ellos, sin embargo, quisieron que sus hijos participaran de actividades culturales y sociales específicas. Señalaré dos aspectos que, además de su ejemplo, marcaron mi vida: el acceso a las lecturas adecuadas a mi edad, con una pequeña biblioteca familiar (mi madre siempre ha tenido una gran pasión por los libros, que transmitió a sus hijos), por un lado; y, por otro, la participación en un movimiento juvenil (los *Boy Scouts*), que estimuló e incrementó mi relación con la

naturaleza, el esfuerzo, la responsabilidad personal y el trabajo en equipo. Además, las premisas “Dios, Patria, Prójimo” y las consignas según las edades de los hermanos: “el mayor ayuda al pequeño” (solidaridad), y “siempre a punto” (disponibilidad), fueron factores clave en la construcción de mi propia vida y de mi personalidad.

Trabajé directamente en el campo con mis padres como ayuda familiar desde los trece años hasta los veinte, realizando las labores agrícolas propias y comercializando los productos en el mercado mayorista. Esta situación laboral me facilitó el contacto con el mundo del trabajo y el de los adultos distintos a mi propia familia. También, la concienciación con las realidades socioeconómicas complejas, al vivir directamente momentos de crisis importante al constatar que después del esfuerzo del duro trabajo agrícola y de los elevados costes de producción de los agricultores. Algunas veces, el fruto de su trabajo (sus productos), acababa en la basura, sin ninguna retribución económica.

Al mismo tiempo, a partir de los 14 años inicié los estudios de bachillerato en régimen nocturno, en el centro educativo “Xaloc”², donde se valoraba mucho el trabajo profesional como medio de promoción y desarrollo social, humano y espiritual. Desde ese momento, siempre ha habido en mi vida una relación de complementariedad entre trabajo profesional y estudio. Descubrí una forma de espiritualidad novedosa y adecuada a mis inquietudes, basada en dos pilares: la filiación divina (todos los hombres somos hijos de Dios) y la santificación del trabajo³ (característica esencial del ser humano, como medio de contribuir a la mejora de la sociedad). Ahí, de nuevo, el agradecimiento a mis padres que recibieron algunas críticas de familiares directos: “como un agricultor pobre y endeudado, pretende que sus hijos estudien. Lo que deben hacer es buscar un empleo seguro”. Hoy los cuatro hijos tenemos estudios universitarios - todos ellos realizados a la vez que trabajaban - y con la característica común en todos de la continuidad en la formación en relación directa con su trabajo profesional.

El contacto del mundo rural con el mundo urbano industrial y comercial, permitía la relación con los diferentes sectores económicos, culturales y sociales y, como consecuencia, facilitaba la relación con distintos tipos de personas. La evolución económica y los efectos de la posguerra civil española, influyeron en la

² “Xaloc” es un centro educativo situado en l’Hospitalet de Llobregat, al sur de la ciudad de Barcelona. Es una obra corporativa de la Prelatura del Opus Dei.

³ Como dicen las palabras del libro del Génesis, Dios creó al hombre y lo colocó en el jardín de Edén *para que lo guardara y lo cultivara* (Gn 2, 15).

zona y provocaron una gran inmigración de personas del sur y centro de España hacia el norte de la península ibérica. La consecuencia inmediata fue un incremento de la población, nuevas posibilidades de trabajo y, sobre todo, aspectos sociológicos interesantes.

Las posibilidades de estudio a través de cursos nocturnos para el bachillerato y la Universidad - facilitadas por el hecho de vivir cerca de la gran ciudad y por el aumento de la población que accede a dichos niveles educativos - permiten llegar a niveles de formación antes reservados a unas élites selectas, no siempre a causa de sus capacidades intelectuales, sino por los recursos económicos disponibles. La precariedad en el futuro profesional dentro de la agricultura local, se convierte en un factor determinante en la elección profesional. Dos serían los elementos principales: proximidad de la propiedad familiar agrícola con la gran urbe de Barcelona, que hacía posible su expropiación para uso público (carreteras, puerto, aeropuerto) lo cual genera una inseguridad tal que no estimula la modernidad ni la evolución. En segundo lugar, la competencia con las producciones del sur de España, cuyas posibilidades climáticas, de disponibilidad de superficies y de costes de producción, las convierten en una verdadera potencia agrícola.

A partir de los veinte años, cambié de actividad profesional al iniciar mi labor docente como monitor⁴. El comienzo del trabajo profesional en las Escuelas Familiares Agrarias⁵ en 1975, abre un horizonte amplio, nuevo, enriquecedor, vinculado a la tierra, al trabajo y a las personas que viven en el medio rural. Las inquietudes sociales determinadas por diferentes motivos (conocimiento de la situación en que viven los inmigrantes, la pobreza y las duras condiciones de vida de los agricultores, la falta de perspectivas para los jóvenes del medio rural, las inquietudes espirituales propias de la juventud), descubren un panorama inmenso de posibilidades a través del trabajo, que fue vivida principalmente en primera persona y posteriormente compartida con las familias y los jóvenes conocidos en, para, por y a través de las familias.

Todos estos elementos hacen nacer, crecer y desarrollarse la necesidad de formación e investigación para poder conocer, comprender y colaborar de una

⁴ Con esta denominación, más amplia que la de "profesor" entendida en el sentido tradicional del término, 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 su medio. En el Capítulo 9 nos extenderemos en la explicación de sus funciones, perfil y competencias.

⁵ Escuela Familiar Agraria, EFA. Denominación española de la MFR (Maison Familiale Rurale) francesa.

forma más eficaz con las EFA, acompañando el proceso de construcción del medio rural y de su futuro, siendo al mismo tiempo actor y colaborador, sin conformarse simplemente con la intervención en aspectos críticos o de defensa de los derechos, sino también, y quizás de un modo más profundo, a través de la educación y formación de los jóvenes en una sociedad que está construyéndose después de una dictadura política y una guerra que la marcaron profundamente.

Esta situación de trabajo en el medio, permite una acción directa que provoca constantemente la reflexión sobre los hechos y, como consecuencia, la investigación. Podemos decir que todo el itinerario profesional ha mantenido la constante de trabajo y estudio, de acción e investigación.

Al inicio del trabajo profesional como formador en 1975, mientras desarrollaba el trabajo en la EFA “El Poblado” (El Grado, Huesca), llevé a término dos nuevas formaciones. La primera, experimental, fue la Formación Profesional de Tercer Grado⁶ con la titulación de “Técnico Agrícola Superior” (equivalente a los actuales Ciclos Formativos de Grado Superior en España o al B.T.S.A. en Francia). La segunda, realizada simultáneamente con la anterior, fue la Formación Pedagógica Inicial institucional de las EFA españolas.

Posteriormente, el traslado como monitor a la EFA “Quintanes” (comarca de Osona, provincia de Barcelona) en 1978/79, asumiendo la función de director en 1979/80, hace aún más patente la necesidad de formación, por la mayor responsabilidad. Así, inicio en 1982 los estudios de Pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, consiguiendo aprobar diversas materias. En el año 1984, reinicio los estudios en en Universidad Central de Barcelona (estudios nocturnos de cinco años de duración), gracias al apoyo de mi hermana María Asunción, que estaba comenzando los estudios de Ciencias de la Educación en la misma Facultad, y a la mejora de las comunicaciones que facilitan el acceso a la ciudad. Esto me permitió obtener la Licenciatura⁷ con la especialidad en “Gestión y Dirección de Centros Educativos”.

Al mismo tiempo estaba colaborando, junto a las Asociaciones locales, en la creación de dos nuevas EFA: “Camp Joliu” y “La Suïssa”. Y posteriormente, con la Federación Catalana de Escuelas Familiares Agrarias, que agrupaba a las 6 existentes en Cataluña. Las inquietudes y necesidades de formación creadas a

⁶ Al ser experimental, al final no se aplicó la ley y el diploma otorgado fue el de Formación Profesional de Segundo Grado.

⁷ En España, corresponde a Bachillerato más 5 años; en Francia o Brasil sería una Maestría.

causa de estas nuevas responsabilidades, fueron resueltas – al menos en parte - por el curso de “Dirección y Gestión de Empresas”, realizado en el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE) de la Universidad de Navarra con sede en Barcelona, en el año académico 89/90. Además, en esa época participaba activamente en la organización anual de las “Universidades de Verano”, para los profesores de escuelas de formación agraria de todos los centros de formación profesional agrícola y rural - públicos y privados - de toda Cataluña, que organizábamos con la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y el Departamento de Agricultura de la Generalitat (Gobierno autónomo de Cataluña).

En el curso 1990/91, el traslado a Madrid para asumir la responsabilidad de Director del Departamento de Formación y Desarrollo de UNEFA⁸, permite descubrir las necesidades de formación no solamente en España, sino en otros países con los que se está colaborando: Portugal, Argentina, Filipinas, Camerún, por citar alguno de cada continente. Las relaciones con el Centro Nacional Pedagógico⁹ de las Maisons Familiares Rurales de Francia, se incrementan a través de viajes e intercambios, multiplicando las experiencias y los contactos. En este caso, no se trata de una formación sistematizada, con reglamentaciones universitarias precisas, pero sí de un constante camino de investigación y enriquecimiento con las experiencias de las personas y las Instituciones conocidas.

En agosto del 1996, al comenzar a colaborar como formador en el CNP de las MFR con el interés puesto en el desarrollo de las personas del medio rural en el ámbito internacional, surge la necesidad de sistematizar las experiencias y el conocimiento para facilitar la creación y desarrollo del movimiento de los CEFFA en el mundo. El método de “aprendizaje por producción de saberes” utilizado por el Diploma Universitario de Responsables de Formación de la Universidad de Tours, me pareció el más adecuado y me inscribí en esta formación universitaria.

En 1997, se presenta una nueva responsabilidad profesional, esta vez en la dirección técnica y pedagógica de SIMFR¹⁰, una Asociación sin fin lucrativo¹¹ creada para apoyar a los centros que aplican o desean aplicar una metodología y un sistema de formación, promoción y desarrollo, similar al de los CEFFA. Esta situación me permitió conocer de un modo privilegiado lo que sucede en los

⁸ Unión de Escuelas Familiares Agrarias de España, que agrupa cerca de 40 centros de estas características (vid. Capítulo 3).

⁹ En adelante, CNP.

¹⁰ Solidaridad Internacional de los Movimientos Familiares para la Formación Rural.

¹¹ Denominada en Bélgica: *Assotiation sans but lucratif (a.s.b.l.)*.

distintos países en donde existen centros de características similares, y la realidad de los jóvenes y las familias rurales en aquellos lugares donde estos centros están implantados o desean implantarse. Actualmente, los ejes del trabajo principal desarrollado en SIMFR en los lugares donde hay CEFFA son dos: refuerzo institucional y adecuación de la formación a la nueva realidad rural. En aquellos otros lugares donde se están comenzando a instalar CEFFA, el trabajo consiste en el apoyo y acompañamiento en su proceso de nacimiento y desarrollo.

Todo ello comporta aspectos de información a promotores y autoridades, formación de administradores y formadores, investigación de las realidades sociológicas y educativas, adecuación de los sistemas y métodos a las realidades locales y, muy especialmente, el trabajo en equipo con las personas de cada lugar, lo cual genera una riqueza de experiencias y saberes enormes, difícilmente transmisibles a través de conceptos abstractos. El aprendizaje a través de los viajes y las relaciones personales e institucionales que estos permiten, son también elementos dignos de señalar.

Solamente nos gustaría remarcar el bagaje cultural que ofrece este tipo de intercambio de relaciones, experiencias y conocimientos. Si toda la vida profesional ha sido una constante la relación con las personas e instituciones del medio rural, este aspecto tiene una influencia en el modo de proceder de este trabajo de investigación, en ningún momento aislado de la acción. Podemos afirmar que están intrínsecamente unidos en el mismo la acción y la investigación, siendo muchas veces difícil separar un elemento del otro. Las experiencias vividas se mezclan con las investigaciones científicas para dar explicación de las mismas, o viceversa, una investigación provoca una experimentación. La formación y metodología de trabajo de los CEFFA incluye este sistema, partiendo de una problemática real, local o personal.

De ahí la inquietud y el interés por conocer los elementos que tienen una fuerza específica en el desarrollo de este tipo de Centros de Formación, y cuáles son los factores clave en su proceso de creación y desarrollo. Esta investigación sobre los CEFFA está incluida en un proceso de acción - investigación, investigación - acción¹², que corresponde al itinerario profesional personal, junto a los equipos pedagógicos de las diferentes naciones.

¹² "El conocimiento de la realidad debe hacerse con las personas. La tendencia a involucrar más directamente a la comunidad en la detección de sus problemas, ha dado lugar a lo que se llama *investigación participativa*, *autoinvestigación* o *investigación-acción*" (cf. ESPINOZA, M. 1983. "Evaluación de proyectos sociales". Buenos Aires). "La investigación-acción compromete a la persona

1.2. La necesidad y la problemática de la investigación

La situación del medio rural en todo el mundo es paradójica y crítica. Por un lado, existen excedentes de producción; por otro, la gente se muere de hambre. Países adelantados que deben subvencionar la agricultura para que los jóvenes puedan quedarse y sobrevivir en el medio rural, y países llamados subdesarrollados donde igualmente los jóvenes emigran como una esperanza de progreso y desarrollo. Conociendo la importancia que la formación tiene en relación al aumento de la calidad de vida, y al mismo tiempo el aporte que los CEFFA están haciendo en este campo, nos interesa saber cuáles han sido los factores determinantes para el avance de este sistema de formación.

Nos parecía importante estudiar el aporte a esa formación que los CEFFA están proporcionando a nivel mundial, sabiendo que no van a resolver el problema, sino que son una contribución que puede colaborar parcialmente en la búsqueda de soluciones para las distintas y complejas problemáticas del medio rural, a través de la formación. Teniendo en cuenta que entre los objetivos que pretenden está el desarrollo del medio, el estudio de la diversidad de realidades a escala internacional se nos plantea como una necesidad.

1.2.1. Trabajo exploratorio

Comenzando con un trabajo de observación de la realidad actual, de las lecturas y análisis de los documentos de las Instituciones CEFFA en los países donde están actuando, así como de las evoluciones que han tenido a lo largo de su historia, podemos observar que los primeros CEFFA - llamados Maisons Familiales Rurales, MFR - surgen en Francia. Las MFR, nacen en un momento determinado, en un lugar determinado, con una cultura y una lengua común, con tradiciones, costumbres y valores específicos. Al traspasar sus fronteras y desarrollarse en otros continentes, en países de distintas tradiciones, culturas, valores, religiones y lenguas, con grandes diversidades y diferencias, los CEFFA han demostrado su validez como sistema de promoción y desarrollo rural. A lo largo de su historia,

del investigador con el objeto de su investigación y le constituye en actor social" (cf. LERBET, G. 1984. "Approche systémique et production de savoir". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt).

podemos afirmar que el éxito de las CEFFA se debe a su capacidad de adaptación a las distintas realidades locales.

Pero la supervivencia y el desarrollo del modelo no está garantizado para nadie en ningún país del mundo. Nos atrevemos a afirmar que comenzar es fácil, pero la validez está en la continuidad; es decir, en garantizar el reconocimiento público, la viabilidad financiera y la sostenibilidad (apropiación por parte de los beneficiarios), como respuesta adecuada a sus problemas y necesidades. Esto es lo verdaderamente complicado, y mucho más difícil que los inicios. Y es ahí donde nos encontramos con una realidad amplia y compleja que nos muestra una diversidad de situaciones y resultados en cuanto a la creación y el desarrollo de este tipo de centros.

Si el segundo país europeo en donde se implantaron las CEFFA fue Italia, donde sobrepasaron los 30 centros, actualmente sólo queda uno con estas características. El caso de España, con dos redes de CEFFA, hubo un crecimiento rápido entre los años 1970 y 1990 con más de 70 centros. Pero actualmente están en situación de dificultades por distintos motivos (baja natalidad, crisis agraria, reforma educativa, descentralización política). Una de las dos redes, los CFR¹³, ha cambiado de objetivos. La otra, las EFA¹⁴, tiene dificultades de adaptación. En el caso de Portugal, la historia es similar: crecimiento rápido en la década de los 80 y crisis en la de los 90.

En África, nacieron centros similares a los CEFFA en muchos países gracias al apoyo de la cooperación francesa (privada, institucional y pública) con la coordinación de la UNMFREO¹⁵. Partiendo de lo que nos dice André Duffaure¹⁶, las numerosas demandas de los nuevos países africanos que salen de la dominación colonial, se atienden a partir de un servicio de relaciones internacionales del que Jean Charpentier fue el actor principal. Los jóvenes agricultores africanos conocieron el sistema de las MFR con mayor profundidad en un encuentro internacional del MIJARC¹⁷ y, con el apoyo de Francia, se instalan las primeras CEFFA en Senegal, Costa de Marfil, Togo, Chad, RCA, Camerún, Congo y

¹³ Los Colegios Familiares Rurales, CFR, que tuvieron más de 25 centros de Formación Profesional de Primer Grado, tienen hoy sólo 2 con formación de jóvenes. Actualmente, la mayoría de ellos se han convertido en centros de desarrollo rural en sentido amplio.

¹⁴ Las EFA han sufrido fuertes cambios con dificultades para poder aplicar la Pedagogía de la Alternancia. El resultado ha sido el cierre de algunos centros en los últimos años.

¹⁵ UNMFREO: Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et Orientation (Francia).

¹⁶ Cf. DUFFAURE, A. 1997. "Au delà de l'hexagone", in CHARTIER, D. (Ed.). 1997. "Soixante ans d'histoire de créations en Maisons Familiales Rurales", pp. 115-123. UNMFREO. Maurecourt.

¹⁷ MIJARC: Movimiento Internacional de la Juventud Agrícola y Rural Cristiana.

Rwanda, a partir de la década de los 60. A pesar de todos los esfuerzos humanos y económicos realizados por los innumerables monitores y monitoras franceses que la UNMFREO puso a disposición, actualmente la realidad nos muestra que todavía no se ha encontrado la fórmula adecuada para perennizar el producto. Podemos constatar que en muchos de estos países citados¹⁸, en cuanto cesa la cooperación, cesa el funcionamiento de los centros.

El caso de Sudamérica es distinto. Hay un gran crecimiento en dos grandes países, Brasil y Argentina, con distintas redes en cada país y en donde se constata que el número de CEFFA sigue aumentando en evolución constante. Hay periodos de recesión propiciados por los regímenes políticos imperantes y por las crisis económicas. Pero son significativos el buen resultado y la apropiación local, habiendo recibido desde sus orígenes colaboración y apoyo de Italia, Bélgica, Francia y España. En otros países, se está comenzando: Perú, Colombia, Republica Dominicana. Y en otros, los CEFFA casi desaparecieron, como en el caso de Chile. En América Central, las redes de Guatemala, Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá, han vivido momentos de expansión y desarrollo gracias al apoyo de la UNMFREO especialmente. Pero actualmente están en situaciones complejas que ponen en peligro su continuidad, a la vez que surgen otras nuevas redes, como es el caso de Guatemala.

Estas observaciones nos muestran que las necesidades de formación de los jóvenes existen, y que el movimiento de los CEFFA puede dar respuesta a la problemática. Pero que, al mismo tiempo, después de un periodo de creación y desarrollo, en algunos casos disminuye su dinamismo y pueden llegar a desaparecer. Hemos buscado la documentación existente con lecturas y análisis de la documentación existente, pero no hay ningún estudio que aporte respuestas completas.

El interés de la investigación era evidente, pero había que saber si alguien había realizado con anterioridad investigaciones similares que pudieran responder a esa inquietud personal. Existían algunos elementos clave que deberían investigados para poder llegar a conclusiones a partir de las observaciones iniciales, por ejemplo: la formación de los responsables (tanto administradores de las asociaciones, como monitores de las CEFFA); número de centros existentes en cada país, evolución y desarrollo de los mismos; reconocimientos oficiales y

¹⁸ Cf. DUFFARE, A. 1997. *Op. cit.*

subvenciones financieras... Por otro lado, también teníamos interés en los orígenes en cada país del Movimiento de los CEFFA, el conocimiento de sus promotores, fundadores y gestores de las iniciativas sociales de formación. Por último, el conocimiento del punto de vista de las personas clave de la historia de las CEFFA. Es decir, escuchar la voz de los orígenes, volver a las fuentes.

Por todo ello, podemos afirmar la relevancia de un estudio de estas características teniendo en cuenta su originalidad, pues no había estudios similares. La mayoría de la documentación existente, está en lengua francesa, aunque hay algo en español, portugués e inglés. Se pudo constatar que la documentación existente mayoritariamente es francesa, por distintos motivos: razones históricas, debido a que es Francia el país de origen del movimiento de los CEFFA; la rica experiencia de tantos años de existencia; y la existencia de un centro de formación de formadores (el CNP) que ha sido la fuente de producción de mucho material.

En muchísima menor cantidad existen publicaciones en lengua española (las antiguas publicadas por UNEFA) que se limitan a un periodo reducido de la década de los años 70¹⁹, sin ninguna publicación posterior (excepto un libro reciente de Felipe González de Canales cargado de anécdotas que nos da una visión muy personal del inicio de las EFA españolas de las que fue cofundador y en las que trabajó directamente en los inicios)²⁰. Por otro lado APEFA²¹ realizó la traducción de un libro básico de André Duffaure, elaborado por Daniel Chartier: "Educación, Medio y Alternancia". Se publicó en 1993 con una reedición en el año 2001. Además, hay otros materiales publicados también en Argentina con contenidos específicos de algunas prácticas locales, así como los elaborados por personas en torno a FACEPT²².

En portugués hay editados en Brasil por el MEPES²³ algunos cuadernos para la formación de formadores. Recientemente la UNEFAB²⁴ publicó un libro

¹⁹ Se trata de dos libros de Joaquín Herreros, uno de los promotores de las EFA en España: HERREROS, J. 1973. "Los intrínquilos del problema agrario". Ed. Propia. Madrid; HERREROS, J. 1976. "Promoción social en la agricultura". Ed. Colección RTVE, nº 85. Madrid. Y de dos libros de Francisco Martinell: MARTINELL, F. 1971. "Las Escuelas Familiares Agrarias". Ed. CECA. Madrid; MARTINELL F. 1974. "La juventud del silencio". Ed. Magisterio Español. Madrid. Además, se publicaron en un pequeño pero sustancioso libro, diversas ponencias del Congreso Nacional de Pedagogía de 1972 relacionadas con las EFA y la alternancia recién iniciada en España: VARIOS AUTORES. 1973. "Una experiencia de alternancia educativa: las Escuelas Familiares Agrarias". Ed. Magisterio Español. Madrid.

²⁰ GONZALEZ DE CANALES, F. 2005. "Roturar y sembrar. Así nacieron las Escuelas Familiares Agrarias". Ed. Rialp. Madrid.

²¹ Asociación para la promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (Argentina).

²² FACEPT: Federación Argentina de Centros Educativos de Producción Total (Argentina).

²³ MEPES: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Brasil).

²⁴ UNEFAB: União das Escolas de la Família Agrícola do Brasil (Brasil).

recogiendo las Actas del Coloquio sobre Pedagogía de la Alternancia celebrado en Salvador (Bahía) en noviembre de 1999.

Publicado en cinco idiomas (francés, español, portugués, italiano e inglés), existe un libro titulado “Juntos construimos nuestro futuro”, que recoge las ponencias e intervenciones del congreso de la AIMFR²⁵, celebrado en Bruselas en el año 2000, con motivo del 25 Aniversario de su fundación.

Aparte de estos documentos que podríamos llamar institucionales, existen también algunas investigaciones que dieron pie a tesis de maestría o de doctorado, en donde se trabaja o investiga sobre algún aspecto sobre los CEFFA²⁶.

En esa primera fase de obtención de informaciones básicas, empezamos a constatar algunos de los elementos característicos. En primer lugar, a pesar de estar agrupadas en una asociación común, la AIMFR²⁷, la información existente sobre las realidades locales de las CEFFA en el mundo es muy limitada: no existen listados con direcciones de las mismas, solamente de las sedes centrales o de los presidentes nacionales. Tampoco se conoce el número de alumnos, de profesores, de personal, ni los niveles formativos, ni los Ministerios de tutela y las situaciones concernientes a las autorizaciones oficiales. No hay datos sobre las situaciones financieras o el crecimiento anual... Por lo tanto, se constata una carencia de documentación e información a escala internacional. Existen tesis doctorales sobre temas específicos: relaciones, modos de aprender, representación, lenguaje, etc.,

²⁵ AIMFR: Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural.

²⁶ J. Fernández-Pacheco publicó su Tesis Doctoral en 1977 con el título “Un sistema educativo para la promoción económica y social de la región andaluza”. La Tesis Doctoral de R. Sánchez, publicada en 2001, habla en uno de sus capítulos de las EFA de España y más concretamente de las de Aragón, pero de un modo periférico puesto que el objeto de su investigación son las dinámicas de desarrollo local desde en la provincia de Zaragoza. La Tesis Doctoral de R. García-Marirrodrga (2002) sí que profundiza ampliamente en los CEFFA: evolución histórica, difusión geográfica, pedagogía y características. La Tesis, no publicada todavía, propone y valida un modelo de planificación en investigación-acción que incorpora las lecciones de experiencia y que es útil para la formulación, evaluación y seguimiento de los CEFFA en cualquier contexto geocultural. Sobre todo, es muy relevante su análisis del impacto de la alternancia – incluyendo la definición de criterios e indicadores específicos - sobre el desarrollo local en tres continentes (Europa, América y Asia). Se titula: “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”.

Hay otro trabajo en español (no publicado por el momento). Se trata de la Tesis *de Grado* para obtener el título de *Magister en Desarrollo Rural* que presentó J.C. Vacca (2001) en la Universidad Javeriana de Bogotá, centrada en el análisis de la descubierta de la educación rural en el Departamento de Cundinamarca (Colombia) y sus posibles soluciones. Otra Tesis (ésta vez *di Laurea* y escrita en italiano), defendida por V. Schioppetto en 1995, hace una aproximación metodológica de la consideración de las MFR de Brasil como proyectos de cooperación al desarrollo gestionadas por ONG de Italia. Por último, esta vez en inglés, encontramos una Tesis de Maestría defendida en España por la monitora filipina J. Polo en 1998. Se trata de un estudio de las condiciones necesarias en los monitores para la adquisición de las competencias requeridas para transmitir valores a los alumnos.

²⁷ La AIMFR fue creada en 1975 en Dakar (Senegal).

pero ninguna que haya profundizado sobre los elementos que facilitan la expansión, viabilidad y sostenibilidad del movimiento social y del sistema educativo que representan los CEFFA²⁸. En este ámbito, de demanda de información básica a escala de las Asociaciones Nacionales, constatamos que en algunas de ellas si que existe una base de datos. En otras, la mayoría, no existen todavía datos cuantitativos institucionales mínimos en las Uniones Nacionales por falta de recursos. Se reproduce de algún modo el voluntariado en el sistema de trabajo de la AIMFR.

Con estas informaciones podemos constatar otra carencia dentro del Movimiento de las CEFFA: la falta de documentación e información escrita sobre las CEFFA (exceptuando el caso de Francia).

Podemos igualmente afirmar que el crecimiento de las nuevos CEFFA está teniendo lugar mayoritariamente en países latinoamericanos de habla portuguesa o española, y que la demanda de información en esos idiomas es un hecho evidente. Tampoco se pueden olvidar, a este respecto, los países África y del sudeste asiático. Igualmente se puede constatar la crisis de los sistemas educativos actuales, que no responden a las demandas de los jóvenes y de las familias rurales por distintos motivos. Y lo mismo ocurre con las personas de las periferias de grandes ciudades, que también desean conocer y aprovechar la práctica y la metodología aplicada en las CEFFA.

Después de más de 60 años de experiencias formativas de las CEFFA, no se dispone de ningún estudio que pueda aportar los elementos que permitan distinguir cuáles son los aspectos clave para tener éxito en esas iniciativas. La relevancia del presente trabajo de investigación, nos viene dada, pues, por el interés en la demanda de información sobre lo que son los CEFFA, sus características, cómo se crean, cuáles son los elementos imprescindibles para su puesta en marcha, desarrollo y sostenibilidad.

En paralelo a esta necesidad, existen desde hace muchos años experiencias de cooperación, de promoción y de desarrollo de nuevas CEFFA en África y América Latina, principalmente por parte de las Uniones de Francia, Italia y España. Pero tampoco hay investigaciones sobre las causas del éxito o del fracaso

²⁸ Excepto el caso de la siguiente: 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 (no publicada). Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.

de las mismas. Por otro lado, otras ONGD²⁹ de diversos países están dispuestas a cooperar en la resolución de los problemas del medio rural de los Países en Vías de Desarrollo (PVD) a través de la formación, pero sin los elementos clave del sistema de los CEFFA ni las reflexiones internas que se están dando en los lugares e Instituciones donde el movimiento está consolidado.

Por otro lado, la actualidad de un mundo donde las guerras, las grandes crisis económicas y las dificultades generadas por la emigración, suelen repercutir fuertemente en los más débiles y crear bolsas de pobreza alrededor de las grandes ciudades, este estudio puede ser una contribución en dos ámbitos. El primero, para facilitar la creación de centros de formación con unos programas y métodos adecuados en los medios donde sea necesario; el segundo, para colaborar en la racionalización de la emigración del campo a la ciudad, reduciéndola cuanto sea posible a cambio de alternativas válidas, o mejorando el nivel de las personas que partan, en el caso de que esta sea su opción.

1.2.2. El problema general y la definición de la problemática

El problema general que nos planteamos a partir de la observación de la realidad y los estudios previos realizados es cómo poder conocer y comprender si el sistema y la metodología de los CEFFA constituye una de las respuestas a la problemática local y qué contribución prestan al desarrollo y a la formación en el medio rural. Con las observaciones señaladas anteriormente estamos frente a una diversidad de situaciones y evoluciones que nos plantean amplios campos de investigación.

Partiendo de todo esto, podríamos definir la problemática, es decir, el tema personal de investigación que nos planteamos: “¿Cuáles son los elementos principales que permiten el crecimiento y la sostenibilidad de este movimiento de formación y desarrollo rural en los diferentes países del mundo?”. La problemática se centra en descubrir o conocer qué factores intervienen de modo determinante en el crecimiento y consolidación de los CEFFA, cuestión que podríamos plantear de otro modo: “¿Cuáles son los elementos facilitadores del desarrollo de los CEFFA?” O bien, “¿Qué características comunes y diferentes tienen unos y otros CEFFA, que conducen a resultados distintos en cuanto a continuidad y desarrollo?” Las palabras

²⁹ Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo. También llamadas, simplemente, ONG.

clave que señalaríamos son: “crecimiento”, “consolidación”, “continuidad”, “desarrollo”, “sostenibilidad”.

Esto nos permitirá comprobar si los CEFFA responden a la necesidad de proporcionar una formación adecuada para el desarrollo personal de los jóvenes del medio rural y si consiguen los impactos pertinentes sobre la promoción y el desarrollo de dicho medio, para hacerlo capaz de permitir a sus habitantes vivir en él con la calidad y dignidad necesarias. Hay que descifrar cuáles son los elementos clave que hacen posible que los CEFFA tengan esos logros. A partir de estas cuestiones, nos planteamos nuestra hipótesis de investigación.

Algunos elementos de estudio necesarios para intentar determinar las causas del desarrollo de los CEFFA en el mundo, son:

- Las bases sobre las que se asentaron el inicio de los CEFFA y su desarrollo posterior: ¿quién o quiénes fueron los promotores?;
- Motivaciones y compromisos por parte de los Administradores de las Asociaciones y por parte de los Formadores (Monitores);
- La adaptación del Sistema Educativo propuesto a la realidad local;
- Los reconocimientos oficiales: autorizaciones y financiación.

1.2.3. Enunciado de la hipótesis

Para definir una hipótesis, necesitamos un efecto que proviene de una causa. Esta constatación y el posterior intento de demostración, nos permite enunciarla. En nuestro caso, tenemos unos efectos señalados anteriormente: una adecuación a las necesidades y a la realidad local (cuando hay continuidad y crecimiento de los CEFFA) y otros lugares o situaciones donde los CEFFA están desapareciendo o deformándose, de tal modo que dejan de existir.

La hipótesis principal en este trabajo de investigación, plantea como elemento necesario para garantizar la calidad, continuidad y correcta adecuación de los CEFFA a las evoluciones de su medio social, profesional y económico, un adecuado plan de formación de sus actores principales. De este modo, formulamos ésta hipótesis de la siguiente forma:

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

Nos gustaría añadir una hipótesis secundaria a la hipótesis principal porque los CEFFA son, ante todo, un movimiento educativo con una fuerte componente asociativa:

Es necesaria una formación específica de los responsables de las Asociaciones para poder mantener los principios institucionales, y para permitir que las familias y los profesionales ocupen su espacio de coautores en la formación para la promoción y desarrollo del medio local que les otorgan los CEFFA.

A todo esto habría que señalar a modo de premisa, que para que se cumplan estas hipótesis, las familias del CEFFA y los profesionales de la zona, deben estar organizados en forma de Asociación y ser los responsables reales. La colaboración necesaria de la Administración Pública y de las Instituciones promotoras o de apoyo, debe permitir y favorecer el crecimiento en autonomía de la sociedad civil, que se organiza como asociación local (uno de los principales elementos constitutivos de la vida social es la vida asociativa y la participación representa la primera forma concreta de la acción colectiva³⁰).

Una hipótesis de trabajo es parte de un subsistema que proviene de un sistema integrado. El conjunto de hipótesis confirmadas, forman leyes y las leyes forman las teorías³¹. En nuestro caso, estamos en un todo sistémico que no podemos abarcar, pero que sí trataremos de enunciar en los diferentes capítulos de la investigación.

Según algunos especialistas en ciencias sociales, puede haber dos puntos de vista - a veces opuestos - en la investigación social³², que generan un conflicto

³⁰ Cf. CHENU, M. 1982. "Association et participation". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.

³¹ Cf. BLAU, P.M. 1983. "Diccionario de las Ciencias de la Educación". Editorial Santillana. Madrid.

³² Cf. BOUDON, R. 1970. "Les Méthodes en sociologie". Que sais-je? Paris.

de métodos (se enfrentan métodos experimentales con métodos clínicos; dicho de otro modo, métodos cualitativos y cuantitativos). Nosotros consideramos que son falsas oposiciones, porque el pluralismo y la complementariedad de los métodos son la riqueza de la misma investigación. De ahí podemos componer las etapas de una investigación. En el procedimiento hipotético deductivo, que es utilizado por algunos directores de investigación³³, las etapas las podríamos ordenar del siguiente modo: a) circunscribir un objeto y una cuestión precisa; b) forjar una hipótesis y construir una problemática; c) recoger los datos y tratarlos; d) interpretar los resultados.

Personalmente preferimos otro tipo de proceso en el cual los dos aspectos - empírico y teórico - están más interconectados en las diferentes fases del proceso de investigación. Basándonos en Paulo Viera³⁴, podríamos afirmar que existen diversas tipologías de investigación:

1. La investigación básica, cuya finalidad es crear teorías, extender el conocimiento sobre el mundo. Es inicialmente teórica, bibliográfica y después empírica.
2. La investigación aplicada, cuya finalidad es resolver problemas sociales, sobre vivencia y trascendencia. Aplicada al campo de las tecnologías es:
 - Tecnológica: medios y fines.
 - Pronosticadora: construcción de escenarios de futuro; extrapola la dinámica de evolución del sistema.
 - Evaluadora: evaluación de políticas públicas, programas y proyectos.
3. La investigación participativa, que es investigación-acción; envuelve el diálogo y el conocimiento (diálogo de saberes).

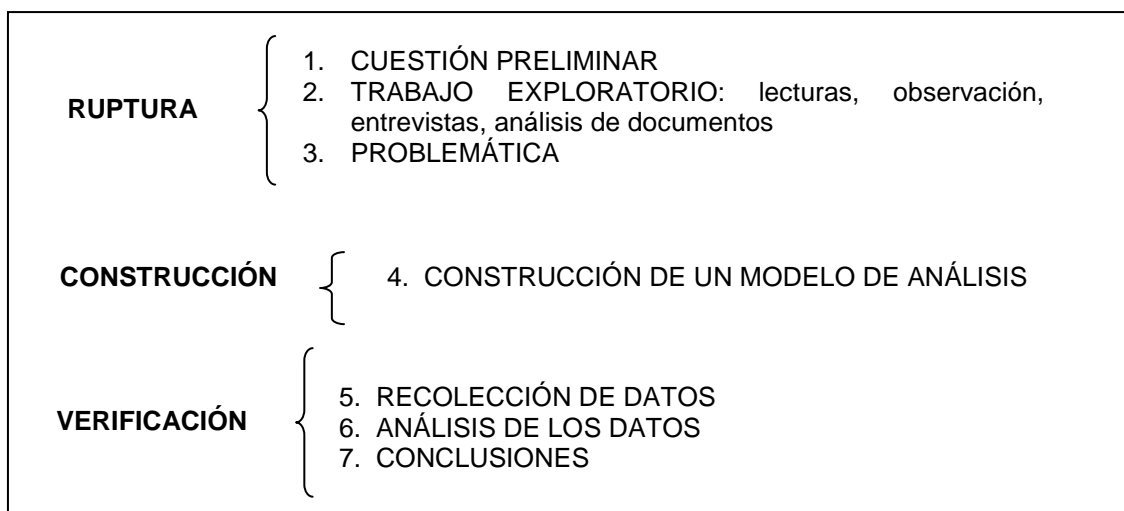
A las investigaciones se les puede dar un enfoque analítico, normalmente reduccionista porque separa una parte del todo. Es un buen enfoque si lo que se pretende es hacer incidencia en el análisis. Otro tipo sería el enfoque sistémico; es decir, el que analiza la parte dentro del conjunto, dentro del todo. En este caso, la incidencia está en la síntesis.

³³ Cf. WEINBERG, A. 1994. "La fausse querelle des méthodes", *in* Sciences Humaines nº 35, janvier 1994. Paris.

³⁴ Cf. VIERA, P. 2003. Intervención en el Curso de Mestrado "Formación y Desarrollo Sostenible". Sesión impartida en abril de 2003 en Florianópolis (Brasil).

El momento de ruptura es el de toma de distancias, el de observación desde diferentes perspectivas del objeto de investigación. Esto va a permitir definir el tema de investigación aclarando la situación para presentar un problemática definida que nos ayudará a definir la hipótesis. Posteriormente, podremos construir el modelo de análisis que, mediante el trabajo de campo, nos llevará a verificar o no la hipótesis a partir de los datos. Por último, podremos extraer las conclusiones.

Nuestro fluxograma de investigación, tendría las etapas que figuran en el Esquema 1.



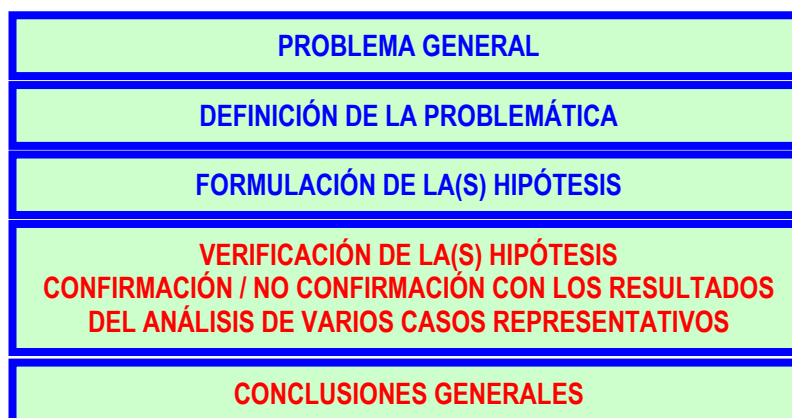
ESQUEMA 1. FLUXOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN. Fuente: Elaboración propia basada en Viera, 2003

Teniendo en cuenta que los métodos son múltiples - aunque todos tengan elementos en común -, en nuestro caso hemos preferido crear un procedimiento propio teniendo en cuenta que la elección de un método de trabajo corresponde a un objetivo de investigación preciso. Así, nuestra propuesta tendría las siguientes etapas:

1. Cuestiones preliminares.
2. Trabajo exploratorio: Observación, lectura y análisis de documentos.
3. Problema General y Problemática.
4. Enunciación de la hipótesis.
5. Investigación empírica y científica: trabajo de campo y bibliográfico.
6. Confirmación de la hipótesis.
7. Conclusiones.

Los cuatro primeros apartados están descritos anteriormente. Los siguientes darán cuerpo al resto del documento, teniendo en cuenta que, más que una investigación de tipo analítico, pretendemos una investigación aplicada y participativa para responder a una demanda social. Y eso exige seguir el proceso de acción-reflexión-acción, o, mejor dicho: observación de la acción (ver), hipótesis (analizar, juzgar), verificación (actuar – acción).

El Esquema 2, muestra las fases de la investigación donde se incluyen las 8 etapas anteriormente definidas. Según dicho esquema, a partir de ahora nos centraremos en los recuadros en rojo (verificación de las hipótesis y planteamiento de las conclusiones).



ESQUEMA 2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN. Fuente: Elaboración propia a partir de García-Marirrodriaga, 2002

1.3. Metodología de trabajo e instrumentos utilizados

El método podríamos definirlo como el itinerario, el procedimiento a seguir de un modo organizado, racional y lógico para llegar a un cierto resultado válido científicamente. En el sentido general³⁵, el método está constituido por el conjunto de operaciones intelectuales a través de las cuales una disciplina busca alcanzar las verdades que persigue, las demuestra y las verifica. En este epígrafe, pretendemos poner en evidencia el itinerario recorrido para llegar a la identificación de los problemas reales, de sus causas profundas y, a partir de ellas, construir vías de solución.

³⁵ Cf. GRAWITZ, M. 2001. "Méthodes des sciences sociales". Ed. Dalloz. Paris.

Acción, investigación y producción, son las palabras que podrían explicar la metodología este trabajo. Es la metodología propia del sistema de los CEFFA: partir de la experiencia existente para hacer un levantamiento de datos que permita plantear unas hipótesis previas, las cuales posteriormente deben ser constatadas y dar lugar a una producción final. Y es que los CEFFA se podrían enmarcar en el enfoque sistémico, por la diversidad y la complejidad de los elementos que la forman. Es decir, una persona se forma dentro de un sistema donde las relaciones entre el todo y cada una de las partes son necesarias, y hemos de hacer prevalecer la interacción entre los diferentes partenaires del sistema.

Para la elaboración de esta investigación se han diseñado dos tipos de instrumentos metodológicos. El primero, una encuesta en el ámbito de las Instituciones que gestionan CEFFA en el mundo entero. Ha podido desarrollarse con más o menos éxito, dados los diversos niveles en las respuestas y comprensión de las mismas. El segundo, un conjunto de entrevistas abiertas que se realizaron personalmente y que se adjuntan en el Apéndice de este trabajo, a distintas personalidades que tuvieron una importancia fundamental en el origen y la historia de las MFR de Francia, la nación pionera del sistema. También se entrevistó a través de un cuestionario escrito enviado o entregado personalmente, a los pioneros en el movimiento de las CEFFA de Italia, España, Argentina y Brasil.

Desde la óptica del investigador, al cual le gustaría presentarse como un elemento neutro, catalizador, que tiene por misión hacer emerger informaciones, que facilita las diferentes etapas de la investigación, que pone orden y da sentido a los datos obtenidos, no ha sido siempre fácil su misión. Durante el proceso se han tenido que modificar y readaptar las actividades y los instrumentos previstos. Las fases del trabajo llevado a cabo, son las siguientes: preparación del trabajo de investigación, exploración de las fuentes de información, recogida de datos, análisis de los datos, diagnóstico y propuesta de soluciones.

1.3.1. Cronología del trabajo de investigación-acción

A partir de la información y de los conocimientos previos sobre el tema, se elaboraron varios modelos de encuestas y entrevistas. No se pretendía que fueran dirigidas, sino abiertas, pero al mismo tiempo el objetivo era no abarcar un contexto demasiado disperso. Así pues, después de varios ensayos y de rodar el

cuestionario, se diseñaron dos guiones para la investigación³⁶: uno para las encuestas institucionales y otro para las entrevistas a personalidades, de tipo “semidirigido”.

La segunda fase de la preparación, fue la recogida de información sobre el modo de comunicarse con las diferentes instituciones: personas de referencia, direcciones y sistemas de comunicación posible. En cuanto a las personas a entrevistar, la selección se hizo con el criterio de buscar a aquellos responsables de los orígenes del movimiento de los CEFFA en cada país y/o, en su caso, a los responsables actuales conocedores de la historia.

En el caso de la investigación sobre las instituciones, el guión se siguió aunque no se obtuvieran todas las respuestas. A partir de los datos obtenidos, fue posible llegar a algunas conclusiones. Por lo que se refiere a las encuestas, el guión fue poco utilizado dado que una vez abierta la conversación está derivaba hacía los temas que parecían centrar la importancia en la persona entrevistada. Como decíamos anteriormente, también podemos clasificarla de semidirigida, porque se plantearon cuestiones con fines definidos.

1.3.2. Exploración de las fuentes de información y elaboración de los cuestionarios definitivos

Esta etapa debería permitirnos una primera visión general de la situación del movimiento de los CEFFA en el mundo, así como de la validez o no de los instrumentos y de la metodología de trabajo. Como indicamos anteriormente, utilizaremos varias técnicas; entre ellas, las entrevistas personales realizadas en directo, las entrevistas a través de correo, los cuestionarios institucionales y la búsqueda de información en los documentos existentes.

La encuesta a las instituciones fue enviada por correo y/o entregada personalmente a responsables de los CEFFA que existen en el mundo y están asociadas a la AIMFR. Se elaboró un primer modelo de encuesta que, una vez enviada a tres Instituciones, se reformó dándole la forma definitiva (después de los cambios que surgieron tras consultas indicadas). Por lo que respecta a las entrevistas, como el objetivo era que dentro del tema de investigación fueran lo más abiertas posibles, se propuso sin mayor dificultad el guión que también se mostrará.

³⁶ Vid. Anexos 1 y 2.

En el primer envío de las encuestas, fueron quince las Instituciones interpeladas. No se recibió ninguna respuesta en los tres meses siguientes, lo que demostró que el método de envío por correo no era el adecuado. Entre las causas del fracaso, podemos apuntar: cambios de responsabilidades de las personas solicitadas, urgencias del trabajo cotidiano, desconocimiento de la finalidad del cuestionario, miedo a las falsas interpretaciones de la información...

1.3.3. Recogida de información y clasificación de datos

Consiste en la recolección de todas las informaciones necesarias para la determinación de las hipótesis planteadas sobre los elementos cuantitativos y cualitativos que pueden intervenir de forma significativa en nuestra investigación.

Visto el fracaso inicial indicado en la fase exploratoria, decidimos realizar la recogida de datos de modo directo. Es decir, aprovechando viajes, reuniones, congresos y encuentros, se presentó el cuestionario a las personas responsables de las distintas instituciones. También se recogieron los datos disponibles en la AIMFR, los libros, documentos, memorias y las publicaciones existentes al respecto.

En el caso de las entrevistas la problemática fue distinta. Las personas inicialmente entrevistadas en directo - por lo que concierne a las Francia - fueron: André Duffaure, Florent Nové-Josserand, y Daniel Chartier. Posteriormente, se entrevistó de modo específico a Jean Claude Gimonet, con el objetivo de tener una mayor comprensión del funcionamiento actual del Centro Nacional Pedagógico.

También se realizaron entrevistas a Joaquín Herreros y a Felipe González de Canales, promotores de las EFA españolas en los años 60. Se envió el cuestionario por correo a José M^a León Francia, de los CFR de España, a Zacarías Vivas de las CEA de Portugal, y a Edigio Tecchio y a Romano Volpato, de las SFR de Italia; al Padre Umberto Pietrogrande de las EFA de Brasil; a Jorge Pereda de las EFA argentinas y a Roberto Bradley, de la red de CFR (Argentina). En el caso del P. Umberto Pietrogrande (Brasil), se pudo completar a partir de conversaciones personales. Igualmente sucedió con las personas de Argentina, donde se pudo contar con el aporte de los responsables de APEFA, especialmente de su Presidenta Estela Genovesse de Masat.

No recibimos respuesta del Sr. Vivas de Portugal, que falleció en estas fechas, ni del Sr. León Francia de España. Las entrevistas realizadas

directamente³⁷, se grabaron en cinta magnetofónica en unos casos, o se escribieron directamente y fueron enviadas por los autores en otros.

1.3.4. Análisis de las informaciones, síntesis y diagnóstico

A partir de la recogida de información "en bruto", debemos realizar el trabajo de ordenar, estructurar, analizar y sintetizar los datos y la información recibida. Es la etapa que precede a la síntesis.

Por continentes, el grado de información disponible al finalizar la investigación nos permite aportar datos completos en lo concerniente a los países en donde existen centros de Europa, una gran parte de América y Asia y, en mucho menor grado, las cifras concernientes a África.

A partir de las respuestas a los cuestionarios, en primer lugar hemos elaborado unos cuadros con la situación actual de los CEFFA en el mundo, pues, si bien existe una Asociación Internacional que agrupa a la mayoría de estos centros de formación, está no posee una base de datos completa y actualizada. Y además, no todos los países donde existe ese tipo de centros forman parte de la AIMFR, por lo que ésta sólo posee algunos de los datos de los CEFFA (los que se solicitan a las Uniones Nacionales, que se limitan al número de centros y a las personas que asumen las responsabilidades nacionales o la representación internacional).

Por lo que se refiere a las entrevistas realizadas a los tres personajes principales entrevistados, André Duffaure, Florent Nové-Josserand, y Daniel Chartier, extraeremos aquellos aspectos relacionados con la investigación y lo que cada uno de los entrevistados cita, haciendo referencia al texto escrito en lengua original de cada uno de los autores. Vamos a extraer las ideas significativas de las entrevistas haciendo referencia a los aspectos siguientes: a) Familias, Asociación y Desarrollo del Medio; b) Equipo Pedagógico y Monitores; c) Centro de Formación Pedagógica.

A partir de los resultados de las encuestas institucionales inicialmente realizadas, comenzamos a plantear algunas de las hipótesis sobre los aspectos y/o elementos que podrían garantizar la continuidad del movimiento educativo y de desarrollo que son los CEFFA. En un trabajo posterior, se contrastaron y

³⁷ Dada la importancia institucional e histórica de estas entrevistas, se recogen en los Anexos 3-6. Aquellos datos no registrados en cinta magnetofónica o no escritos directamente por sus autores, no se incluyen en el apéndice y serán citados a lo largo del texto.

confirmaron con los resultados de las entrevistas a estas personas que consideramos clave en la historia del movimiento de los CEFFA.

En cada continente, los orígenes de la información son distintos y en todos los casos se ha partido de la confianza en los interlocutores locales y de la documentación utilizada. En el apartado siguiente, presentamos los esquemas y cuadros que sintetizan los resultados de la investigación y que refuerzan las hipótesis iniciales.

1.3.5. Breve explicación de las técnicas utilizadas a lo largo de la investigación

1.3.5.1. Investigación documental

La investigación documental es el proceso de recogida de datos a través de documentos escritos y/o audiovisuales. En este trabajo, hemos utilizado diversos tipos de estos documentos existentes. La parte más importante han sido los libros que, directa o indirectamente, se refieren al ámbito de la educación, del desarrollo rural, de la pedagogía, de la sociología, de temas relativos a las asociaciones y al mundo de los CEFFA en particular. La mayor parte de ellos están editados en Francia y en lengua francesa, pero también existen en lengua española, sea de España o de Argentina, en portugués proveniente de Brasil esencialmente, así como en italiano.

Un segundo campo ha sido la documentación pedagógica existente en el ámbito interno de cada institución y utilizada normalmente para la formación de los monitores y/o administradores en los distintivos países. El tercer ámbito documental, está formado por las publicaciones tipo actas de Asambleas, memorias de Congresos nacionales o de la AIMFR. También se han consultado las revistas de divulgación sobre los CEFFA, tanto del ámbito de las asociaciones locales, como de las Uniones o Federaciones Nacionales y/o Regionales. Por último, se han consultado los documentos y revistas existentes en referencia al desarrollo rural y a la educación, sea de instituciones nacionales, europeas o de ámbito internacional.

El acceso a la documentación se pudo hacer gracias a la colaboración de las personas responsables en las distintas instituciones y especialmente a las relaciones profesionales existentes. El modo de tratar la documentación ha sido, habitualmente, analizar cada uno de los documentos a partir de una guía de

investigación y clasificar los temas en fichas de resumen con los datos necesarios, es decir: autor, título, temática, páginas, editorial y año de publicación, señalando las frases o ideas que serían útiles para la investigación, junto con palabras o ideas clave para su utilización posterior.

1.3.5.2. Observación directa e indirecta

A lo largo de toda la investigación, se han realizado observaciones facilitadas por el trabajo actual en SIMFR. Muchas veces las ideas expresadas en el texto provienen del ámbito experiencial por la metodología de investigación-acción. Esta observación, que permite una recogida directa de informaciones sin necesidad de cuestionar a la población, en muchos casos es pertinente dado que estamos trabajando con personas que son actores directos y cuya implicación personal puede ser muy subjetiva, tanto en los aportes orales, como en los escritos. La distancia que tiene el investigador con referencia a los hechos le permite un mayor grado de objetividad, pero no pretendemos en ninguno de los casos atribuirnos una total veracidad a través de nuestras propias observaciones dada la complejidad del sistema analizado. Por lo que se refiere a las Instituciones, este tipo de observación directa a partir del guión elaborado ha sido la más utilizada, especialmente para completar los datos de la encuesta enviados.

Uno de los elementos que ha facilitado esta observación sobre el terreno ha sido la responsabilidad profesional en SIMFR, que tiene como misión el apoyo a los CEFFA existentes en todos los países, lo cual obliga a una presencia frecuente sobre el terreno trabajando con los actores locales. También el hecho de ser consultor de la AIMFR, igualmente ha permitido acceder a informaciones a través de las reuniones y sesiones de trabajo.

Las observaciones indirectas, pasan normalmente a través de terceras personas, implicadas directamente o no con los CEFFA. Hemos aplicado esta técnica en las entrevistas realizadas de forma directa y registradas en cinta magnetofónica y en aquellas personas a las que se les envió la encuesta. También se contó en algún caso con personas que por estar próximas de los hechos o de las instituciones, pudieron complementar la información requerida. Las reacciones a las cuestiones, los aportes fuera de guión y las sugerencias de nuevas fuentes de información, son elementos enriquecedores de la investigación.

1.3.5.3. Encuestas y entrevistas a través de cuestionarios

Para definir la encuesta, nos gustaría retomar las ideas de un tradicional manual de investigación en ciencias sociales³⁸. La encuesta consiste en proponer a un conjunto de personas representativas de un medio determinado, de una población seleccionada, una serie de cuestiones relativas a situación social, profesional, familiar, cultural. Se les piden sus opiniones, actitudes, opciones, se les cuestiona sobre el proceso histórico, etc.

En nuestro caso, esta encuesta se dirigió al grupo fácilmente definido por el objetivo que se pretende, el conocimiento de la situación actual de los CEFFA en el mundo (informaciones cuantitativas), así como su historia y evolución. Por ello, se eligió a los responsables actuales de cada una de las instituciones, que podían responder sobre la situación actual de las entidades en donde ellos están trabajando, fueran o no los promotores iniciales. Si la definición del objetivo estaba clara, el contenido de la encuesta fue decidido a partir de la primera fase exploratoria y de las oportunas consultas, que obligaron a rehacerlo. Es decir, hubo una pre-encuesta hasta llegar al cuestionario definitivo.

Fueron igualmente realizadas entrevistas a través de cuestionarios; es decir, con el objetivo de poder recibir la información de algunas de las personas clave del movimiento de los CEFFA en los distintos países. Dada la problemática de las distancias y que algunas de ellas ya no están en relación directa con las Instituciones de las que fueron promotores, se les envió el mismo guión que fue utilizado para las entrevistas, a las que respondieron con diferentes grados de fidelidad al cuestionario. Este hecho muestra la apertura y libertad con que el mismo fue utilizado.

Podríamos decir que en el primer caso, el que se refiere a las Instituciones, eran encuestas dirigidas, con poco margen de libertad en las respuestas. En el segundo caso, el de las personas, eran cuestionarios o abiertos o semiabiertos.

1.3.5.4. Entrevistas individuales

Este procedimiento de investigación científica que utiliza la comunicación oral, nos permite la recogida de la información requerida según los objetivos de la

³⁸ Cf. QUIVY, L.; CAMPENHOUDT, L. 1995. "Manuel de recherche en sciences sociales". Ed. Dumond. Paris.

investigación y, con las facilidades existentes actualmente, pueden recogerse de forma completa todos los comentarios, reacciones y las imágenes, que pueden indicarnos actitudes a través de los gestos. Tiene la riqueza de la espontaneidad y de la expresión de los sentimientos, ideas o pensamientos según emergen, sin retoques de forma; pero también la dificultad de ordenar y clasificar las ideas.

En este trabajo fueron utilizados tres tipos de entrevistas, una primera en la fase inicial para la elaboración del cuestionario definitivo. Es decir, se consultó sobre la validez de la encuesta inicial y se modificó el contenido. El segundo tipo de entrevistas, se realizó por teléfono o en directo a algunos de los responsables institucionales porque los cuestionarios no tuvieron el número suficiente de respuestas para poder dar validez científica. El tercer tipo de entrevista, que estaba previsto ya inicialmente en la investigación porque tenía como objetivo recoger información precisa centrada en los temas clave de las hipótesis iniciales, se realizó a personas seleccionadas: pioneros o personas claves en la historia del movimiento de los CEFFA, sea en su faceta institucional, pedagógica y sociológica.

En este caso, podemos decir que se realizó una entrevista semidirigida, con algunas cuestiones previas, pero que no fueron factor limitante pues cada entrevista, a medida que se iba desarrollando, se prolongaba más en una cuestión o hacia temas nuevos.

Capítulo 2

Un movimiento educativo internacional para la formación y el desarrollo rural

2.1. El nacimiento de un movimiento para el desarrollo rural y la formación³⁹

En el año 1935, en Sérignac-Péboudou, un pueblo del departamento de Lot et Garonne (Francia), nace esta experiencia educativa en el medio rural que dos años más tarde, en 1937, dará lugar a la primera Maison Familiale Rurale⁴⁰ en Lauzun (nombre con el que son denominadas los CEFFA en Francia). Intervienen en su creación y desarrollo por toda Francia tres actores distintos: unos agricultores padres de adolescentes rurales capitaneados por Jean Peyrat, un sacerdote rural, L'abbé Granereau y un sindicato⁴¹ (SCIR, Secretariado Central de Iniciativa Rural). Todos ellos tienen en común el ascendente y la influencia del movimiento "Sillón", creado en 1899 por Marc Sangier, que fue un foco de democracia social de inspiración cristiana, que actuaba en el medio rural a través de círculos de estudio formando a sus militantes para la organización profesional, la solidaridad mutua, las asociaciones y también para aspiraciones más nobles en la revalorización de las personas del medio rural.

2.1.1. Algunos elementos de historia

³⁹ En este epígrafe, muchas referencias están tomadas de los siguientes trabajos: Nové-Josserand, F. 1987. "L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales". Éditions France-Empire. Paris; CHARTIER, D. 1986. "A l'aube des formations par alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt; CHARTIER, D. (Ed.). 1997. "Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt; DUFFAURE, A. 1985. "Éducation, milieu et alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

⁴⁰ La palabra sindicato debe comprenderse en Francia en el sentido amplio de agrupación. Existen otros sistemas con características jurídicas diferentes, como asociaciones y cooperativas.

Las MFR comenzaron en Francia en el año 1937 como respuesta a la necesidad del desarrollo de la región y de contar con un modelo pedagógico adecuado a la realidad de los hijos de los agricultores. Desde el principio, las familias agrupadas en asociaciones, asumieron el liderazgo de este movimiento de promoción del medio basado en la formación. Se ocuparon también de articular una formación global de la persona, no sólo centrada en los aspectos técnicos y profesionales, sino también en los humanos, sociales y espirituales. Por último, sin pretenderlo fueron construyendo una pedagogía compleja, que parte de la realidad para construir conocimiento a partir de lo concreto, y donde los tiempos de formación en el aula se comparten con otros en el medio de vida. A partir de la primera MFR de Lauzun, surgieron después otras hasta llegar a las cerca de 1.300 existentes en la actualidad en todo el mundo⁴².

En 1932, el número de jóvenes agricultores que habían recibido una formación profesional no superaba el 4 %. Sin embargo, se habían ensayado numerosas fórmulas destinadas a generalizar la enseñanza agrícola de masa desde finales del s. XIX. Unas tuvieron cierto éxito; la mayoría, favorecían el éxodo rural. Algunos agricultores tomaban conciencia de esta situación, de esta evolución técnica, económica y también social que pasaba ante sus ojos. Algunos querían evolucionar, organizarse. Pero todavía eran pocos los que reaccionaban. Uno de ellos - un verdadero líder local - fue Jean Peyrat⁴³. Estaba convencido de la necesidad de una buena formación del agricultor para llevar eficazmente una explotación agrícola. Jean Peyrat tenía interés por los problemas políticos y sociales del momento. Su hijo Yves, sería uno de los alumnos de la primera MFR.

Junto a él, el párroco de Sérignac-Péboudou, l'abbé Granereau⁴⁴, era también "una máquina de ideas, aunque era mejor no dejarle solo para llevarlas a la práctica. De una manera muy personal sabía escuchar, actuar con los otros, tener en cuenta sus opiniones⁴⁵". Apasionado de la problemática social, de la profesión y

⁴² Vid. Capítulo 3.

⁴³ Agricultor nacido a principios de siglo en Sérignac-Péboudou, en el suroeste de Francia. Jefe de explotación, muy competente y Presidente del Sindicato Agrícola de Sérignac-Péboudou. Estaba convencido de la necesidad de una buena formación del agricultor para llevar eficazmente una explotación agrícola y tenía un gran interés por los problemas políticos y sociales del momento. Era miembro del SCIR.

⁴⁴ Nacido en 1.884, era hijo de agricultor. Tenía una profunda lealtad a la jerarquía eclesiástica y, a la vez, un espíritu de iniciativa poco común. Apasionado de la "cuestión social", estaba muy ligado al Movimiento "Sillón". Su celo pastoral y la enorme actividad que desplegó en su larga vida, dejaron una profunda huella en su comarca y una notable influencia en Francia. Falleció en 1987 en Auch, en la región donde había gastado su vida al servicio del medio rural.

⁴⁵ Cf. DUFFAURE, A. 1985. *Op. cit.*

el desarrollo de la agricultura y del medio rural, estaba muy unido al pensamiento social de la Iglesia. Era también un entusiasta del "Movimiento Sillón"⁴⁶ cuyas ideas, parece ser, contribuyeron a formar su personalidad. L'abbé Granereau jugará un papel importante en el lanzamiento de la primera MFR y en los primeros desarrollos de la alternancia. Pero la esencia misma de las MFR, la necesidad sentida por las familias, los métodos y las ideas que responden a ellas, se deben a los padres y en particular a Jean Peyrat. L'abbé Granereau les estimulará y dará valor.

Por último, Arsène Couvreur⁴⁷, también discípulo de Marc Sangnier y "católico social", está muy atento al desarrollo del medio rural. Milita en organismos sociales, familiares, agrícolas y políticos. Couvreur, por su pertenencia al movimiento social y demócrata, conoce y sigue la experiencia de la primera MFR. Fue él quien por sus numerosas e importantes relaciones parisinas facilitó los primeros contactos de los promotores con los poderes públicos. Más adelante, dos de sus hijos, France-Pierre y Marcel, se interesaron también en la experiencia y jugaron un papel importante en la primera etapa de organización de las MFR.

Estas tres personas, Peyrat, Granereau y Couvreur, ayudados por algunos otros, fueron incuestionablemente los tres pioneros de las MFR. Una serie de características, que parten del sentido común de aquellas personas, darán la configuración general de este sistema. Sostenían la necesidad de la formación de los jóvenes para ser verdaderos impulsores del desarrollo rural, la necesidad de conocimientos científicos y teóricos junto con la observación y la práctica, y la necesidad de una formación humana para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida.

Un hijo de Jean Peyrat, Yves, obtiene su diploma de estudios primarios en 1934, al cumplir los doce años. Su padre, había alimentado para él una legítima ambición. Quería que su hijo fuese más instruido, más competente de lo que él

⁴⁶ Movimiento demócrata social de inspiración cristiana creado en 1899 por Marc Sangnier. Su objetivo era, no sólo organizar a los agricultores en asociaciones profesionales y sindicales agrícolas para lograr las indudables sinergias que ello produciría desde el punto de vista técnico, sino también, hacerles tomar conciencia de la nobleza de las aspiraciones de los agricultores y de la conveniencia de no "doblegarse" a poderes externos. Como consecuencia de algunos choques con la Jerarquía de la Iglesia, el "Sillón" desaparece, aunque no su influencia, que se manifestará poco después en el SCIR. Marc Sangnier, diputado de la Asamblea francesa entre 1919 y 1924, contribuyó decisivamente al desarrollo de los "albergues de juventud" y fundó el periódico "L'éveil des peuples". Protagonizó en 1932 una campaña por la Paz en Europa. Falleció en 1950.

⁴⁷ Parisino nacido en una familia de comerciantes. Al comienzo de su carrera profesional, fue banquero de la Banca de Francia y del Crédito Cooperativo Territorial. Después, se dedica al periodismo en varios medios escritos, entre ellos, "La Cruz y el Alba", de gran difusión en su tiempo. Creador de "France Agricole", importante semanario de actualidad agrícola aún en nuestros días. Fue Vicepresidente del SCIR.

mismo había sido. Pero Yves no tenía motivación por la escuela. La actitud del hijo supuso una decepción para su padre, que busca apoyo en su párroco. Se mantiene entre los dos una interesante conversación⁴⁸:

- *«Yves no quiere ir a la Escuela Superior. Es una desgracia porque a los doce años uno no se ha acabado de formar.*
- *Pero hay otras escuelas, dice el párroco. Escuelas del Estado, Escuelas Libres, La Escuela 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 a treinta kilómetros de tu casa.*
- *¿Cuántos agricultores auténticos - prosiguió Jean Peyrat - salen de la Escuela de Agricultura? Además, es muy cara. Siempre ocurre igual con nosotros: o instruirse y abandonar la tierra y seguir desengañados, o no abandonar la tierra y continuar ignorantes toda la vida.*
- *Hay también cursos por correspondencia...*
- *Eso no es más que un paliativo que no resuelve el problema.*
- *Yo mismo le puedo hacer trabajar. Pero él solo se va a aburrir; el remedio sería peor que el mal. Además yo no soy sólo el párroco de tu familia. Soy el párroco de todos.*
- *¿Y si encontrara a otros?*
- *Entonces podríamos hacer algo.*
- *Entonces, encontraré a otros, señor cura y mi hijo será el primero».*

Así se daba por terminada esta conversación histórica que marcaría el nacimiento y la vida de las MFR. Jean Peyrat aceptaba confiar su hijo al párroco, pero no quería que éste se convirtiera en su preceptor. Hacía falta crear una especie de Escuela. El número de alumnos para comenzar fue fijado en cuatro. La movilización de Peyrat fue decisiva en ese momento. Habla de ello a varios agricultores, justo a aquellos que le parecen más abiertos a esta idea innovadora. Se dirige en principio a Callewaert, miembro del SCIR⁴⁹ como él, que acababa de

⁴⁸ Se recoge textualmente esta conversación porque tiene un gran valor histórico: es el germen que ha permitido el desarrollo del movimiento MFR en todo el mundo (NOVÉ-JOSSERAND, F. 1987. *Op. cit.*; CHARTIER, D. 1986. *Op. cit.*).

⁴⁹ *Secrétariat Central d'Initiative Rurale*. Instituido oficialmente en 1920 bajo el amparo de leyes sindicales, recoge el germen sembrado por el "Sillón". Se plantea la organización de sindicatos profesionales agrícolas – independientes y autónomos: nunca pretendió el SCIR ser un movimiento de

matricular a su hijo mayor, Lucien, en un curso complementario en Eymet (Dordogne) y que al año siguiente piensa enviar allí también a su hijo Paul. Discuten largo tiempo la cuestión hasta que Callewaert se decide a confiar sus dos hijos al párroco. La misma discusión tiene lugar después con Edouard Clavier, que acaba de instalarse en una explotación de 25 ha.

Tres familias que reúnen a cuatro jóvenes muchachos están decididas a lanzarse a lo que debe ser una arriesgada experiencia. Pueden extraerse ya algunas observaciones de esta “primicia”. En primer lugar, la personalidad y el carácter voluntarioso e independiente de Jean Peyrat, así como la seguridad de su juicio. También, la importancia concedida a la elección de unos hombres con cuya colaboración cuenta y que se atreven a lanzarse a una incierta aventura. Los primeros compañeros de Jean Peyrat, fueron hombres que no dudaron en cambiar su región por asegurar un mejor porvenir a su entorno y a su familia. Todos los actores implicados en el lanzamiento de la iniciativa, tienen la “marca” profunda del SCIR: un espíritu de conservación y relanzamiento de los valores rurales más allá de lo puramente técnico y material; sin separar la necesidad de la producción del hombre que produce; atendiendo al desarrollo de la persona a través de la adquisición de la competencia 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 todas las MFR del mundo.

2.1.2. La construcción del primer Plan de Formación

El 29 de septiembre de 1935, tuvo lugar en casa de Jean Peyrat la primera reunión de los responsables: Peyrat, Clavier, Callewaert y Granereau. En éste

masas – “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 (artículo 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, describen los beneficios del internado y del contacto permanente con las familias y con el medio social. Entre los artículos 4 y 9, 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 y/o un monitor de estudios agrícolas; que entre octubre y abril, una semana por mes (18 semanas durante los tres años) los jóvenes atenderán clases presenciales en pequeños grupos para los cursos profesionales y para recibir la formación social, moral y religiosa; que en esos periodos, los padres proveerán lo necesario para la alimentación y otros gastos de funcionamiento contribuyendo para ello con 300 francos al año... Por último, especifican 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 (...).

encuentro, se sentaron las bases de la nueva Escuela. Estos pioneros, ignorantes de toda pedagogía, analizaron la realidad que tenían ante sus ojos, aplicaron el sentido común y decidieron las líneas básicas del plan de formación a seguir. Se esbozó un programa que establecía tres aspectos de la formación de los jóvenes: técnico, general y humano.

La formación técnica porque el oficio de agricultor es complicado, minucioso, lleno de riesgos. Se necesita un largo aprendizaje práctico y de observaciones sobre el terreno. Es así como la explotación agrícola – y también la familia, el pueblo, la parroquia - constituye el libro más importante del joven estudiante. Hay que tener en cuenta que en el oficio de campesino, a menudo es necesaria la ayuda de los hijos para asegurar el trabajo de la explotación. El joven agricultor debe conocer el porqué de numerosas tareas que ha de cumplir por rutina. Debe comprender porqué se hace así y poder, de esta manera, mejorar sus técnicas si desea obtener un mejor resultado. Se imponen al joven unos estudios teóricos bajo la dirección de un profesor o monitor competente.

La formación general y la formación humana y cristiana son también necesarias para formar la personalidad. Les permitirán comprender las técnicas, la historia, la sociedad, los modos de expresión oral y escrita... Además los promotores, padres de familias cristianas, quieren preparar a sus hijos para la vida que deben afrontar profesionalmente, pero también social, moral y humanamente. Saben que el éxito material sólo, no da la felicidad. Quieren formar personas íntegras y responsables.

Tenían que poner en práctica este programa y establecer los elementos pedagógicos. Para comenzar, no había más que cuatro alumnos. Imposible hacerse con un docente. L'abbé Granereau quería consagrar parte de su tiempo, pero en técnicas agrícolas no era competente. Propuso hacer uso de un curso por correspondencia. Ya había mantenido contacto con el responsable de los cursos agrícolas por correspondencia de Purpan. Para asegurar el seguimiento adecuado de los alumnos, l'abbé Granereau – que hacía labores de “monitor” de las tareas de los jóvenes - propuso reagrupar los períodos de trabajo mensual durante una semana completa en la casa parroquial. Aunque hubo ciertas reticencias por parte de los padres, su párroco les convenció de la necesidad de la vida de grupo de los adolescentes como parte indispensable de su formación y de que ellos se tenían que comprometer a dejar tiempo a sus hijos durante las tres semanas que pasaban en sus casas para que pudieran hacer sus deberes.

De esta forma tan natural, comenzó una incipiente alternancia con un “ritmo” de tres semanas en la explotación y una semana en la “escuela”. En esa primera reunión, se trató también el asunto del alojamiento, la manutención y los gastos de pensión. Para el alojamiento, la casa parroquial de Sérignac-Péboudou era suficiente: una amplia habitación serviría de dormitorio común; para la manutención, cada familia surtiría de los productos necesarios. Una suma de 300 francos por alumno aportada por cada familia, cubriría los otros gastos de funcionamiento.

Había que hacerse ahora con una cobertura jurídico-legal. Se pensó en una simple inscripción de los alumnos en los cursos por correspondencia de Purpan y en el apoyo de la Ley de 18 de enero de 1929, que daba a los padres el derecho de formar a sus hijos en su propia explotación, con el complemento de los cursos por correspondencia como clases teóricas. Los promotores contaban con Arsène Couvreur para asegurar los lazos oficiales. Couvreur propuso crear una sección de aprendizaje en el seno del SCIR. El 13 de octubre de 1935, se aprueban los Estatutos de la *Section d'Apprentissage Agricole du Secrétariat Central d'Initiative Rurale pour la Région du prunier d'Ente dit prunier d'Agen*⁵⁰.

Estos fueron los dos acontecimientos - una conversación entre un padre de familia inquieto por la formación de su hijo y el cura de su parroquia y una reunión de tres padres de familia de futuros alumnos - decisivos para el comienzo de las MFR. Los pioneros no podían imaginar que muchos años más tarde, varios centenares de MFR se inspirarían sobre sus mismos objetivos y sus mismos principios y se extenderían por el mundo entero. Si en el transcurrir de esos años, la fórmula ha podido ser adaptada y mejorada es porque estos dos acontecimientos se basaron, con naturalidad, pero con precisión, en los principios siguientes: la responsabilidad y el compromiso de las familias, la pedagogía adaptada al medio y una formación integral capaz de contribuir al desarrollo local y de lograr la participación activa de todo el medio rural⁵¹. Los padres fijaron la apertura del novedoso “curso” para después de la siembra, el 21 de noviembre de 1935.

2.1.3. El primer año de la experiencia

⁵⁰ “Sección de Aprendizaje Agrícola de la SCIR, para la región del cultivo del ciruelo de Ente, llamado ciruelo de Agen”.

⁵¹ GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

Éste día, los cuatro alumnos llegaron a la casa parroquial de Sérignac-Péboudou acompañados de sus padres en el vehículo que transportaba sus equipajes y los víveres indispensables para la alimentación del grupo. Los jóvenes – que habían abandonado por primera vez el hogar paterno - iniciaron la buena costumbre de escribir a sus padres.

Por sus cartas, se han podido conocer los detalles de estas primeras jornadas⁵². Citaremos uno que dará inicio a las visitas de estudio, uno de los instrumentos pedagógicos de la pedagogía de la alternancia. Después del mediodía el sacerdote visitó el pueblo con sus cuatro alumnos: la iglesia, el ayuntamiento y algunas de las casas agrietadas, que pronto estarían en ruinas... Después de comer, “el señor cura nos dijo: *habéis visto las ruinas. Son la realidad de nuestros campos y también la imagen de nuestro cuerpo y nuestra alma. Tenemos que levantar esas ruinas... no vosotros, sino vosotros con los otros. Es una inmensa tarea que requiere coraje*”. Lucien Callewaert, quien describe este hecho, añade: “Por eso hay que ponerse sin demora a la tarea, con valentía. Sabed, queridos padres, que yo me pongo desde hoy en ello sin esperar más”. Es evidente que el sacerdote había conseguido ilusionar a sus cuatro jóvenes pupilos con un vasto proyecto: **cambiar la vida rural y renovar el orgullo por su oficio en los agricultores del mañana.**

Las semanas en la casa parroquial se desarrollaron normalmente. Los jóvenes trabajaban expresando su satisfacción. A mediados de cada semana se organizaban algunas visitas a huertos y explotaciones agrícolas. “Yo quería ayudarles a que se formaran una opinión”, escribe Granereau en su libro⁵³. Es así, con la práctica, como la nueva pedagogía se afianza. “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 en la familia**⁵⁴”.

En el transcurso de estas semanas pasadas en grupo se suceden los momentos de trabajo y de esparcimiento. La disciplina es felizmente aceptada. La educación no se deja de lado: los jóvenes se hacen la cama y antes de sentarse a la mesa, por ejemplo, se lavan las manos. En cuanto a la formación religiosa, solicitada por los padres y los jóvenes, el párroco realiza las funciones propias de

⁵² Algunas citas aparecen en: GRANEREAU, A. 1969. “Le livre de Lauzun”. Comité d’Action et vie rurale. París.

⁵³ Cf. GRANEREAU, A. 1969. *Op. cit.*

⁵⁴ *Ibidem*. En esta cita aparece por primera vez la palabra “alternancia”.

su ministerio normalmente, con naturalidad. Podemos imaginar, en suma, que no es una enseñanza descarnada la que se imparte en la casa parroquial. Y, sobre todo, se logran los objetivos iniciales previstos, que consisten, más que en una nueva escuela de agricultura, en proporcionar formación a los jóvenes del medio agrícola. Esa formación, descansa sobre unos “tiempos fuertes” que permiten profundizar en la técnica y en el plan de formación general y humano durante las estancias presenciales en la casa parroquial. Los agricultores, por su parte, se asocian a esta formación durante los períodos en la explotación, convirtiéndose los padres, durante esas semanas, en “monitores” de sus hijos. Así se cierra el ciclo de la alternancia entre los dos tiempos de la formación. Jean Peyrat, por ejemplo, invita a los cuatro jóvenes a que le ayuden en las tareas de la cosecha de ciruelas en su explotación. Estos son los orígenes del apoyo de la formación que se imparte en la MFR, en la colaboración activa con los profesionales y con las familias.

Al final de seis meses de trabajo sin mucha repercusión externa, la experiencia aparece ya como algo netamente concluyente. Inspirados y animados por el SCIR, los padres deciden fijar una jornada de clausura para el 10 de mayo de 1936. La invitación fue difundida ampliamente con las firmas del Presidente del SCIR y de Jean Peyrat. Unas cincuenta personas respondieron a esta invitación y se unieron a las familias de los cuatro alumnos. El programa empezó con una misa. Después, se presentó un informe sobre el “Primer Ensayo de Escuela Campesina del SCIR”. Siguió una larga discusión y, después de una comida familiar se procedió al examen de los jóvenes por parte de un profesor de la Escuela Superior de Purpan, encargada de los cursos por correspondencia. Los exámenes, tanto individuales como colectivos, duraron dos horas. Los jóvenes respondieron imperturbables, algo que fue muy apreciado por las personas presentes y en especial por los agricultores. El examinador felicitó a los jóvenes alumnos y juntando las notas del año con las del examen decidió el premio. Otorgó una medalla de bronce al primer galardonado en nombre de la Sociedad de Agricultores de Francia. La labor del SCIR fue fundamental para despertar el interés del Ministerio de Agricultura en la iniciativa de Sérignac-Péboudou.

Después tuvo lugar una intervención sobre **la necesidad de la formación integral de los futuros responsables campesinos**, formación indispensable para una fuerte organización profesional agrícola que fuera capaz de captar el valor añadido de la verdadera riqueza de la región: el ciruelo. De este modo, la preocupación de los promotores de esta experiencia, que era la formación de los

jóvenes, tuvo una consecuencia natural: el desarrollo de la agricultura de la región y de medio rural. Esta jornada cerró el primer año de experiencia. Realmente, entusiasmó a los participantes y les convenció de que la fórmula estaba perfectamente adaptada a las necesidades de su medio.

El éxito del primer año y de la jornada de clausura hicieron que numerosas familias confiaran a sus hijos a la nueva “Escuela Campesina”. De quince a veinte alumnos estaban preparados para el siguiente curso. El párroco no era suficiente para animar y preparar semejante grupo. Así que los padres deciden contratar a un monitor a tiempo completo. Su elección recae en Jean Cambon, hijo de agricultor, que, graduado hacía poco tiempo en la Escuela de Purpan, había estado enseñando en una escuela libre de agricultura. Cambon visitó durante el verano a los responsables de la experiencia y quedó muy sorprendido. Aceptó con entusiasmo ser el primer monitor, un *profesor* un tanto peculiar – pues tendría que convertirse en un animador de la formación en alternancia - como debían ser después de él otros miles en todo el mundo⁵⁵.

2.1.4. Los trámites administrativos, jurídicos, financieros y el compromiso de las familias

Una segunda decisión importante para la preparación del segundo año de experiencia, fue el estatuto jurídico. Hemos podido constatar que los auténticos responsables de esta joven escuela campesina eran los de la SCIR. Ellos habían constituido una sección de aprendizaje. Ahora había que crear una organización, asegurar la financiación y, sobre todo, asumir responsabilidades en otros órdenes. Además, la Secretaría estaba en París. Todo esto llevó a los promotores a organizar una sección rural del SCIR para encargarse de la experiencia y preparar con el Ministerio de Agricultura las medidas necesarias para que la prolongación de la escolaridad no quedase comprometida en el futuro.

El 23 de agosto de 1936, se reunieron una decena de personas, además de los pioneros. Después de una larga discusión, se pusieron de acuerdo en la creación de una sección rural para la región de la ciruela de Agen. Se constituyó un departamento del cual fue presidente Jean Peyrat. Se redactó una carta y fue enviada al Ministro de Agricultura, para que la iniciativa de la Escuela Campesina

⁵⁵ Sobre el papel del “monitor”, vid. Capítulo 9.

fuera admitida como escolaridad obligatoria. En ese mismo encuentro, se acordó también la creación de un punto de venta: “plantar ciruelos está bien – dijo uno de los participantes - pero, ¿qué haremos con las ciruelas?”. Dudaron entre crear un sindicato, punto de vista de Granereau, o una cooperativa, proposición de los agricultores. Ésta última fue la que se adoptó. Quedaron en convocar una nueva reunión para la fundación oficial de la cooperativa. Esa reunión, tuvo lugar el 20 de marzo de 1937. Fue una reunión importante. Se habló de la cooperativa, pero sobre todo se tomó una decisión trascendental: trasladar las clases de Sérignac-Péboudou a la cabeza de partido del cantón, Lauzun, que ofrecía mejores posibilidades de difusión. Al mismo tiempo, se decidió la creación de una escuela campesina para las chicas. Se trataba de poner en marcha y organizar todo el sector de Lauzun. Se abordó el funcionamiento y el porvenir de la “Maison d’Apprentissage Agricole”. Por primera vez, aparece la palabra *maison*, casa, en el nombre de la escuela. Fue un paso más hacia lo que sería un poco más tarde la denominación integral de “Maison Familiale”. Más que un nombre, era un avance hacia la **responsabilidad de los padres**.

Este cambio de sede, exigía la compra de un inmueble, su equipamiento y, en consecuencia, su financiación. Para llevar esto a cabo, los miembros de la sección rural y los padres de los alumnos fueron convocados para una Asamblea General el 25 de abril de 1937. Éste día tuvo lugar el examen de los alumnos del segundo año. No eran cuatro sino quince. Si la primera reunión del año había sido una reunión de información, la segunda fue de acción y decisión. Se habló del traslado que se había decidido y del local que era necesario comprar. Los padres rechazaron una oferta de compra de la parroquia y decidieron hacerse cargo del asunto. La Archidiócesis del cantón de Lauzun preguntó a los padres dónde iban a encontrar el dinero. Clavier respondió: “El movimiento tiene sus propios recursos”. Granereau apoyó a los padres y les dio su confianza.

Al día siguiente empezó la búsqueda del inmueble con la ayuda del notario, alcalde de la comunidad. Éste había quedado sorprendido por la experiencia de Sérignac-Péboudou y, a pesar de sus convicciones políticas, que no le llevaban hacia tal tipo de enseñanza, ayudó eficazmente en la búsqueda. Dieron con una casa bastante grande, una antigua escuela libre. Después de visitarla, los responsables decidieron que era perfectamente conveniente. El precio era de 30.000 FF. Nuestros protagonistas se encontraron entre la espada y la pared: había que pagar, organizarse y dotarse de una estructura jurídica sólida. Para ello, se

convocó de nuevo a los padres en Asamblea General el 25 de julio de 1937. Se repasaron los estatutos que ya se habían propuesto el año anterior y se completaron para que la Asociación tuviera todos los poderes en el plano jurídico. Se confirmó a Jean Peyrat como Presidente. Tras su aprobación, la Asociación tomó el nombre de “Sección Rural del SCIR para el cultivo de la ciruela de Agen”.

Jurídicamente, era un Sindicato según la ley del 21 de marzo de 1884. Más tarde, el 31 de agosto de 1941, se convirtió en una Asociación según la Ley 1901: “Association MFR Lauzun”. Así consiguió escapar de la integración dentro de la organización corporativa de Vichy, ya que se había decretado el sindicalismo único en esa época de agitaciones en la Francia de la Segunda Guerra Mundial. Todas las Asociaciones MFR del mundo que vendrían después – algunas de ellas con otras fórmulas jurídicas según las leyes y las circunstancias de cada país – conservarían esa independencia y autonomía.

El coste total (compra de la casa, gastos, reparaciones, mobiliario...) se elevaba a 50.000 FF. Se decidió emitir un préstamo de esta cantidad al 4% de interés y se pidió la garantía solidaria de todos aquellos que habían decidido la compra. Fueron nueve en el compromiso. La garantía ofrecida representaba más de un millón de francos. La cuestión quedaba así solucionada. Cada uno era consciente de las responsabilidades personales que había aceptado. El préstamo se realizó por los miembros de la Asociación y sólo en una pequeña parte por el Crédit Agricole de Francia. Se recogió todo el dinero necesario y el párroco Granereau declinó toda responsabilidad en este aspecto, que fue asumida por los miembros de consejo de la sección y el organismo financiero. Esta asunción de toda la responsabilidad financiera y material por parte de los padres, resultó decisiva en Lauzun y, a partir de Lauzun, en todas las MFR. Significaba que la educación estaba en manos de las familias. Los miembros de la Asociación reafirmaron su compromiso en el momento de la apertura de la MFR de Lauzun y declararon: **“la organización financiera de nuestra Maison Familiale⁵⁶ y sus actividades, comienzan bajo nuestra completa responsabilidad, ahora y en el futuro⁵⁷”**.

⁵⁶ Al nombre “Maison Familiale” (1937), se añadió en 1945 “d’Apprentissage Rural”. En 1968, para hacer patente que las MFR se situaban en el marco de la prolongación de la escolaridad propugnada por la legislación francesa, la denominación “d’Éducation et d’Orientation” se añadió a MFR (quedando como “MFREO”, o simplemente “MFR”).

⁵⁷ Cf. DUFFAURE, A. 1985. *Op. cit.*

La responsabilidad asumida por los “padres–agricultores” sobre los aspectos materiales de la Escuela, aparece como un elemento clave a partir del cual se desarrolla una implicación más global sobre la MFR. La preparación del segundo año de la experiencia, hará que se avance en los principios esenciales de las MFR: responsabilidad e independencia de los padres, la pedagogía de alternancia con el nuevo monitor, la preocupación de la organización por el desarrollo del medio. En el curso de la sesión 1936-1937 todo se desarrolló como era de esperar para la formación de los jóvenes. La presencia de Jean Cambon permitió un desarrollo hacia una enseñanza más completa y se abandonaron las inscripciones a los cursos por correspondencia.

En cuanto a los responsables, siguieron la realización de sus proyectos de cooperación con la Escuela campesina. Por lo que respecta a la cooperativa, tuvo lugar una larga discusión para saber que estatuto adoptar: o el proyecto gubernamental con la constitución de un capital y la garantía de un posible préstamo, lo cual implicaba una cierta dependencia del Estado, o el estatuto de las cooperativas lecheras de los Alpes, dejando así una total libertad. Esta última fórmula fue la que se adoptó para remarcar la independencia de los responsables. La cooperativa no atendía prioritariamente los objetivos ambiciosos de sus promotores, sino que debía favorecer el desarrollo de futura MFR.

2.1.5. Todos los elementos de un verdadero CEFFA, por fin reunidos

La primera y auténtica MFR abrió sus puertas el 17 de noviembre de 1937 en Lauzun, pero había nacido en la Asamblea General del 25 de julio anterior en Sérignac-Péboudou. Se llamó “Maison Familiale des Cours Professionels Agricoles”, o simplemente “Maison Familiale Rurale de Lauzun” y se acogió al marco de la Ley de Aprendizaje de 1929. Tenía todos los elementos necesarios para poder denominarse con propiedad MFR:

- una Asociación responsable liderada por los padres;
- una pedagogía propia: la alternancia de la formación entre el medio socio profesional y el centro educativo.
- una misión en cuanto a la formación integral de los jóvenes: profesional, intelectual, social, política, espiritual, humana...
- una preocupación por el desarrollo local.

En efecto, agrupados en una Asociación de tipo sindical, los padres de los alumnos de la MFR de Lauzun designaron un Consejo de Administración⁵⁸. En las Asambleas Generales de la Asociación, los padres se pronuncian sobre la gestión y deciden las grandes líneas de acción. Desde el comienzo de las MFR, hay un constante interés por asociar a los padres a la formación. El 26 de diciembre de 1937, todos fueron invitados para participar en una reunión en la que analizaron las primeras semanas de funcionamiento de su Escuela, a la vez que intercambiaron puntos de vista sobre la adecuación de los contenidos formativos a las necesidades productivas de la comarca. Hicieron especial hincapié en la manera de coordinar los cursos técnicos de la MFR con los trabajos prácticos en la explotación. Y también, en la forma de convertir a los padres en verdaderos “responsables de alternancia⁵⁹”. Aparece así una de las grandes ocupaciones de toda Asociación MFR: crear un clima favorable de “encuentros” entre personas para facilitar la inserción de la Escuela en el medio de vida local.

La alternancia, que constituyó la gran característica de la experiencia de Sérignac-Péboudou primero y de Lauzun después, comenzó en la historia con un *ritmo* de tres semanas en la explotación y una semana en la Escuela. Es el ritmo lo que varía según las necesidades del medio, las aportaciones del Consejo de Administración (CA) y del equipo de monitores, los lugares, el tipo de formación impartido, la edad de los alumnos, incluso las legislaciones. Pero el ritmo de la alternancia, no es la alternancia, que tiene unos principios y fundamentos inalterables. Se trata, en efecto, de conseguir una calidad de formación en la que el joven pueda vivir plenamente las actividades en las cuales participa en su medio de vida socio-profesional. Según Richard, por ejemplo, el ritmo de la alternancia – para que ésta sea verdadera alternancia – debe asegurar, al menos, el mismo tiempo en el medio que en el aula⁶⁰.

Para asegurar la formación general de los alumnos, favorece mucho las cosas contar con pequeños grupos de éstos conviviendo en la residencia o internado, normalmente situado junto a las propias aulas, para los períodos de

⁵⁸ Es el órgano de gobierno de la Asociación MFR y al frente del mismo hay un Presidente, asistido por uno o varios Vicepresidentes, un Secretario (que suele ser el Director de la MFR y que tiene voz, pero no voto) y varios vocales. Una Comisión Permanente formada por el Presidente, el Secretario y entre 3 y 5 personas más, asume más directamente la gestión en el día a día.

⁵⁹ Utilizaremos ésta denominación (en Francia se les llama *maîtres de stage*) para expresar la implicación que los padres, profesionales, empresarios... deben asumir durante el período del alumno en el medio, para constituirse en auténticos “monitores” que acompañan a los alumnos en su proceso formativo socio-profesional.

⁶⁰ Conversación personal con Claude Richard – Secretario de la Federación Regional de las MFR de Bretagne - en Rennes, 1997.

tiempo en la Escuela. Al comenzar la MFR de Lauzun, aunque había ya 40 alumnos, sólo convivían simultáneamente en la Escuela una quincena (debido a que el resto estaba mientras de alternancia). La vida en común, se utilizó desde el principio como soporte de la acción formativa que permite a los jóvenes afirmarse en el seno de un grupo. De manera similar a como los padres se forman en el seno de la Asociación, los alumnos se organizan las responsabilidades en la vida interna de la residencia. Esto facilita el aprendizaje de la vida en sociedad y la implicación con el medio profesional.

Animando el conjunto, el equipo de monitores. Con la transformación de la sección regional del SCIR en sindicato autónomo, los miembros del CA promovieron los cambios necesarios que aseguraran la formación de los jóvenes durante su estancia en la Escuela. El *Director -Educador* era l'abbé Granereau. Un nuevo monitor, Patrick Laurent, había sustituido momentáneamente a Jean Cambon. Se encargaba de la formación técnica agrícola. Una cocinera completaba el equipo encargándose de la manutención y coordinando – junto con el monitor - a los alumnos para lograr un mínimo de orden y limpieza en los locales.

El 30 de noviembre, la Asociación MFR de Lauzun organizó su primera actividad en la comarca: unas Jornadas para la Mujer. Desde hacía muchos meses, se había considerado seriamente comenzar también una Escuela par las chicas. En principio, se puso en marcha una formación consistente en un día de presencia al mes a la que asistían una treintena de chicas. Estamos aún lejos del modelo MFR, pero era un comienzo y, sobre todo, junto con la MFR de los chicos, una toma de contacto integral con el medio rural. Después vino una Jornada de divulgación sobre el uso de fertilizantes, con la intervención de un experto de la comarca y del monitor, Laurent. Participaron una veintena de agricultores de la zona. Desde los comienzos, las MFR han estado preocupadas por los problemas de su comarca e implicadas en la mejora de la misma. Todo un ejemplo de compromiso con el desarrollo local de su medio rural, que, según la época, la zona, la vitalidad de la Asociación, ha sido más o menos amplio y profundo, pero que – desde luego– está presente en el modelo.

Los responsables de la MFR no querían que su experiencia fuese la única. Para darla a conocer editaron un pequeño periódico: "La Maison Familiale". Era, al mismo tiempo que un medio de información, un vínculo entre las familias de los alumnos y de todos aquellos que seguían la experiencia con interés.

En Sérignac-Péboudou y después en Lauzun, un puñado de agricultores de condición modesta con hijos llamados a ser agricultores en el futuro, se pusieron de acuerdo en la búsqueda de soluciones para los problemas que planteaban la educación de sus hijos y su medio. Para llevar a cabo sus funciones, los administradores también requieren de un aprendizaje que sólo es fructífero si las responsabilidades concretas que asume cada uno son reales y se adaptan a sus posibilidades. Pero la creación de la primera MFR no hubiera sido posible con sólo unos padres reflexionando juntos sobre la educación más conveniente para sus hijos. Se necesitó también que las familias se vieran obligadas a asumir la responsabilidad total de la gestión de su Escuela y a llegar más lejos de lo que pensaban en un principio (asumir personalmente un crédito bancario). Las responsabilidades asumidas por los padres de Lauzun eran sencillas, limitadas, concretas. Pudieron asumirlas personas sin demasiada preparación, pero con un descomunal sentido común. Asumiendo esas funciones simples, sin embargo, se iban entrenando para responder a otras más complejas y profundas. Fueron capaces de introducirse en el complejo mundo de la educación y de la pedagogía para llegar a darse cuenta de que la "fórmula" más adecuada era la de alternar tiempos de aprendizaje prácticos y teóricos en dos escenarios diferentes, la propia realidad y la Escuela.

Influidos por sus padres y por los monitores, también los jóvenes en formación tomaron conciencia de que ellos eran parte de ese medio agrícola en dificultades, pero rico en promesas a condición de la propia implicación y de asumir un papel activo. Sintieron nacer en ellos una motivación profunda por regenerar ese medio en el que se hallaban insertos. La necesidad de aprender y de ser competentes en su trabajo, rondaba constantemente en sus cabezas. Había un *proyecto* atractivo que poner en marcha junto con sus familias, los monitores y las demás personas e instituciones del medio... Se nota ya desde Lauzun la cualidad fundamental que está en la base de la creación de la primera MFR y de todas las demás que vendrían después.

El 19 de diciembre de 1938, tres de los cuatro primeros alumnos son convocados por el director de los Servicios Agrícolas de Lot-et-Garonne para el examen oficial del Diploma de Aprendizaje Agrícola. Es destacable que era la primera vez que tenía lugar este examen. En efecto, la Ley 1929 relativa al aprendizaje, no se había aplicado nunca. Y se aplicó gracias a las gestiones de Couvreur en el Ministerio de Agricultura. En lo sucesivo, éste examen se hizo en la

casi totalidad de los Departamentos franceses. El examen teórico y práctico de los tres alumnos fue largo y concienzudo por el escepticismo de los examinadores ante la preparación de los jóvenes. Pero los tres recibieron su titulación oficial expedida por el Ministro de Agricultura de Francia: el Diploma de “Brevet d’Apprentissage et d’Aptitude Professionnelle Agricole”. Los tres alumnos de la primera MFR, quedaron entre los diez primeros de la clasificación de todo el conjunto a nivel departamental, lo que da idea del gran éxito de la nueva fórmula.

Gracias al periódico de la MFR – que llegó a tener una tirada de 3.000 ejemplares -, a la acción de los administradores de la MFR, al SCIR – verdadero soporte jurídico de la difusión de la idea⁶¹ - y, en particular, a l’abbé Granereau, que recorrió con entusiasmo media Francia visitando a numerosas autoridades educativas, políticas y eclesiásticas, la creación de Lauzun fue extensamente conocida. En 1938, fueron tomando forma en varios Departamentos proyectos cada vez más precisos. Pero la gran Guerra que sobrevino, dificultó su realización en 1939. En 1940, se crearon dos MFR: una en Vétraz-Monthoux, en el Departamento de Haute Savoie; la otra, femenina, en el propio Lauzun.

Ésta última – que comenzó sus actividades con 35 alumnas el 17 de noviembre de 1940 - venía a cumplir, por fin, un antiguo anhelo de los responsables de la primera MFR. Un Decreto Ley de 1938, fijó el aprendizaje agrícola para jóvenes de 14 a 17 años en un mínimo de 120 horas/año. Por eso, esa presencia de las alumnas de un día por mes, se convirtió en dos días por mes en el curso 1938/39. Esta circunstancia fue determinante para que los administradores de Lauzun decidieran el 1 de septiembre de 1940 comenzar la MFR femenina en ese mismo otoño. Mme. Lhoste fue la primera Directora. La existencia de una MFR masculina y otra femenina en el mismo lugar se denominó “Centro Campesino⁶²”.

Durante los dos primeros años de funcionamiento de la primera MFR, inscribieron a los jóvenes en un curso por correspondencia y decidieron que estarían internos una semana en la escuela (inicialmente ocupaban los locales parroquiales) y tres semanas en la explotación. En un curso que duraría solamente los meses de invierno de octubre a abril, con menos trabajo en el campo. Primero el sacerdote y posteriormente Jean Cambon, un monitor (formador) contratado para este fin, fueron los encargados de la formación en el centro, pero el desarrollo de la

⁶¹ Cf. CHARTIER, D. 1986. *Op. cit.*

⁶² Durante algunos años se conservó la fórmula de mantener dos MFR bajo una misma Asociación. A partir de 1945, se abandonó la idea: cada MFR tendría su propia Asociación.

fórmula, la precariedad de los locales y la demanda creciente de inscripción de alumnos, precipitaron la necesidad de disponer de unos locales distintos. Fue este último tema, la compra de los locales, lo que forzó el compromiso de los promotores y llevó a la creación en 1937 de la Asociación responsable, en el sentido pleno de la palabra, que originó el nombre actual utilizado en Francia de «Maison Familiale».

Fue en el año 1968, para mostrar la amplitud de posibilidades y la capacidad de adaptación a las situaciones del medio rural y a la legislación vigente en materia educativa, cuando las Maisons Familiares Rurales añaden a su denominación inicial, los términos “Education et Orientation” es decir educación y orientación, especificando y completando sus objetivos.

Las características anteriores, que identifican a las primeras MFR, serán después los pilares en los que se basarán los CEFFA: **una asociación responsable** en los ámbitos económico, jurídico, de gestión, etc.; una metodología pedagógica específica, **la alternancia integradora** del medio socio profesional y el centro escolar; **la educación y formación global de la persona**, el joven junto con su familia, en su medio. El proyecto personal siempre ha estado presente; gracias al internado y al grupo pequeño de alumnos, se puede tener una atención personalizada dentro del grupo, y para poder realizar todo esto, un equipo de formadores con unas características especiales, los llamados “monitores”; el **desarrollo del medio** rural a través de la formación de sus propios actores, que no se puede dissociar del desarrollo y de la acción de los jóvenes y de las familias.

2.2. Características generales del movimiento de los CEFFA

Es difícil definir de un modo concreto y sencillo algo tan complejo como es el movimiento de los CEFFA, y recoger al mismo tiempo todas las posibilidades que abre en el medio donde estos se hallan y las perspectivas de futuro. Una fórmula de síntesis que proponemos y nos parece que puede contener la definición de lo que son los CEFFA, sería:

Asociación de Familias, Personas e Instituciones, que buscan solucionar una problemática común de evolución y desarrollo local a través de actividades de formación, principalmente de jóvenes, pero sin excluir a los adultos

Esta definición podemos descomponerla en una serie de palabras clave, que nos ayudarán a comprender mejor la realidad del movimiento institucional. Estas palabras serían: asociación, problemática, desarrollo y formación.

2.2.1. Asociación

Podríamos decir que una asociación es una agrupación de personas o entidades, que con un patrimonio propio, se reúnen para obtener finalidades temporales o perpetuas (culturales, económicas, asistenciales, científicas, etc.) de forma conjunta, superando los intereses individuales, creando sinergias.

En el caso de los CEFFA, esas personas - principalmente las familias - que tienen un patrimonio - social, cultural, laboral - propio se reúnen para obtener una finalidad definida: la educación y la formación de sus hijos que les permita construirse un futuro mejor. Ellos saben que solos, individualmente, no pueden; y que juntos, superando dificultades y obstáculos de todo estilo, consiguen esas metas pretendidas.

Las personas se asocian para realizar actividades en común que resuelvan algunas de sus necesidades más o menos vitales. Las dificultades, los problemas, son un elemento de unión, por tanto la búsqueda de soluciones en conjunto debe inicialmente dar unas garantías de encontrar la mejor solución posible a los problemas. Si no existe unidad en la definición de la problemática, al menos en los aspectos más generales, difícilmente las soluciones serán comunes y válidas para los elementos que componen el grupo.

A aquellas personas e instituciones que iniciaron las primeras experiencias les unía una problemática común: la crisis económica del medio rural, el éxodo de los jóvenes, las pocas posibilidades de una formación y de una educación adecuada. Encontramos a un sacerdote, el padre Granereau, hijo de pequeños agricultores y preocupado por sus hermanos campesinos en todos los aspectos: espirituales, sociales, económicos, profesionales. Encontramos también un joven

agricultor competente, buen profesional, que asume responsabilidades en la vida profesional y social de su pueblo y que se ve directamente afectado por la necesidad de formación y educación de su hijo, y para el que las fórmulas establecidas existentes no son las más adecuadas. Y en tercer lugar, una institución, el SCIR⁶³, que entre sus temas prioritarios tenía la adaptación de la enseñanza primaria y post-escolar agrícola a las necesidades del medio y de sus habitantes.

2.2.2. La Formación

Los términos educación, formación, instrucción, enseñanza y aprendizaje, se confunden entre sí. Todos ellos tienen elementos comunes, pero también pueden ser distinguidos y diferenciados. De hecho, hay muchos estudios de diferentes autores realizados al respecto, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Vamos a utilizar como ejemplo algunas definiciones tomando como base el Gran Diccionario de la Lengua Francesa⁶⁴, actualizado en 2003.

Empleamos el término educación por oposición a los términos enseñanza, aprendizaje o instrucción, para insistir en la idea de superar la simple transmisión de conocimientos o habilidades motrices.

Formación: Conjunto de medidas, procedimientos, métodos, actividades y acciones que tienen como objetivo permitir la adquisición de capacidades prácticas, de conocimientos y de actitudes exigidas para ocupar un empleo dentro de una profesión, de una función o de un grupo de profesiones, dentro de una rama o sector profesional.

Educación: Actividades que tienen como objetivo aportar conocimientos, desarrollar el sentido de los valores y la comprensión de principios de aplicación muy generales; más que la adquisición de capacidades prácticas y conocimientos necesarios para un sector restringido de actividad profesional. La educación tiene esencialmente como objetivos dar a los jóvenes y adultos las capacidades - entre otras en los sectores del lenguaje y del cálculo - que son indispensables tanto para

⁶³ Como indicamos anteriormente, la fórmula jurídica inicial de las MFR fue el sindicato que, para evitar manipulaciones políticas posteriores (sindicatos politizados), se transformó en Asociación al amparo de la Ley 1901.

⁶⁴ Cf. "Gran Diccionario Terminológico de la Lengua Francesa". Oficio de la Lengua Francesa y Semantix. París, 2003.

comunicar y adquirir conocimientos en la vida cotidiana, como para facilitar la comprensión de las leyes que rigen la ciencia y la naturaleza, permitiendo conocer mejor la sociedad en la que se vive, su cultura, sus tradiciones y las ideas que las influyen.

A veces son utilizadas de forma indistinta las palabras “educación” y “enseñanza”. Este último término tiene un sentido más limitado, refiriéndose a las actividades desarrolladas dentro del sistema escolar.

Instrucción: Aquí hay varias interpretaciones breves: transmisión de informaciones teóricas y prácticas de forma imperativa; conocimientos adquiridos en los estudios dentro de un centro escolar; parte de una acción magistral que tiene como objetivos la enseñanza y la capacidad de ejecutar conocimientos, capacidades mentales y prácticas.

El problema se nos presenta cuando constatamos que en distintas culturas, una misma palabra en el mismo idioma, por ejemplo el castellano, no tiene el mismo significado y, a veces incluso tiene uno completamente distinto. Nosotros vamos a utilizar, dado que no es motivo de este estudio, un sentido global del término. Formación es aquel acto, con el que, a través del desarrollo, estímulo y potenciación de las capacidades, actitudes y aptitudes de la persona, ésta se realiza como tal, construye su propio futuro y el de la sociedad donde vive⁶⁵.

A pesar de que todo el mundo pueda estar inicialmente de acuerdo con la necesidad de la formación, la realidad nos muestra lo contrario. Simplemente viendo la proporción de las inversiones en educación sobre el PIB de los distintos países, y comparándolos con otros conceptos a los que va destinado el dinero, podemos llegar a conclusiones rápidas.

No es sólo un problema de los políticos, también a otros niveles, por ejemplo empresariales: se afirma lo mismo sobre esa necesidad y luego en la empresa se aplican otros criterios. Tampoco las familias están suficientemente sensibilizadas en este aspecto, que es considerado por motivos en ocasiones contradictorios (desempleo en países desarrollados o inaccesibles para su condición social en otros), como una problemática externa a la realidad personal y familiar.

Sirva el ejemplo de una encuesta realizada recientemente en una población rural de Brasil⁶⁶, sobre la cuestión siguiente: “¿qué harían si dispusieran de dinero?” Por orden prioritario las respuestas masivas fueron: “comprarían una antena

⁶⁵ Cf. DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. 1983. *Op.cit.*

parabólica de TV”, en primer lugar; y “comprarían un vehículo”, en segundo. Esto también ha sido constatado en barrios periféricos y marginales de las grandes ciudades de los llamados países desarrollados. Es decir, en ningún caso el tema “educación y formación de los hijos” se vio como una necesidad que los padres debieran asumir, sino más bien como algo que el Estado debe organizar y resolver.

Por lo tanto, ver esta forma de desarrollo - la formación - como valiosa y prioritaria no es fácil. Pero aquellos grupos o personas que se deciden por esta fórmula, están haciendo inversiones a largo plazo, con unos resultados de difícil evaluación pero con un impacto en las personas mucho más sólido y duradero.

En los CEFFA, a través del sistema de la alternancia, el desarrollo es fruto de la reflexión, el análisis, la observación conjunta del joven con su familia en su medio. Así, la acción formativa a través de los adolescentes y jóvenes llega a los adultos e influye en todo el medio. A veces se puede cometer el error de creer que los jóvenes, al no tener capacidad de decisión ni posibilidades de acción inmediata para instalarse como empresarios autónomos, no son los principales actores del proceso; y se puede caer en la tentación de descuidar su formación y pasar a realizar actividades formativas directamente con los adultos, que ya son autónomos.

Se trata de una opción distinta, también interesante y no excluyente, pero evidentemente menos efectiva por la capacidad, disponibilidad, actitudes y aptitudes que los mas jóvenes tienen y pueden despertar a su alrededor. El impacto a largo plazo será evidentemente diferente.

Cuando se propone como objetivo la formación integral de las personas, principalmente de los adolescentes y jóvenes, se pretende obtener los resultados siguientes:

1. Tener la posibilidad de acceder a un nivel mas elevado de estudios (título oficial), aprendiendo de otra manera, en algunos casos propiciando una reconciliación con el medio escolar.
2. Capacitar para entrar en el mundo del trabajo. La inserción laboral en sus diversas modalidades (la propia empresa familiar, la creación o mejora de su propia empresa, el trabajo por cuenta ajena, o bien la combinación de varias alternativas); es decir, el Proyecto personal de inserción socio - laboral.

⁶⁶ DIÓCESIS DE ALAGOINHAS. 1999. Encuesta de la Pastoral Rural de la Diócesis, septiembre de 1999.

3. Lograr personas con valores humanos, promotoras del desarrollo personal y colectivo, con una capacidad de compromiso social en el medio donde se encuentre.

En cualquier país, independientemente de su raza, religión, cultura, situación económica, en el que hemos solicitado directamente a las familias de los alumnos cuáles son las expectativas que tienen sobre la formación de sus hijos, el porqué de su elección del CEFFA, la respuesta es unánime: “para que sea alguien”. Esta afirmación, digna de análisis más profundos, nos conduce rápidamente a dos afirmaciones:

- a) Intrínsecamente, en la mayoría de los casos el campesino tiene una representación negativa de su propia situación y realidad, con una autoestima muy débil.
- b) Extrínsecamente, quiere que sus hijos salgan de esa situación y por ello confían en la formación como el medio de progreso.

Los tres objetivos citados anteriormente los afirman las familias diciendo: “que se gane mejor la vida que yo” (el tener: aspectos económicos); “que obtenga un diploma oficial” (el saber: conocimiento); “que sea una buena persona” (el ser: familia, comunidad, ciudadanía). Esta es la interpretación que se da a la afirmación “ser alguien”.

2.2.3. Desarrollo

El concepto de desarrollo⁶⁷ comporta movimiento, crecimiento, evolución positiva, avance, progreso. No es nada concreto y son distintos los modos de comprensión y de aplicación de este término. Hay muchas maneras de hacer y de colaborar en el desarrollo. El desarrollo rural está de moda sea cual sea el país, del Norte o del Sur, dado que el equilibrio territorial, la ecología, la alimentación mundial, el libre comercio, son temas que a todos incumben y por lo tanto están en boca de todos los políticos, sindicalistas, sociólogos, ONG... Y, según su modo de actuar, los resultados de sus propuestas pueden ser a corto, medio o largo plazo, inversamente efectivos.

Las soluciones rápidas y espectaculares, y al mismo tiempo costosas, son las grandes infraestructuras necesarias para un desarrollo integral (carreteras,

⁶⁷ La problemática del desarrollo es de tanta relevancia que le dedicaremos el Capítulo 4.

electrificación, salud...), pero no están en el ámbito de decisión de las personas de la base social, que solamente pueden reivindicar sus necesidades y derechos. Hay otro tipo de acciones de menor calibre pero también de importancia que pueden colaborar a paliar necesidades puntuales (organización comunitaria, comercialización de productos, etc.). Todas estas acciones podrían clasificarse como acciones tangibles.

Descubrir que las acciones duraderas a largo plazo son tan interesantes o pueden serlo más que las otras a corto plazo, donde los resultados son inmediatos, es un tema difícil de comprender. Promover acciones de desarrollo del medio a través de la formación de los jóvenes, es tenerlos en cuenta como principales actores, como motores y constructores del futuro. Para los adultos, asumir esto exige un esfuerzo y una capacidad especial. La reflexión continuada y el sentido común, hacen que lo contemplemos como un tema no imposible de lograr.

2.2.4. La pedagogía de la Alternancia⁶⁸

Partiendo de las ideas desarrolladas por Jean-Claude Gimonet⁶⁹, podemos afirmar que la formación por alternancia no puede ni debe reducirse, como frecuentemente se hace a simples relaciones binarias del tipo: teoría y práctica, escuela y empresa, trabajo profesional y formación escolar, formación y empleo, conocimientos empíricos y conocimientos teóricos..., según pongamos el acento en lo institucional, lo cognitivo, lo relacional u otros aprendizajes.

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

En la institución de los CEFFA, la pedagogía de la alternancia permite a cada joven vivir sucesivamente periodos en el mundo de los adultos, del trabajo y periodos en el centro de formación. La educación, la formación, está centrada en la vida, en la realidad cotidiana - familiar, social, profesional, etc. - vivida por los jóvenes en contacto con los adultos: padres, responsables de alternancia,

⁶⁸ En el capítulo 7 se desarrolla de forma ampliada este tema clave: "La Pedagogía de la Alternancia".

⁶⁹ GIMONET, J. C. 1998. "L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales", in DEMOL, J. N.; PILON, J. M. (Éds.). 1998. "Alternance, développement personnel et local", pp. 51-66. Éditions L'Harmattan. Paris.

profesionales... Jacques Legroux⁷⁰ explica cómo esta pedagogía ha sido objeto de múltiples declaraciones. Unos ven en ella una solución revolucionaria, otros un sistema de enseñanza rebajado, fórmulas abruptas que significan que no deja indiferente a nadie.

Las misiones y funciones de la alternancia pueden ser estudiadas desde diferentes ópticas, dado que la alternancia pone en juego diferentes situaciones: las del medio de vida y las del CEFFA. Permite que intervengan personas muy diversas: los profesores, los profesionales, las familias, los propios jóvenes en formación, los responsables de alternancia, los expertos... Todo el conjunto de personas que componen la sociedad y, por tanto el sistema, están implicadas.

Si el objetivo de los CEFFA es la promoción y desarrollo del medio rural, las Asociaciones CEFFA pretenden con su trabajo y afirman con sus hechos que:

1. Las escuelas no son un fin en sí mismas, sino un medio para el desarrollo personal y colectivo.
2. Por su metodología de la alternancia, confirman que el periodo en el centro educa. Pero también lo hacen la experiencia y el contacto con el medio. Y ambos elementos de formación son instrumentos complementarios del aprendizaje de las personas⁷¹.
3. Los CEFFA participan en el desarrollo del medio, porque integran el medio. Una escuela ubicada en la zona, con una "medida humana", que desarrolla el conocimiento y como consecuencia el compromiso del joven con su medio (familia, pueblo, actividades sociales, culturales, económicas...), se convierte en una escuela para la vida, que ayuda a formar la personalidad del joven, y le capacita para desarrollar y animar actividades.
4. Las familias y los profesionales del medio se implican en la formación de los jóvenes y a estos se les exige una reflexión y análisis conjunto de la realidad y de sus problemas que provoque la búsqueda de soluciones. Es decir, se implica al medio en la gestión y actividades de los CEFFA, y a éstos en las actividades de medio y de la comunidad donde vive.

⁷⁰ Cf. LEGROUX, J. 1979. "Outils pédagogiques et alternance". Editions Universitaires UNMFREO. Marecourt.

⁷¹ Las escuelas clásicas son ordinariamente un mundo aparte en la vida de las personas, un período de tiempo en el inicio de su existencia, unas horas al día con un plan de actividades centrado en una programación general.

2.2.5. A modo de conclusión: los cuatro pilares de los CEFFA

Podemos decir que el objetivo general institucional de los CEFFA es:

Conseguir la promoción y el desarrollo de las personas y de su propio medio social, a corto, medio y largo plazo, a través de actividades de formación integral principalmente de adolescentes, pero también de jóvenes y adultos

Las **finalidades** del movimiento de los CEFFA se basan en dos ejes principales⁷²:

1. La Formación integral de la personas. No se trata simplemente de impartir cursos de formación profesional con metodologías adecuadas, se trata de una visión integral en donde la persona se forma en todos los ámbitos de sus capacidades como persona, como ser humano.
2. El desarrollo del medio. Unido indisolublemente a la finalidad anterior, es una consecuencia y una necesidad. Si el medio no progresa, no se desarrolla, pero los jóvenes que viven en ese mismo son capacitados, simplemente se les está obligando a marcharse del mismo⁷³.

Los **medios** de que disponen los CEFFA, para poder conseguir esas finalidades pretendidas son:

1. Un sistema pedagógico: la pedagogía de la Alternancia. La respuesta al sistema escolar inadecuado es una metodología apropiada, que sea superadora de las corrientes pedagógicas existentes y que responda a la necesidad constante de adecuación a los retos de la sociedad, de sus familias y los jóvenes.
2. La Asociación local, como responsable del proyecto. Constituida principalmente por familias, junto con otras personas que se adhieren a sus principios, y que son los gestores del proyecto, los actores de su propio desarrollo.

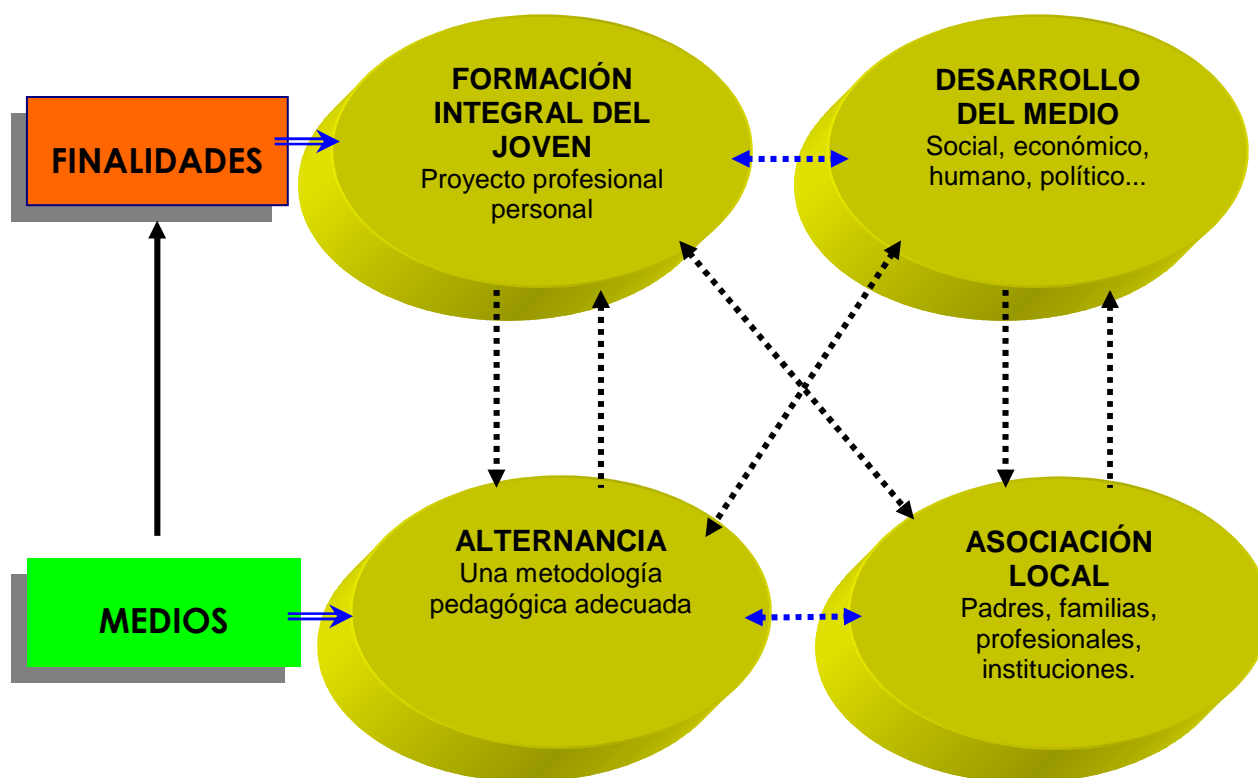
⁷² Estos aspectos van a ser desarrollados en los Capítulos 4 y 5.

⁷³ Cf. DUFFAURE, A. 1985. *Op. cit.*

Entonces podemos afirmar que los cuatro pilares sobre los que se fundamentan las acciones de este movimiento educativo de promoción, y que señalamos como características esenciales, son:

- Una organización participativa, la **ASOCIACIÓN** local de base, donde principalmente las familias, pero también las comunidades, las instituciones locales, los profesionales, junto con los promotores y las personas del medio asociadas al proyecto, son realmente los responsables directos de la gestión y desarrollo del mismo.
- Una metodología educativa propia, la **ALTERNANCIA INTEGRATIVA**, que significa el reparto de periodos formativos entre el medio socio-laboral y la escuela, ya sea en la propia familia o bien en otra empresa. Siempre con una interacción educativa entre escuela y medio.
- Una **FORMACIÓN INTEGRAL** del alumno, de la persona: profesional, intelectual, humana, social, moral, espiritual, que le permita desarrollar su propio proyecto de vida, con una atención específica al proyecto profesional personal y, si es posible, a partir de, y en su propio medio.
- El **DESARROLLO LOCAL**, a través de la acción educativa de jóvenes y adultos, haciendo de ellos los verdaderos actores del progreso de su propio medio.

Para finalizar, nos parece interesante presentar el esquema (ESQUEMA 3) en el que se representan los cuatro pilares de los CEFFA, de los cuales, dos son medios y dos son finalidades. Ninguno de ellos es una exclusiva del movimiento de los CEFFA. Existen instituciones educativas que pretenden la formación integral de los jóvenes; actualmente hay escuelas de todos los niveles que dicen aplicar la alternancia y tenemos muestras de alternancias desde hace siglos, con la formación de los aprendices; las asociaciones y cooperativas para crear escuelas no son tampoco ninguna novedad; y el desarrollo local es lo que pretenden la mayoría de instituciones públicas o privadas, en cuanto se trata de de proyectos de desarrollo sostenible.

ESQUEMA 3: MEDIOS Y FINES DE LOS CEFFA⁷⁴. Fuente: Puig, 2003

En el caso de los CEFFA será la interacción entre todos los componentes lo que hará que tengan sentido e identidad propia. Estos cuatro elementos, constituyen las bases del Movimiento Internacional Educativo y de Desarrollo en todos los países donde existen los CEFFA. Todos los componentes son indispensables para que el CEFFA cumpla su misión. En el centro del gráfico, podemos colocar a los actores de la formación: familias, monitores, alumnos, responsables de alternancia, profesionales...

Consideramos esta caracterización de fines y medios de los CEFFA - que vamos a profundizar en los Capítulos 4 a 7 - así como su representación gráfica, es una aportación clave de nuestra investigación. Precisamente porque constituyen las bases del Movimiento Internacional Educativo y de Desarrollo que son los CEFFA. No es que se hayan “descubierto” ahora. La novedad consiste en haber profundizado en estos conceptos y su interrelación y en haber sistematizado su presentación. Una muestra de su validez consiste en comprobar cómo ya se ha

⁷⁴ PUIG, P. 2003. « Les centres familiaux de formation par alternance : développement des personnes et de leurs milieux. Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution ». Mémoire DURF (non publié). Université de Tours. Tours.

incorporado a los modos de hacer de los CEFFA en más de una docena de países de todos los continentes.

Capítulo 3

Desarrollo internacional del movimiento. Unidad en la diversidad

Denominador común y diversidad de situaciones. Esta podemos decir que es una de las características fundamentales del movimiento de los CEFFA. En una situación tan diversa como la de nuestro planeta, que al mismo tiempo cuenta con una realidad de globalización o mundialización sobretodo económica, pero en la que sobresale la necesidad de humanización de dicha globalización, nos encontramos con un movimiento al que pertenecen personas de 41 países. Personas capaces de darse dentro de sus posibilidades el apoyo mutuo para continuar desarrollando sus actividades de bien común a favor de los jóvenes y de las familias del medio en el que se encuentran dichos centros.

¿Cual sería el denominador común de este movimiento? La respuesta está dada en el apartado anterior: los cuatro pilares en interacción de los CEFFA, validos en países desarrollados y en países en desarrollo, con culturas y religiones diversas, con situaciones políticas y sociales bien diferentes.

Los contrastes que exteriormente se pueden apreciar, es decir la realidad social, económica, profesional de cada uno de los lugares en donde se encuentran los CEFFA, serían ese numerador diverso que respeta y fomenta la diversidad de situaciones. Está heterogeneidad no es una dificultad, sino exactamente lo contrario, las riquezas que aportan al movimiento son enormes, mayores que la dificultad que podría representar la diferencia. Citaremos solamente algunos aspectos donde se pueden ver los aportes diversos, según el momento y la realidad de cada asociación: desde la promoción de la mujer, a la libertad de sistemas educativos, pasando por la formación en la ciudadanía, la promoción y desarrollo local, el fomento de la democracia, los valores de la convivencia y pacificación, el derecho de las familias a la educación de sus hijos...

La importancia de la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural⁷⁵, con sus medios y objetivos, con la fuerza que da una red que

⁷⁵ Este tema será desarrollado ampliamente en el Capítulo 8.

federa, que une, puede ayudar no solamente en los inicios, sino que garantiza la continuidad del movimiento.

3.1. Situación actual de los CEFFA en el mundo

Después de ordenar y sistematizar las informaciones obtenidas podemos afirmar que los datos tienen la suficiente representatividad. Así, sobre el total de los 41 países que tienen CEFFA, tenemos datos sobre 25 (un 61 % del total); pero todavía son más significativos en lo que se refiere al número de centros representados, dado que de un total de 1.226 CEFFA existentes en el mundo, las respuestas obtenidas representan en su conjunto un total de 1.074 CEFFA (lo que significa un 88 % del total).

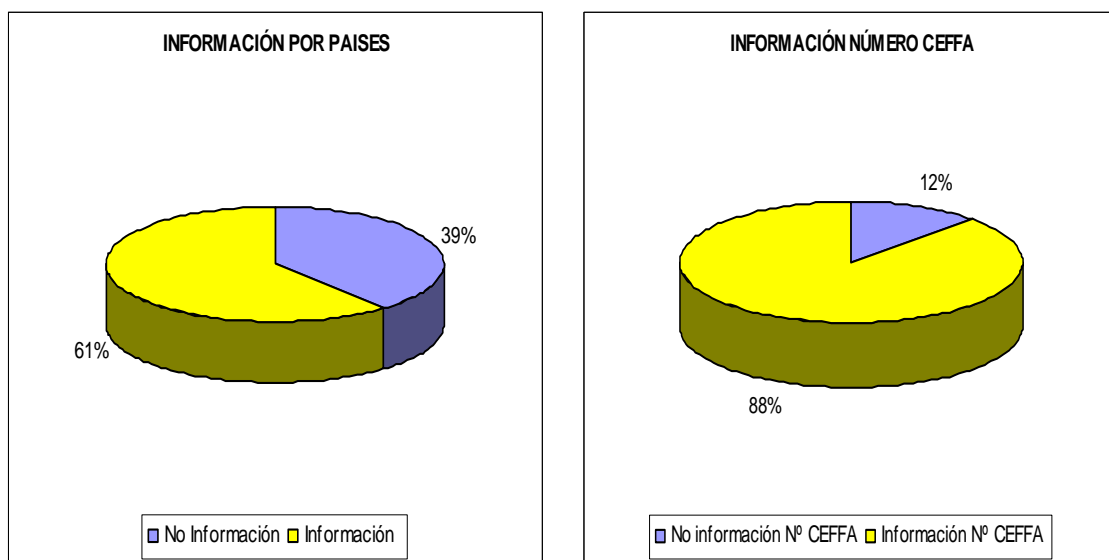


GRÁFICO 1. REPRESENTATIVIDAD DE LA INFORMACIÓN INSTITUCIONAL OBTENIDA.
Fuente: Elaboración propia

Con los datos obtenidos en el trabajo de campo, podemos ofrecer un panorama de la situación actual de los CEFFA por continentes. Hemos comenzado por el continente europeo, que fue el de inicio de este movimiento. La proximidad y el hecho de ser países desarrollados tecnológicamente, nos permitió la obtención de datos con mayores garantías.

3.1.1. Los CEFFA en el continente europeo

En el caso de Europa, los datos se obtuvieron directamente en cada país. Algunos aspectos a señalar serían: en cuanto al número de CFR españoles, se incluye a los que están impartiendo formación de adultos y actividades de desarrollo comunitario, que son todos menos 1 ó 2; en Italia, sólo una SFR imparte formación para jóvenes, así como otras formaciones para adultos y cursos de formación permanente.

Como se indicó anteriormente, Francia está claramente a la cabeza⁷⁶. Esto significa que existen algunas razones que no han permitido un adecuado desarrollo y continuidad en los demás países. La Tabla 1, muestra el número total de CEFFA por país:

País	Nº Centros	Denominación y nº centros por red
1. España	61	CFR Colegio Familiar Rural 25
		EFA Escuela Familiar Agraria 36
2. Francia	460	MFR Maison Familiale Rurale 460
3. Italia	5	SFR Scuola Famiglia Rurale 5
4. Portugal	5	CEA Casa Escola Agrícola 5
TOTAL	531	531

TABLA 1: DATOS DE LOS CEFFA EN EUROPA. Fuente: Elaboración propia

Igualmente nos planteamos las causas de la no existencia o desarrollo de este sistema de formación profesional en otros países de Europa. Después de una breve investigación de los sistemas de formación profesional descubrimos que en la mayoría de los países ya existen sistemas de formación que utilizan desde hace mucho tiempo algún tipo de alternancia, como es el caso del Sistema Dual en Alemania, el método Sandwich en Inglaterra, los Centros de Formación por Alternancia en Bélgica, etc.

Posteriormente, desarrollaremos más los aspectos de la alternancia⁷⁷ en los que se muestra la diversidad de modos de comprensión. Solamente queremos

⁷⁶ Se incluyen dentro de las CEFFA francesas las situadas en los Departamentos (DOM) y Territorios de Ultramar (TOM). Es decir, en algunas islas de Centroamérica, África y Oceanía.

⁷⁷ Vid. Capítulo 7.

señalar que para el movimiento de los CEFFA, la alternancia es uno de los medios, e igualmente una de las cuatro características fundamentales, pero formando parte de un todo, de un conjunto de elementos que nos definen el sistema. Dicho de otro modo, hacer algún tipo de trabajo o prácticas en la empresa no implica la comprensión adecuada ni la verdadera utilización de las posibilidades que ofrece la alternancia.

En el gráfico siguiente presentamos de forma porcentual los datos del continente europeo.

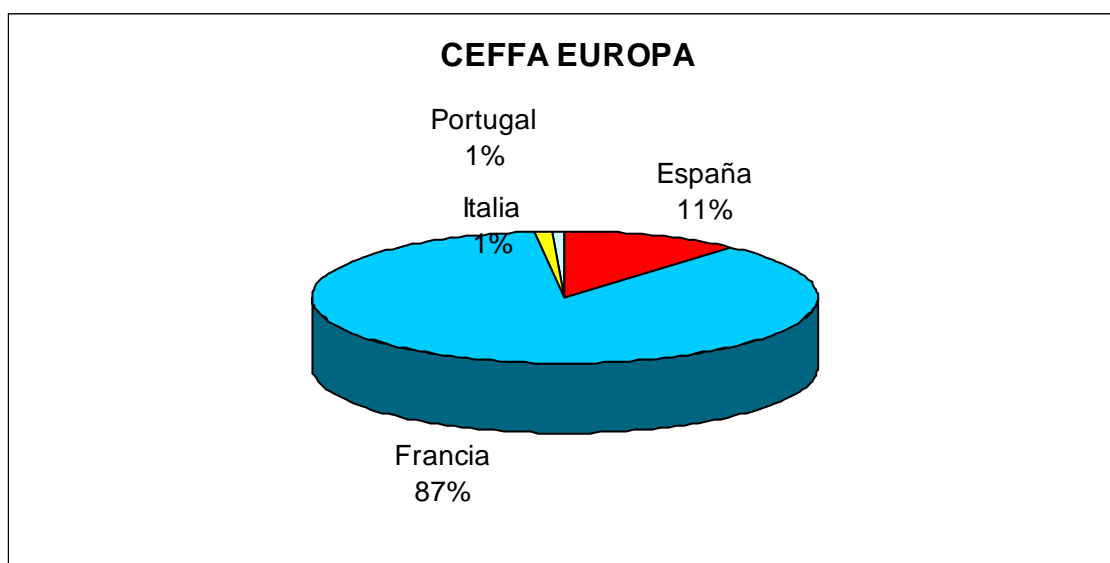


GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE CEFFA POR PAÍSES EN EUROPA. Fuente: Elaboración propia

Los comentarios a este gráfico se reducen a la primacía europea que mantiene Francia desde sus orígenes, con algunas características propias en el sistema de formación, como es la dependencia del Ministerio de Agricultura que asume grandes ámbitos de la educación rural no limitándose a la exclusiva formación profesional agraria. En las posteriores presentaciones de las edades, especialidades, etc., se va confirmando un hecho interesante que es una mejor comprensión y sensibilidad de las necesidades de formación por parte de aquellas administraciones que están próximas de la realidad local. Los grandes Ministerios de Educación, normalmente no tienen esa sensibilidad y priorizan otras acciones.

3.1.2. Los CEFFA en el continente americano

En el caso de América, los datos provienen de las encuestas realizadas con las redes, el trabajo de campo personal, los datos existentes en la AIMFR, así como del último informe de actualización de datos elaborado en la reunión de Consejo de Administración de la AIMFR⁷⁸ en Cuzco (marzo de 2006).

País	Nº Centros	Denominación y nº centros por red	
1. Argentina	95	EFA Escuela de la Familia Agrícola	65
		CFR Centro de Formación Rural	9
		CEPT Centro Producción Total	21
2. Brasil	252	EFA Escola Familia Agrícola	132
		CFR Casa Familiar Rural	120
3. Canadá	3	MFR Maison Familiale Rurale	3
4. Chile	17	IER Instituto Educación Rural	17
5. Colombia	3	EFA Escuela Familiar Agraria	3
6. Ecuador	3	CEFFA	3
7. Guatemala ^{*79}	54	NUFED Núcleos Familiares Educación Desarrollo	30
		IBCT Institutos Básicos Cooperativa Trabajo	24
8. Honduras	7	CEFEDH Centros Familiares Educación Desarrollo	7
9. México	2	CFER	2
10. Nicaragua	7	CEFER Centros Familiares Educación Rural	7
11. Panamá	2	CECOPADE	2
12. Paraguay	1	CECTEC	1
13. Perú	34	CRFA Centros Rurales Formación Alternancia	34
14. R. Dominicana	8	EFA Escuela Familiar Agraria	8
15. El Salvador	1	CDFR	1
16. Uruguay	12	UTU Universidad Trabajo Uruguay	8
		EFA Escuela Familiar Agraria	4
17. Venezuela	1	EFA Escuela Familiar Agraria	1
Guadalupe ^{*80}			
Isla Martinica*			
TOTAL	502		502

TABLA 2: DATOS DE LOS CEFFA EN AMÉRICA. Fuente: Elaboración propia.

⁷⁸ Cf. AIMFR. 2006. "Compte rendu réunion Conseil d'Administration. Mars 2006". Paris (no publicado; disponible en los Archivos de la AIMFR).

⁷⁹ Por lo que se refiere a los NUFED, existen 15 que están federados en ASONUFED, y 550 autorizados (cf. AIMFR. 2006. *Op. cit.*). Pero en pleno funcionamiento con todas las características de los CEFFA podríamos considerar como máximo unos 30.

⁸⁰ * DOM-TOM. Departamentos y Territorios de Ultramar de Francia.

De toda Latinoamérica hay algunos países como Costa Rica y Puerto Rico, en los que no ha habido experiencias conocidas por ahora. El caso de Bolivia un grupo promotor está iniciando una aproximación para iniciar esa experiencia.

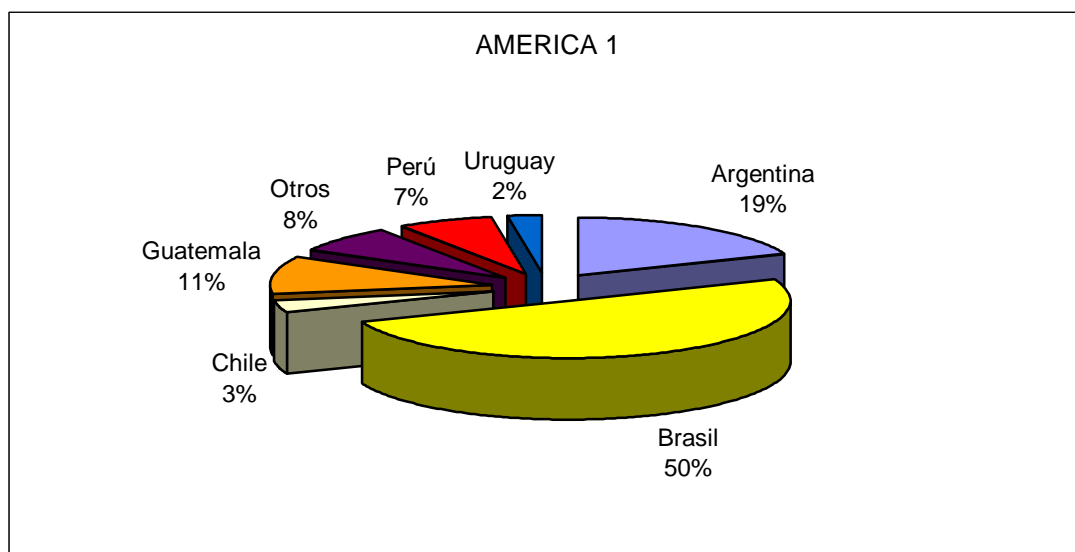


GRÁFICO 3: DISTRIBUCIÓN DE CEFFA POR PAÍSES EN AMÉRICA.
Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 3, solamente aparecen aquellos países con un número de CEFFA representativos (que hemos considerado a partir de 10 centros). Los demás países aparecen todos agrupados bajo el epígrafe "otros". El cuadro 2 y el gráfico 3, permiten, respectivamente, comprobar la casi total difusión de los CEFFA en América Latina, pero con diferencias de profundidad y extensión entre unos países y otros.

Hay cuatro países que destacan por su número de centros y que tienen una historia y desarrollo ricos y diversos: Argentina, Brasil, Guatemala y Perú. En estos últimos años destacaríamos tres sucesos importantes: a) el reconocimiento de la metodología de la Alternancia⁸¹ por parte del Gobierno de Brasil; b) la valorización de la metodología por las autoridades académicas de Guatemala, que quieren difundirla a nivel nacional con la creación de más de 500 NUFED⁸²; c) el caso de Perú, donde el rápido crecimiento y las evaluaciones externas positivas, muestran a los CRFA como una alternativa al deteriorado sistema educativo.

⁸¹ Firma de los diferentes convenios en enero y febrero 2006. Todavía queda por llegar a un acuerdo financiero mas adecuado que la disparidad de fuentes de financiación actuales.

⁸² El planteamiento es interesante, pero tiene la gran dificultad del profesorado: formación, financiación y carrera docente.

3.1.3. Los CEFFA en el continente africano

Los comentarios a las informaciones obtenidas sobre los CEFFA africanos, son importantes dada la falta de datos verificables al respecto. Sobre el conjunto de países, sólo fue posible el acceso a datos de tres de ellos por estar cooperando directamente con los mismos (Mozambique, Camerún y Costa de Marfil). El resto de los países no informaron. Algunas de las informaciones se completaron con los datos de los servicios internacionales de la UNMFREO y la AIMFR. Las comprensibles dificultades procedentes de las guerras, las condiciones climáticas adversas, las complejas situaciones económicas y políticas, así como las grandes dificultades para la comunicación a causa de la falta de medios (correo, fax, teléfono, Internet), han sido determinantes a la hora de no conseguir más información.

País	Nº Centros	Denominación
1. Benin	3	MAFAR Maison Familiale Rurale
2. Burkina F.	2	MFR Maison Familiale Rurale
3. Camerún	25	EFA Escuela Familiar Agraria
4. Centro África	14	CREF Centre Rural Education Formation
5. Congo R	11	CPR Centre Progres Rural
6. Congo RD	1	MAR Maison Apprentissage Rural
7. Costa Marfil	7	EFA Escuela Familiar Agraria
8. Madagascar	4	MFR Maison Familiale Rurale
9. Malí	3	MFR Maison Familiale Rurale
10. Mauricio Isla	1	MFR Maison Familiale Rurale
11. Marruecos	6	MFR Maison Familiale Rurale
12. Mozambique	7	EFR Escola Familiar Rural
13. Rwanda	34	CCDFP C. Communal Développement For. Permanente
14. Senegal	28	MFR Maison Familiale Rurale
15. Tchad	10	CFPR Centre Formation Professionnelle Rurale
16. Togo	24	MFR Maison Familiale Rurale
TOTAL	180	

TABLA 3: DATOS DE LOS CEFFA EN ÁFRICA. Fuente: Elaboración propia

3.1.4. Los CEFFA en Asia y en Oceanía

Con las informaciones de Pampamilyang Paaralang Agrikultura, Inc. (PPAI), para Filipinas, y con los de UNMFREO para Vietnam, Armenia y Vanuatu se pueden presentar los siguientes datos:

País	Nº Centros	Denominación
Asia		
Armenia	1	MFR Maison Familiale Rurale
Filipinas	7	FFS Family Farm School
Vietnam	3	MFR Maison Familiale Rurale
Oceanía		
Vanuatu	1	MFR Maison Familiale Rurale
Polinesia* ⁸⁴		
Nueva Caledonia*		
TOTAL	12	

TABLA 4: DATOS DE LOS CEFFA EN ASIA Y OCEANIA.

Fuente: Elaboración propia

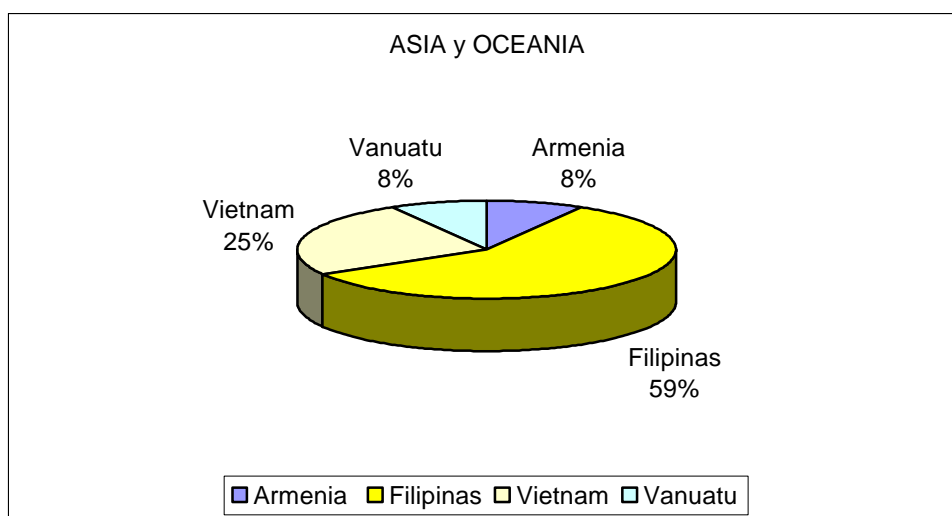


GRÁFICO 5: DISTRIBUCIÓN DE CEFFA POR PAÍSES EN ASIA y OCEANIA

Fuente: Elaboración propia

⁸⁴ * DOM-TOM. Departamentos y/o Territorios de Ultramar de Francia.

Sobre Asia y Oceanía, podemos afirmar que el campo de posibilidades existente es amplio y que existen organizaciones interesadas en la alternancia. Habrá que esperar para poder ver el desarrollo futuro.

3.1.5. Los CEFFA en el mundo y su crecimiento

Junto a la elaboración de los anteriores cuadros de ubicación mundial, los datos de las encuestas nos han permitido señalar una serie de elementos significativos. Dada la dificultad en la obtención de datos en África, y por lo tanto la no autenticación de los mismos, no hemos tenido en cuenta este continente para realizar el estudio sobre la viabilidad y el crecimiento.

PAIS	Nº CEFFA	PAIS	Nuevos 2001/2005
Francia	460	Brasil	55
Brasil	252	Argentina	27
Argentina	95	Guatemala	30
España	64	Perú	31
Guatemala ⁸⁵	54	Francia	10
Perú	35		

TABLA 5: PAÍSES CON MAYOR NÚMERO Y CRECIMIENTO EN CEFFA. 2001-2005

Fuente: Elaboración propia

Igualmente para la continuación de la investigación vamos a descartar por un lado a España⁸⁶, por dos razones: la primera, que no hay crecimiento en los últimos cinco años; la segunda, que en una de las redes - los CFR - están saliendo del ámbito de la formación profesional para convertirse en centros de desarrollo rural de los cuales no tenemos informaciones suficientemente verificables. Por otro lado, el caso de la República Dominicana, cuyo crecimiento es fruto de proyectos

⁸⁵ Solo tenemos en cuenta, los centros que consideramos que existen verdaderamente y tienen posibilidades de continuidad. Como se dijo anteriormente, el crecimiento en Guatemala supera actualmente la cifra de 550 CEFFA. Sin embargo, los datos no son fiables, pues ha sido una "creación política". Habrá que esperar a un gobierno distinto en las próximas elecciones del 2007 para poder tenerlo en cuenta.

⁸⁶ La reforma educativa española, con la introducción de la ESO y el paso de la Formación Profesional al nuevo sistema de los ciclos, ha producido un efecto negativo en cuanto a la aplicación del sistema educativo de los CEFFA en toda su complejidad.

de cooperación. No hay todavía reconocimiento ni financiación pública confirmada y como no disponemos de datos suficientes que nos permitan garantizar su viabilidad futura, preferimos descartarla. Como ya se explicó, consideraremos Guatemala de forma parcial.

Si tenemos en cuenta los países con mayor número de CEFFA y el crecimiento en los últimos cinco años, tenemos el siguiente gráfico:

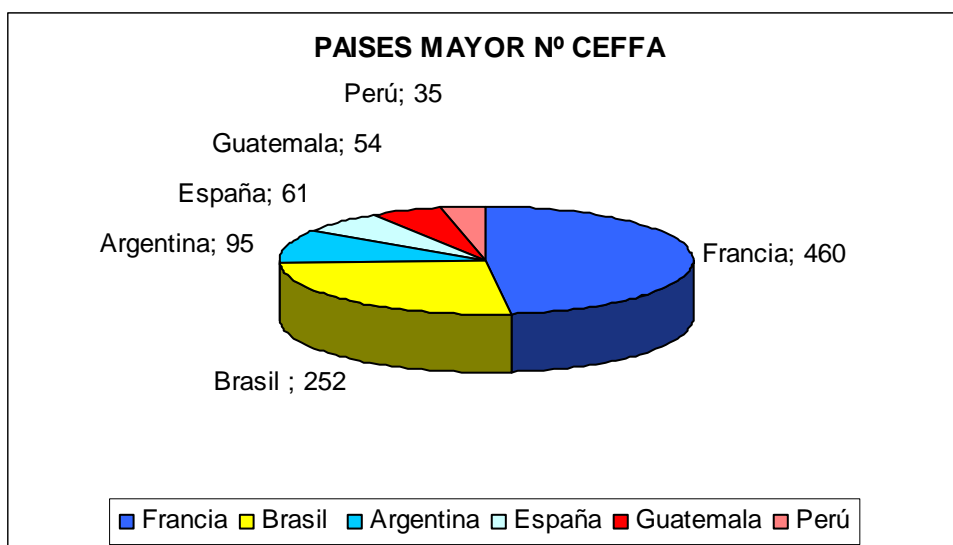


GRÁFICO 6: DISTRIBUCIÓN DE CEFFA POR PAÍSES.
Fuente: Elaboración propia

Podemos comprobar que los 6 países con el mayor nº de CEFFA tienen cerca del 80 % de los CEFFA en el mundo y los 35 restantes tienen el 20%. De los primeros, dos son europeos y cuatro latinoamericanos. El país que tiene mayor número de CEFFA es Francia, cuna del movimiento de las MFR. Le siguen dos países - Brasil y Argentina - con una problemática específica en la educación de los jóvenes del medio rural. Después están Guatemala y Perú, donde la problemática es la educación pertinente y la formación profesional en el medio rural.

Significativamente, vemos en el gráfico siguiente como los datos actuales nos muestran que el mayor crecimiento en los últimos años se está dando en Latinoamérica, donde la evolución socioeconómica, la democratización y estabilidad política, así como las directrices de los asesores nacionales e internacionales apuntan a la necesidad de una formación pertinente como medio para salir de la pobreza, y como consecuencia el desarrollo de los CEFFA se está produciendo a un ritmo muy elevado.

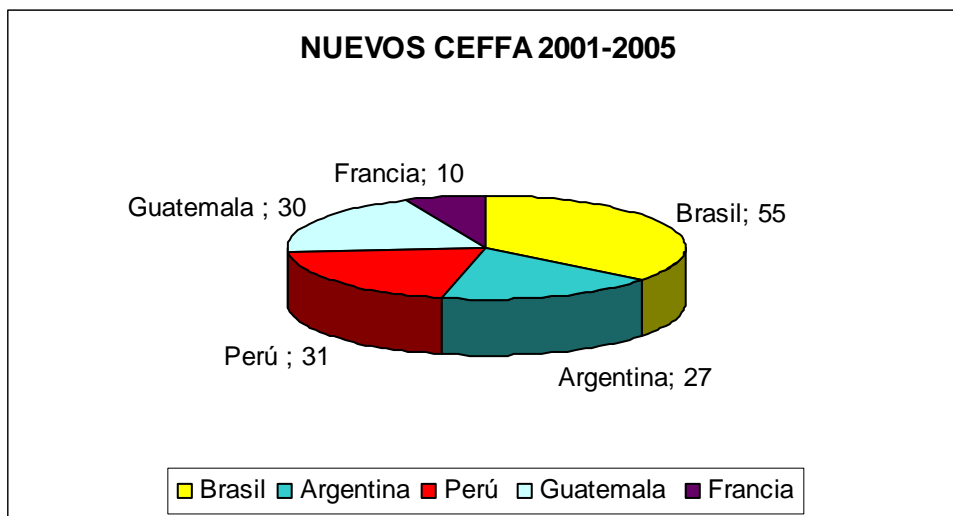


GRÁFICO 7: NUEVOS CEFFA POR PAÍSES.

Fuente: Elaboración propia

3.1.6. La promoción y los orígenes de los CEFFA

En cuanto a los orígenes del movimiento en los diferentes países, si tenemos en cuenta los datos recogidos, todas las redes de CEFFA que actualmente son operativas han surgido inicialmente por agricultores, responsables profesionales, organizaciones agrícolas, de personas o instituciones procedentes de movimientos sociales cristianos, de ONGs, de la cooperación internacional. Destacaríamos una diversidad de promotores con un mismo objetivo.

En muchos casos esas personas o instituciones han estado en relación directa con movimientos ligados a la doctrina social de la Iglesia, pero en ninguno de los casos han sido escuelas oficiales de la Iglesia. En algunos casos podemos decir que incluso han sido considerados como vanguardistas, progresistas o disidentes con el esquema clásico de enseñanza católica oficial. De todas formas, podemos afirmar que este movimiento educativo, sin ser confesional en ningún país (las asociaciones de familias son las gestoras, de forma mayoritaria), tiene sus raíces - de forma directa o indirecta - en la doctrina social de la Iglesia Católica. No se trata de la Iglesia Católica directamente, sino de instituciones y/o personas que aplican la doctrina social de la Iglesia (Movimiento Sillón Rural, JAC, Sindicatos católicos rurales, ONGs, sacerdotes, religiosos, Jesuitas, Opus Dei...).

La Tabla 6 muestra un resumen de los orígenes de los CEFFA en algunos de los países que actualmente tienen un mayor número de centros y en donde se repite el tema de gente comprometida.

PAIS	INSTITUCION	PROMOCION O APOYO INICIAL
Argentina	EFA	Responsables Profesionales, Agricultores y Responsables de la Juventud Agrícola Católica
	CFR	Responsables profesionales, personas comprometidas en movimientos o instituciones
	CEPT	Personas saliendo de las EFA argentinas, políticos y sindicatos agrícolas
Brasil	EFA	Personas comprometidas en movimientos o instituciones locales. Cooperación belga e italiana
	CFR	Políticos y personas comprometidas en movimientos o instituciones locales. Cooperación francesa
Guatemala	NUFED	Políticos y personas comprometidas en movimientos o instituciones locales. Cooperación francesa. M. Educación
	IBCT	Personas comprometidas en movimientos o instituciones locales. Cooperación belga
Francia	MFREO	Agricultores, Responsables Profesionales y Responsables de la Juventud Agrícola Católica
Perú	CRFA	Personas comprometidas en movimientos o instituciones locales. Cooperación belga y española
España	CFR	Responsables Profesionales, Agricultores y Responsables de la Juventud Agrícola Católica
	EFA	Responsables profesionales, personas comprometidas en movimientos o instituciones
Filipinas	FFS	Responsables profesionales, personas comprometidas en movimientos o instituciones.
Uruguay	UTU	Cooperación francesa y Ministerio de Educación
	EFA.	Personas comprometidas en movimientos o instituciones locales. Cooperación española
Otros países de América Central		Cooperación francesa MFREO, Ministerios y ONG
África		Cooperación francesa, española, belga, portuguesa, catalana... Responsables profesionales, personas comprometidas en movimientos o instituciones.

TABLA 6: ORÍGENES O GRUPOS PROMOTORES INICIALES DE LOS CEFFA. Fuente: Elaboración propia

Está claro que los CEFFA son una aventura de los padres, donde las familias se comprometen verdaderamente para construir el futuro de sus hijos. Pero

como dice Métivier⁸⁷ “desde los orígenes las colaboraciones iniciales necesarias con los poderes públicos y religiosos han vivido momentos de buenas relaciones, pero también de grandes disputas”. Pero hay que reconocer las iniciativas, la colaboración mutua ya la comprensión en la muchos casos.

3.1.7. La edad de los alumnos y la diversidad de formaciones

En cuanto a las edades de los jóvenes que atienden los CEFFA, a partir de las encuestas y entrevistas se puede constatar un fenómeno opuesto según los países. Se están dando evoluciones significativas en cuanto a las edades de acceso de los alumnos en los países latinoamericanos: Brasil, Argentina, Perú, Guatemala, Uruguay. Se constata que la edad de inscripción de los alumnos en los CEFFA, que era inicialmente a partir de 14-15 años, ha descendido a los 11-12 años.

La formación fue implantada en sus orígenes para responder a las necesidades de aquellos alumnos que no habían tenido acceso a la escuela tradicional y que, gracias a la metodología los CEFFA, pudieron acceder a niveles de formación superior. Al ser jóvenes que estaban ya insertados en el mundo del trabajo, normalmente como ayuda a las tareas familiares del campo, este aspecto fue la base y el punto de partida de la formación.

Este aspecto está evolucionando por distintos motivos. Los sistemas educativos se renuevan y normalmente se están aplicando ciclos que van desde los 5-6 años a los 11-12 como primera etapa obligatoria, y de los 12 a los 15-16 como segunda. La escuela primaria tiene una cobertura más amplia en la actualidad en la mayoría de los países en donde la enseñanza es obligatoria, pero el segundo ciclo tiene una cobertura muy deficiente en el medio rural, en algunos casos es prácticamente inexistente. A esto hay que añadir que las metodologías aplicadas no corresponden a la realidad de los alumnos ni a las necesidades de su futuro⁸⁸.

Precisamente, el factor desencadenante del nacimiento de la primera MFR en la Francia de los años 30 del siglo pasado, fue la falta de pertinencia de la

⁸⁷ MÉTIVIER, G. 1999. “Réussir autrement un mouvement dans l’histoire”. Éditions Siloë/Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales des Pays de la Loire. Nantes.

⁸⁸ Cf. TAYLOR, P. 1998. “Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from Vietnam and South Africa”, in FAO. 1998. “Training for Agriculture and Rural Development 1997-98”, pp. 4-15. FAO. Rome; cf., también, GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*; FAO. 1997. “Difficultés et chances de l’enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà”. Roma.

formación dirigida a jóvenes rurales⁸⁹. Por todo ello, a la demanda de unas familias con una problemática nueva, se está respondiendo con formación en alternancia a partir de los 11-12 años, siempre con los acuerdos de los Ministerios respectivos.

El caso contrario se da en Europa, donde Italia, Portugal y España, están teniendo dificultades por parte de las autoridades académicas y no pueden comenzar la formación por alternancia hasta los 16 años, una vez terminado el ciclo de común de educación obligatoria. También actualmente en Francia tienen fuertes presiones para que la primera etapa de la formación en las MFR (4ème y 3ème) se deje de hacer por alternancia en las MFR, y pasen al sistema clásico del Ministerio de Educación.

Este tema nos cuestiona sobre un nuevo aspecto pedagógico y metodológico que está surgiendo a partir de los últimos años: la adecuación de la alternancia a los preadolescentes y adolescentes en Latinoamérica. Podemos afirmar que se está construyendo una nueva versión de la alternancia en América Latina, sin referencias en el viejo continente, y que responde verdaderamente a la realidad y a la problemática propia de cada país. En algunos de los casos, la formación en los CEFFA es la única opción posible, especialmente para las mujeres, que - por diversas razones ya conocidas - suelen ser las perjudicadas cuando se dan dificultades en el acceso a la educación.

Los CEFFA históricamente han tenido como punto de partida en su sistema pedagógico en la experiencia socio profesional, iniciando su actividad con jóvenes que estaban entrando en el mundo del trabajo y saliendo, o fuera ya, del mundo escolar. Actualmente y especialmente en Latinoamérica y Asia, se está abriendo un nuevo campo, en donde si bien la experiencia profesional es muy poca, en cambio la riqueza del sistema, la situación social y la oportunidad, hacen de la alternancia un alternativa a los desfases de los sistemas educativos existentes.

Es necesario en cualquier ámbito innovar, pero sobre todo en el mundo de la educación donde las nuevas tecnologías ofrecen muchísimas posibilidades de información a los formados y a los formadores, pero se deben facilitar a los jóvenes los medios para una orientación adecuada. Como diría Jacques Legroux, “de la información al conocimiento”. Hay que desarrollar la creatividad en los jóvenes que, naciendo emprendedores, encuentran a veces un freno en la escuela que los inhibe e inculca una situación pasiva o reactiva frente a las situaciones habituales, cuando

⁸⁹ GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

debería ser proactiva. Como dice Dolabela⁹⁰: “el estudiante se vuelve alguien que domina unos conocimientos y los ofrece a unos intermediarios... La escuela prepara a la gente para buscar un trabajo”.

Es importante no querer imponer normas o criterios “fundamentalistas” europeos, que limiten la investigación y el desarrollo de los CEFFA, sino al contrario acompañar el proceso. Se pueden comprobar ciertas reticencias especialmente desde Francia⁹¹, donde por desconocimiento de las realidades y quizás por un falso deseo de fidelidad al producto, se puede caer en ciertos dogmatismos pedagógicos que los encierran en sí mismos. Es cierto que hay que buscar los contenidos adecuados que se pueden dar al periodo de la alternancia en el medio social y profesional, especialmente en lo que concierne a la orientación vocacional o descubrimiento de profesiones, y al mismo tiempo que estos adolescentes serán ayuda en el trabajo familiar, los tiempos en los CEFFA les permitirán desarrollar algunos aspectos importantes: el derecho a jugar y a soñar; el desarrollo de su creatividad, que se ve limitada por la forma de entrar bruscamente en el mundo de los adultos; la posibilidad de construirse un futuro mejor con aprendizajes nuevos; los factores educativos y sociales del internado, etc.

En la siguiente Tabla (nº 7) se muestran datos a este respecto en cuanto a los niveles de formación con las denominaciones y especialidades de cada país así como las edades de los alumnos.

PAIS	EDAD	NIVELES	ESPECIALIDADES
Francia	13/14	4ème, 3ème C.A.P., B.T.A. B.A.C., B.T.S. Universitaria.	E. Básica Obligatoria Agrícolas y Rurales Otras profesiones diferentes: Mecánica, Comercio, Turismo, Carpintería, Electricidad, Sanitario, Social, Electrónica, Hostelería...
Italia	16	F. Profesional	Agrícolas y Rurales
España	16	Bachilleratos C.G. Medio C.G. Superior	Agrícolas y Rurales, junto con nuevas profesiones: Electromecánica, Comercio, Turismo, Sanitario, Social, Hostelería...
Portugal	15/16	F. Profesional	Agrícolas y Rurales, Turismo, Sanitario, Social

⁹⁰ DOLABELA, F. 2003. “Aprender a emprender”. Magazine B2B. Sao Paulo. Fernando Dolabela dirige un proyecto de “Pedagogía emprendedora” en fabelas de Sao Paulo. Concretamente en 8 escuelas de enseñanza fundamental de la red municipal de enseñanza en Sao José dos Campos (SP).

⁹¹ No es muy difícil comprobar que una niña o niño de 8 años en la sierra de Perú, está con las vacas, ovejas o llamas, y posee una experiencia vital muy distinta de sus coetáneos europeos.

			Hostelería...
Brasil	11/12	Ensin Fund. Ensin Medio y Profesional	E. Básica Obligatoria Agrícolas y Rurales Están comenzando nuevas profesiones
Argentina	11/12	E.S.B. Polimodal T.T.P. F. Profesional	E. Básica Obligatoria Agrícolas y Rurales Turismo, Sanitario, Social, Hostelería,...
Perú	11/12	Educación Secundaria	Educación Básica, Orientación vocacional Agrícolas y Rurales
Uruguay	11/12	Ciclo Básico Bachilleratos F. Profesional	E. Básica Obligatoria Agrícolas y Rurales
Filipinas	12	Ciclo Básico Bachilleratos	Agrícolas y Rurales
CENTROAMÉRICA	Comienzan a partir de los 12-14. En la mayoría de los casos no están en la enseñanza formal y no otorgan diplomas oficiales		
ÁFRICA	Diversidad de edades desde 13 a 45 años ("jóvenes adultos"). No existen diplomas oficiales		

TABLA 7: EDADES MÍNIMAS DE LOS ALUMNOS, NIVELES Y ESPECIALIDADES EN LA FORMACIÓN POR ALTERNANCIA. Fuente: Elaboración propia

Es evidente que la diversidad de niveles existe y por otro lado se puede constatar igualmente la amplitud e profesiones que se están dando reforzando el paso de lo agrícola a lo rural por lo que respecta a las profesiones necesarias en el medio, que son generadoras de empleo para los jóvenes.

Por ello, podemos confirmar la adecuación de nuestras propuestas⁹² publicadas en Brasil el año 2005 en la que proponemos que se puede iniciar la enseñanza en los más jóvenes con pedagogía activa para llegar a la pedagogía de la alternancia, dependiendo de las situaciones y que para unos la orientación vocacional será prioritariamente escolar, para otros tendrá un marcado carácter profesional. Teniendo en cuenta las experiencias actuales, algunos de los instrumentos y actividades pedagógicas de la alternancia están dando resultados positivos en reinserción profesional de adultos.

⁹² PUIG, P. 2005. "Qué orientación profesional es posible promover en la enseñanza fundamental", *in* Revista da Formação por Alternança, nº 1, pp. 22-36. Ed. O Lutador. Belo Horizonte.

3.1.8. El reconocimiento y la tutela administrativa

Por lo que se refiere a los Ministerios de tutela, vemos en el Cuadro 9 que, a excepción de Francia y sus antiguas colonias de África, donde es el Ministerio de Agricultura por razones históricas, en la mayoría de los casos es el Ministerio de Educación (y en segundo lugar el Trabajo) el que asume la responsabilidad y facilita los reconocimientos oficiales a los CEFFA.

Existen otros Ministerios que apoyan acciones esporádicas como Juventud, Asuntos Sociales, etc. Hay ventajas y desventajas en cada modelo. La ventaja de estar bajo la tutela del Ministerio de Educación es el reconocimiento de los estudios, que se da especialmente en los países de Latinoamérica. Pero entre los mayores inconvenientes está la poca importancia que para este Ministerio tienen las personas del medio rural porque simplemente el número de alumnos rurales es pequeño en comparación con el de las grandes ciudades.

Ahí podemos afirmar que los Ministerios de Agricultura y de Desarrollo Agrario, en los países donde existen, por el conocimiento del terreno, la sensibilidad y proximidad a las personas, junto con una menor carga de personas a formar, son muchísimo más sensibles a los aspectos de pertinencia, de adecuación y de flexibilidad de la formación, así como del acompañamiento no sólo del joven en formación, sino de su familia y del futuro del ámbito de actividades. Los ministerios de Trabajo y Empleo, suelen tener igualmente buena predisposición a la metodología.

PAÍS	MINISTERIOS ⁹³	RECONOCIMIENTOS
Francia	M. Agricultura, Gobiernos Regionales, M. Educación y otros.	Diplomas oficiales. Permiten acceso a estudios superiores
Argentina, Brasil España, Uruguay ⁹⁴	M. de Educación M. de Trabajo, M. de Agricultura	Diplomas oficiales. La mayoría permiten acceso a estudios superiores
Perú, Filipinas Canadá	M. de Educación	Diplomas oficiales Permiten acceso a estudios superiores

⁹³ En negrita figura el principal Ministerio de tutela. Los otros aparecen por actuaciones puntuales: formación de adultos, algunas especialidades o niveles de formación, etc.

⁹⁴ Autorizaciones recientes, en 2001/2003.

Centroamérica	M. de Educación, M. de Trabajo	En la mayoría de los casos es enseñanza no formal. En otros son diplomas oficiales y permiten acceso a estudios superiores
Italia	Gobierno Regional	Certificado. No permite acceso a estudios superiores
Portugal	M. de Trabajo	Certificado No permite acceso a estudios superiores
África	No apoyos, Ministerio de Agricultura y otros	Certificados sin acceso a estudios superiores y sin reconocimiento oficial en la mayoría casos.

TABLA 8: PRINCIPALES MINISTERIOS DE TUTELA Y EL RECONOCIMIENTO DE DIPLOMAS EN ALGUNOS PAÍSES CON CEFFA. Fuente: Elaboración propia

3.1.9. La financiación y los recursos económicos

Los datos del siguiente cuadro son promedios elaborados a partir de las informaciones obtenidas en el momento de las encuestas. No podemos permitirnos la osadía de decir que son exactos, dado que hay variaciones frecuentes (no sólo anualmente con respecto al curso escolar, sino a veces durante el año académico, dependiendo de decisiones políticas locales). También varían según los niveles de formación impartidos y las prioridades de los respectivos gobiernos. Indicamos solamente los porcentajes aproximados de los mismos en el momento de recibir las encuestas.

A partir de los aportes de la encuesta y de la Tabla 9, nos gustaría hacer emerger los datos siguientes:

1. Los Ministerios que financian la enseñanza son los de Educación en la mayoría de los países. La excepción es Francia, donde esa misión corresponde al Ministerio de Agricultura, y en algunos casos a programas específicos de empleo juvenil o de adultos.
2. Los países que no consiguen financiación pública estable, difícilmente pueden desarrollar el movimiento CEFFA, dado que las familias no tienen los medios suficientes para mantener el centro.
3. En los países donde los formadores son funcionarios públicos, las posibilidades de existencia de los centros son prácticamente nulas.

4. En el caso de financiación del Ministerio de Educación mediante pago directo a los profesores, las exigencias de este sistema pueden provocar – en ocasiones - desviaciones en los aspectos pedagógicos y asociativos.

PAÍS	F. Pública	Familias	Otros	Financiación mayoritaria y sistema pago
	% Sobre Total			
Francia	70	25	5	Ministerio Agricultura, Gobiernos Regionales a través de las Asociaciones locales.
Italia	80	10	10	Gobierno Regional
España	60	30	10	M. Educación (Autonomías). Pago a formadores.
Portugal	80	15	5	Ministerio Trabajo. Pago directo formadores
Brasil	75	10	15	Administración Pública. Pago directo formadores.
Argentina	85	15	5	Ministerio Educación. Pago directo formadores
Perú	60	10	30	Ministerio Educación. Pago directo formadores
Uruguay	0	70	30	Exclusivamente Familias
Filipinas	20	15	65	Instituciones benévolas y Ministerio de Educación.
Canadá	75	20	5	Ministerio Educación. Pago directo formadores
Centroamérica ⁹⁵	80	5	15	M. Educación, Trabajo, etc. Pago directo formadores
África	5	75	20	, Familias en el sentido amplio de la palabra, ONGs

TABLA 9: FUENTES DE FINANCIACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES CON CEFFA. Fuente: Elaboración propia

Normalmente, los pasos para el funcionamiento son, en primer lugar, ser reconocido oficialmente en los inicios, y después, financiado. Pero esta co-financiación no es automática. Depende de las legislaciones de cada país, sobre todo aquellos en donde la escuela (no estatal) no tiene garantías de financiación pública. También en muchos casos dados los bajos salarios de los formadores estos reciben complementos u otras compensaciones sean de las familias, de los municipios, o de instituciones de apoyo.

⁹⁵ Varía de un país a otro. Mayoritariamente no es enseñanza formal y no todos están bien pagados (existen grandes contrastes). Por ejemplo, en Guatemala es el escalafón más bajo del sistema de funcionarios del M. Educación; en Honduras, son funcionarios de una institución pública relacionada con el M. de Trabajo y tienen un sueldo digno; en Nicaragua, los monitores están parcialmente pagados y con sueldos muy bajos.

3.1.10. La formación de formadores en los CEFFA

Por lo que se refiere a la formación de formadores, las experiencias son muy diversas. Podemos destacar los casos de los tres países con más CEFFA del mundo, Francia, Brasil y Argentina, donde actualmente la formación inicial es institucional y obligatoria. En el caso de Francia, donde la UNMFREO reconoce - en el marco del convenio colectivo de trabajo - la remuneración económica y un estatuto distintivo para aquellos que tienen la formación finalizada. El caso de Brasil, donde después de un periodo histórico inicial en el cual el Centro de Formación del MEPES cumplió esa misión, es ahora el Equipo Pedagógico Nacional⁹⁶ iniciado por la UNEFAB (a la que adhirieron primero ARCAFAR SUL y después los otros ARCAFAR) quien tiene representantes de cada uno de los Estados de Brasil que tienen CEFFA y de las distintas redes que pueden existir en un Estado. Este Equipo elaboró y aplica un plan de formación inicial de monitores común a nivel nacional, que se desarrolla de forma descentralizada en las distintas federaciones estatales.

En Argentina, APEFA dispone del ICAM (Instituto de Capacitación de Monitores) en Reconquista, provincia de Santa Fe, y los Profesorados de UNEFAM (Misiones), donde se forman un gran número de los monitores nuevos. Al tener que aceptar profesores especialistas en las distintas materias y al no poder ser obligatoria la formación de monitores, algunos de ellos son formados en el ICAM, que ofrece cursos de postgrado para todos los profesores. Recientemente, en 2001, comenzó de modo institucional una formación inicial descentralizada para los monitores y una formación para los directores de las EFA. La formación de los monitores ha sido desde el principio una actividad prioritaria, tanto a nivel nacional como provincial para APEFA. En cuanto a la Fundación Marzano, sin tener el Centro de Formación⁹⁷ en un espacio físico concreto, mantiene de forma institucional un programa de formación obligatoria similar al de Francia o Brasil.

En Perú, desde el inicio de los CRFA, se dio mucha importancia a la formación de los formadores por dos razones: la novedad que representaba la alternancia, desconocida para los nuevos monitores, y la necesaria búsqueda de la pertinencia educativa, que debía mostrarse con las evaluaciones de resultados de

⁹⁶ Fue creado y comenzó sus actividades en el año 1998.

⁹⁷ El número actual de CFR no permite mantener una estructura propia para la formación, que se imparte aprovechando los espacios disponibles en los propios CFR.

sus alumnos. PRORURAL y ADEAS QULLANA, con el apoyo de SIMFR, elaboraron un Plan de Formación de Monitores que es institucionalmente obligatorio para todos ellos. Cinco años después del inicio se ha podido comprobar que la mayoría de los objetivos propuestos en este ámbito fueron logrados⁹⁸.

En Centroamérica, donde con la ayuda de la UNMFREO se creó CIFALCA⁹⁹, ésta ha organizado durante algunos años actividades y programas de formación de monitores, con elaboración de material didáctico muy interesante. Todos estos esfuerzos se vieron interrumpidos por la falta de recursos al finalizar la cooperación francesa en el año 1997. Esto nos muestra uno más de los casos en donde un buen proyecto de trabajo no es pertinente en una zona cuando los recursos con los que se cuenta son exclusivamente exteriores. Hay que señalar que, tanto en Guatemala como en Honduras, Nicaragua o El Salvador, donde existe un buen grupo de centros, los formadores son funcionarios públicos que dependen de la Administración de turno, lo que les impide la libertad de actuación que necesitarían para participar en actividades de formación. Actualmente, continúan la formación de un modo esporádico y, dependiendo de la sensibilidad de las autoridades del momento, pueden ser más frecuentes. En Guatemala, el grupo de los ICEFAT acompañado por FUNDAP-PEVI dispone de un centro pedagógico con experiencias diversas en capacitación que les permite formar a los monitores de los CEFFA, trabajando cuando es posible junto con los formadores de NUFED y las otras redes centroamericanas.

En la mayoría de los países, existe formación de formadores regular o esporádica, con ritmos y organizaciones distintas dependiendo del momento. En estos casos, su obligatoriedad es relativa o prácticamente nula. Normalmente organizan de forma anual encuentros, seminarios o congresos, que son momentos fuertes para la formación, pero no pudimos constatar que se enmarque dentro de un plan específico, obligatorio e institucional, con una continuidad en el espacio y en el tiempo.

En los casos citados anteriormente estas son las situaciones:

⁹⁸ Evaluaciones externas no publicadas del Banco Mundial, Ministerio de Finanzas del Perú, Ministerio de Educación del Perú, a las que ha tenido acceso Pro Rural.

⁹⁹ CIFALCA: Centro de Investigación y Formación Pedagógica por Alternancia de Centro América.

PAIS	INSTITUCIÓN	DENOMINACIÓN
Brasil	UNEFAB	Equipo Nacional Pedagógico y Equipos
	ARCAFAR	Pedagógicos Estatales
	MEPES	Centro de Formación
Argentina	APEFA	Equipos Pedagógicos Provinciales Instituto de Capacitación Monitores (ICAM) Profesorado de Misiones
	F. MARZANO	Centro de Formación
Perú	UNCFRAP	Equipo Pedagógico Nacional
Guatemala	FUNDAP-PEVI	Equipo Pedagógico
	ASONUFED	Centro Pedagógico DIGEEX
Francia	UNMFREO	Centre National Pédagogique (CNP)

TABLA 10: CENTROS Y EQUIPOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA. Fuente: Elaboración propia

Por último, se puede constatar que en los países donde conviven dos o más redes de CEFFA, cada una imparte la formación de monitores de modo individual. Es decir, cada institución tiene sus propios planes con características específicas. Sería el caso de Brasil y Argentina.

3.2. Reflexiones, análisis y diagnóstico

3.2.1. Algunas constataciones

Tras más de 30 años de experiencia en la formación por alternancia, podemos afirmar que este trabajo nos ha permitido recibir mucho más de cada una de las personas e instituciones de los diferentes países con los que hemos tenido la suerte de poder colaborar, de lo que personalmente hemos podido transmitir. Principalmente de las personas del medio rural que participan del Movimiento de los CEFFA.

Hemos podido colaborar en el desarrollo de las actividades de los CEFFA en los países de Europa, que constituyeron la “Red Europea de Maisons Familiares Rurales”. También, en diversos encuentros y actividades de la AIMFR, en la formación de formadores, de Consejos de Administración de Asociaciones y de

Grupos Promotores de Centros de estas características de diferentes países en los distintos continentes.

Los CEFFA tienen orígenes y grupos promotores diversos. En la mayoría de los casos, personas e instituciones con inquietudes sociales pertenecientes a movimientos con orígenes cristianos, han sido los iniciadores o animadores del proyecto¹⁰⁰. Sindicatos, asociaciones profesionales e instituciones públicas o similares, también han visto en la fórmula de los CEFFA una solución ideal para los problemas de educación rural, tanto inicial como continua. Las características básicas de los CEFFA, son inicialmente bien aceptadas por todo el mundo. Pero, a veces, hay interpretaciones que pueden ocasionar desviaciones importantes en el proyecto original o, incluso, hacerlo desaparecer.

La mayoría de las instituciones y ONG que participan en la cooperación y desarrollo, ven en el proyecto CEFFA una solución muy interesante a los problemas de formación en áreas rurales. Bien por la vía de la Cooperación bilateral, bien por la de las ONG, con el apoyo de Instituciones Religiosas, Fundaciones, etc., se han obtenido recursos para iniciar nuevos proyectos CEFFA en muchos países. También hay Gobiernos de algunos Estados que ven en el método de la alternancia una fórmula válida como alternativa al sistema clásico, como un método diverso para llegar a los mismos fines, que permite mejorar la calidad educativa y adecuarse a las necesidades reales de formación (es el caso de Francia, Argentina y otros países en que la alternancia está “aceptada”, pero sin un apoyo explícito).

La situación actual permite comprobar la existencia de más de un millar de centros con estas características en todo el mundo. Estos centros muestran un camino arduo, no exento de contratiempos, que en ocasiones hacen morir algunas iniciativas comenzadas con mucha ilusión y entusiasmo, antes de llegar a la edad madura.

Ha habido y habrá siempre problemas de diversa índole que son evidentes por la variedad y complejidad de situaciones: diferencias culturales, de valores, de recursos económicos, de prioridades nacionales... En sí mismas, pueden influir de forma decisiva. Pero también sabemos que hoy existen CEFFA en África, América, Asia y Europa, en contextos sociológicos completamente diversos, lo cual nos permite constatar la capacidad de adaptación del sistema y su vitalidad a lo largo de sus más de sesenta años de historia. Podemos entonces afirmar que todos los

¹⁰⁰ Vid. Cuadro 6.

Centros y Asociaciones CEFFA de los diversos países del mundo tienen un denominador común¹⁰¹ (características básicas esenciales) y un numerador muy diverso (como diversas son las personas, culturas, legislaciones, naciones, experiencias de vida, tradiciones...).

Nos basta un breve análisis de la historia, evolución y situación actual de las distintas redes de CEFFA en todo el mundo, para poder señalar algunas de las problemáticas o dificultades que de un modo u otro aparecen en los distintos lugares donde existen centros pertenecientes al Movimiento. Problemas frecuentes que presentamos - sin que ello signifique una clasificación u orden jerárquico - a continuación.

3.2.2. La cuestión del traspaso de poder

Este es un tema que siempre plantea dificultades por parte de los promotores, sean quienes sean (Cooperación bilateral, ONG, Sindicatos, Fundaciones, Iglesia, autoridades locales). Este traspaso de poder de los promotores o fundadores a las Asociaciones locales de familias y personas del medio rural, es causa de conflictos personales e institucionales. La causa principal de los mismos es quizás el miedo y la falta de confianza de las Instituciones promotoras en la capacidad de gestión autónoma de los responsables de las asociaciones, es decir, las familias, los agricultores. Por el otro lado, los beneficiarios formados en ese modelo, en algunos casos se sienten cómodos en esta situación porque se creen incapaces de funcionar de modo autónomo.

Esto conlleva la dependencia real o lo que preferimos llamar la “eterna adolescencia social” y, como consecuencia, la concentración del poder en manos de algunas personas del grupo promotor. Se acumula poder y, consecuentemente, problemas y dificultades de toda índole. Y lo que es aún más grave, se produce una desconexión progresiva con la realidad social de las bases, es decir, de las familias, de los jóvenes, a la hora de la definición de necesidades, de la búsqueda de soluciones y de la responsabilidad compartida. En algunos casos, la existencia de la asociación local es una pura teoría. La distancia entre los promotores miembros del grupo promotor inicial y la realidad local, va aumentando progresivamente. Esta situación nos llevaría a concluir que las instituciones que mantienen un sistema

¹⁰¹ Vid. Capítulo 2.

monolítico no participativo, tienen el poder y la autoridad (que otorga la fuerza del dinero y de la legislación), pero no el prestigio (que conceden las personas).

3.2.3. Las relaciones con la Administración Pública

Saber cuál es el papel de la Administración Pública delante de la sociedad civil, especialmente con las iniciativas sociales de los ciudadanos con las que debería colaborar, no es un tema sencillo. Con gobiernos de tendencias políticas diversas y a veces opuestas, y en países con características y culturas muy distintas, se suele dar el fenómeno de lo que llamaríamos “estatalización” de la educación o, mejor dicho, de los sistemas educativos.

El poder público, que debería colaborar con las iniciativas sociales de los ciudadanos - los cuales gracias a la proximidad con las problemáticas pueden aportar respuestas y soluciones, facilitando las correspondientes autorizaciones y la cofinanciación de los centros y controlando el uso que se hace de los mismos -, en algunos casos bloquea, entorpece o llega a impedir su funcionamiento a través principalmente de dos medios convertidos en fines: el pedagógico y el económico.

Los elementos más frecuentes utilizados para ahogar el sistema pedagógico de los CEFFA son: cargas horarias excesivas e inadecuadas, titulaciones de profesorado demasiado exigentes, necesidades de instalaciones y material desorbitadas. Estos elementos son un arma de doble filo, pues en nombre de una mal llamada igualdad y calidad educativa, se imponen unos criterios discutibles, sobre todo en pedagogía. Un pequeño ejemplo de cada uno de ellos nos servirá para comprender mejor:

- Carga horaria: en un país sudamericano¹⁰² impusieron a las escuelas de alternancia un horario semanal de 80 horas. El criterio pedagógico aplicado es que sólo se aprende en la escuela, en el aula; el medio social, el trabajo, la vida, no enseñan. Está claro que no se tienen en cuenta todos los elementos que intervienen en la educación y formación de una persona.
- Titulaciones del profesorado: exigencias en cuanto a la especialización y formación universitaria. Se obliga a que el profesor que enseñe matemáticas, o lengua, o historia, sea un especialista universitario, sin

¹⁰² Por respeto a las personas no lo citamos, pero esta afirmación se puede documentar.

permitir que exista complementariedad entre el equipo de profesores (con lo cual se dan casos de intervenir en un grupo clase de 30 alumnos más de 20 profesores distintos). Nuestra discusión pedagógica estaría en saber quién nos puede demostrar que el profesor de historia no está capacitado para enseñar lengua, o que el ingeniero que imparte tecnología no puede enseñar matemáticas o física, y que gracias a ésta polivalencia se favorece la transdisciplinariedad, la transversalidad de las materias, y no la disciplinariedad o aislamiento de cada una de ellas.

- Otros elementos para la reflexión: “para enseñar inglés a Juan, además de conocer el inglés, se necesita sobre todo conocer a Juan”. También se da frecuentemente el caso que el profesor de taller o de prácticas, por la exigencia del diploma universitario y por los sistemas de acceso a la educación superior, jamás ha ejercitado la profesión que está enseñando. Es decir, se le obliga a enseñar algo que no conoce de un modo práctico, sino solamente teórico, y no se permite la intervención de expertos profesionales en las materias respectivas, a pesar de lo que podrían aportar.
- Acompañando todo esto estaría la Aptitud Pedagógica la certificación de capacidad pedagógica, que algunos de los países en donde se exige, se obtiene de una vez para siempre en cursos teóricos con pocas horas de duración y un mínimo de prácticas y en otros con los llamados profesorados, a pesar de tener más tiempo de duración, constituyen una carrera de varios años, son igualmente teóricos, en ambos casos la metodología podemos clasificarla de “poco pedagógica”. A todo ello, debe añadirse también como grave inconveniente para los profesores especialistas en disciplinas, la necesidad de trabajar en distintos centros a la vez para impartir “su especialidad”.
- Instalaciones y material. En este aspecto, existen a lo largo y ancho de este mundo todo tipo de experiencias. La aplicación de la letra y no del espíritu de las normativas vigentes, lleva en algunos casos a las autoridades competentes, a preferir la no existencia de un centro educativo en una zona donde no hay alternativa similar; o la exigencia de un material para talleres o laboratorios, queriendo imitar a la industria o la empresa lucrativa en la escuela, sabiendo que ésta jamás podrá renovar y equiparse al ritmo de progreso de las nuevas tecnologías. No se permiten como válidas las prácticas o experiencias en el medio profesional, donde no solamente

existen los materiales adecuados, sino que están manejados por personas que los conocen bien.

Desde la inspección, se dedican a medir si la sala de aula tiene la superficie por alumno que marca la correspondiente legislación; o si a la hora prevista, en el día previsto, se está dando la materia que aparece en el horario y si la imparte el profesor designado, etc.

Estas afirmaciones anteriores no quieren significar ni pretenden defender que no se deba realizar un control por parte de la Administración Pública, ya que ésta debe garantizar la calidad y los niveles asumidos por los alumnos en cada grado escolar. Simplemente queremos señalar que se dan demasiados casos en donde se valoran demasiado los medios y demasiado poco los fines.

Por lo que respecta al terreno económico y financiero, también la limitación, anulación, o los condicionamientos excesivos en cuanto a los recursos económicos, consiguen - en determinados casos - eliminar el compromiso, la responsabilidad y el poder de las Asociaciones locales. Esto se suele presentar en formas distintas, por ejemplo:

- Negar cualquier tipo de ayuda alegando que no son escuelas públicas y la falta de recursos no permite financiar iniciativas privadas por muy sociales que estas sean, negando la libertad de iniciativa de los padres, de la sociedad civil.
- Garantizar un cierto apoyo, a través de condiciones inflexibles o inadecuadas, con la proposición de soluciones como la cesión de funcionarios públicos para ocupar los puestos de profesores, o en donde los profesores son funcionarios del Estado, la imposición de los directores, etc., lo cual hipoteca de forma grave el poder real de las asociaciones y la formación pedagógica necesaria y obligatoria para poder cumplir las funciones propias del monitor.
- Otorgar unas ayudas económicas que se apliquen directamente a los profesores, sin ningún derecho - pero sí con deberes - para las Asociaciones, o con la aplicación de otras fórmulas donde los recursos son otorgados a las Asociaciones, pero de manera tan limitada y condicionada que impide un funcionamiento adecuado. Por ejemplo, tenemos el caso de un profesor que puede cometer un robo en el centro donde ejerce y, a pesar

de estar pagado directamente por el Estado, los responsables civiles y jurídicos que deben hacer frente a los costes de juicios e indemnizaciones de despido en su caso, son las Asociaciones Gestoras.

No facilitar los recursos económicos mínimos o con las condiciones adecuadas para la financiación de estos centros de iniciativa social, son casos largamente constatados en la historia del movimiento CEFFA en el mundo y, como decíamos anteriormente, en muchos casos ocasionan desviaciones graves, imposibilidad de crecimiento y, en algunos casos, la muerte de estas iniciativas.

3.2.4. El problema del corporativismo del profesorado

También los formadores pueden presentar la problemática anterior. Por un lado, desvirtuar la pedagogía de la alternancia y su aplicación en los CEFFA con una falta de colaboración con las familias en la construcción anual, semanal y diaria del proyecto pedagógico del centro, y la escasa o nula formación pedagógica en el sistema de alternancia. Por otro, por necesidades o cuestiones económicas impuestas por los Ministerios de tutela, se adaptan a la situación general impuesta y como consecuencia ceden en aspectos fundamentales perdiendo los valores originales.

Otro caso de interferencia de los profesores, se puede dar cuando estos pasan a ocupar el papel de los padres y profesionales en el Consejo de Administración de la Asociación, anulando así el papel de las familias y del medio socioprofesional en la Asociación. Puede haber diferentes versiones de esto: una de ellas consiste en limitar la presencia de los padres en la Asociación al periodo en que tienen a sus hijos en el centro educativo, e impedir la presencia en la misma de responsables del medio socio profesional; o bien, convertir los CEFFA en cooperativas en donde los profesores se asocian a las familias (éstas de forma temporal, mientras tienen a sus hijos en las escuelas).

En resumen, por estas razones y otras similares, los profesores pueden tener de hecho - aunque no de derecho - el poder real en la gestión de la Asociación. El poder real en la gestión global del centro, puede repartirse entre las Asociaciones Gestoras - representantes de familias y del medio socioprofesional -, los Grupos Promotores, el Estado, los Profesores, o ser monopolizadas por una de las instancias. Las problemáticas enunciadas precedentemente nos indican que, en

función de los actores que gestionen el centro y el equilibrio de poderes entre los partenaires del mismo, habrá o no unas posibilidades reales en cuanto a la continuidad y evolución de los CEFFA dentro de su originalidad y autenticidad. Encontrar el equilibrio de fuerzas adecuado, teniendo en cuenta las realidades culturales, sociales, profesionales, económicas de cada país, y situar a cada uno de los actores que intervienen en su papel adecuado, es una necesidad vital para el desarrollo y progreso de este sistema educativo y del movimiento de promoción que lo sostiene.

Este trabajo de investigación nos ha permitido descubrir algunos elementos esenciales que pueden permitir fundamentar bien el inicio en los lugares que están comenzando o pretenden hacerlo, así como favorecer una evolución y desarrollo adecuado de los CEFFA en los países en que ya existen.

3.2.5. En conclusión: algunos refuerzos de las hipótesis iniciales

Es evidente que la problemática de una investigación y las hipótesis que van trazando la línea del trabajo, no son fruto de una iluminación momentánea. Los intereses propios y la sensibilidad de la persona que investiga, fruto de su experiencia de vida, marcan de algún modo su proceder. Se deberá pasar de las experiencias propias vividas, de las observaciones realizadas o recogidas de otras personas, a la reflexión profunda que nos va a permitir comprender y de algún modo teorizar posteriormente. También, durante el proceso de trabajo, se producen o descubren elementos que van dirigiendo y dando sentido a la investigación. En ese marco y con esa visión se realiza este trabajo, intentando hacer un aporte al material ya existente (en ocasiones disperso e inadecuado para responder con plenitud a las necesidades que emergen de la realidad).

El sentido inicial de este trabajo fue responder a unas demandas que surgen de grupos de personas o instituciones que tienen interés en crear los CEFFA o en mejorar los existentes. Los resultados del breve análisis de las experiencias a nivel internacional, muestran la carencia de documentación y estudios útiles para la creación de nuevas escuelas en el caso de países o zonas donde no existen. También, como referencia para evaluar aspectos básicos del sistema en los países con CEFFA ya existentes. Por último, como presentación para aquellas personas que quieren conocer con profundidad la globalidad del proyecto los CEFFA y toda la serie de variadas posibilidades que se quieran dar a la misma.

La hipótesis planteada inicialmente y el refuerzo de la misma como resultado de este trabajo, nos permite identificar que los elementos que pueden ser la garantía de continuidad y correcta adecuación de los CEFFA a las evoluciones de su medio social, profesional y económico son:

- La necesidad fundamental del funcionamiento de un Centro de Formación Institucional, con Planes de Formación propios, adecuados a las necesidades de los formadores y de los responsables asociativos, por la importancia de la formación como elemento de coherencia y unidad en la diversidad de situaciones asociativas, pedagógicas, políticas, sociales.
- La colaboración necesaria de la Administración Pública y de las Instituciones promotoras o de apoyo, que debe permitir y favorecer el crecimiento, así como la autonomía de la sociedad civil. Las familias y los profesionales de la zona del CEFFA, deben estar organizados en forma de Asociación y ser los responsables reales de los CEFFA.

Estas hipótesis, junto con el análisis de la situación en torno a los CEFFA, nos han llevado a planificar el trabajo en dos partes:

1. Los CEFFA, una realidad actual en la formación y el desarrollo local. Pretendemos exponer la realidad, el proceso histórico y los elementos específicos comunes de este movimiento de desarrollo rural, partiendo de las informaciones institucionales recogidas en el trabajo de campo.
2. Las claves de la viabilidad de los CEFFA. A partir de las observaciones iniciales y de las entrevistas realizadas a personajes importantes del movimiento, demostraremos la importancia de la formación institucional.

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

Al final de esta primera parte, podemos llegar a un cierto número de conclusiones. Señalamos de todos modos que, a pesar de la buena voluntad de todas las personas e instituciones contactadas, la falta de información real sobre los CEFFA (especialmente en África), no nos permite afirmar las conclusiones a las que llegamos a dicho continente, aunque algunas de ellas si que creemos que les conciernen igualmente.

No existe suficiente información institucional sistematizada de la realidad de los CEFFA a nivel mundial. Hay un gran trabajo social, una militancia incontestable, una respuesta a las necesidades de formación y desarrollo en el mundo entero, pero salvo honrosas excepciones, son pocas las informaciones y documentación disponible. En los dos últimos años ha habido un gran trabajo de comunicación vía Internet, que nos facilita una información de base, pero no existen o no están suficientemente disponibles estudios de impacto, tanto en el desarrollo como en la calidad educativa.

Emergen evoluciones importantes en cuanto a la edad de admisión y a la diversificación de profesiones. Se está comprobando un hecho paradójico entre lo que ocurre en Europa y en Latinoamérica. En el primer caso, la formación por alternancia evoluciona hacia alumnos más adultos, es decir, a partir de los 16 años, por razones diversas. En el segundo caso, la situación es la contraria: las familias y autoridades educativas que conocen el sistema lo aplican en la formación inicial para resolver problemas de aprendizaje. Por lo que se refiere a la diversificación de profesiones además de la agricultura, que se limitó en los orígenes a Europa, actualmente va implementándose gradualmente con formulas diferentes.

Aunque hay diversidad de promotores, un objetivo es común a todos: la intención de resolver una problemática común de desarrollo local a través de la formación. La intención continúa desde los orígenes, ya sea en el año 1935 en Francia, en 1999 en Canadá o en 2002 en Perú. Siempre los promotores son grupos de personas con preocupaciones sociales que buscan el bien común, más allá de su provecho personal. E igualmente se repite el hecho de que en aquellos lugares en donde las familias y las asociaciones locales no asumen su responsabilidad, surgen problemas de continuidad.

La validez y viabilidad del sistema están demostradas por la expansión mundial de los CEFFA. Hoy en día además de una expansión geográfica, de una ampliación de niveles educativos, de la diversificación y adaptación a las nuevas profesiones, se multiplican las experiencias urbanas de los CEFFA, se aplican a situaciones y públicos nuevos (desempleados, emigrantes...) y hay una demanda creciente en las formaciones superiores.

La formación Institucional de los Monitores puede tener una relación directa con el desarrollo y viabilidad de los CEFFA. En los países o zonas geográficas donde se muestra una clara expansión, bajo fórmulas distintas, existe una formación de monitores organizada (caso de Francia, Brasil, Argentina, Perú, Guatemala, que representan prácticamente el 80 % del total de los CEFFA en el mundo).

La colaboración de la Administración Pública (autoridades locales) con los CEFFA es un factor importante para garantizar la viabilidad. Esto es evidente porque tienen en sus manos las autorizaciones y los medio económicos.

En la segunda parte de la investigación vamos a presentar de un modo más completo y detallado lo que son los CEFFA, los medios y métodos que utilizan, así como las finalidades que persiguen.

II PARTE:
LOS FINES Y LOS MEDIOS
DE LOS CEFFA

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE

El objetivo de esta segunda es presentar en profundidad los cuatro pilares sobre los que se apoya el Movimiento de los CEFFA, sus finalidades y los medios para conseguirlos. Esto no nos aleja del hilo conductor de la investigación, ya que nos planteamos como problemática el conocimiento de los elementos que intervienen en el crecimiento y consolidación del Movimiento de los CEFFA. Por eso, precisamos conocer de forma detallada qué son los CEFFA, qué intentan lograr con sus actividades y, al mismo tiempo, cuál es su lugar en el medio social y económico en donde están funcionando.

Presentamos en la primera parte como se han desarrollado en todo el planeta con una diversidad y riqueza de situaciones. Debemos mostrar ahora cuáles son las características esenciales que han permitido esta adaptación a la diversidad de culturas, de sistemas educativos y de situaciones políticas, económicas y sociales.

En el capítulo quinto, queremos exponer el tema del desarrollo de las personas y de su medio. Comenzaremos por la formación personal, dando posteriormente una breve percepción de lo que nosotros entendemos sobre formación de la persona con enfoque desde la formación integral y su importancia, así como los elementos que la componen y favorecen tanto en los aspectos de formación personal como comunitaria a la vez (gracias al reducido grupo de alumnos - medida humana -, al internado, a las tutorías, al acompañamiento del joven en su evolución personal en el seno del CEFFA). Una formación en la cual no sólo la escuela participa, sino todo el medio. Una formación donde el joven encuentra sus referencias y construye su futuro.

Damos una importancia especial a este aspecto, aunque pueda parecer repetitivo ya que avanzamos algunas ideas anteriormente (problemática del desarrollo a escala mundial), y ahora vamos a exponer las características del desarrollo local. En efecto, para el movimiento de los CEFFA desarrollo personal y desarrollo local/comunitario están intrínsecamente unidos.

No es posible formar una persona y animarla a ser actor y motor del desarrollo en su propio medio, si ese medio no evoluciona igualmente permitiendo las innovaciones necesarias para el progreso. Por eso, profundizaremos en los aspectos de desarrollo local, uno de los cuatro pilares de los CEFFA.

Continuaremos por una exposición de los aspectos asociativos, donde el aporte personal a partir de la experiencia ha sido importante, dado que hay escasa bibliografía específica sobre este tema. Para ello, hemos utilizado la documentación institucional disponible. Se trata de una primera percepción de los aspectos de la estructura asociativa, dado que los objetivos de la investigación pretenden demostrar la importancia de la formación específica de los responsables de las Asociaciones, tema que será ampliado en la tercera parte.

Pretendemos igualmente aportar conocimientos que nos muestren la importancia de la pedagogía de la alternancia, que ha sido comprendida parcialmente, y en algunos casos denigrada o despreciada y que hoy vuelve a “estar de moda”, lo que no significa que sea bien comprendida y/o aplicada. Las diferentes interpretaciones, la complejidad de la formación por alternancia, la oposición a las formas clásicas de formación, segmentadas en materias aisladas entre sí, con dificultades en los alumnos para encontrar sentido y significado a los aprendizajes. Igualmente es necesario conocer, aunque sea de forma sucinta, los instrumentos pedagógicos y actividades propias de este sistema.

Desarrollando este tema, intentaremos demostrar la necesidad e importancia de la formación específica para los formadores que deben trabajar con esta metodología dentro del sistema de la alternancia.

Capítulo 4

Una primera finalidad: el desarrollo del medio rural¹⁰³

4.1. El desarrollo local

El desarrollo local es un concepto difuso del que no existe una definición universalmente aceptada, pues puede cambiar en función de los objetivos perseguidos y del contexto en el que se enmarque. Si el objetivo principal es, por ejemplo, reducir las disparidades económicas y sociales, en el marco de la Unión Europea, nos puede servir la definición de la propia Comisión hizo de desarrollo local: “proceso de desarrollo económico aplicado en un territorio uniforme - de extensión generalmente más limitada que la región - dirigido por distintos agentes locales en régimen de cooperación¹⁰⁴”.

Buarque define el desarrollo local como “un proceso endógeno registrado en pequeñas unidades territoriales y agrupaciones humanas capaz de promover el dinamismo económico y la mejoría de la calidad de vida de la población (...). A pesar de constituir un movimiento de fuerte contenido interno, el desarrollo local está insertado en una realidad más amplia y compleja con la cual debe interactuar y de la cual recibe presiones e influencias¹⁰⁵”.

Se trata de un proceso de desarrollo que, a través de su acción integrada sobre las estructuras y los comportamientos socioeconómicos, tiende a valorizar los

¹⁰³ Para elaborar este Capítulo, nos hemos basado en: GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.* (especialmente en su Capítulo 2); GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2004. “Enhancing Sustainable Development Processes in Rural areas through Alternating Cycle Education. Some cases in Latin America”. Proceedings of the VIII European Society for Agronomy Congress (“European Agriculture in a global context”). Copenhagen; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2005a. “La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia”, *in* Revista de Estudios Geográficos, vol. LXVI, nº 258, pp. 129-160, enero-junio 2005. CSIC. Madrid; DEMOL, J. N.; PILON, J. M. (Éd.). 1998. “Alternance, développement personnel et local”. Éditions L’Harmattan. Paris.

¹⁰⁴ COMISIÓN CE. 1999. “ETE. Estrategia Territorial Europea. Hacia un desarrollo equilibrado y sostenible del territorio de la UE”. Bruxelles.

¹⁰⁵ BUARQUE, S. 1999. “Metodologia de Planejamento do desenvolvimento local e Municipal Sustentável”. IICA. Recife.

recursos humanos, incidiendo de este modo en la creación o el mantenimiento de puestos de trabajo estables generados por los sectores privado, asociativo o público. En el proceso de planificación de los proyectos de desarrollo local debe considerarse de forma prioritaria el llamado capital social¹⁰⁶, primando las prácticas imaginativas y los comportamientos innovadores basados en la creatividad y el espíritu emprendedor que surgen de la propia población.

Herreros dice que “el desarrollo local, en cuanto desarrollo de un territorio a cargo de su propia población, supone para las personas un marco de afirmación de su sentimiento de pertenencia a dicho territorio y de identificación con la necesidad de atender a su renovación y mejora, así como de estímulo y movilización en torno a la consecución de objetivos concretos para alcanzarla. El desarrollo local favorece, pues, que emerjan personas - los actores locales del desarrollo - que se proponen promover iniciativas para mejorar su situación económica y profesional y/o valorizar determinados recursos locales disponibles, o sus propias potencialidades personales, en el caso de los jóvenes principalmente¹⁰⁷”.

Es decir, el carácter “local” del desarrollo no hace referencia a la circunscripción del desarrollo a un espacio determinado, como al hecho de su concepción y materialización por los propios efectivos de la población “local” interesada, expresivamente calificados de actores locales del desarrollo¹⁰⁸.

Senault¹⁰⁹ se refiere al desarrollo local con los adjetivos global, transversal e integrado, y lo define como “elevación general de las capacidades de un territorio y de las gentes que lo habitan”. Coincide con las “dinámicas o movimientos de aproximación o integración” del desarrollo local postuladas por Herreros¹¹⁰: un movimiento exógeno y descendente que aproximaría a la población local la contribución de los poderes públicos; un movimiento endógeno y ascendente, opuesto al anterior, que aproximaría a los poderes públicos las aspiraciones y

¹⁰⁶ Cf. MIDGLEY, J.; LIVERMORE, M. 1998. “Social capital and Local Economic Development: Implications for Community Social Work Practice”. Journal of Community Practice The Haworth Press, Inc. Vol. 5. Nº 1/2. New York; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2005b. “Nueva Ruralidad y capital social: una visión desde los proyectos de educación por alternancia en áreas rurales de América Latina”. Actas del IX Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos. Universidad de Málaga y AEIPRO. Málaga.

¹⁰⁷ HERREROS, J. 1998. “La animación de proyectos: una estrategia innovadora para promover la actividad económica y el empleo en zonas rurales”, in “Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa”, pp. 69-79. IDC. Oviedo.

¹⁰⁸ Cf. HERREROS, J. 1990. “Animación de la actividad económica y social en el medio rural”. Actas del Primer Congreso de Investigación en Animación Sociocultural. UNED. Madrid.

¹⁰⁹ Cf. SENAULT, P. 1998. “Interrogantes y reflexiones en torno al desarrollo local”, in “Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa”, pp. 49-52. IDC. Oviedo.

¹¹⁰ Cf. HERREROS, J. 1990. *Op. cit.*

proyectos de la población local; una dinámica horizontal de orientación sectorial; una dinámica horizontal de integración geográfica.

Sin existir un modelo universalmente aceptado, si existen algunos términos clave que permiten delimitar con más exactitud lo que representa la planificación del desarrollo local.

- **Territorial:** la escala geográfica del desarrollo local se corresponde con un territorio de dimensiones reducidas (un barrio urbano, una comarca rural), lo que permite movilizar a una población apegada a un lugar de vida y utilizar como palancas de desarrollo la historia, la identidad, la cultura y la economía comunes a los habitantes de ese espacio¹¹¹.
- **Endógeno:** los recursos de cada territorio (humanos, naturales, económicos, culturales, tecnológicos, etc.) valorizados por los propios agentes locales, deben ser la base de la creación de nuevas actividades generadoras de empleo y de riquezas. Estos recursos, presentan una estrecha vinculación a una tradición y un entorno particulares.
- **Integrado:** implica que el desarrollo local no puede limitarse a medidas sectoriales estancas, sino que debe crear sinergias que posibiliten proyectos generadores, a su vez, de nuevas actividades.
- **Ascendente:** “de abajo a arriba” y donde las estrategias se definen y mediante un proceso participativo desde la base en función de las necesidades determinadas por los propios agentes locales y con una estrecha unión entre la dinámica local y el desarrollo.
- **Cooperativo y *partenario*:** el proceso de desarrollo local es responsabilidad de todos los actores locales, con el apoyo de los poderes públicos. El desarrollo local debe ser transversal y todos los actores del medio (agricultores, artesanos, profesionales, comerciantes y responsables políticos locales), se plantean la búsqueda de soluciones de forma horizontal, no vertical,. (...) Estamos ante un proceso concreto de organización para el futuro de un territorio, gracias al trabajo y a los efectos de las acciones conjuntas de la población concernida¹¹².
- **Subsidiario:** para asegurar, a través de un reparto claro de las competencias entre los diferentes niveles de decisión, una eficacia y una transparencia óptimas

¹¹¹ Cf. COMISIÓN CE. 1999. *Op. cit.*

¹¹² Cf. PUIG, P. 1998. “El desarrollo rural, la educación y sus actores”, in “Educación y Desarrollo Rural”, pp. 16-33. PROSIP. Lima.

en la política puesta en marcha¹¹³. El principio de subsidiariedad hace referencia a la necesidad de una amplia participación de la población, dando prioridad a la dimensión local.

- **Sostenible:** la estrategia de desarrollo local debe poder perdurar en el tiempo garantizando la pervivencia de actividades, empleo y recursos y tener en cuenta la calidad de vida, la protección del entorno y la utilización racional de los recursos naturales.

4.1.1. Desarrollo personal y desarrollo local

El desarrollo local se concibe a la vez como progreso económico, pero también humano (libertad, democracia, realización de la persona). Es, a la vez, *tener* más, y – sobre todo - *ser* más. El desarrollo supone realizaciones y adquisiciones económicas, pero su objetivo principal permanece intacto: la promoción y el progreso de las personas, de las familias, de los pueblos, de las regiones¹¹⁴.

En palabras de Richard¹¹⁵, el desarrollo, sobre todo hablando de zonas rurales, debe unir lo local a lo global; esta idea resume perfectamente el contexto en el cual, como institución de formación, los CEFFA debemos actuar para preparar las futuras generaciones. Las relaciones humanas se viven realmente en la cercanía, donde cada uno es conocido y reconocido. El trato humano, la solidaridad, la convivencia se viven cada día en la familia, en los pueblos, con los vecinos, en la escuela, en las relaciones de trabajo... Es decir, en el marco de la proximidad. El proceso de globalización también se refuerza con el deseo de los individuos de identificarse con sus raíces, con su medio. Corresponde a la búsqueda de la autenticidad, como indica la evolución hacia el consumo de productos la agricultura biológica, por ejemplo.

En los CEFFA siempre se ha afirmado que la formación debe partir de lo particular, de lo familiar, de lo local, para llegar a lo global, a lo general. Esta idea resume perfectamente el contexto en el cual, como institución de formación, los CEFFA deben actuar para preparar las futuras generaciones. El proceso de

¹¹³ Cf. GONZÁLEZ DE CANALES, F. 1997. "Animación, formación y participación a través de redes nacionales y europeas de Desarrollo Rural", in DE LOS RÍOS, I. (Ed.). "El Ingeniero Agrónomo en el contexto de la nueva política de Desarrollo Rural", pp. 81-87. Fundación Premio Arce. Madrid.

¹¹⁴ Cf. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

¹¹⁵ Cf. RICHARD, C. 2000. "El mundo rural abierto a la Europa del siglo XXI". Actas de la IIIª Semana Europea de la Juventud Rural organizada por el Movimiento Europeo del Consell Valencià. Alicante.

globalización también se basa en la necesidad de los individuos de identificarse con sus raíces, con su medio. En este sentido, Pellan¹¹⁶ dice que “la globalización es un proceso en marcha, que nadie podrá impedir y que presenta un desafío ante el cual nosotros, los humanistas - que ponemos al hombre en el centro de todo sistema de desarrollo -, nos tenemos que movilizar para integrar a nuestras sociedades, para que el hombre no se queda fuera sino que pueda actuar dentro del marco general de internacionalización. Eso quiere decir que debemos dar una significación de tipo humanista a la evolución que vivimos. (...) El hombre, aceptando sus responsabilidades, puede influir sobre la evolución. Pero eso será posible con la condición de que no se quede aislado, de que los actores se agrupen, se organicen colectivamente, defiendan sus ideas, puedan definir con suficientemente anticipación la manera de vivir que quieren para ellos y para sus hijos”.

Como instrumento fundamental de dinamismo social en el medio rural se encuentra el asociacionismo local. Las asociaciones locales pueden, convertirse en una verdadera fuerza de unión y de cohesión local, yendo más allá de las posibles discrepancias ideológicas y sociales¹¹⁷. Si se hace un llamamiento, por medio de métodos diversos ("animación del desarrollo"), al conjunto de los actores locales del territorio, estas asociaciones puede superar ampliamente la simple unión de representantes de los diversos sectores de actividad. El asociacionismo puede extenderse progresivamente hacia todos los sectores de la población, incluso a las categorías que tradicionalmente han sido excluidas de los debates y de la toma de decisiones (personas desfavorecidas, jubilados, jóvenes...). Se necesita la articulación asociativa de la población local¹¹⁸.

Las asociaciones locales introducen, de este modo, una serie de formas específicas de democracia "en la base", que permiten una mayor participación de los agentes en la reflexión y en la acción. Precisamente estas ideas subyacen en las Asociaciones CEFFA en todo el mundo. Solamente si los actores se agrupan, se organizan colectivamente y defiendan sus ideas y la manera de vivir que quieren para ellos y para sus hijos, será posible ese dinamismo social indispensable para la revitalización del medio rural.

¹¹⁶ PELLAN, P. 2000. "Réussir l'école de tous les talents". Éditions Cloître. Saint Thonan.

¹¹⁷ Cf. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003b. "La fase de viabilidad en los proyectos de educación rural por alternancia". Actas del VII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos. AEIPRO. Pamplona.

¹¹⁸ Cf. HERREROS, J. 1990. *Op. cit.*

Por último, vale la pena reflexionar sobre las siguientes palabras de González de Canales¹¹⁹: “¿qué hacer en cada lugar, para despertar las energías dormidas, para agilizar un efecto multiplicador, para generar un verdadero proceso de desarrollo local? El efecto multiplicador se origina cuando se consolida el tejido social y se multiplican, con su apoyo, las iniciativas económicas. La relación entre las iniciativas y la solidaridad local da lugar a un proceso, a una espiral de desarrollo progresivo. Para suscitar ese proceso, hay que comenzar por el estímulo, por la movilización del medio local. Es preciso definir una estrategia que comprenda unos objetivos, un método y una actuación en el tiempo y adaptar esa estrategia en función de las características, recursos y necesidades de la zona (...).

En efecto, el desarrollo en el medio rural se lleva a cabo en el marco de la conservación, protección y mejora de las características ambientales y el patrimonio cultural, movilizandolos recursos endógenos de cada territorio con el objeto de estabilizar una población rural que los gestione. Todo ello supone la máxima utilización de los recursos endógenos, la consideración integral de la protección ambiental, la estructuración del tejido socioeconómico y el aprovechamiento de los recursos naturales renovables agrícolas, ganaderos y forestales.

La puesta en marcha de esta dinámica de desarrollo significa imponer el rejuvenecimiento, con el fin de ir reequilibrando esa pirámide poblacional deformada con graves síntomas de senilidad. De no ser así, las políticas de mantenimiento y reconstrucción de una actividad rural que hoy se debate en términos nuevos, pueden volverse inoperantes. Esto implica que el desarrollo pasa a tener a las personas como actores fundamentales para dejar de ser una mera revolución técnica y de infraestructuras.

Rejuvenecimiento significa capacidad de atraer población y entrar en relación directa con la creación de empleo. Si a esto añadimos que lo que se necesita es una población local cualificada y emprendedora tendremos la doble condición exigible de antemano: rejuvenecimiento y formación. Porque el territorio rural no es un soporte pasivo de los recursos humanos y materiales que en él se encuentran. Por el contrario, los territorios se definen por su capacidad para organizar su propio desarrollo, para conjugar de manera original sus recursos y garantizar su sostenimiento. En definitiva, el territorio funciona como un “sistema” activo en permanente transformación, con capacidad para accionar procesos de innovación y de desarrollo territorial.

¹¹⁹ GONZÁLEZ DE CANALES, F. 1997. *Op. cit.*

Desde la perspectiva del Desarrollo Local-Rural, la ordenación del territorio y el desarrollo rural están estrechamente vinculados. Ambos se proponen los mismos objetivos. La ordenación del territorio es un instrumento de soporte previo para garantizar la adecuada planificación del desarrollo”.

Resumiendo, podemos decir que el desarrollo local se refiere a un marco territorial definido, que se presenta como reacción a lo global, y que es más práctico que teórico. Está más cerca de las personas y parte de las bases, es decir, de los beneficiarios. Debe facilitar oportunidades de emprender, especialmente a los jóvenes, actores del futuro, si pretende como objetivo que ellos vivan con la calidad de vida que requiere su situación, cultura y medio. Debe ser completo e integral. Y no puede estar aislado de realidades más generales (regionales, nacionales e internacionales): necesita estar inserto en una realidad global.

Para que el desarrollo local sea verdaderamente sostenible, es necesario que las personas se formen a partir de su propia realidad. Por eso, la formación por alternancia de los CEFFA comienza por el conocimiento del medio y en ella interactúan los conocimientos empíricos y científicos.

Sin desarrollo personal, no existe desarrollo colectivo perdurable, decíamos al inicio. Con estas posibilidades y perspectivas, y en una situación actual de globalización, podemos afirmar que la formación impartida en los CEFFA, se adecua a las necesidades personales y comunitarias en donde el desarrollo personal es solidario, con una visión humanista - centrada en la persona -, en donde la responsabilidad personal está unida a la colectiva, donde el bien común es la suma de los bienes personales.

El acompañamiento del joven en la construcción de su propio proyecto de vida, donde el proyecto profesional enraizado en su medio será uno de los elementos clave que dará sentido a su aprendizaje *en, para, por y desde* su propia realidad, constituye uno de los puntos esenciales de la pedagogía de la alternancia.

La formación personalizada no es un concepto teórico del que sólo se habla o que se aplica de un modo relativo, sino un campo amplio de reflexión-acción-reflexión en los CEFFA. En este campo, queda mucho trabajo por realizar para responder y acompañar adecuadamente a los jóvenes.

Finalmente, podemos reflexionar parafraseando a André Duffaure: “Si un joven formado en los CEFFA no tiene posibilidades de ejercer sus capacidades en su propio medio, la formación recibida servirá para expulsarlo del mismo”. Por lo tanto, podemos concluir que la formación personal deberá partir de la realidad local

y responder a sus necesidades para conseguir un desarrollo que sea la suma de cada uno de los desarrollos personales.

4.1.2. Agricultura y Ruralidad

Al menos desde 1994, las mutaciones que afectan a la agricultura como sector, a las políticas agrarias – en particular a la de la UE -, al territorio y a la población rural, a los intercambios internacionales de alimentos y al propio problema de la seguridad alimentaria mundial, están ocupando el centro de los debates políticos, económicos y sociales. Esto condujo a la UE a convocar en Cork la Conferencia sobre Desarrollo Rural más importante de los últimos tiempos, de tal manera que, a partir de noviembre de 1996 – fecha de la conferencia – se ha abierto una nueva manera de entender la agricultura y el desarrollo rural, y también las relaciones entre campo y ciudad o, como se conocen actualmente, urbano-rurales.

La prioridad no está ya en el desarrollo de la producción, en la intensificación, sino en un territorio y en una sociedad que deben imperiosamente vivir, tanto como producir. Los resultados ya no son cuantitativos, ni tampoco exclusivamente cualitativos, sino que deben situarse en un justo equilibrio¹²⁰.

La agricultura nunca ha constituido la única actividad del mundo agrario. Hay una clara distinción entre lo agrario y lo rural. La política agraria y la de ordenación del territorio ya no son sinónimos; deben ser concebidas separadamente, aunque buscando una complementariedad dinámica. “El enfoque rural de los problemas de nuestro territorio y de nuestra sociedad debe encontrar un modo de expresión y de organización nítidamente separado del problema agrícola estrictamente considerado. (...) Deben coexistir una política agrícola, predominantemente económica y una política rural esencialmente territorial y societal. Concebidas separadamente, estas dos políticas deben articularse una sobre otra, "país" por "país", teniendo en cuenta, actividades, producciones y sociedades”¹²¹.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)¹²², llevó a cabo un notable esfuerzo de homogeneización del concepto mismo de rural en tres dimensiones: espacial, temática (referida a la demografía, la ocupación, la

¹²⁰ Cf. PISANI, E. 1994. “Pour une agriculture marchande et ménagère”. Éditions de l’Aube, S.L. Paris.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² Cf. OCDE. 1994. “Créer des indicateurs ruraux pour étayer la politique territoriale”. Paris.

cultura, el entorno) y temporal (que implica el reconocimiento de un proceso dinámico en las zonas rurales). La aportación principal de este modelo de indicadores es la concepción de una única "base territorial": se evalúa la totalidad del territorio según un criterio territorial (la ocupación humana del suelo). Así, la OCDE define como *Comunidad Rural* aquel ámbito territorial con menos de 150 habitantes/km², mientras que una densidad de población mayor definiría una *Comunidad Urbana*. Tal definición nos lleva a la consideración de grandes zonas rurales en todos los países del mundo con una tipología de espacio más o menos abierto y pequeñas o medianas poblaciones, con predominio de la agricultura y la ganadería (en los países del "Norte" se incluye el sector de transformación e industrial). El espacio complementario a las Comunidades Rurales estaría formado por las zonas urbanas y *Periurbanas*.

La *ruralidad* es un concepto espacial, ligado al territorio¹²³. Este término no designa ningún tipo de explotación particular de la tierra, ni un nivel determinado de desarrollo económico, ni un sector determinado, sino varios. Según la OCDE, se muestra el modelo de estructura nacional-regional-local en lo que respecta a la definición de Comunidades Rurales y que da lugar al enfoque territorial del análisis de programas de desarrollo por parte de este organismo. Así mismo, se muestran las tipologías regionales de los distintos países de la citada Organización, según la caracterización rural. Serían regiones "esencialmente rurales", las que tienen más del 50 % de Comunidades Rurales; regiones "relativamente rurales", las que poseen entre un 15 a un 50 % de Comunidades Rurales; regiones "esencialmente urbanizadas", las que tienen menos de un 15 % de Comunidades Rurales.

En la mayoría de los países se intenta distinguir el medio rural del medio urbano por el número de habitantes de los núcleos habitados. Pero esta cifra difiere considerablemente: Corea (40.000 hab.), Francia (10.000 hab.), Bélgica (5.000 hab.), USA (2.500 hab.), España (2.000 hab.), Dinamarca (250 hab.).

Se pueden hacer dos consideraciones sobre las relaciones urbano-rurales¹²⁴. Por un lado, que el espacio rural es el soporte de un sistema complejo donde las actividades agropecuarias ocupan un lugar entre otras muchas que se pueden desarrollar. En este sentido, organizar los espacios rurales es contar con la agricultura, pero no sólo con ella, sino que hay que encontrar en cada caso un

¹²³ Cf. COMISIÓN CE. 1999. *Op.cit.*

¹²⁴ Cf. SÁEZ, E.; COLOM, A. 2000. "Lo agrario, lo rural, lo urbano". Primer Seminario Internacional sobre Desarrollo Rural Sostenible. No publicado, disponible en internet. Concepción.

equilibrio que salvaguarde la herencia campesina sin ser su prisionero¹²⁵. Por otro, que el espacio rural no puede contemplarse como independiente del espacio urbano. La vieja contraposición entre campo y ciudad ha dejado de tener sentido, dando paso a una situación abierta con mutuas influencias en la que parece consolidarse un armazón completamente nuevo y más dinámico socialmente. En este sentido, conviene recordar unas célebres palabras del Comisario Europeo de Agricultura¹²⁶ en Cork: “si el medio rural muere, desaparece una parte de las ciudades”.

El campo y la ciudad son realidades cada vez más próximas e interdependientes. Una muestra de ello es que en los espacios rurales se asiste al retorno de la población que busca una mayor calidad de vida, y en Europa comienza a estar vigente un nuevo concepto: el *urbanismo rural*.

Los CEFFA no son ajenos a los cambios en las relaciones urbano rurales y, en algunas zonas especialmente de Europa, han tenido que reorientarse para responder a demandas urbanas. En efecto, como dice Briffaud¹²⁷ en un estudio sobre MFR de dos Departamentos de la región francesa de Pays de Loire, hubo una evolución en tres etapas: la MFR de aprendizaje agrícola (1960-1970); la formación pre-profesional en la MFR (1970-1980); la MFR de la capacidad profesional y el fenómeno urbano (desde 1980). Entre 1980 y 1986, la proporción de jóvenes “urbanos” que solicitaron plaza en las MFR objeto de ese estudio, pasaron del 7 al 19 %. En las conclusiones, el autor revela que la modalidad de educación en alternancia y la integración en un entorno local, son los elementos esenciales que llevan a esos jóvenes a elegir la MFR como sistema de formación frente a la enseñanza tradicional.

Esa “urbanización” rural y la confusión de los límites del “campo”, hace emerger un potencial de desarrollo propicio en el ámbito educativo que debe, más que nunca, partir del entorno local y adecuar sus ofertas formativas a nuevos públicos y nuevas demandas. El caso más llamativo es la aparición de la MFU (*Maisons Familiales Urbaines*).

El desarrollo del medio rural debe también estar vinculado a la satisfacción de una serie de nuevas necesidades que la sociedad actual plantea. Las áreas rurales deben convertirse en auténticos polos de atracción para una población

¹²⁵ Cf. PISANI, E. 1994. *Op. cit.*

¹²⁶ FISCHLER, F. 1996. “Europe and its rural areas in the year 2000: Integrated Rural Development as a challenge for Policy making”. Cork Conference. Cork, 1996.

¹²⁷ Cf. BRIFFAUD, J. 1987. “De l'urbain au rural”. Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.

urbana que demanda, cada vez más, aspectos relacionados con la conservación del medio y las características intrínsecas de cada territorio. La agricultura ocupa hoy su lugar porque aparece todavía como la guardiana y la garante de nuestro territorio, de nuestra sociedad y de la civilización ligada a ella y no a causa de su función de "alimentadora" (...). El ciudadano pide al complejo agro-rural que continúe. Tiene el sentimiento de que lo necesita y está dispuesto a pagar el precio¹²⁸. Éste es precisamente el contenido del "nuevo pacto social" entre la sociedad y la agricultura. El mundo rural ha de cumplir las nuevas funciones aludidas más arriba, y habrá de ser adecuadamente remunerado por ellas.

El tamaño del municipio, la densidad de la población, el medio ambiente y la ocupación de sus gentes pueden servir como indicadores, pero no agotan la riqueza cualitativa de lo rural, que tiene las siguientes características¹²⁹: el territorio se distingue de los otros por su débil densidad de población y de construcciones y por el dominio de los paisajes naturales; el modo de vida de sus habitantes está marcado por su pertenencia a colectividades de tamaño limitado, en las que se produce un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales, dentro de la comunidad; en cambio, sus relaciones con el exterior son débiles; su relación con el espacio favorece un entendimiento directo y vivencial del medio ecológico; la identidad cultural es también específica y se manifiesta en la influencia decisiva de la estructura familiar sobre la actividad de sus gentes y la organización del trabajo; el equipamiento material del hábitat, es característico y, en la mayoría de los casos, una consecuencia del sistema poblacional.

Queda claro, por tanto, que – al menos en Europa - el agricultor tiene asignadas nuevas funciones, que resultan, en buena medida, de la mejora en los niveles de bienestar y de las transformaciones económicas, sociales y culturales de la sociedad. Hervieu¹³⁰, propugna la definición de *un nuevo oficio de hombre del campo* que va mucho más allá del papel tradicional: "el agricultor representa un oficio de síntesis en la encrucijada de la producción (teniendo en cuenta los mercados), de la gestión del patrimonio (tierra, agua y paisaje, que son propiedad de nuestros nietos y de la humanidad, tanto como nuestra) y de la ordenación rural del territorio. (...) No se trata tanto de reinventar al campesino, cuanto de superar al mero agricultor". Es el nuevo estatuto *pluriactivo* del agricultor. "La sociedad pide a

¹²⁸ Cf. PISANI, E. 1994. *Op. cit.*

¹²⁹ Cf. SÁEZ, E.; COLOM, A. 2000. *Op.cit.*

¹³⁰ HERVIEU, B. 1993. "Les champs du futur". Éditions François Burin. Paris.

la agricultura que sea mercantil ("merchande") y ama de casa ("ménagère"), a la vez que proveedora de nuestra subsistencia y gerente de la supervivencia (durée)¹³¹.

Las tesis de Hervieu, pueden resultar duras para los agricultores y los *agraristas* que sueñan con la perpetuación (o el retorno) a los viejos paradigmas productivistas. Pone de relieve, sin contemplaciones, las rupturas que se han producido en los últimos años, pero también las contradicciones, incoherencias y efectos perversos del discurso *agrarista/productivista* tradicional, que califica repetidas veces de fundamentalista. La idea más repetida, es que la agricultura y el mundo rural no tienen más remedio que asimilar las orientaciones culturales de la sociedad entera, que su gestión ya no puede ni debe hacerse aparte o separada del resto del espacio y de la sociedad. La agricultura se define como un "partenaire" en un debate colectivo que compromete la orientación de la sociedad entera¹³².

La situación actual en muchos PVD (Países en Vías de Desarrollo) es bien distinta. La agricultura tiene unas deficiencias enormes en cuanto a tecnología y competitividad, y da trabajo a porcentajes de población muy elevados que realizan su labor en condiciones precarias. En cualquier caso – y variando mucho según los continentes, los países e incluso las regiones – la *diversificación* de actividades en ámbitos rurales del "Sur" va mucho más allá de lo agropecuario¹³³.

En palabras de Romano Prodi¹³⁴, "debemos preservar las características del mundo rural pero al mismo tiempo, aligerar y disminuir los muros que lo separan de las actividades en competencia con la actividad rural. Tengo la firme convicción que el mundo rural puede tener espacios fuera de su historia original (conservación del suelo, ecología, turismo, preservación cuidadosa de los productos tradicionales), pero a partir de una actividad de investigación, de una actividad científica, de una actividad de innovación, que debe ir emparejada con una actividad productiva diferente de la tradicional. Porque si se vive en un mundo aislado, se termina marginado y desconectado de la sociedad. Estos son los retos que tenemos delante. Retos que no se solucionan sólo con dotaciones económicas en relación

¹³¹ PISANI, E. 1994. *Op. cit.* Con estas palabras, el autor explica el título de su libro.

¹³² Cf. HERVIEU, B. 1993. *Op. cit.*

¹³³ Cf. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003b. "Sostenibilidad de la agricultura y equilibrio territorial. Aportaciones de la educación rural en Europa y América Latina". Actas del V Colóquio Hispano-Portugués de Estudos Rurais. Bragança, 2003.

¹³⁴ PRODI, R. 2000. Discurso en el Congreso de la AIMFR 2000, *in* SIMFR. 2001b. "Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité". Éditions AIMFR. Bruxelles.

con los precios y la Política Agrícola en general, sino con una Política de Desarrollo global».

En el marco de la UE, la Comisión apunta hacia una ordenación del territorio equilibrada mediante la búsqueda de sinergias urbano-rurales¹³⁵. Las ciudades y las zonas rurales deben desarrollarse de forma complementaria si se desea alcanzar un desarrollo óptimo. Las zonas rurales han de poder acceder a servicios especializados que únicamente pueden ofrecer los centros urbanos. Los habitantes de las ciudades necesitan los recursos alimentarios, naturales, turísticos y recreativos que ofrecen los espacios rurales.

El territorio local funciona como un “sistema” activo en permanente transformación, con capacidad para accionar procesos de innovación y de desarrollo territorial. El “Pilar de Desarrollo Rural” de la nueva Política Agrícola Común de la Agenda 2000¹³⁶ pretende:

1. Fomentar la diversificación de la economía rural: nuevas actividades y nuevas fuentes de empleo.
2. Fortalecer el sector agrícola: modernización, transformación y comercialización de productos.
3. Mejorar la competitividad y la creación de empleo.
4. Conservar el medio ambiente y el patrimonio rural europeo.
5. Promover sinergias urbano-rurales (espacio “rururbano”).

Este planteamiento, consiste en fomentar, en paralelo con la actividad de producción, otras funciones que responden a nuevas prioridades de nuestras sociedades y en las que la agricultura desempeña tradicionalmente un papel importante. Al tiempo que fomentan la diversificación de la actividad agropecuaria, estas nuevas funciones abarcan realidades tan diferentes como la conservación del entorno, la valorización del patrimonio, el turismo rural, la dinamización del mundo rural, o la mejora de la rentabilización de los productos y métodos de producción. La Comisión Europea designa unos determinados objetivos *políticos* de la PAC¹³⁷: aumentar la competitividad tanto interna como externa, para que los productores de la UE puedan beneficiarse plenamente de la evolución favorable del mercado

¹³⁵ Cf. COMISIÓN CE. 1999b. “Los Fondos Estructurales y su coordinación con el Fondo de Cohesión. Directrices para los Programas 2000-2006”. Bruxelles.

¹³⁶ Cf. COMISIÓN CE. 1997. “Agenda 2000”, 3 vol. Bruxelles.

¹³⁷ *Ibidem*.

mundial; garantizar la inocuidad y la calidad de los productos alimenticios, lo que constituye una de las obligaciones fundamentales para con los consumidores; garantizar a los agricultores un nivel de vida equitativo, contribuyendo a la estabilidad de sus ingresos; conseguir la integración de los objetivos medioambientales en la PAC y fomentar una agricultura sostenible; crear puestos de trabajo y otras fuentes de ingresos para los agricultores y sus familias.

Estos objetivos, que son fruto de un largo trabajo para conseguir un consenso entre los actores de la sociedad europea, pretende crear sinergias entre una enorme diversidad de culturas, intereses, visiones, tendencias y sensibilidades, que no son fáciles de conseguir ni se interpretan del mismo modo por los diversos interlocutores. El conseguir un acuerdo en el que se propone el desarrollo local, con el bien común como meta, con la persona y la comunidad local como ejes alrededor de los cuales gira y se construye ese desarrollo, tiene unos costes políticos y económicos importantes que a veces no son comprendidos y muchas veces se manipulan para obtener resultados o conclusiones con intereses personales o de partido. Es un hecho constatado en los medios de comunicación europeos que los políticos cuando se trata de imponer normativas que significan recortes en las ayudas económicas, exigencias ecológicas, decisiones que limitan..., utilizan un vocabulario común: "imposición de la Unión Europea". Por el contrario, cuando se obtienen ayudas que de algún modo benefician a su país o zona, se presentan como un "logro personal o del partido".

Pero casi todo el mundo coincide en que un elemento clave de la evolución europea está en el equilibrio territorial marcado por la presencia y la continuidad de los jóvenes en el medio rural, para lo que se necesita una calidad de vida que les permita libremente optar por vivir en dicho medio.

4.1.3. La diversificación de profesiones en el medio rural

Si la ruralidad no significa solamente producción agrícola, a pesar que en algunos países llamen a los agricultores productores rurales, sí sabemos que - para vivir con dignidad - el medio rural necesita una serie de servicios que garanticen la calidad de vida de sus habitantes. Además, al mismo tiempo que estas nuevas

profesiones rurales cumplen la misión de mejorar la calidad de vida, crean empleo local y ayudan al equilibrio territorial¹³⁸.

En la historia del movimiento de los CEFFA, la apertura a nuevas profesiones rurales se produce al inicio de los años 70. Poco a poco, se manifiestan nuevas necesidades por diferentes razones. Existen familias que conocen bien y aprecian el sistema educativo, pero que tienen otros hijos que no pueden o no quieren ser agricultores. Los artesanos, que conocen bien sus oficios, necesitan colaboradores competentes a los que la formación por alternancia parece adecuarse completamente. Hay sectores económicos que están creciendo, como el comercio y el turismo.

Paralelamente, el número de alumnos disminuye y los consejos de administración y los equipos de monitores ven peligrar la viabilidad futura de los centros. Y esto porque no se está respondiendo adecuadamente a las necesidades de formación de los jóvenes, las familias y el medio. Así, en la década de los años 80 se crean los centros de formación de aprendices.

Podríamos afirmar que, del mismo modo que sucedió en los orígenes de los CEFFA en los que una necesidad generó una iniciativa, en este momento nuevas necesidades generaron respuestas adecuadas, primero en Francia y después por todo el mundo. Esta respuesta se da en cooperación directa y estrecha con el sector profesional concernido, lo que dio lugar a un nuevo *partenaire* de la formación - “el responsable de alternancia” -, que implica a personas con experiencia y calidad profesional (saber-hacer).

El principio de creación y aplicación es siempre el mismo: sacar experiencias de las necesidades locales, a continuación reflexionar sobre la problemática, y luego buscar soluciones entre todos para mejorar la situación. Esto conduce al momento actual, donde existe una oferta global y diferenciada de profesiones como respuesta a las necesidades de formación de los jóvenes y adultos del medio rural.

En Francia comenzó esta diversificación de profesiones por los motivos apuntados, así como por la evolución del medio rural europeo sometido a la PAC (Política Agrícola Común). El concepto de “ruralidad” se desarrolla a gran velocidad y la diferenciación de profesiones rurales va siendo reconocida y creciendo en importancia. En todos los países de la Unión Europea, se cuestiona el número de

¹³⁸ Cf. PUIG, P. 1998. *Op. cit.*; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002 y 2005a. *Op. cit.*

agricultores (productores); es decir, se considera excesivo para la realidad productiva. En efecto las revoluciones vividas en la agricultura, afectan cada vez más y de modo específico a las distintas regiones de Europa, aumentando las posibilidades de producción con menor necesidad de mano de obra y, como consecuencia, dejando a muchos agricultores en una situación de incertidumbre respecto a su futuro en el medio.

Pocos conceptos como el de "rural" han sido tan analizados en los últimos años. La noción de lo rural es utilizada universalmente para referirse a ciertas partes del territorio que tienen poblaciones de baja densidad y determinadas características socioeconómicas. Pero, como dice la Comisión Europea¹³⁹, "la noción de mundo rural no implica únicamente la simple delimitación geográfica. Evoca también todo un tejido económico y social, con un conjunto de actividades de lo más diverso: agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercio y servicios. Además sirve de espacio amortiguador y regenerador, por lo que resulta indispensable para el equilibrio ecológico, al tiempo que se ha convertido en un lugar privilegiado de reposo y de ocio".

Para hacer constar la importancia de lo rural en España, por ejemplo, basta recordar su estructura municipal y su número de habitantes. Según el Censo de 1991, había 8.077 municipios en total de los cuales eran rurales - menos de 2.000 habitantes - 5.944, que representan el 74%. El porcentaje asciende al 80% si se contabilizan como rurales los municipios con menos de 10.000 habitantes. Tampoco hay que minimizar la población rural española, pues uno de cada cuatro habitantes de derecho viven en municipios de menos de 10.000 habitantes y casi uno de cada cinco en entidades singulares de menos de 2.000.

Sin embargo, la población activa agraria ha caído en Europa vertiginosamente. De casi el 30 % en 1950, hemos pasado al 6 % como media en 1990. Además, en ese mismo periodo, el nivel de productividad agraria se incrementó en un 750 %, con la consiguiente pérdida de empleos¹⁴⁰.

Con las sucesivas reformas de la PAC, el objetivo inicial de la máxima producción por unidad de superficie ha pasado, en la Agenda 2000¹⁴¹, a considerar estas seis prioridades: aumentar la competitividad para beneficiarse plenamente de la evolución favorable del mercado mundial; garantizar la inocuidad y la calidad de

¹³⁹ COMISIÓN CE. 1988. "El futuro del mundo rural". COM 88 (501). Bruxelles.

¹⁴⁰ Cf. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

¹⁴¹ Cf. COMISIÓN CE. 1997. *Op. cit.*

los productos alimenticios; garantizar a los agricultores un nivel de vida equitativo, contribuyendo a la estabilidad de sus ingresos; conseguir la integración de los objetivos medioambientales; fomentar una agricultura sostenible; crear puestos de trabajo y otras fuentes de ingresos para los agricultores y sus familias. Queda claro, por tanto, que – al menos en Europa – el agricultor tiene asignadas nuevas funciones, que resultan, en buena medida, de la mejora en los niveles de bienestar y de las transformaciones económicas, sociales y culturales de la sociedad. A su función de producir alimentos, vocación primera e indispensable, deben añadir la no alimentaria y la de producción de servicios y bienes no materiales. Lo que se espera de estos profesionales es que su actividad se convierta en una profesión de síntesis, una profesión que se sitúe en la intersección entre la producción, la gestión de la naturaleza y la ordenación del territorio¹⁴².

Sobre la multifuncionalidad de los habitantes del medio rural ya hablamos en el tema anterior. Un ejemplo de la región de Rhône-Alpes (Francia) nos puede ilustrar. Estando reunido el Consejo de Administración de un CEFFA agrícola para decidir las nuevas opciones de formación que deberían poner en marcha para el futuro, surgió la idea de formación mecánica viendo que algunos de los exalumnos estaban trabajando en ese sector. La nueva orientación formativa se inició al año siguiente. Algunos años más tarde, surgió el tema de las profesiones relacionadas con la construcción (albañilería, electricidad, pintura, etc.). Después, el desarrollo del turismo en la zona creó unas necesidades en el mundo laboral y unas posibilidades de empleo, que dieron como resultado el comienzo de distintas especialidades en varios CEFFA de la zona (turismo, cocina, hotelería, deportes de montaña), hasta llegar a una especialidad en ciclo superior de mecánica aeronáutica, inicialmente para los aviones de placer del aeródromo local, y rápidamente para la gran aviación comercial a nivel nacional.

En este proceso, el éxito de la diversificación de las profesiones en el medio rural y de las formaciones respectivas en los CEFFA, viene dado en primer lugar porque la necesidad está claramente identificada. En segundo lugar, porque los jóvenes salen de una formación práctica y teórica en el primer nivel - cuyo objetivo es la orientación vocacional - que provoca una necesidad de formación profesional específica. Y en tercer lugar, porque el sector profesional demanda profesionales competentes y está dispuesto a colaborar en el proceso de formación del mismo.

¹⁴² Cf. HERVIEU, B. 1993. *Op. cit.*; PISANI, E. 1994. *Op. cit.*

En definitiva, porque la necesidad de una mejora cuantitativa y cualitativa es sentida por todas las partes y todas están dispuestas a colaborar para la creación de una nueva oferta de formación con la metodología adecuada.

La diversificación de necesidades y como consecuencia la necesidad de especializaciones se desarrollará también en el ámbito de las producciones agrícolas y ganaderas, donde surgieron posteriormente más de 20 formaciones distintas. Otros muchos sectores profesionales en el medio rural y unos pocos que podríamos clasificar de urbanos, aparecieron después, abarcando distintas especialidades y niveles.

Además de la orientación vocacional que se pretende con la formación básica de los adolescentes, algunos ejemplos de especializaciones en diversas profesiones que hoy están desarrollándose en los CEFFA de todo el mundo, son: agricultura, ganadería, horticultura, jardinería, fruticultura, selvicultura, piscicultura, mecánica, mantenimiento de maquinaria, electromecánica del automóvil, conducción y reparación de grandes máquinas, turismo, animación de actividades de tiempo libre, cocina, pastelería, restauración, sector agroalimentario, laboratorios, charcutería, panadería, servicios a las personas, atención a la tercera edad, educación infantil, comercio, publicidad, marketing, ventas, electricidad, electrónica, fontanería, carpintería, informática, secretariado, gestión y administración, contabilidad...

Como hemos señalado anteriormente, a partir de la realidad agrícola al formación se extendió a todos los sectores que manifestaron necesidades de formación en el mundo rural, no solamente de forma reactiva, sino muchas de veces como verdaderos pioneros del desarrollo local, teniendo en cuenta que la formación que se imparte en un momento determinado no significa que sea eterna, es decir por el hecho de tener una experiencia educativa en una especialidad profesional, no significa que no se deban cuestionar en los CEFFA el futuro de los jóvenes, una formación puede desaparecer, puede modificarse, para cubrir nuevas necesidades o nuevas perspectivas, por lo tanto no pueden los CEFFA impartir una formación que lleve al desempleo.

Por supuesto que no es fácil desarrollar innovaciones en el mundo educativo. Problemas de autorizaciones de los Ministerios correspondientes, problemas sociológicos de adecuación y miedo al cambio que presentan los profesores, y problemas financieros. Para dar respuesta a estos aspectos podríamos proponer que se aplique la fórmula del "todos ganan". Es decir, los

jóvenes están motivados porque este sistema de formación les permite formarse progresiva y globalmente en la realidad del mundo laboral; los empresarios están satisfechos porque los jóvenes se forman y trabajan, reciben y aportan de/a la empresa; los formadores ven que su puesto de trabajo está garantizado por la pertinencia de la formación impartida; los responsables de la administración pública (Ministerio de Educación), reciben experiencias novedosas que permiten la innovación y la reforma educativa. En fin, si todos los actores comprenden que ganan con la innovación, la financiación no debería ser un problema. Dicho en términos de mercado, cuando la oferta y la demanda se encuentran equilibradas, el precio (la solución) es justo. La simplicidad de los principios de los CEFFA, lleva como consecuencia una complejidad en la aplicación ya que estamos en un sistema de formación sistémico y no lineal, donde las sinergias entre los elementos y los actores deben darse obligatoriamente.

Está claro que este sistema de formación no comporta exclusividades regionales, culturales o económicas. Por el hecho de partir de la realidad local y de tener en cuenta todos los elementos, se adapta a la diversidad de realidades, por muy diversas que estas sean. Sería absurdo querer imponer modelos únicos de formación ligados estrechamente a un sector profesional concreto. Por ejemplo, no podemos - dentro de un mismo país - copiar y trasladar el sistema de producción de una región a otra, ni de un país a otro. Ni incluso en una misma región, porque en cada caso la realidad socioprofesional será siempre diferente. Eso significa que para la implantación de nuevas profesiones en los CEFFA, éstas deben ser verdaderamente activas, creativas, utilizando las experiencias existentes en otras zonas o países, pero nunca reproduciendo, sino siempre produciendo. Si la construcción de la nueva formación se hizo de forma participativa, la propuesta se basó en una buena detección de las necesidades, y se diseñó con suficiente creatividad, el resultado será positivo y todo el mundo saldrá ganando.

Las propuestas de formación en alternancia fuera del sector rural, pero que aplican de forma adecuada los principios fundamentales del movimiento de los CEFFA, obtienen resultados. Estas experiencias urbanas¹⁴³, a pesar de tener ya algunos años, todavía no están suficientemente desarrolladas y deben ser bien

¹⁴³ La primera MFU (*Maison Familiale Urbaine*), se puso en marcha hace más de 10 años en Rennes para la capacitación en oficios relacionados con la fontanería, la carpintería y la electricidad de edificios. Actualmente hay otras experiencias muy cercanas a algunas ciudades europeas (Lyon, París, Verona, Madrid), que reciben alumnos desvinculados de la realidad rural, pero capaces de motivarse por el saber y el trabajo no agrícola ni rural a partir de la alternancia.

acompañadas, en la medida de lo posible. Será muy importante que estas iniciativas no estén aisladas, sino que formen parte de la red regional y del movimiento nacional, dado que las experiencias y la participación de unos y otros forma la mejor base para una buena solución.

La formación debe responder lo máximo posible a las necesidades y expectativas del joven, de sus familias y del medio en donde se encuentran. El contenido de una buena formación, encuentra sus fuentes y sus recursos pedagógicos en la realidad y en la experiencia práctica. Sabemos que muchas instituciones hablan de formación por alternancia, pero lo que están haciendo realmente es intentar poner en práctica la teoría. Ésta no es nuestra metodología, en la cual el compromiso formal del medio socioprofesional, del mundo del trabajo, es fundamental para el éxito de la formación. Precisamente por eso, la alternancia puede ser realmente útil en el medio urbano, siempre que se sientan implicados todos los actores de la formación considerados en los CEFFA.

4.2. La problemática del desarrollo en el mundo¹⁴⁴

Existen numerosas definiciones de “desarrollo” planteadas desde instancias políticas, sociales, económicas, administrativas, jurídicas o ambientales. El término ha presentado una evolución histórica incorporando matices conceptuales y denominaciones según las circunstancias de los momentos históricos y, sobre todo, según el modo de abordar las principales cuestiones que se plantean: ¿cuáles son las necesidades humanas a cubrir? y ¿cómo se mide el nivel de bienestar? Así, se presentan matizaciones como *desarrollo local*, *desarrollo comunitario*, *desarrollo sostenible*, *desarrollo endógeno*, *ecodesarrollo*, *desarrollo rural*, *desarrollo urbano*, *desarrollo regional*, *desarrollo humano*...

La acepción más clásica es la de “desarrollo económico”, para designar los procesos que elevan el nivel de vida de las personas. Las necesidades humanas a cubrir, según esta concepción del desarrollo, serían principalmente económicas y materiales; y la forma de medir el nivel de bienestar se basaría en los llamados indicadores económicos: márgenes y dinámica de crecimiento del PNB. Los problemas de hambre, pobreza, deterioro de la naturaleza, desigualdad, educación

¹⁴⁴ Este apartado está basado en GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

y salud, no deben analizarse y valorarse exclusivamente a partir de la utilidad y rentabilidad económica, sino que han de trabajarse, resolverse necesariamente teniendo en cuenta la dignidad humana¹⁴⁵. Sólo pueden resolverse mediante una concepción positiva, antropológica del desarrollo¹⁴⁶ en donde los derechos humanos son pieza clave del desarrollo.

Derechos humanos que son frecuentemente omitidos, especialmente con las personas más pobres, principalmente provenientes del medio rural, a los que podemos enmarcar en dos grandes grupos: los que permanecen todavía en el campo y aquellos que emigraron a las grandes ciudades en búsqueda de un futuro y que hoy pueblan las periferias de las mismas. Todos ellos sobreviviendo sin unas condiciones mínimas donde la calidad de vida es una utopía; la historia se repite: la pobreza y el éxodo rural. Estas personas y comunidades son fácilmente utilizadas, manipuladas por los dirigentes nacionales o internacionales para su propio beneficio. Dos ejemplos recientes de Latinoamérica pueden ayudarnos a comprender lo que está sucediendo en el mundo en nombre del desarrollo:

- a) **Perú**¹⁴⁷: la esterilización masiva de mujeres (mal informadas) en los poblados campesinos de la sierra, está llevando en algunos valles a la desaparición de núcleos y comunidades campesinas. En las escuelas rurales del Valle de Cañete y de Ayacucho que tenían un promedio de 20-25 alumnos nuevos anualmente, hoy suelen incorporarse un promedio de 4 – 5. Los comentarios del alcalde y de su consejo son fuertes: “nos han matado; antes las familias tenían 6-7 niños, hoy con uno o dos, pronto nos cerraran las escuelas, después ninguno de ellos se quedará en el pueblo, sólo viejos sin ningún futuro. ¡Nos han matado!”. Nadie dijo nada en su momento sobre la esterilización masiva. Era una moderna solución a la pobreza: disminuyendo la población se pretendía alcanzar el progreso y el desarrollo, con visión exclusivamente economicista. Hoy está claro que no se ha resuelto nada, y al presidente Fujimori, huido al Japón, se le acusa de crímenes contra la humanidad.
- b) **Guatemala**: en una reunión en el año 2001 con el director de FUNDAP¹⁴⁸, nos confirmó que dedica una gran parte de su tiempo para

¹⁴⁵ Cf. TRUEBA, I. 2000.

¹⁴⁶ Cf. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

¹⁴⁷ Informaciones obtenidas del Informe de misión PERU 2001, que se encuentra en los archivos de SIMFR.

¹⁴⁸ El ingeniero Jorge Gándara.

hacer respetar los derechos de las personas beneficiarias de su institución, a las cuales junto a los programas de cooperación (micro-créditos, reforestación, etc.), les pueden llegar curiosas imposiciones: demanda informaciones estratégicas (planos de rutas, electricidad, agua, líderes comunitarios, asociaciones, etc.), esterilización de mujeres para acceder al crédito, selección e imposición del personal coordinador del proyecto con condiciones inaceptables...

La falta de solidaridad entre los pueblos y la desigualdad dentro de los propios países no hacen sino crecer (los ricos son cada vez más ricos, pero los pobres son cada vez más pobres¹⁴⁹). La experiencia del siglo XX nos demuestra que el simple crecimiento económico, lejos de asegurar una vida mejor, va acompañado frecuentemente de injusticias clamorosas intrageneracionales e intergeneracionales, de peligrosos despilfarros de los recursos ambientales, del incremento de los niveles de pobreza y frustración, así como de la violación de los derechos humanos más elementales.

La globalización comunicativa y económica ha contribuido a poner de relieve que la mayor parte de la población mundial carece del bienestar mínimo y no tiene cubiertas sus necesidades básicas. Pero la globalización no se ha movido precisamente en una línea de solidaridad con los desfavorecidos, que no sólo se localizan en países lejanos del llamado tercer mundo, sino en el corazón mismo de las grandes ciudades opulentas de Occidente. Dentro de las fronteras de los estados desarrollados, se registran altísimas proporciones de marginación y pobreza. Cuando se escucha sobre el terreno que en realidad esas (a veces mayoritarias) minorías no quieren recibir tal asistencia, recuerda uno el fino análisis de Amartya Sen: “no tienen siquiera voz ni vías de comunicación para decir con dignidad que sí, que desean recibir esa ayuda social, pero que se encuentran en una situación en la que carecen hasta de la motivación para pedirla”.

Se comprende entonces desde la óptica del desarrollo humano, que la participación es un elemento imprescindible: las personas pueden definir su propio destino y ayudarse mutuamente; no tienen porqué identificarse como receptores pasivos de las prestaciones de *ingeniosos* proyectos de desarrollo formulados sin su concurso.

Como dice Casas¹⁵⁰ (1982), «el subdesarrollo no es un problema exclusivamente económico, aunque es innegable que lo económico refleja muy bien el antagonismo con los países desarrollados (...). El tema del subdesarrollo es, ante todo y esencialmente, profundamente humano: tres cuartas partes de la humanidad padecen sus consecuencias y eso se refleja en todos sus aspectos demográficos». Pero además de la demografía, otros temas como alimentación, medio ambiente, agricultura, cultura, pobreza y educación, están muy relacionados con el desarrollo.

4.2.1. Población, alimentación, desarrollo

El informe anual del Fondo de la ONU para la Población¹⁵¹ (FNUAP), publicado en noviembre de 2001, parece indicar que la culpa del subdesarrollo es de los pobres («los 49 países más pobres, que hoy cuentan con 668 M de habitantes, tendrán 1860 M en 2050»)¹⁵². Más adelante, el Informe relaciona los problemas de población y medio ambiente (disponibilidad de alimentos y de otros recursos, contaminación, efecto invernadero...). El mensaje es que, para que no se destruyan los ecosistemas del planeta y se garantice la alimentación y el bienestar de sus habitantes, se impone reducir el crecimiento demográfico mediante la difusión de anticonceptivos en los PVD. Como dice Serrano¹⁵³, ésta no es una conclusión extraída de la experiencia, sino una premisa en apoyo de la cual aportan unos datos oportunamente seleccionados para sus propósitos. Es la cantinela *progresista* de siempre: los pobres son *incómodos*, sobran, *nos sobran*. Como dice la «Sollicitudo rei socialis», «ciertamente, la diferencia entre *ser* y *tener*, y el peligro inherente a una mera multiplicación o sustitución de cosas poseídas respecto al valor del *ser*, no debe transformarse necesariamente en una antinomia. Una de las mayores injusticias del mundo contemporáneo consiste precisamente en esto: en que son relativamente pocos los que poseen mucho, y muchos los que no poseen

¹⁴⁹ Cf. JUAN PABLO II. 1987. Carta Encíclica «Sollicitudo rei socialis», nº14. Roma.

¹⁵⁰ CASAS, J.M. 1982. «Población, desarrollo y calidad de vida». Editorial Rialp. Madrid.

¹⁵¹ Cf. FNUAP. 2001. «El estado de la población mundial». Fondo de la ONU para la Población. Washington.

¹⁵² En la conferencia de prensa de presentación del Informe, su Editor, Alex Marshall, expresaba su pesimismo con frases como estas: «Estamos ante una crisis de proporciones globales que necesita que se reconduzca de manera urgente. (...) La población mundial se ha doblado desde 1960 hasta los 6.100 M. (...) Alcanzar igual status para hombres y mujeres y garantizar el derecho a la salud reproductiva, incluyendo el derecho a escoger la cantidad de familia y el intervalo para tenerla, es la única solución posible para el FNUAP».

¹⁵³ Cf. SERRANO, R. 2001. «Fondo de Población: profecías de calculadora». Servicio 155/01 de *Acepresa*, sección «Análisis». Madrid.

casi nada, en la injusticia de la mala distribución de los bienes y servicios destinados originariamente a todos¹⁵⁴».

Julián Simon, uno de los expertos actuales más reconocidos en economía y recursos, explica que: “desde hace doscientos años hay mucha más población, debido a una disminución espectacular de la mortalidad infantil. Con la población ha aumentado la producción de recursos naturales y la esperanza de vida. En definitiva, ha crecido el número de personas capaces de desarrollar conocimientos que permiten incrementar la producción de recursos, de modo que ha aumentado la productividad: por eso han subido también la esperanza y el nivel de vida de la población. El futuro de un país no depende exclusivamente de la población que tenga: depende también de los demás países de su entorno y, ahora más que nunca, de la evolución de la población y de los conocimientos en todo el mundo. Pero lo que parece evidente es que los países necesitan gente para ser económicamente activos, dinámicos, vibrantes. La población crea necesidades y éstas mueven a desarrollar la economía: se construyen viviendas y colegios, se implantan empresas e industrias (...). Respecto a la labor de los gobiernos, creo que la libertad es la mejor política. No creo que se pueda convencer a la gente para tener más o menos hijos, ya que las familias deben decidir por sí mismas, y estoy convencido de que, a largo plazo, lo que ellas decidan será lo mejor. Creo en el buen juicio de las personas, que harán siempre lo mejor para ellas mismas y para sus familias. Los políticos lo han intentado todo en el pasado y no han tenido éxito. En la Italia de Mussolini se pretendía que hubiera más niños y lo contrario en la India con Indira Ghandi - por poner dos ejemplos -, y ninguna de las dos políticas tuvo efectos importantes”¹⁵⁵.

Es claro que lo primero que se necesita para el desarrollo, es que haya personas y que esas personas sean los motores de su propio progreso, y para ello es necesario que tengan acceso a una formación que les permita ser actores de su propio desarrollo. La primera condición para la mejora de la calidad de vida en las zonas rurales, la sostenibilidad de la agricultura y la vertebración y el equilibrio territorial, es la permanencia de los actores en su medio. Parafraseando a Uphoff¹⁵⁶, conviene dejar de considerar a los beneficiarios como un problema y a los expertos

¹⁵⁴ JUAN PABLO II. 1987. *Op. cit.*, nº28.

¹⁵⁵ SIMON, J. 1998. “Memoria del Acto Académico de la concesión de Doctorados *Honoris Causa*”. Universidad de Navarra. Pamplona.

¹⁵⁶ Cf. UPHOFF, N. 1995. “Adaptar los proyectos a la gente”. Del libro: “Lo primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural”. Banco Mundial y Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

como su solución, ya que tradicionalmente ha sido al revés. Eso no quiere decir que no haya que llevar a cabo programas de cooperación al desarrollo y que no haya que practicar la solidaridad, pues - como dice el artículo 22 de la Declaración Universal de Derechos Humanos - «toda persona tiene derecho a obtener, mediante la cooperación internacional, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad».

Mientras algunos gobiernos, organismos internacionales (UNICEF y el Banco Mundial, por ejemplo) y también importantes Fundaciones del sector privado¹⁵⁷ sigan dedicando importantes sumas a la “planificación familiar”, como solución a la pobreza, no podremos hablar de desarrollo *humano*, de verdadero progreso. Actualmente hay expertos que contestan a esta postura – capitaneados por Simon Kuznets; Colin Clark, Ester Boserup, Albert Hirshman, Julian Simon, Richard Easterlin y Karl Zinsmeister – y señalan que no es la disminución del crecimiento demográfico lo que proporciona prosperidad, sino que más bien es la prosperidad social lo que trae consigo un aumento más lento de la población. El cambio de tendencia se ha debido a tres factores principales:

1. En primer lugar, la realidad misma. Al conocerse a lo largo de la pasada década nuevos datos sobre el crecimiento de la población y sus efectos, ha quedado claro que las negras predicciones de los catastrofistas no se han cumplido en absoluto. Por ejemplo, Paul Ehrlich escribió en 1968 que era una "fantasía" pensar que la India - que cita como un paradigma de superpoblación - pudiera alcanzar la autosuficiencia alimentaria en un futuro próximo, "si es que lo logra alguna vez". Uno de los participantes en la II Conferencia Internacional sobre la lucha contra el hambre (1968) sostuvo que la producción india de cereales en 1967, unos 95 M de toneladas, suponía el máximo posible. Sin embargo, actualmente la producción anual de la India supera los 150 M de toneladas y el país se ha convertido en un exportador neto de alimentos.

¹⁵⁷ Según un estudio del Life Research Institute, publicado en “Human Life Reports” en agosto del 2000, las Fundaciones Ford, Rockefeller, A.W. Mellon, Packard, Turner, Gates..., por citar algunas conocidas, destinaron un total de 128,5 M de dólares a la “planificación familiar” (promoción del aborto y de los anticonceptivos), tanto en USA, como en otros países (Egipto, Brasil, Uruguay, México, Etiopía, India, Nigeria, Pakistán, Filipinas y Sudán). La planificación familiar no es la única actividad de estas Fundaciones, que respaldan una amplia gama de causas nobles. Sin embargo, en materia de población, son muy partidarias del trasnochado pesimismo de la “bomba demográfica”.

El índice de mortalidad infantil ha bajado del 125 por mil en 1960, al 69 por mil en 1986; la esperanza de vida al nacer ha aumentado de modo increíble: de 42 a 61 años; en veinte años se ha duplicado el índice de alfabetización de adultos; se ha multiplicado por 2,5 el número de médicos por cada 100.000 habitantes y la ingestión diaria de calorías por habitante se ha elevado de sólo el 87% de lo necesario, al 102%. La tesis de que el rápido crecimiento de la población impide el progreso social es diametralmente opuesta a la realidad comprobada en los últimos 25 años.

2. El segundo motivo que ha llevado a muchos expertos a cuestionar la ortodoxia imperante, son las graves violaciones de derechos humanos que siguieron al alarmismo demográfico de los años sesenta y setenta. En Perú, India y China, por ejemplo, el control de la población se realizó sin respetar la dignidad de la persona humana (esterilización forzada, aborto o genocidio infantil). El argumento que suelen esgrimir los defensores del control estatal de la población es que ciertos campesinos asiáticos, africanos o latinoamericanos, llevan una vida miserable y que no se puede permitir que perpetúen su miseria. La corriente revisionista, por su lado, parte de la idea de que toda vida humana posee dignidad y está llena de posibilidades y que incluso una existencia pobre según los criterios modernos, puede tener pleno sentido y proporcionar satisfacción. Los demógrafos revisionistas creen que es muy peligroso elaborar un argumento generalizado y sistemático, en el fondo del cual late la idea de que los seres humanos son estorbos económicos, sociales y ecológicos: en suma, que las personas son un tipo de contaminación.
3. Un tercer factor ha contribuido quizá aún más a que se reformule el debate: la influencia de nuevas investigaciones y análisis empíricos sobre las consecuencias del crecimiento demográfico. En la última década se han examinado, uno por uno, los dogmas imperantes sobre los supuestos perjuicios económicos y sociales del aumento de población. La mayoría de ellos han resultado ser falsos. Por ejemplo, en los años 60 se afirmó que la presencia de niños en una sociedad reduce el ahorro y la inversión. También se sostuvo que el crecimiento demográfico tiene importantes consecuencias negativas: disminución de la elevación de la renta, aumento del paro, freno de la innovación tecnológica... Ninguna de estas afirmaciones se ha demostrado cierta.

Los expertos concuerdan en que los graves problemas de hambre en el mundo han sido, casi sin excepción, consecuencia de conflictos civiles y de desórdenes climáticos, políticos y económicos. De ahí el nuevo pensamiento demográfico: el número de habitantes que puede mantener un área determinada está sujeto a continuo cambio y depende de la organización económica y social. Por ejemplo: Corea del Sur tiene una densidad elevada (más de 410 habitantes por kilómetro cuadrado), pero es también uno de los países con mayor crecimiento económico del mundo. Bolivia es un país de lento crecimiento económico y muy pobre (sólo tiene 6 habitantes por kilómetro cuadrado), la nación más pobre del mundo es Etiopía, una de las menos densamente pobladas (35 habitantes por kilómetro cuadrado). En otras palabras: hay docenas de países poco poblados que son pobres y padecen hambre. Y hay multitud de países con población grande y densa, que son prósperos. Solamente tenemos que observar los problemas de la OMC para equilibrar la política mundial de precios, los problemas de la Unión Europea con la PAC, las dificultades en muchos países europeos en cuanto a la instalación de jóvenes agricultores, las políticas de subvenciones agrarias a los productores de Estados Unidos y junto con todo eso, la demagogia clásica, que consiste en analizar los elementos del desarrollo por separado como si el mundo fuera un elemento y no un sistema.

La División de Población del Departamento de Economía y Asuntos Sociales de las Naciones Unidas recientemente ha publicado un informe titulado "Población, Medio Ambiente y Desarrollo", cuyas conclusiones no son nada pesimistas. Así, proporciona tres datos muy significativos:

- a) Desde 1900 a 2000, la población mundial creció desde los 1.600 M a los 6.100 M de personas; pero mientras la población mundial se multiplicaba por cuatro, el producto bruto real se incrementaba entre 20 y 40 veces, permitiendo al mundo no solamente sostener una población cuatro veces superior, sino también hacerlo con condiciones de vida abiertamente superiores.
- b) El porcentaje de población mundial que vive en absoluta pobreza (con menos de un dólar al día) bajó desde cerca del 28% en 1987 al 24% en 1998.
- c) La producción agrícola mundial ha superado al crecimiento de población y el precio real de la comida ha bajado.

- d) En cuanto a la cuestión alimentaria, el Director General de la FAO¹⁵⁸ decía que la lucha contra el hambre será difícil, pero es una batalla que podemos y debemos ganar. No hacía mención a la población como un problema. Entre los principales obstáculos para reducir el hambre, citaba la falta de paz y de estabilidad política.

En conclusión podríamos afirmar, que más que los problemas de producción de alimentos¹⁵⁹ o mejor dicho de falta de producción; los problemas del desarrollo a nivel mundial, son debidos principalmente a unos sistemas económicos, sociales y políticos defectuosos, que impiden a los ciudadanos ejercer su potencial creativo y productivo. Y, por supuesto, una injusta distribución de la riqueza. En definitiva, se trata de combatir el hambre equilibrando oferta y demanda con solidaridad porque la ley de la oferta y la demanda no puede ser la única regla en un campo tan decisivo como la alimentación. Esta actitud debe convertirse en una política productiva de redistribución y de capacidad de compartir con el objetivo preciso de rearmonizar la relación entre necesidades alimenticias de toda la población (que aumenta) y la disponibilidad alimenticia, hoy por hoy globalmente suficiente, y potencialmente no concluida, como podemos ver en los datos de la producción. De aquí se concluye que un nuevo orden, a pesar de los contrastes entre países desarrollados y PVD, no sólo es una obligación, una necesidad sino incluso una realidad posible.

4.2.2. Agricultura y desarrollo

El libanés Edouard Saouma, al dejar su puesto de Director General de la FAO después de dieciocho años, expuso la situación alimentaria mundial. En una entrevista concedida a "Le Monde"¹⁶⁰, Saouma afirma que la situación ha mejorado en las últimas décadas. «Se producen actualmente más cereales que en 1975 y sobre superficies menores, de modo que los rendimientos del arroz y del trigo han aumentado cerca del 50%, los del maíz más del 35% y los de las leguminosas un 30%. Progresos comparables se han registrado en los sectores ganadero, forestal y

¹⁵⁸ Cf. Discurso de Jacques DIOUF, Director General de la FAO, en la XXXI Conferencia de la FAO, Roma (noviembre, 2001).

¹⁵⁹ Hay que ver dónde están los límites éticos de las nuevas tecnologías: Inseminación Artificial, Fecundación in Vitro, Organismos Genéticamente Modificados, etc.

¹⁶⁰ Cf. "Le Monde", 1 de marzo de 1994. Entrevista de Robert SOLÉ a Edouard SAOUMA.

pesquero. Así, la acuicultura, que hace veinte años estaba apenas comenzando, proporciona hoy alimentación, empleo e ingresos a millones de personas (...). Estos logros capitales muestran que la producción alimentaria mundial ha crecido más deprisa que la población: el suministro de calorías por habitante ha aumentado alrededor del 10% desde mediados de los años 70. Tenemos excedentes alimentarios aunque la población del mundo se ha duplicado.

Pero, desgraciadamente, hoy la producción aumenta en los países excedentarios y no en los otros. Por otra parte, esta mejora se ha producido a menudo en detrimento de los recursos naturales de base. En fin, una cosa es producir y otra compartir y distribuir. (...) Cerca de 780 millones sufren de una nutrición insuficiente. En porcentaje, han disminuido, pero aumentan en números absolutos. También ha cambiado la geografía del hambre. Actualmente, los países asiáticos y latinoamericanos, aunque no hayan salido por completo del apuro, han progresado enormemente, y se ha instaurado allí un proceso de desarrollo.

Si algunos países, como China o Indonesia, han llegado a ser autosuficientes, más de otros cien están obligados a importar cereales todos los años. Es en África donde la situación es más grave: la población aumenta allí poco más que la producción agrícola. África tiene grandes recursos naturales, pero su explotación encuentra obstáculos hasta ahora insuperables: clima, fragilidad de los suelos, enfermedades, mal reparto de los recursos hídricos... La expansión de los cultivos y la recolección de leña del bosque, exigida por una población creciente, lleva a una sobreexplotación de los recursos.

La solución está en aumentar la productividad agrícola: la agricultura africana utiliza hoy 9 kilos de abono por hectárea contra 200 kilos en los países industrializados. Es necesario que la tierra produzca más sin degradarse. Eso es el desarrollo sostenido. Asimismo habrá que introducir los progresos tecnológicos logrados en materia de híbridos y semillas seleccionadas, gracias a los cuales Asia ha logrado ser autosuficiente en arroz.

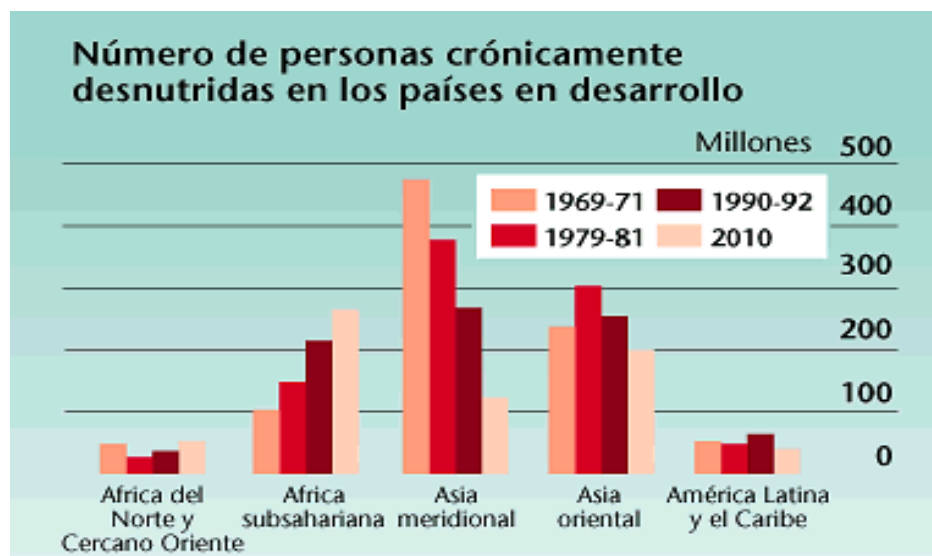


GRÁFICO 8: DESNUTRICIÓN EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO. Fuente: FAO, 2000

La ayuda alimentaria exterior, que África sigue necesitando, ha permitido salvar muchas vidas, pero tiene también una influencia perniciosa sobre el desarrollo agrícola. La ayuda alimentaria mata las producciones y los mercados locales, pues a menudo equivale a un dumping de productos agrícolas externos que suplantando directa o indirectamente a las producciones locales. Por otra parte, cambia los hábitos alimentarios. Así, se habitúa a la gente, por ejemplo, a comer pan en sitios donde no se puede producir trigo. La ayuda que África necesita en primer lugar es una ayuda para producir más abonos, productos fitosanitarios, herramientas, tractores, medios de transporte, sin olvidar las piezas de recambio: todo lo que les resulta cada vez más difícil comprar.

De todos modos, para los países en desarrollo lo que cuenta no es la ayuda, sino el comercio. Y es ahí donde es más débil la economía africana. Para asegurar su desarrollo y financiar sus importaciones, África debe contar fundamentalmente con sus exportaciones de materias primas, sobre todo las que proporciona la agricultura: café, té, cacao, algodón, aceite de palma... Pero la demanda de estos productos en los países desarrollados está ampliamente cubierta y apenas aumenta. Y también los precios no dejan de bajar. A este respecto, basta confrontar dos cifras: mientras que el volumen de las exportaciones africanas aumenta en torno al 4% anual, sus ingresos por exportaciones disminuyen un 6%.

Aunque ha habido una ligera mejoría recientemente, los precios de los productos básicos han estado bajando en los mercados mundiales desde hace quince años, porque son fijados por los negociantes en plazas extranjeras, sin que los países productores puedan intervenir. El juego de la especulación provoca una fuerte inestabilidad de los precios, que no dejan de bajar en términos reales. Esto no es fácilmente evitable porque no siempre disponen de la infraestructura y la mano de obra cualificada para hacerlo, o tropiezan con barreras proteccionistas. Se hace muy difícil beneficiarse del valor añadido en origen. Hay una voluntad declarada de mantener bajos los precios de las materias primas para no provocar inflación en los países desarrollados».

Siete años después de las declaraciones de Saouma, el actual Director General de la FAO, dice que «junto a la coalición internacional contra el terrorismo debería surgir una coalición internacional contra el hambre en el mundo. (...) Para combatir efectivamente la pobreza hay que luchar en dos frentes. Por un lado, las emergencias humanitarias y, por otro, actuar con amplitud de miras desvinculando a las comunidades rurales que viven en la pobreza de las ayudas humanitarias y ayudándoles a aumentar la producción, al principio para su propio consumo y luego abriéndose al mercado¹⁶¹».

La FAO dice que el desarrollo agrícola es la clave para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria en los países en desarrollo. La agricultura es la fuente principal de renta para el 60-70% de la población en el mundo en desarrollo. Sin embargo, la agricultura y el desarrollo rural sustentable son, a menudo, infravalorados en las decisiones políticas. Lo inadecuado de estos bienes públicos a las exigencias de la sociedad, agrava los problemas actuales de pobreza rural, inseguridad alimentaria, degradación del medio ambiente, éxodo rural incontrolado e inestabilidad social a que se enfrentan muchos de los países en desarrollo. La FAO constata, además, la importancia del crecimiento económico y de las inversiones en el sector agrícola como factores determinantes para el éxito en la mejora de la seguridad alimentaria. Más de dos tercios de los pobres del mundo viven en áreas rurales y los países que han tenido éxito usando el comercio para incrementar su desarrollo agrícola y rural tienen muchas posibilidades de reducir también la inseguridad alimentaria. El comercio de productos agrícolas y un sistema de intercambio multilateral regulado por acuerdos son algunos de los instrumentos

¹⁶¹ Cf. DIOUF, J. 2001. *Op. cit.*

esenciales para promover el desarrollo agrícola, la seguridad alimentaria y el combate a la pobreza. Se deben buscar orientaciones políticas en favor de la reducción de la pobreza y de la seguridad alimentaria para todos¹⁶².

«Dichoso aquel país que no produce sus materias primas, desgraciado el que se encarga de mantener un sector primario pesado... Los dragones sin territorio ni subsuelo, tienen más futuro que los productores de trigo, de carbón o de hierro (...). Podríamos llegar a conocer una época en que el Norte exportará hacia el Sur materias primas a cambio de productos industriales altamente sofisticados¹⁶³».

4.2.3. Medio ambiente y desarrollo

El citado Informe de la FNUAP, enumera una serie de graves peligros ecológicos. Por ejemplo, para el año 2050, avisa de que más de 4.200 M de personas estarán viviendo en países que no podrán conseguir los recursos necesarios de 50 litros de agua diarios por persona para cubrir las necesidades básicas. La atmósfera se calentará alrededor de los 5,8 °C durante la próxima centuria y el nivel del mar subirá cerca de medio metro. El cambio climático tendrá un serio impacto, con tormentas mayores, inundaciones y erosión del terreno, extinciones aceleradas de plantas y animales, cambios en las zonas agrícolas y amenazas a la salud pública por el incremento de las necesidades de agua y de las enfermedades tropicales. En las últimas décadas, mientras aumentaba la población, el grado de deforestación ha alcanzado los niveles más altos de la historia. El aumento de población en las zonas urbanas presenta otro desafío. Muchas ciudades en PVD afrontan serios desafíos medioambientales a la salud y las condiciones se agravan debido al rápido crecimiento, la falta de infraestructuras apropiadas para afrontar las necesidades crecientes, la contaminación del agua y del aire y el incremento de las basuras.

Y, de nuevo, las discrepancias internas. En cuanto al calentamiento global, la División de Población destacaba que la influencia humana proviene principalmente de las formas de producción, no del volumen, crecimiento y distribución de la población. Además, defiende que los seres humanos pueden tener también un efecto positivo sobre el medio ambiente. Y en este sentido,

¹⁶² Estas ideas provienen de la lectura de varios periódicos (*Le Monde, Le Figaro, El País, La Vanguardia, Il Corriere della Sera, Le Soir y Financial Times*), durante la celebración de la cumbre de la OMC (Doha, noviembre de 2001).

¹⁶³ PISANI, E. 1994. *Op. cit.*

destaca el combate del hombre contra amenazas medioambientales tradicionales como la peste bubónica, la viruela, la tuberculosis, que han llevado al siglo XX a ganar en esperanza de vida y salud. Incluso para aquellos problemas medioambientales que se concentran en países con un rápido crecimiento de población, no es necesariamente esto la principal causa, ni parar dicho crecimiento se ve como la solución. Otras “fuerzas conductoras” sociales y tecnológicas contribuyen normalmente a la degradación ambiental. El problema medioambiental no tiene que ver no sólo con el cambio poblacional, sino también con cómo y qué se produce y consume ahora y en el futuro.

En este sentido, Bjorn Lomborg - ex activista de Greenpeace - en su libro “El ecologista escéptico” recientemente traducido al español, dice que, en los próximos treinta años, la población rural del mundo permanecerá casi inmutable. Mientras que las condiciones de vida en las ciudades del Tercer Mundo son con seguridad no ideales, Lomborg hace notar que incluso los habitantes de las zonas de chabolas urbanas viven mejores vidas que las que tendrían en las áreas rurales. El suministro de agua, el alcantarillado, la salud y la educación, son normalmente mejores en las zonas urbanas. Naturalmente existen serios problemas medioambientales que hay que resolver y sería un error no prestarles atención. Sin embargo, para él es una falacia atribuir a la sobrepoblación las enfermedades del mundo y proponer “normas reproductivas” como la solución. El FNUAP debería – según este autor - luchar por la justicia económica y promover medios para acabar con la pobreza. Lo que más necesita la gente es que se le asegure un ingreso familiar adecuado y un acceso a la educación y al empleo.

El mundo produjo en 1992 casi el doble de riqueza por unidad de energía consumida que en 1971¹⁶⁴. No hay evidencia científica, respecto a la disponibilidad de los recursos naturales, de que éstos sean limitados. En una entrevista concedida con motivo de la recepción del Doctorado *Honoris Causa* por la Universidad de Navarra¹⁶⁵, Julian Simon dice que «hay más recursos naturales disponibles que antes, como sabe todo economista experto en agricultura o en recursos. La medida de la escasez es el precio (esto es una regla básica de la economía), y los precios de todos los recursos naturales han bajado. En 1973, con la crisis del petróleo, la mayoría de los recursos subieron de precio, pero después

¹⁶⁴ Cf. BANCO MUNDIAL. 1994. “World Development Report: Infrastructure for Development”. Washington.

¹⁶⁵ SIMON, J. 1998. *Op. cit.*

han vuelto a bajar todos y están por debajo de los niveles anteriores. Al examinar los datos, es necesario estudiar periodos relativamente largos de tiempo; si nos contentamos únicamente con intervalos cortos, distorsionaremos la realidad, y nuestros análisis no serán fiables¹⁶⁶.

El problema puede ser no de cantidad sino de cómo utilizamos esos recursos. Probablemente usamos más de lo que necesitamos. (...) El desarrollo mejora el medio ambiente. Últimamente se dice que el agua es uno de los recursos que más van a escasear en el futuro. El 90% del agua que se utiliza corresponde a la agricultura, donde en realidad no se necesita tanta y se malgasta porque es barata. Si realmente fuese escasa, bastaría con subir el precio y se racionalizaría el consumo, que se adaptaría a la cantidad disponible. Considerando los hechos a largo plazo y desde el punto de vista de la economía de la población, no hay ningún problema con el agua. Y lo mismo podría decirse para los países en desarrollo (...).

De igual forma, se puede afirmar que hoy el medio ambiente está más limpio. Esto es cierto para los países desarrollados, pero también para los PVD. Ellos están más sucios porque son más pobres, porque están menos desarrollados. Hay que poner soluciones a los problemas y actuar sobre los verdaderos males, sin desviar la atención a lo que en realidad son consecuencias y no causas. Habrá que luchar para lograr el desarrollo económico de los países pobres, y a continuación - y como consecuencia -, mejorará la calidad de vida, incluida la limpieza del medio ambiente.

Actualmente, los países en desarrollo acceden a que se instalen en su territorio industrias de capital extranjero altamente contaminantes, que no cumplen las leyes de protección ambiental de sus países de origen. Pero, con el crecimiento económico y la superación de la pobreza, los países del Tercer Mundo no necesitarían "venderse tan barato", al mismo tiempo que se destinaría más dinero para desarrollar modos de producción no contaminantes (...). “

¹⁶⁶ Cf. "The Economist", 17 de abril de 1999. Éste semanario presentó el "Índice de Precios de Materias Primas, IPMP", que demuestra que los precios de las materias primas han bajado un 80%, en términos reales, desde 1850. Se refuerzan, pues, las tesis de Simon, que estudió los precios de los principales recursos agrícolas y minerales, sobre todo en la segunda mitad de este siglo, y comprobó que todos habían bajado. Los nuevos datos publicados por "The Economist", además, abarcan un siglo y medio, más tiempo que cualquier otro registro existente. La explicación que da "The Economist" es doble. Por una parte, la economía se basa cada vez menos en la industria pesada y más en los servicios y en la información. El progreso tecnológico ha permitido aumentar la productividad tanto de las extracciones de minerales como de las explotaciones agrícolas, así como sustituir los metales por materiales más baratos, como el plástico. La conclusión general es que la humanidad ha logrado obtener mayor rendimiento de los recursos naturales, de modo que estos se han abaratado.

Por lo tanto, está demostrado que todos los indicadores del bienestar material humano muestran con el correr del tiempo una importante mejora.

4.2.4. Cultura y desarrollo

«Toda la actividad humana tiene lugar dentro de una cultura y tiene una recíproca relación con ella. Para una adecuada formación de esa cultura se requiere la participación directa de todo el hombre, el cual desarrolla en ella su creatividad, su inteligencia, su conocimiento del mundo y de los demás hombres. A ella dedica también su capacidad de autodominio, de sacrificio personal, de solidaridad y disponibilidad para promover el bien común. Por esto, la primera y más importante labor se realiza en el corazón del hombre, y el modo como éste se compromete a construir el propio futuro depende de la concepción que tiene de sí mismo y de su destino¹⁶⁷».

La cultura proporciona una estimación de sí mismo. La “autoestima” es la condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo. Sin disponer de un mínimo de conciencia de su propio valor y capacidades, sin que el individuo posea una confianza serena en sus propios recursos y medios, permanecerá mudo e inerte. Este silencio, esta apatía, son el producto, entre otros, de una pérdida de la autoestima. Si una determinada población recibe hasta el cansancio un mensaje que la define como atrasada, ignorante, incapaz, no competitiva, perezosa, marginal, subdesarrollada, arcaica... – y, a veces, todos estos términos se han resumido en el de “campesino” o “rural” -, terminará por interiorizar dicho mensaje y comenzará a comportarse de acuerdo a esa imagen negativa.

En efecto, como dice Sanz¹⁶⁸, «parece que la racionalidad moderna ha irrumpido en el mundo rural sin una estrategia identificando, sin más, lo rural con lo atrasado, con lo ineficaz, lo marginal y lo subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. (...) Nos encontramos frecuentemente que los criterios de racionalidad y eficacia que la modernidad ha construido parcialmente desde una perspectiva de rentabilidad monetaria no son compartidos por el concepto de racionalidad y eficacia que la

¹⁶⁷ JUAN PABLO II. 1991. Carta Encíclica “Centesimus annus”. Roma.

¹⁶⁸ SANZ, F. 2000. “Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural”. *Revista de Educación* de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, n° 322, pp. 7-10. Madrid.

cultura rural construye desde una perspectiva más social y moral. (...). La cultura rural tiene su propia tradición, sus peculiares modos de ser y de actuar, sus sistemas de significación y expresión, y esto ha de plantear determinadas preguntas a los educadores que pretendan insertar el aprendizaje dentro del propio proceso histórico y social de estas comunidades (...).

Los valores de las culturas minoritarias, como la rural, son una riqueza de la humanidad. Su dominación o pérdida arrastraría perjuicios irreparables para todos y no sólo para los directa y coyunturalmente ligados a dichas culturas».

La cultura también es un mecanismo de selección en relación con las numerosas influencias exteriores. La capacidad de seleccionar las aportaciones exteriores, de poder escoger, es extremadamente importante. Toda comunidad debe poder escoger en plena libertad aquello que juzgue útil y bueno y desechar lo que considere superfluo.

Esto es válido también para los elementos culturales heredados del pasado. Sin embargo, algunas comunidades rurales aisladas sólo tienen una preocupación: la de quitarse de encima una cultura que asocian con un pasado de aislamiento, de incomodidad, de privación, incluso de humillación.

Es la cultura que proporciona una capacidad para resistir a un imperialismo cultural o a aquellos aspectos negativos del pasado, así como la capacidad para seleccionar. Es ella la que contiene los valores y que define las prioridades. Es también la que efectúa las opciones en función de estas prioridades. La cultura inspira estrategias de resistencia bajo la forma de contra-poder. La cultura es, sobre todo, un dinamismo que proporciona un sentido. Es necesario que el desarrollo tenga un sentido. En todo proceso de cambio social, de mutación económica, de desarrollo en general, hay que saber conservar el rumbo, si no se quiere bogar abandonado al ritmo de los acontecimientos y las presiones en aquellos aspectos en donde se deseaba lo contrario.

El sentido, es decir la dirección y orientación hacia el futuro, y el significado de las ideas y de los hechos, lo estos representan para los individuos, son la respuesta adecuada a los interrogantes subyacentes. Dar un sentido y significado a lo que se vive son facultades propias de la condición humana. Estas facultades conllevan de alguna manera la estimación de sí mismo y de su comunidad. La cultura es, ante todo, una dinámica productora de sentido y significado. Al respecto, la dimensión simbólica (valores, espiritualidad) desempeña un papel crucial. Una búsqueda que no puede darse exclusivamente de forma individual, sino de forma

colectiva, comunitaria. Cualquier proyecto de desarrollo debe darse con responsabilidad en una doble vertiente, la individual y la colectiva, o mejor dicho la personal y la comunitaria.

Por eso, la metodología que conllevan los proyectos de desarrollo importa, al menos, tanto como el proyecto mismo: de ella depende el carácter verdaderamente "cultural" de un proyecto, es decir, su capacidad para hacer chispear el fuego latente que se encuentra debajo de las cenizas de la pasividad y de la resignación¹⁶⁹.

Cuando el desarrollo va produciendo sus frutos, la escolarización del habitante rural tiende a acercarse al nivel promedio urbano. Por ello, un número cada vez mayor de habitantes rurales adultos se encuentra en igualdad de nivel escolar con los demás grupos sociales. Además, la multiplicación de contactos interpersonales al exterior del mundo rural y el acceso directo a la información difundida por los grandes medios de comunicación, ponen al campesino en la situación de verse confrontado. En estas condiciones, la aspiración a la paridad con lo urbano, que es una especie de constante en la mentalidad rural, se ve consolidada desde todo punto de vista. Se aspira a una paridad en los ingresos del trabajo, pero también a nivel de la consideración, de la dignidad. Sólo cuando haya conquistado esta paridad, el campesino podrá desear una identificación, una especificidad que aparecerá entonces como un complemento.

Comienza a admitirse que el desarrollo proviene de la sinergia de las fuerzas y las capacidades locales con los medios exógenos, inversiones privadas o créditos públicos. Esto es válido para todos los sectores. Y por supuesto, también es válido para el sector de la cultura: en la dinámica del sistema "desarrollo", el sector cultural se encuentra estrechamente vinculado a los demás, a la iniciativa local, al potencial humano, a la política. La cultura comprende el patrimonio, la naturaleza, es tanto material (arquitectura, por ejemplo) como inmaterial (tradiciones orales, conocimientos especializados, idiomas y las expresiones locales).

El desarrollo cultural debe ser considerado como un verdadero motor del desarrollo económico y social, y no como un lujo del que se puede prescindir. No obstante, cuando los responsables en materia de desarrollo establezcan programas en esta materia, deberían efectuar una reflexión fundamental en torno al equilibrio

¹⁶⁹ Cf. VERHELST, T. 1994. "Las funciones sociales de la cultura". *Leader Magazine* nº8. Bruxelles.

necesario entre la satisfacción de necesidades culturales y la satisfacción de necesidades económicas¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Cf. KAYSER, B. 1994. "La Cultura, un incentivo para el desarrollo local". Leader Magazine, nº8. Bruxelles.

Capítulo 5

Una segunda finalidad: el desarrollo de las personas en su medio

Queremos comenzar exponiendo ciertos aspectos generales de la educación y de la formación para comprender mejor lo que quieren decir esas palabras, e igualmente el papel de los actores de la formación, dada la importancia que se atribuye en los CEFFA a los *partenaires* de la formación.

5.1. La formación-educación de la persona

Formar a las personas, educar, es una ciencia y un arte. En cuanto ciencia, puede ser adquirida, hay que conocerla y estudiarla. En cuanto arte, no existen reglas fijas porque cada persona es única y diferente. Esta claro que educar hoy es diferente de ayer y lo será de mañana.

A veces se les da las dos palabras formación y educación connotaciones diferentes, dependiendo del lugar o contexto. En el ser único e indivisible que es la persona, podríamos distinguir en la formación de la misma tres sectores siguiendo el trabajo de Corominas¹⁷¹: Materia, Inteligencia y Voluntad, cada una de las cuales se desarrolla con procesos diferentes. Cuando hablamos de educar, nos referimos en el sentido social, ético y moral, por lo tanto, en referencia a la voluntad, el querer o no querer, este esquema simple que presenta solamente pretende mostrar de un modo esquemático las relaciones entre los elementos de la formación. Es una manera de presentar la formación integral de la persona.

¹⁷¹ Cf. COROMINAS, F. 1989. « A l'aube de l'éducation ». Boorg l'Arc. Bruxelles.

nivel	Persona	formar	Tendencia natural	Ejemplos de acciones
1	Materia	Entrenar	Satisfacer los sentidos	Practicar un deporte, nadar. Ejercicios físicos
2	Inteligencia	Instruir	Buscar la verdad	Aprender: lengua, matemáticas, literatura, informática. Conocimientos
3	Voluntad (libertad)	Educar	Hacer el bien	Desear ser: trabajador, ordenado, sincero, generoso. Ayudar a los demás

Tabla 11: LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA. Fuente: Corominas, 1989

Según el mismo autor y citando estudios realizados en los años 80 y en medio urbano de países desarrollados, nos presenta otro cuadro en el que se expresa la influencia genética y el aprendizaje durante los años proceso de desarrollo de niño hasta la edad adulta.

nivel	Persona	formar	Influencia genética	Influencia del aprendizaje
1	Materia	Entrenar	78 %	22 %
2	Inteligencia	Instruir	52 %	48 %
3	Voluntad (libertad)	Educar	29 %	71 %

Tabla 12: INFLUENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Fuente: Corominas, 1989

Esto nos permite colocar en su lugar y darle la importancia que tiene a cada uno de los factores, y los actores de la formación: familia, profesores, medio social, proyecto de vida, etc. Estos datos cuestionan de algún modo las afirmaciones de Rousseau (“nada se puede hacer desde el exterior, todo proviene del interior, instintos, sentimientos...”) o de Dewey (“una reconstrucción continua de la experiencia donde los niños resuelven sus problemas...”).

En la visión que tenemos, debemos contar con todas las capacidades personales interiores, pero teniendo en cuenta los elementos exteriores dándole la importancia que estos tienen. De ahí que consideramos una formación integral a aquella que tienen en cuenta todos los componentes de la persona humana así como todos los elementos que intervienen en su formación a lo largo de su vida.

5.1.1. La formación personalizada e integral del joven

Cuando definimos los pilares de los CEFFA, hablamos de dos medios y de dos finalidades. Estas son: la formación integral - promoción de la persona a través de su proyecto personal - y desarrollo del medio donde vive. Vamos a desarrollar en esta exposición algunos de los elementos que intervienen en la primera de las finalidades, viendo:

1. La formación integral del joven. ¿Qué?
2. El ambiente educativo: pequeño grupo. ¿Dónde?
3. La Formación personalizada. Tutorías. ¿Cuándo?
4. Proyecto personal del alumno. ¿Cómo?

Por lo que respecta a los aspectos educativos, podemos constatar que la escuela tiene un rol importante en sus aprendizajes y en los aspectos de socialización de la persona, donde el hombre supera la dimensión primaria y puede desarrollar su inteligencia y su capacidad de expresión y de mejor inserción en la sociedad. Si los hombres están siempre en proceso de construcción, si son seres libres, no sometidos a procesos deterministas, que saben o conocen los elementos que influyen en la toma de decisiones y en la formación de la propia conciencia, la educación tendrá una gran influencia en las personas. Freire¹⁷² nos dice que “el acto de educar no puede ser simplemente una imposición de valores, de una moral, de una finalidad. Porque en esta acepción del acto de educar, nos arriesgamos a eliminar la libertad y la autonomía del educando”.

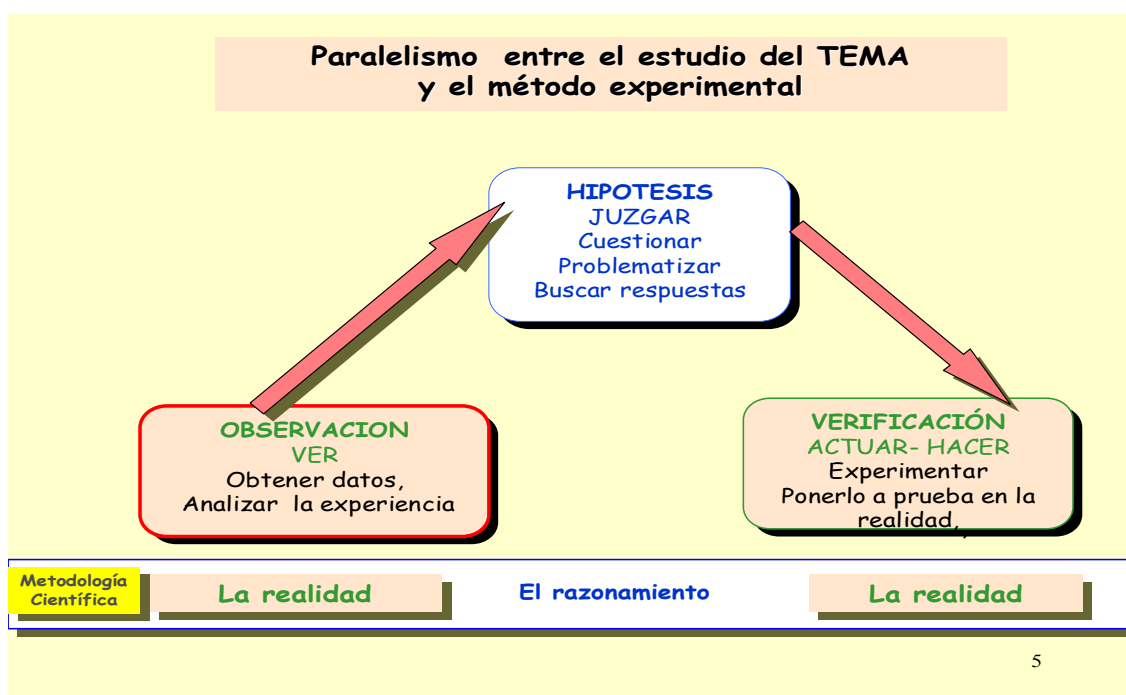
En esta perspectiva podríamos afirmar que, si concebimos la educación del modo impositivo siguiendo la reflexión de Paulo Freire, estaríamos perpetuando una situación en muchos casos de desequilibrio, de injusticia, inhibiendo las capacidades y la creatividad existente en cada joven, contribuyendo a mantener en estado de letargo, sin despertar una conciencia crítica en ellos.

Podemos afirmar que los CEFFA, además de despertar esa situación de análisis de la realidad, pretenden no quedarse en el ámbito de una visión crítica, sino dar un paso hacia delante al aplicar la conocida metodología del “Ver, juzgar y actuar”. No se queda en la observación y el análisis crítico, con la construcción de

¹⁷² FREIRE, P. 1974. “Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution”. Maspero. Paris.

ciertas hipótesis, sino que se avanza incitando a los jóvenes a buscar soluciones a los problemas, siendo actores de su propio desarrollo, con la verificación y experimentación.

En este esquema que presentamos a continuación, podemos apreciar la comparación entre el sistema de investigación científico y el modo habitual de trabajo en los CEFFA. El estudio de terreno a partir del Plan de búsqueda, la hipótesis contrastada con otras aportaciones, y los conocimientos adquiridos en la escuela y la verificación con la práctica en el puesto de trabajo real.

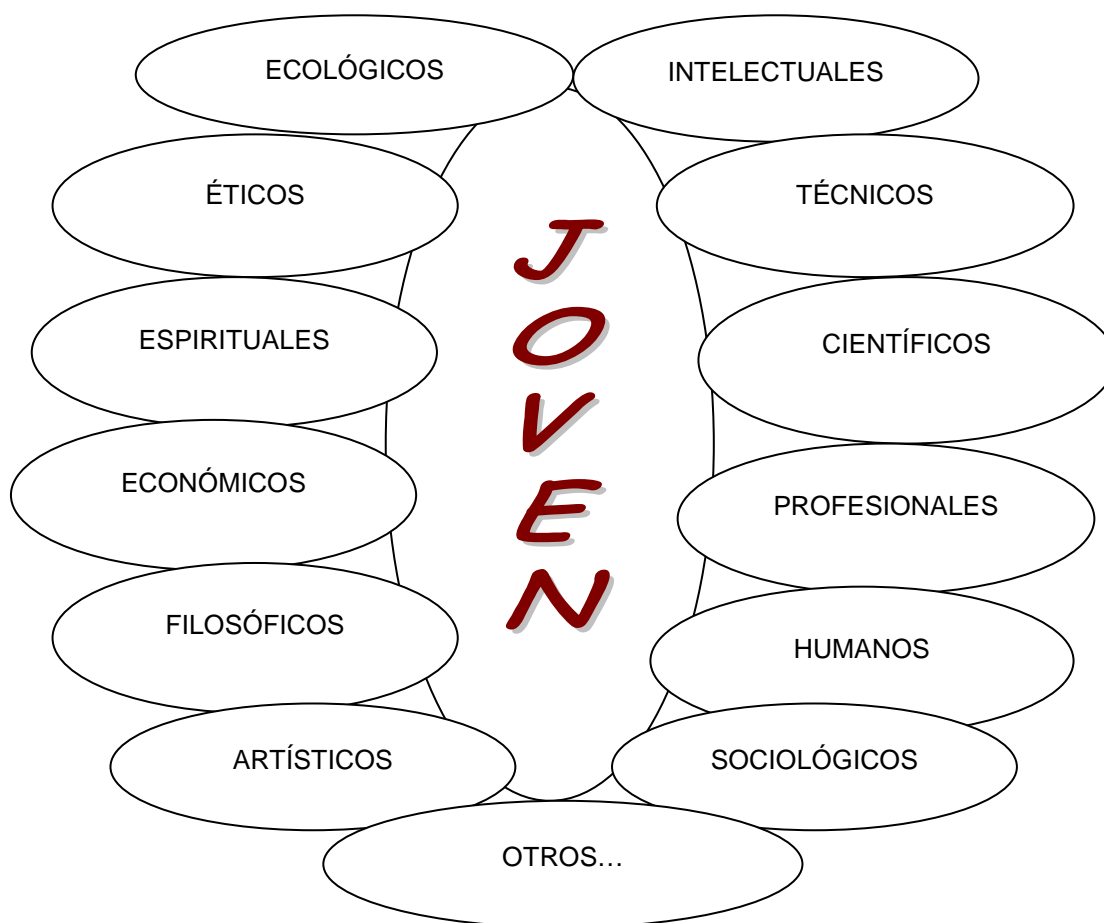


Esquema 4: RELACIÓN ESTUDIO DEL TEMA – METODO EXPERIMENTAL. FUENTE: Elaboración propia a partir del elaborado por Louis-Marie BOUGÈS

De una manera simple, podríamos señalar que frente a los problemas cotidianos en la vida hay tres tipos de capacidad de respuesta que podríamos decir que se corresponden de un modo análogo a las plantas, los animales y los seres humanos.

Respuestas pasivas (Plantas: sumisión a la situación), **respuestas reactivas** (Animales: reacción cuando ante los hechos) y **respuestas proactivas** (Personas: preparar y provocar los acontecimientos). Sabiendo que son formas progresivas y que las respuestas pueden ser inferiores a las capacidades

potenciales, al ser seres humanos en su plenitud, poseen el don que es característica propia: la libertad. En los CEFFA se intenta acompañar a los jóvenes en la autoformación de su propia personalidad, en la construcción de su propio futuro. Para ello no se trata de formar temáticamente o de modo seccionado, por materias, áreas, asignaturas o como quiera llamarse. Se pretende formar de un modo sistémico, global, integral, teniendo en cuenta la riqueza de todos los elementos que infieren el las personas. En forma esquemática¹⁷³, algunos de los elementos en los que el ser humano debe formarse (si no quiere conformarse).



Esquema 5. GLOBALIDAD EN LA FORMACIÓN. Fuente: Puig, 1999

Edgar Morin, explicando el proceso de complejidad, nos hace comprender que la escuela, los profesores, no tienen todo el poder en la educación y formación, que no hay un único elemento, sino que la educación es la relación e interacción

¹⁷³ PUIG, P. 1999. Introducción al libro "Pedagogia da Alternancia-Alternância e desenvolvimento". UNEFAB. Brasília, 1999.

entre los elementos que intervienen. Estos producen un efecto nuevo, diverso en cada persona, difícilmente medible por lo que se refiere al grado de importancia que tiene cada uno de dichos elementos.

La formación que se imparte en los CEFFA, tiene o debería tener en cuenta todos los elementos que forman, influyen, contribuyen al desarrollo y crecimiento de las personas en todos sus ámbitos.

Cuando hablamos de formación global o integral de la persona, queremos poner de relieve el contraste con la formación o adiestramiento específico, útil para un momento y unas necesidades económicas y de mercado concretas, una formación que es estrictamente o exclusivamente profesional, en donde según los sistemas y programas de formación se intenta formar especialistas mecánicos, agricultores o electricistas, dejando de lado que hay una persona, un ser humano, miembro de una sociedad en una época precisa, con una cultura, unos valores, una familia, una religión, una moral, una situación socioeconómica concreta en evolución.

5.1.2. Una posibilidad, gracias al pequeño grupo

Una escuela a la medida humana¹⁷⁴ - donde el grupo de alumnos, el aula es de aproximadamente 25 -, cuenta, si la situación social, política y económica lo permite, tendrá un máximo de 150 alumnos. En los casos en que por razones diversas el número de alumnos deba ser mayor, hay que encontrar soluciones creativas que permitan acercarse al máximo a la situación ideal. Por ejemplo, puede dividirse en grupos por niveles de formación (edades), o por especialidades profesionales, con alrededor de 100 alumnos cada uno, y atendidos por un equipo específico de monitores, con un coordinador a la cabeza - que puede ser un subdirector por sección - y un director global del centro. Siempre con la idea de conseguir posteriormente dos asociaciones autónomas, que rijan los dos centros distintos.

La insistencia en este tema viene facilitada por la experiencia, la cual nos hace ver que la palabra familiar no está en estos centros como un término bonito, sino como algo real en donde cada uno es considerado en sí mismo y no como uno

¹⁷⁴ Un gran defensor de la escuela a escala humana fue Guy Gautreau, que en todas las sesiones de formación de la Red Europea de MFR defendía y desarrollaba esta idea.

más en medio de la multitud. El número reducido de alumnos facilita el contacto y conocimiento personal mutuo entre los propios alumnos, entre los alumnos y monitores, entre estos y las familias, entre la familia, los monitores y los responsables de alternancia, etc. Todos los actores de la formación se conocen o deberían conocerse personalmente.

Esta relación personal directa – como comprobamos después de largos años de experiencia - permite considerar a cada alumno en sí mismo como persona. Un número de alumnos a escala humana facilita la convivencia, la relación de proximidad. Para ello el internado es un elemento facilitador de la formación y educación del joven que aprende a respetar, conocer, valorar las diferencias, tolerar las variedades, a trabajar y a divertirse en grupo, a respetar las reglas necesarias que facilitan las relaciones humanas.

El internado en que viven los alumnos durante el período de estancia en los CEFFA, no es una simple solución al problema de las distancias y de los desplazamientos, ni tampoco “un reformatorio” para resolver casos específicos de inadaptación familiar o social. Es un elemento educativo muy importante donde los alumnos que se organizan para realizar los servicios de la casa (limpieza, orden, arreglos materiales, ayudas en la cocina), son responsables de la organización de actividades del tiempo libre y también escolares.

Aprenden a asumir responsabilidades para el bien común, a pensar y hacer por, para y con los demás, a elaborar y aceptar unas normativas internas de convivencia, etc. Estos elementos son de gran utilidad para la educación y apertura del joven al bien común y a la ciudadanía. Si a veces puede parecer costoso económicamente, dada su importancia. Se pueden hallar soluciones diversas: aporte de la comida por las familias, turnos rotativos de madres en la cocina, construcciones realizadas por las familias, etc.

El joven comienza a ser autónomo, a convivir con otros jóvenes y con adultos, pero no de un modo brusco o radical tipo “servicio militar”, sino de una manera progresiva, alternando los periodos en su propia familia y comunidad, con los del centro escolar y con los responsables de alternancia.

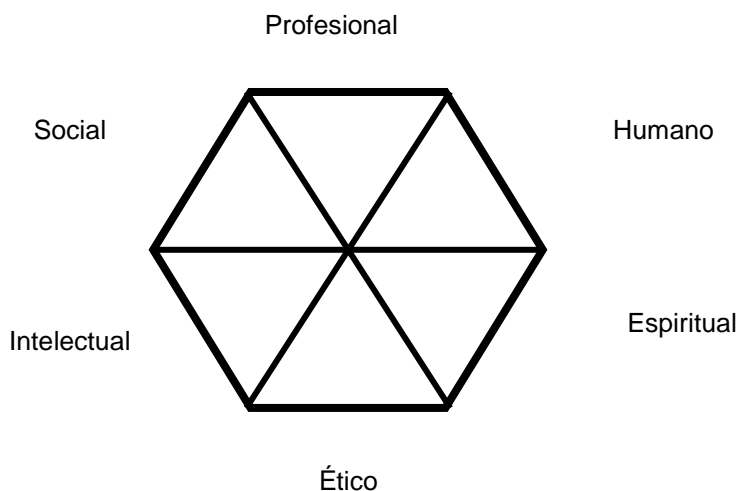
Recordemos que los CEFFA, se alimentan filosóficamente en este aspecto del “Personalismo” de Mounier¹⁷⁵, que presenta esta corriente en oposición al individualismo. Siguiendo ideas de su pensamiento, podemos afirmar que si bien

¹⁷⁵ Cf. MOUNIER, E. 1995. “Le Personalisme”. PUF, Que sais-je? n° 395. Paris.

está claro que el mundo en donde el joven de hoy se encuentra no es un jardín de las delicias donde reina el bien común, sino todo lo contrario, existe una provocación constante a la lucha, a la adaptación, a la superación. La diferencia que destaca entre la formación impartida en los CEFFA y el individualismo imperante en la mayoría de los sistemas educativos públicos o privados, es que estos pretenden centrar los objetivos del individuo en sí mismo, en su propio éxito particular, en sus resultados conseguidos del modo que sea... En cambio en los CEFFA basados en el personalismo, se intenta descentrarlo del “yo” privado, particular, para abrirlo y desarrollarlo en las perspectivas amplias de la persona dentro de la comunidad, del medio.

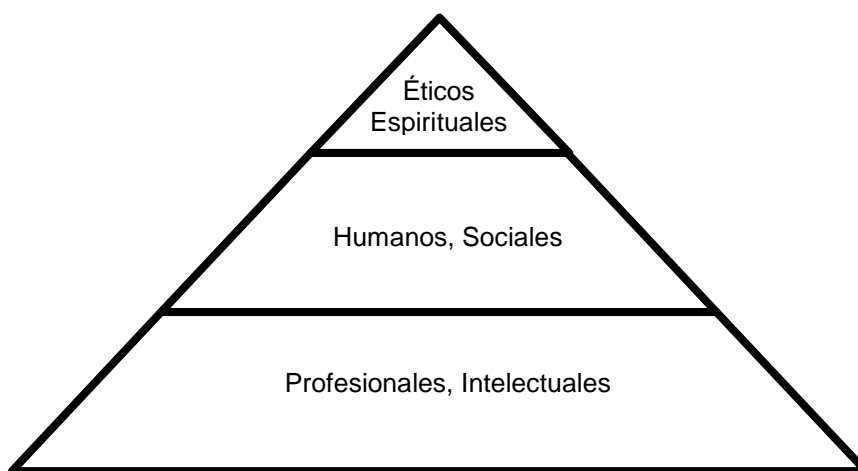
Esto podríamos también llamarlo responsabilidad personal para obtener el bien común, comprendiendo como bien común la suma de bienes individuales, en los cuales se produciría siempre un valor añadido superior (es decir, este bien añadido tercero es siempre superior a la mera acumulación de bienes individuales). Cuando se habla de proyecto personal del alumno, de acompañamiento personalizado, de educación personalizada, en la formación impartida en los CEFFA, nos situamos en una posición de intentar formar al joven en la responsabilidad y el compromiso personal en el seno de la comunidad, de la colectividad. Teniendo en cuenta todos estos factores, y dentro del ámbito de la formación integral, debemos precisar que normalmente los CEFFA no son centros confesionales, entendiendo esto último como centros exclusivos para los practicantes de una determinada religión. La dimensión espiritual no está ausente en el desarrollo global de la persona, respetando la libertad de cada uno y sus creencias. Serán las familias que determinaran el como garantizar una formación religiosa y espiritual de acuerdo con sus convicciones.

Podemos presentar en dos esquemas gráficos los elementos más importantes de esta globalidad de la formación que pretendemos. El primero podríamos calificarlo de neutro, en donde no se da prioridad a ninguno de los elementos, sino que forman un conjunto.



Esquema 6. ORGANIZACIÓN DE LA GLOBALIDAD EN LA FORMACIÓN.
Fuente elaboración propia

El segundo esquema quiere presentar, bajo la forma de una pirámide, tres sectores complejos y deja aparecer que la formación está basada en los aspectos profesionales, intelectuales, científicos. Este punto de partida nos quiere remarcar que difícilmente se puede comprender la posibilidad de formar a una persona para que desarrolle acciones más complejas y abstractas (sociales, afectivas, éticas o espirituales), si no se es un buen profesional, que desarrolla al máximo sus capacidades intelectuales, que junto con la libertad nos diferencian de los otros seres vivos.



ESQUEMA 7. PIRÁMIDE DE ASPECTOS DE LA FORMACIÓN PERSONAL. Fuente elaboración propia

En los aspectos religiosos o espirituales podemos recurrir a la Biblia¹⁷⁶, que nos dice que el hombre fue creado para que trabajara. Queremos significar que a partir de los aspectos profesionales e intelectuales, que consideramos básicos, tendremos la ocasión y el itinerario para llegar a los otros ámbitos si buscamos la verdad y finalidad del hombre. Respetando pues la diversidad de situaciones, las diversas culturas, políticas, valores, costumbres, religiones, etc., en los CEFFA, se pretende acompañar al joven en su proceso de crecimiento y construcción personal dentro de una realidad global y no simplemente economicista o tecnocrática. Podemos decir que hay una visión u opción humanista de la persona frente a la visión materialista individualista o colectivista. Los CEFFA son una escuela de democracia y de convivencia humana, en donde el fomento del respeto mutuo es un valor inherente e intrínseco a la libertad de las personas en su búsqueda del bien común.

5.1.3. El acompañamiento personalizado

La pedagogía de la alternancia se presenta como la pedagogía del encuentro¹⁷⁷. Se trata del encuentro del joven en formación con otros individuos que le permiten recibir informaciones y, como consecuencia, la formación por parte de las otras personas (compañeros, padres, formadores, técnicos, profesionales, expertos...), desde lugares y puntos de vista diferentes (familia, empresa, escuela, instituciones...). En la relación es donde se expresa la valoración del acompañamiento, de la tutoría.

Como veremos con detalle en el capítulo siguiente, cada alternancia gira alrededor de un tema de interés para el alumno que se concreta en la elaboración del cuaderno de la realidad a partir del plan de estudios. El alumno, al comienzo del periodo de la alternancia, dedicará un tiempo junto a un monitor para comentar el fondo y la forma de dicho tema de interés. Este es un momento importante en donde el alumno se puede expresar con confianza, sobre una realidad que es la suya. Así emergerán sus dificultades de relación, cuestiones familiares, dudas y problemas personales, etc. Es el momento en donde el joven es escuchado personalmente por un adulto, y tiene la oportunidad de hablar con alguien, sabiendo

¹⁷⁶ Cf. Génesis, 2-24.

¹⁷⁷ Cf. DAIGNEY, J.C. 2000. « Alternance, pédagogie du partage », in SIMFR. 2001. « Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité ». Éditions AIMFR. Bruxelles.

que esa persona el monitor pretende acompañarle, comprenderle y no juzgarle o evaluarle.

La timidez e inseguridad características de la adolescencia, se nos presentan con todas sus variantes - incluso con violencia verbal o física -, pero son o pueden ser superadas de un modo progresivo a través de esa relación de comunicación que se establece entre el alumno y el monitor. La relación del alumno con sus compañeros de clase cumple una misión positiva en sí misma, caracterizada siempre por la propia inseguridad del adolescente que necesita aceptarse a sí mismo y ser aceptado en el grupo; por lo que está en una situación de permanente comparación, de ubicación, de presentarse como quiere ser visto, de actuar, de quedar "bien". Con el monitor, su actitud es diferente y una vez que se ha establecido una confianza mutua, una relación llamemos afectiva, éste puede realizar un trabajo de acompañamiento excelente siempre y cuando cumpla con el compromiso que conlleva el trato de confianza dispensado: guardando el "secreto profesional" en lo que refiere a los aspectos personales del joven, y no actuando jamás el monitor sin el consentimiento del alumno. Este momento de la corrección del cuaderno de la realidad es fundamental. Constituye un elemento facilitador del tan necesario diálogo entre los seres humanos de nuestra época, donde los más afectados son los jóvenes que viven en una situación de falta de referencias por las situaciones familiares y laborales en que se encuentran sus seres más próximos.

Nos situamos en un final de siglo que podemos caracterizar por la depresión como un mal extendido, por lo que podemos decir que existe un malestar generalizado provocado por la extensión del narcisismo y la desorientación existencial en toda una serie de aspiraciones, metas, mitos, objetivos y modelos que son prácticamente inalcanzables.

Se extiende entre los jóvenes y sus familias un sentimiento de frustración e insuficiencia. Uno de los intentos actuales más subjetivos sobre este tema sería el último libro de Alain Ehrenberg ("La fatiga de ser uno mismo")¹⁷⁸, donde el autor sostiene la hipótesis de que la depresión desvela las mutaciones producidas en la individualidad por la sociedad actual, junto a los profundos cambios normativos que han convulsionado los actuales estilos de vida. La puesta en marcha de una sucesión de necesidades en la sociedad de consumo exige cada

¹⁷⁸ Cf. ENHERBERGH, A. 1988. « La fatigue d'être soi ». Editions Odile Jacob. Paris.

vez mayores esfuerzos, para obtener un éxito que la naturaleza humana hace imposible.

Nos gustaría señalar tres problemas que se suelen presentar en este aspecto: el primero, separar los aspectos profesionales e intelectuales de los otros ámbitos de la persona, dedicando espacios, momentos o personas diferentes; el segundo es la falta de tiempo de los profesores para la tutoría personal; el tercero, la argumentación de falta de preparación para esta función.

Todos ellos tienen soluciones dependiendo de la prioridad e importancia que se les otorgue. Si se tiene una visión de la persona como un ser único, completo y complejo, se tratarán todos los aspectos de la misma juntos, dado que existe una interrelación evidente entre ellos. La falta de tiempo es cuestión de organización y prioridad (incluso se puede aplicar a una materia determinada del currículum oficial un tiempo para la atención personal: lengua, ciudadanía, humanística, etc.). El tercer aspecto fue desarrollado anteriormente: se trata de acompañar y buscar soluciones juntos y, aunque en casos extraordinarios pueden necesitar una formación adecuada, no en la gran mayoría de ellos porque se trata de una facilidad relacional y de comunicación que debe ser la característica de cualquier persona que se dedique a la formación.

Los objetivos de los alumnos serán la forma de concretar la acción tutorial en cada uno de los encuentros. Es evidente que para la construcción del Plan de Formación de los alumnos tenemos que trazar unos objetivos anuales para el grupo y a partir de ellos personalizar, es decir, adecuarse a la realidad de cada joven. En caso contrario se cometería un grave error al querer imponer unos objetivos no adecuados a su realidad, lo que no significa que el monitor o el joven deban funcionar de forma anárquica, al libre capricho momentáneo de las personas.

Un ejemplo puede ayudarnos a entender la cuestión de los objetivos. Si un joven de primer ciclo tiene claro desde el primer momento que al finalizar es importante que haya descubierto su orientación profesional futura, el mismo joven, con el consejo del monitor, irá cada alternancia trazando sus objetivos concretos, que podrían ser:

<u>Profesionales</u>	Descubrimiento de la profesión de mecánico	<u>Intelectuales</u>	Relación de la física con la profesión de mecánica
<u>Humanos</u>	Puntualidad y orden en el trabajo	<u>Sociales</u>	Saber escuchar y responder en casa
<u>Éticos</u>	Respeto a las personas diferentes	<u>Espirituales</u>	Lectura y comentario de un texto actual

Con el consejo de su tutor, el alumno irá modificando cada alternancia los objetivos para ese período, dentro de los grandes objetivos que de común acuerdo se decidieron al inicio del año, sin ser ni estáticos o inamovibles por un lado, ni arbitrarios o anárquicos por el otro.

Nos gustaría insistir en este aspecto de la formación personalizada como una de las características que marca la diferencia de los CEFFA de otros sistemas, que puedan utilizar algunos de los aspectos que los caracterizan¹⁷⁹.

Persona, respeto, libertad, progreso y acompañamiento, serían las palabras a retener en este apartado, comprendiendo que no se pueden o deben hacer las cosas de otra manera. Es la persona humana en su globalidad, respetada como ser único irrepetible, con la libertad inherente a su condición de hombre, con el deseo de avanzar de forma progresiva en la construcción de su propio futuro, quien debe ser acompañado por los demás copartícipes del proceso de formación, y especialmente por el monitor.

5.1.4. El proyecto de vida del joven

El proyecto de vida de cada alumno, constituye el hilo conductor de su formación. La formación integral que quieren desarrollar los CEFFA, tiene necesidad de encontrar un sentido y un significado, que van a realizarse gracias al proyecto profesional, sabiendo que, como dijimos anteriormente, todos los elementos que forman parte del ser humano coexisten en el interior del individuo.

La historia los CEFFA nos muestra una constante evolución en respuesta clara a las necesidades cambiantes de los jóvenes y de su medio. Se ha pasado de una formación corta a otra más larga, de lo agrícola a lo rural, de no tener reconocimiento a los diplomas oficiales. Pero existe un posible problema: que las grandes mutaciones en lo social, en lo profesional, en lo económico, pueden esconder algunas veces actitudes conformistas en el comportamiento o en el desarrollo.

Gracias a todos estos elementos y desarrollando la creatividad propia de cada uno, la formación en el CEFFA se construye sobre la base del proyecto de vida de

¹⁷⁹ Algunos de los “cuatro pilares” de los CEFFA definidos en el epígrafe 2.2.5., pueden ser compartidos en parte por otros sistemas. Por ejemplo, la alternancia como ritmo escolar compartido entre la escuela y el trabajo, dado que, como se dijo anteriormente, tiene muchas versiones y aplicaciones diversas en distintos países del mundo con sistemas educativos que aceptan o aplican la alternancia. También en algunos sistemas de los países anglosajones, se aplica la tutoría; y en los sistemas escolares actuales de muchos países un profesor es designado como tutor de cada curso, pero con unas funciones y misión bien distintas de las que se entienden en los CEFFA.

cada alumno. El joven aprenderá lo que tenga un sentido o un significado para él e irá construyendo su proyecto sobre una base profesional, que es la que le permitirá entrar en el mundo de los adultos (el de la realidad socio – económica). Se trata de un proyecto profesional que da sentido a su formación y a su vida, que debe permitir aportar sus propias soluciones singulares, concretas, alternativas. Un proyecto donde ya no se trata de reproducir o de copiar ideas, sino de concebirlas, de crearlas; donde desarrollará sus capacidades aportando opciones en su propio medio, para su propio medio, con sus propios medios. Claramente, los jóvenes deberán buscar soluciones sin esperar a que lleguen desde las altas esferas de decisión: ni políticas, ni de la administración pública, ni de los bancos. Aprenderán a contar con ellos, pero no a depender de ellos. Tendrán que innovar y, aunque parezca una utopía, partir de los recursos familiares, comunitarios, locales, incluyendo a todos los actores del desarrollo, principalmente a su familia en su comunidad.

Si la función del agricultor hoy no se limita a ser la de un productor agrario, sino un emprendedor local con capacidades múltiples (técnicas, económicas, ecológicas, comerciales, sociales, financieras, etc.), el proyecto del joven no puede ni debe limitarse a uno de dichos factores. Podríamos decir que, al final de su periodo en el CEFFA, tiene que presentar de una manera sistémica, completa, compleja, global, aquello que él ha construido, es decir, “su obra de arte maestra”, aquello de lo que es capaz, algo visible, tangible, por lo que será reconocido y apreciado por los demás.

El CEFFA, al poder facilitar los medios de formación e información necesarios y el acompañamiento preciso por parte de los actores de la formación que el sistema implica, le permitirá al joven adquirir las competencias necesarias para ejercer su profesión, para desarrollar su proyecto. No sólo en el “saber hacer”, o la posibilidad de tener, sino sobretodo en el “saber ser”. Es importante y necesario tener líderes responsables, capaces de ser verdaderos promotores del bien común, de construir proyectos personales y comunitarios buscando las sinergias con la realidad regional, nacional, internacional, mundial.

Si se trata de evaluar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje - cosa siempre difícil y discutible - lo que sí podríamos afirmar es que mejor que cualquier examen, “test” o prueba, sería útil la valoración del proyecto profesional de los egresados y de su capacidad de emprender a partir de su realidad proyectándose hacia el futuro. No se trata de hacer del proyecto una inalcanzable realidad, un sueño como modelo educativo, sino de la posibilidad de aprender a emprender.

Ese proyecto que es a la vez educativo, porque se realizó con el acompañamiento de la escuela; profesional, porque se basa en una profesión real; de desarrollo local, ya que se crea partiendo de una realidad concreta, puede ser un generador de sinergias entre personas e instituciones, así como un elemento de esperanza en un medio – el medio rural - normalmente cargado de desánimo, pesimismo, desaliento.

Cuando se habla de desarrollo sostenible, se tienen en cuenta los elementos de estabilidad, permanencia y viabilidad, más que los aportes masivos exteriores. Mejor que obtener un resultado record en producciones determinadas, se trata de obtener la combinación óptima de todos los elementos. No existirá desarrollo verdadero si no se tiene en cuenta y no se parte de la iniciativa local, de la creatividad y de las potencialidades locales. De nuevo vienen a nuestra cabeza las palabras creatividad, diferencia, innovación, energía, potencialidad..., para contrarrestar las otras: conformarse, copiar, reproducir...

Es una preocupación y un deseo de los CEFFA, que ha de permitir al joven en formación plantearse los problemas de otra forma, con una formulación correcta, dando tiempo a la maduración y reflexión necesaria del proyecto, permitiendo hacer emerger todas las potencialidades del medio. Esa creatividad, ese espíritu emprendedor, deberá ejercerse en un marco preciso, en su medio, lo cual le hará ser verdadero actor (*partenaire*) y autor del desarrollo local.

La formación integral a pesar de su complejidad y dificultades es una realidad que se vuelve necesidad en los jóvenes alumnos de los CEFFA, por lo tanto estos deben dar una respuesta adecuada a dicha demanda. Para poderla realizar de forma adecuada, los responsables de las instituciones promotoras de los CEFFA, así como los responsables de las Asociaciones locales, deberán dar una gran importancia a la selección y muy especialmente a formación inicial y continua de los monitores. El proyecto profesional del alumno como resultado e hilo conductor de la formación, debe ser la forma visible de una realidad intangible como es la formación integral de la persona.

5.2. Educación y desarrollo¹⁸⁰

¹⁸⁰ Este apartado está basado en GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002. *Op. cit.*

Educación y desarrollo son dos conceptos que se utilizan actualmente con gran frecuencia en el ámbito de los actores de la administración pública, así como de las personas o entidades que promueven procesos de evolución en todo el mundo. Dentro de un sistema planetario en donde la democracia y la libertad de los ciudadanos son un reto, nos encontramos en un mundo globalizado donde se precisa verdaderamente de una formación pertinente que permita alcanzar los niveles y la calidad suficiente para no ampliar los desequilibrios existentes entre los diferentes países. Se realizan estudios a nivel mundial, como el informe PISA¹⁸¹, que permiten comparar de algún modo los resultados de los sistemas educativos de los países de la OCDE y algunos otros. Pero podemos comprobar - salvo honrosas excepciones - que los países (sistemas educativos) con mejores clasificaciones, son al mismo tiempo excluyentes porque dejan al margen una gran parte de la población escolar.

La XLVI Conferencia Internacional de la Educación organizada por la UNESCO en Ginebra en septiembre de 2001, ha facilitado los siguientes datos: 875 M de personas son analfabetas en el mundo; cerca de 580 M (dos tercios) son mujeres. En Asia, 3 de cada 5 mujeres son todavía analfabetas. Pero en África, desde 1990 el porcentaje de alfabetización de las mujeres ha pasado del 41 al 54 % y en los países árabes, del 37 al 50 %. Los esfuerzos por extender mundialmente la educación básica - clave para romper el fatal vínculo entre ignorancia y miseria - chocan con el enorme abandono prematuro de la escuela: unos 150 M de menores, de los cuales el 60 % son niñas, especialmente en zonas rurales. La ONU no cree en una solución sólo financiera, sino también en lograr que los padres secunden la necesidad de que sus hijos completen su educación básica. Hoy muchas familias ven la escuela como una carga insostenible e incluso como no deseable para los niños. Al menos un 47% de los niños abandonan la escuela por presiones en casa: su trabajo es imprescindible para la supervivencia familiar. Unos 250 M de menores de entre 5 y 14 años forman parte, según la OIT, de la mano de obra de los países pobres: la mitad trabaja a tiempo completo, y el resto se las apaña para combinarlo con la asistencia a clase. El deterioro educacional causado por esta situación es dramático: en un país como Chad, un alumno tarda, en caso de terminar la primaria, el triple de años que un coetáneo del mundo desarrollado.

¹⁸¹ Cf. OCDE. 2003. "Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. Programa para la evaluación internacional de Alumnos". Ministerio de Educación y Ciencia. INECSE. Madrid, 2004.

Un cúmulo de factores no siempre expresos explica las presiones familiares contra una educación sostenida de sus hijos. En el caso de las niñas, en muchas culturas no se concibe una mayor rentabilidad para ellas que un matrimonio conveniente. La asistencia a clase se ve como una pérdida no sólo de tiempo, sino incluso de rumbo moral. En África o sur de Asia, el 50% de las niñas nunca van a clase. En áreas africanas devastadas por el sida, la vigilancia paterna sobre las niñas se convierte a veces en opresión educativa: las mantienen en casa para protegerlas contra violaciones, que a veces provienen de profesores y compañeros. Tanto para los niños como para las niñas, está, además, el factor económico. Las tasas de inscripción en el colegio suelen constituir un duro golpe para el bolsillo de la familia y no faltan países en los que el alumno debe ir y venir a clase cargando con el pupitre que el padre ha fabricado en vista de la carencia de material lectivo.

El problema del abandono prematuro de la escuela es considerado como prioritario en el marco de acción adoptado el 28 de abril de 2000 en Dakar (Senegal) por 183 países, como colofón del Foro Mundial por la Educación, organizado por la ONU y el Banco Mundial. El documento se compromete a la plena escolarización de niños y niñas para el año 2015, así como a eliminar las "disparidades de género" en primaria y secundaria para 2005 y conseguir la igualdad 10 años después.

El Foro acordó aportar financiación a todo país con déficit educativo que presente, antes de 2002, un programa estratégico enfocado a políticas de educación básica. Las ONG, aunque instan a vigilar lo acordado en Dakar, consideran en general que el marco de acción es un avance decisivo para ligar educación con lucha contra la pobreza. La resolución de Dakar centra los "Desafíos del siglo XXI" en los problemas educacionales de las niñas, así como de los menores que trabajan, los pertenecientes a minorías o los que se ven afectados por violencia, conflictos, discapacidades y sida.

Según Intermón¹⁸², una sola generación bastaría para erradicar el analfabetismo del mundo si todos los niños recibieran una buena enseñanza primaria. 125 M de menores no van a la escuela y otros 150 M - sobre todo niñas - dejan el colegio antes de aprender a leer o escribir, con el resultado de que uno de cada cuatro adultos, unos 870 M, es hoy analfabeto. Los Gobiernos permiten que los niños carezcan de educación básica o que no alcancen los mínimos. Con 1,2

¹⁸² Cf. INTERMÓN-OXFAM. 2000. Lanzamiento de la campaña: "Educación ahora: rompamos el círculo de la pobreza". Madrid.

billones de las antiguas pesetas más al año – sigue diciendo Intermón -, el objetivo es asequible. Esa cantidad equivale al gasto militar de cuatro días en el mundo; a menos de lo que los europeos gastan en agua mineral o en video juegos; a una semana de especulación financiera internacional; a menos de la mitad de los juguetes que se compran anualmente en USA.

Esta ONG, ha diseñado una herramienta para medir algunos aspectos de las diferencias educativas entre PVD, con el objetivo de identificar aquellos factores que más influyen en el rendimiento educativo nacional. Dicha herramienta, denominada “Índice de Desarrollo Educativo”¹⁸³ (IDE), clasifica a los países en función de su rendimiento en tres áreas: matriculación en la escuela, terminación de estudios y equidad entre sexos. Es evidente que aún existen muchos aspectos que se quedarían fuera, pero en cualquier caso el IDE constituye un avance con respecto de las clasificaciones meramente académicas y nos ofrece un panorama clarificador de la extrema privación que sufren la mayoría de los países más pobres del mundo. El IDE calcula la diferencia media que separa a un país del resultado ideal (100% de matriculación y terminación y 0% en diferencia entre sexos), lo cual significa que los países con un IDE más bajo son aquellos que presentan unos mejores resultados. Se ha establecido una "línea de privación extrema", por debajo de la cual se sitúan los países que tienen un déficit superior al 33% (más de un tercio de los niños fuera del colegio, menos de esa proporción lo terminan y la diferencia entre niños y niñas es también superior al 33%). Si se computa el Índice de Educación de Palestina y Afganistán, por ejemplo, su valor y puesto IDE correspondientes serían los siguientes: Palestina: 5,9180 (puesto = 15 de 104); Afganistán: 60,67188 (puesto = 102 de 104)¹⁸⁴.

Dos palabras clave pueden ser la **solución** para esos millones de seres humanos que viven bajo el umbral de la pobreza: **educación y formación**. Las nuevas tecnologías – bien utilizadas – pueden convertirse en un medio muy importante de expandir la cultura y la alfabetización. Porque la formación desemboca en desarrollo, pero necesita alimentarse de información. La Declaración sobre “Educación para Todos”¹⁸⁵, comienza con estas palabras que son toda una esperanza para el futuro de la educación mundial: «Cada persona deberá estar en

¹⁸³ El IDE ilustra algo más que la distribución de la privación educativa. Al poner en relación los datos educativos con el nivel de ingreso, demuestra que la situación macro económica constituye un factor importante a la hora de explicar los resultados educativos en unos y otros países, pero no son el único elemento a considerar.

¹⁸⁴ “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, art. 1. Jotmien.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del mismo (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo».

La planificación del desarrollo Europa se enfrenta con problemas de otra índole y magnitud. Como señala la propia Comisión, siguen existiendo diferencias importantes entre las regiones: rentas regionales, dotaciones en infraestructuras y capital humano y competitividad de las empresas. Además, a pesar del descenso en las tasas de paro, el nivel global de desempleo y sus disparidades regionales siguen siendo inaceptables. La creación de puestos de trabajo, por lo tanto, continúa siendo el principal reto estructural con que se enfrenta la Unión. «En una sociedad cada vez más competitiva y más preocupada por el tener que por el ser, una sociedad en proceso continuo de transformación a causa de los avances de la ciencia y de la técnica y de la difusión de los conocimientos y la información; en una sociedad que ha perdido los valores de referencia que habían orientado el caminar del hombre como resultado, entre otros factores, de la velocidad con que se producen estos avances, recuperar el sentido trascendente de la persona, hacer de la defensa de los valores que emanan de la dignidad del ser de la persona el centro de toda la actividad humana, promover desde todos los ámbitos, también en el ámbito de la agricultura, el marco que permita a cada hombre, a cada mujer, a cada niño, a cada familia vivir de acuerdo con esta dignidad, requiere educación, formación y constituye - hoy más que nunca - una exigencia ineludible¹⁸⁶».

Uno de los ejes del desarrollo es, sin duda, invertir en la capacidad de las personas, invertir en formación, sobre todo de los jóvenes. La formación facilita el camino para el desarrollo personal y colectivo. Junto a esto, la promoción del empleo es un pilar fundamental en cualquier política de desarrollo real.

El BID, en un documento que se refiere sobre todo a capacitación de adultos¹⁸⁷, dice: «La educación, es el mejor camino para el futuro de América

¹⁸⁶ Cf. Discurso de la Eurodiputada Concepció FERRER en el Acto de Clausura de la Asamblea AIMFR 2000. In SIMFR. 2001. *Op. cit.*

¹⁸⁷ BID. 2000. "Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo". Washington

Latina. Las desigualdades y la injusticia social, constituyen obstáculos determinantes a la hora de alcanzar el objetivo. La familia es el factor más importante a la hora de luchar contra los importantes índices de deserción escolar. Dichos índices están muy ligados a la falta de conciencia educativa en los padres y a las prioridades familiares que desvinculan a los niños de cualquier proceso formativo. A esto hay que añadir la precaria situación de los maestros, que no reciben un salario acorde con su misión.

La capacitación bien orientada es la mejor inversión en capital humano y es indispensable para el desarrollo económico. El Banco continuará y quizás ampliará su apoyo a la capacitación. En la consecución de esta meta, utilizará todos los instrumentos a su alcance, desde préstamos regulares a la cooperación técnica. De acuerdo con sus compromisos esenciales, debe eliminarse toda forma de discriminación, sea de género o por otros motivos. Pese a que la matriculación de la mujer alcanzó el 35% en América Latina y el Caribe, el 75% de los estudiantes de electrónica, metalurgia y mecánica son hombres. A raíz de ello, existen buenas razones para asegurar un entorno de capacitación que sea neutral en cuanto al género.

Igualmente sólida debe ser la determinación por no dejar de lado a los grupos sociales desaventajados en los programas de capacitación. Los sectores de la población de origen indígena, los que tienen discapacidades o cualquier otro tipo de vulnerabilidad crónica deben merecer especial atención. Por último, la capacitación debe crear en el estudiante conciencia de la protección ambiental.

(...) Los proyectos del Banco tendrán en cuenta toda la tarea de capacitación y no adoptarán criterios parciales. Favorecerán la reforma sistemática más que los proyectos individuales. Esto exige un sólido empeño del país prestatario y de los principales interesados. La puerta de acceso a todo proyecto será un diálogo de política con todas las partes interesadas. No existe una única solución que se pueda aplicar a todos los países y ni siquiera a un mismo país en diferentes momentos. El Banco tiene que responder a las necesidades específicas y evitar las soluciones de tipo genérico. (...)

La idea de utilizar el ambiente de trabajo como lugar de aprendizaje y del artesano establecido como instructor sigue siendo hoy tan valioso como en el pasado. Hablamos de un componente de aprendizaje mediante el sistema de hacer y observar designar la práctica de alternar entre el aula y el ámbito de trabajo. Se

han desplegado ingentes esfuerzos para reproducir ese sistema en América Latina y en otras partes. Los resultados son restringidos, pero buenos».

La educación es un requisito indispensable para construir un mundo dotado de seguridad alimentaria, reducir la pobreza y conservar y aumentar los recursos naturales. En éste campo, tres ejes son fundamentales para la FAO¹⁸⁸:

a) ampliar el acceso a la enseñanza y mejorar la asistencia escolar en las zonas rurales, promoviendo o apoyando iniciativas dirigidas a mejorar la salud de los niños y su capacidad de aprendizaje, utilizando tecnologías de información y comunicación y la educación a distancia, impartiendo enseñanza a las niñas y mujeres, y promoviendo una formación permanente y los conocimientos necesarios para vivir en un entorno rural;

b) mejorar la calidad de la enseñanza apoyando la preparación de programas de enseñanza y la formación de maestros que respondan a las necesidades del desarrollo rural y a las demandas de los agricultores (...);

c) fortalecer la capacidad institucional para planificar y administrar la educación para el desarrollo rural, mediante la adopción de un enfoque sistémico de la educación para el desarrollo rural que contemple todos los niveles de la enseñanza; el fomento del debate sobre las futuras tendencias de la enseñanza y formación de los niños, jóvenes y adultos para la agricultura, el desarrollo rural y la seguridad alimentaria; la investigación y difusión de mejores prácticas y estudios de casos que ilustren la contribución de la enseñanza al desarrollo agrícola y rural sostenible; el respaldo a nuevas asociaciones destinadas a la educación para el desarrollo rural en los planos nacional, regional y mundial; y la prestación de asistencia técnica para la formación de los responsables de la formulación de políticas y de los gestores de la educación para el desarrollo rural.

La UNESCO¹⁸⁹, dice que ofrecer oportunidades de aprendizaje después de la educación primaria aparece como algo esencial para consolidar lo que se aprendió en el nivel primario y lograr el objetivo del desarrollo de los recursos humanos. Pero, ¿qué ofrecer después de la educación primaria y con qué ayuda de la comunidad?

Un análisis de las estadísticas de la UNESCO muestra que 44 de los 150 países para los que se dispone de datos, tienen una tasa bruta de matrícula en el

¹⁸⁸ Cf., por ejemplo, Discurso de Jacques JALLADE (del SDRE de la FAO) en la Asamblea AIMFR 2000. In SIMFR. 2001. *Op. cit.*

¹⁸⁹ Cf. UNESCO. 2000. "Actas del Foro Mundial de Educación". Dakar.

nivel secundario mucho menor de 40%. Las tasas netas de matrícula no están disponibles, pero considerando el nivel de repetición y la sobre edad en la matrícula, estas probablemente se sitúan entre 20% y 30% en estos países. Quienes completan el ciclo probablemente representen incluso una proporción menor del grupo de edad. Así, en muchos países en desarrollo sólo una minoría concluye la educación secundaria.

La expansión de la educación secundaria en países seleccionados parecería deseable por diversas razones. En primer lugar, la educación secundaria es la manera más barata de ofrecer oportunidades de educación postprimaria al mayor número posible de jóvenes¹⁹⁰. También es esencial para asegurar una mayor calidad del personal docente destinado al primer nivel de educación. En segundo término, tras aprobar el nivel de educación primaria muchos estudiantes sólo han adquirido un núcleo de competencias relativamente débil. La educación secundaria contribuye a consolidar lo que se enseñó en la escuela primaria. De ahí que muchos países de Asia y América Latina hayan extendido la educación básica a por lo menos 9 años de educación a tiempo completo, abarcando así el primer nivel de educación secundaria y la educación primaria. En tercer lugar, una educación secundaria eficaz es cualitativamente diferente de la educación formal en el primer nivel. Esto se debe a la capacidad que tienen los estudiantes mayores de razonar abstractamente y adquirir competencias complejas a las que normalmente no pueden acceder los niños en edad de cursar la educación primaria. Mientras que la educación primaria se orienta hacia la adquisición de los fundamentos de la lectura, la escritura y la matemática, se espera que los estudiantes del nivel secundario desarrollen sus competencias intelectuales y analicen problemas utilizando competencias de razonamiento y pensamiento a las que no tienen acceso los niños más jóvenes. En cuarto término, un adecuado nivel de calidad de educación secundaria parece esencial para cualquier estrategia de desarrollo equilibrado. Es difícil imaginar una estrategia que promueva la transición de una agricultura de subsistencia a otra con mayor valor agregado, una manufactura más industrializada y servicios más competitivos sin disponer de por lo menos un 10 a 15% de la fuerza

¹⁹⁰ En 1995, cuando la Asamblea General de la ONU adoptó el "Programa de Acción Mundial para la Juventud para el Año 2000 y siguientes", definió a los jóvenes como a los comprendidos entre los 15 y los 24 años, pero reconoció que el ámbito de la edad varía entre los diferentes países y sociedades. Para propósitos mundiales de programación, la FAO define la prioridad del ámbito de la edad para el desarrollo de la juventud rural desde los 10 a los 25 años. Las experiencias de campo demuestran que para conseguir cambios importantes en actitudes y comportamientos, los programas educacionales para la gente joven en áreas rurales deben comenzar a una edad temprana.

de trabajo que ha completado la educación secundaria. En efecto, diversos estudios han mostrado que la educación secundaria desempeñó un papel de pivote en el crecimiento económico de los países del Asia Oriental. Finalmente, la educación secundaria se percibe cada vez más como un elemento esencial para lograr una estructura democrática de gobierno y participación cívica.

Las comparaciones internacionales indican que es en los países donde las tasas de matrícula en el nivel secundario son más bajas donde la educación secundaria es más cara en relación con los recursos nacionales. En estos países la relación entre los costes unitarios de la educación secundaria y la educación primaria es mucho mayor que en cualquier otro, como lo es la proporción del PNB per cápita que estos costes unitarios representan. Las razones de estos costes relativamente altos se deben analizar en cada uno de los países concernidos y encontrar soluciones que reduzcan los costes por alumno sin afectar necesariamente a la calidad. Esto incluye promover las escuelas secundarias diurnas adjuntas a escuelas primarias, disminuir el coste de los internados, introducir dobles turnos, utilizar mejor los recursos existentes incluyendo a los profesores...

Además de reducir los costes, se puede desarrollar diversas estrategias que van desde el aumento de la proporción de los recursos del gobierno asignados a la educación - gracias, por ejemplo, a programas de condonación de la deuda -, hasta el aumento de la eficiencia interna para permitir un mayor acceso, estimular la educación privada y desarrollar mecanismos para compartir costes y, finalmente, movilizar a otros socios, tales como agencias proveedoras de fondos.

Expandir la educación secundaria tal como es ahora no constituye una solución adecuada. A los estudiantes se les enseña frecuentemente a partir de un currículo obsoleto y exageradamente académico. Puede incluir hasta doce o trece materias enseñadas por diferentes profesores de manera descoordinada. Los métodos de enseñanza también son muy tradicionales en la mayoría de las escuelas. Esos currículos tal vez pudieron ser adecuados cuando la educación secundaria atendía a una pequeña minoría de niños destinados a continuar la educación superior, pero deben ser reformados si se desea que la educación secundaria sea relevante para una proporción más grande de dicho grupo de edad. Además, se debe revisar el contenido, si de lo que se trata es de preparar a los jóvenes a vivir en una sociedad caracterizada por la explosión de nuevos conocimientos en ciencias y tecnología, debido a la información y la comunicación.

La expansión de la educación secundaria en las áreas rurales con baja densidad poblacional es particularmente costosa. En los países de ingresos intermedios, el desafío incluye ofrecer alternativas flexibles de escolarización a jóvenes adultos y a quienes han abandonado recientemente la escuela y están involucrados en actividades generadoras de ingresos, pero que necesitan educación secundaria para asegurar un empleo. Hay que explorar modalidades no convencionales para impartir educación secundaria.

Existen turnos nocturnos y escuelas vespertinas en algunos países de América Latina y Asia. Originalmente destinados a "jóvenes adultos", asisten cada vez más los jóvenes en edad de cursar la educación secundaria que tienen que trabajar durante el día para ganarse la vida. Ofrecen una segunda oportunidad a quienes no pudieron asistir a la escuela ordinaria, pero la calidad de la educación es a menudo pobre y las tasas de abandono son altas.

Las escuelas comunitarias autofinanciadas, son otra forma alternativa de provisión de escuelas secundarias. En varios países africanos y asiáticos un buen número de escuelas secundarias de primer nivel es dirigido por las comunidades. Estas últimas generan fondos para construir el edificio y a veces recluta y paga a sus propios profesores. Existen diferentes tipos de convenios de asociación con el gobierno central, en los que éste último puede proveer fondos complementarios o pagar uno o varios profesores. En efecto, el peso consistente en dirigir una escuela secundaria puede ser difícil de sostener a largo plazo, especialmente si las comunidades ya están fuertemente involucradas en la financiación de la educación primaria. En términos de calidad, muchas de dichas escuelas utilizan profesores no calificados y disponen de instalaciones físicas limitadas. Su currículo tiende a copiar los de las escuelas públicas, dado que preparan a los estudiantes para los mismos exámenes. Sin embargo, la participación de las comunidades en la gestión de las escuelas puede conducir a interesantes innovaciones, tales como orientar el contenido en función del contexto local o utilizar artesanos locales como formadores.

La educación a distancia y las escuelas abiertas constituyen otras alternativas interesantes a la escolarización convencional. En esos programas, buena parte del aprendizaje se produce utilizando material de auto enseñanza complementado con clases más convencionales cara a cara. Varios países, tan diversos como India, Indonesia, Argentina, México y Zambia han experimentado varios tipos de sistemas de educación a distancia. El enfoque es similar en

diferentes países: el educando recibe un conjunto de materiales de enseñanza y estudia ya sea individualmente o en un grupo de aprendizaje bajo la supervisión de un "facilitador".

¿Preparar a los jóvenes para el trabajo? Una de las paradojas de la situación actual es que hay países a los que les hace falta recursos humanos para sostener sus iniciativas de desarrollo, al mismo tiempo que existen muy pocas oportunidades adecuadas de empleo para los egresados de la educación primaria y secundaria. ¿Cómo se puede preparar a los jóvenes para que se conviertan en creadores de su propio empleo? ¿Es realista esperar que jóvenes egresados de la escuela se conviertan en empresarios apenas salidos de las aulas, sin ninguna experiencia de trabajo? Los programas en alternancia que ofrecen educación y formación adicional a los aprendices del sector informal parecen prometedores.

Además de expandir la educación secundaria, conviene – especialmente en áreas rurales – diversificar la continuidad hacia las enseñanzas profesionales. En Europa, los jóvenes de FP son los que menos tardan en encontrar empleo¹⁹¹.

Se trata, con la educación, la formación y la capacitación para el empleo, de propiciar el desarrollo de las personas, el desarrollo humano al que ya nos hemos referido en este epígrafe. La definición original del Desarrollo Humano fue dada en el Informe de Desarrollo Humano del PNUD en 1990¹⁹². En 1994, el Informe de Desarrollo Humano aumentó su alcance y se refirió al Desarrollo Humano Sostenible, concebido como un desarrollo que no sólo genera crecimiento económico, sino que distribuye sus beneficios equitativamente, regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo y potencia a las personas en lugar de marginarlas.

¹⁹¹ Por ejemplo en España (cf. "El País", 23 de marzo de 1999), "más de dos de cada tres alumnos cursan bachillerato o secundaria y sólo uno acude a la FP, cuando, en la Europa con menor nivel de paro y más alta capacidad tecnológica, la proporción es inversa. El último informe de la Fundación Encuentro lo demuestra de manera irrefutable: los titulados de la FP de Grado Superior, que tiene rango universitario, son los jóvenes que menos tardan en encontrar empleo, por delante de los licenciados, diplomados y alumnos con sólo COU o BUP. Pero ocurre que en España la formación profesional está desprestigiada, tiene un atractivo escaso para los empresarios y la gestión compartida de estas enseñanzas por los ministerios de Educación y Trabajo es irracional. La FP sigue siendo para mucha gente sinónimo de fracaso escolar y formación de segunda clase, un sistema desprestigiado que limita en buena medida la promoción profesional y social de sus estudiantes, que los condena a ser actores secundarios en la escena económica social. Los empresarios, por su parte, se quejan sistemáticamente, según el informe, de que la formación que imparte la FP está muy poco adaptada a las necesidades reales de las empresas, en especial a los nuevos empleos que se están generando. España ocupa uno de los últimos lugares de la Unión Europea en porcentaje de alumnos de FP que realizan parte de su formación en las empresas".

¹⁹² En ese Informe, se definía así: "El Desarrollo Humano es un proceso de ampliación de las opciones de las personas".

En opinión del Banco Mundial, el predecesor del actual Director, J. Wolfensohn¹⁹³, indica que «todos están de acuerdo en que la educación es lo más importante para el desarrollo y la reducción de la pobreza. Se debe comenzar por el acceso universal en igualdad de condiciones de niñas y niños a la educación primaria, así como por un sistema abierto y competitivo de educación secundaria y terciaria. La construcción de escuelas, los planes de estudios modernos orientados a la nueva era tecnológica y las necesidades reales del mercado local emergente, así como la capacitación y la supervisión eficaces de los docentes, son factores que contribuyen al éxito de los programas de educación. La educación de adultos, la alfabetización y el aprendizaje permanente, deben combinarse en el marco del reconocimiento esencial de que la educación de las niñas y mujeres es fundamental para el proceso de desarrollo. El gobierno también debe extraer enseñanzas de la práctica y de la historia de las poblaciones y comunidades indígenas, a fin de que la educación no se imponga desde afuera y se beneficie con la pertinente experiencia local y comunal. Por último, en los programas debe atribuirse plena importancia a la educación preescolar. Por último, debo destacar que los avances de la ciencia, la tecnología y la transferencia de conocimientos ofrecen a los países la singular posibilidad de ponerse a la altura de las sociedades tecnológicamente más avanzadas».

¹⁹³ WOLFENSOHN, J. 1999. "Propuesta de un marco integral de desarrollo". Banco Mundial. Washington.

Capítulo 6. Una estructura asociativa

Un CEFFA es una asociación de familias, de profesionales a los que une la formación de los jóvenes, que de forma conjunta se comprometen para realizar un proyecto de futuro. Esa asociación no tiene como objetivo la escolarización, sino el desarrollo del territorio. A través de la pedagogía de la Alternancia, favorece el encuentro y la confrontación entre jóvenes y adultos, siendo fuente de interrogación para las familias y los profesionales asociados. Provoca así la investigación y el compromiso para lograr construir un proyecto de desarrollo personal y local.

6.1. Una asociación de base familiar

Cada CEFFA tiene como base organizativa una asociación, un cierto número de personas que se reúnen, se agrupan, se asocian para un objetivo común. En el Movimiento de los CEFFA hay todo tipo de culturas con características bien diversas. Desde el país pionero que fue Francia, donde la cultura asociativa está fuertemente enraizada (podemos decir que cada francés pertenece a diversas asociaciones: culturales, deportivas, etc.), hasta países de África en donde la tradición local define los poderes de las tribus consideradas como una gran familia, que otorga un poder muy grande a los ancianos o jefes de la misma (la forma asociativa que a veces los occidentales imponemos para colaborar es sólo eso: una forma; el fondo sigue siendo otro, el propio y tradicional), pasando por el mundo maya y sus tradiciones de trabajo comunales, donde los líderes campesinos elegidos representan a la comunidad, o las naciones donde la historia reciente de las dictaduras militares crea un cierto recelo a formalizar las agrupaciones. Esta diversidad de realidades es una riqueza de formas asociativas. En este movimiento se pretende la libertad y el derecho que tienen los padres en escoger el tipo de educación que quieren dar a sus hijos¹⁹⁴. Existe una compilación publicada por la OIDEL, sobre el derecho a la educación y a la libertad de

¹⁹⁴ Cf. ONU. 1998. "Declaración Universal de los Derechos Humanos", art. 26. Nueva York. UE. 1984. Resolución sobre la libertad de enseñanza del Parlamento Europeo, n. 9. Estrasburgo.

enseñanza a nivel mundial que puede reforzar de forma documentada esta realidad¹⁹⁵.

Aparte de lo que podríamos llamar derechos fundacionales, donde los orígenes del movimiento de los CEFFA nos presentan una forma precisa y definida, la experiencia internacional nos confirma la necesidad de dar a este aspecto asociativo la importancia necesaria: asociaciones donde las familias tienen siempre la mayoría de los puestos en el Consejo de Administración, donde pueden y deben colaborar otras personas - profesionales del medio, responsables de alternancia, antiguos alumnos, instituciones locales, etc.-, dejando claro que, a pesar de la diversidad de culturas o de los diversos promotores iniciales de un CEFFA, el poder, la toma de decisiones, está siempre en manos de las familias y no de los profesores, de los promotores o del Estado.

Para reforzar y comprender mejor este tema, conviene conocer la historia y evolución de las MFR francesas que les llevó a tomar una determinación muy importante en su Asamblea de 1945. Podemos entenderlo a partir de las palabras pronunciadas por el Presidente de la Unión Nacional de MFR, el agricultor y gran pensador Gustave Thibon, sobre el papel del Estado y de la Iglesia en las MFR. Extraemos algunas frases remarcables de su intervención en la Asamblea: « En nuestro movimiento, ha hecho falta resistir a dos tentaciones: por un lado tenemos necesidad del Estado y por otro no queremos acabar siendo un movimiento estatal (estático). Las Maisons Familiares, no deben estar bajo el control absoluto del Estado, formando simplemente parte del engranaje administrativo. Pero hace falta sin embargo obtener su ayuda (económica) y su control (calidad educativa).

Por otra parte como el movimiento - y ésta es su originalidad - es de esencia familiar, como es la prolongación de la familia, y aunque la mayor parte de las familias que confían sus hijos a nuestras instituciones son actualmente católicas, está claro que el movimiento no debe convertirse en un movimiento bajo el control directo de la Iglesia. Entonces el movimiento puede estar sostenido por el Estado, puede y debe de un modo amplio estar respaldado e inspirado por la religión, pero no debe ser absorbido ni por el Estado ni por la Iglesia. Es la familia quien, en último término, constituye la base del movimiento»¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Cf. FERNANDEZ, A.; SIEGFRIED, J. 1995. "Internacional Declarations and Conventions on the Right to Education and the freedom for Education". OIDEL and WUS. Frankfurt.

¹⁹⁶ UNMFREO. 1945. "Le Lien », nº 1.. Paris. (Se trata de un periódico editado por la Unión de MFR francesas).

Estas frases tan claras, tan avanzadas en su tiempo afirmaríamos, permitieron trazar el camino del movimiento, que trabajando con todas las instituciones, mantiene su autonomía propia y se fundamenta en el carácter asociativo familiar como base. Nos gustaría remarcar que sea cual sea el origen y modo de iniciar una CEFFA, se debe llegar a este tipo de solución asociativa familiar. Sea quién sea el promotor de los CEFFA, venga de quien venga la idea, es muy importante y necesario que las familias asuman su rol y responsabilidad en este tipo de centros. Y como está indicado en el estudio inicial los promotores son diversos: instituciones de la Iglesia, ONGs, Sindicatos, Cooperativas, Uniones de países que tienen implantado el sistema, autoridades que conocen el éxito en otros lugares, etc. A veces, la rapidez con que se quieren hacer las cosas puede impedir que estas sean eficaces, y puede haber resultados a corto, pero no a largo plazo. Esto, siempre y cuando se pretendan los objetivos y finalidades de los CEFFA, porque si sólo se quiere tener una escuela o se pretende impartir algunos cursos acelerados de formación profesional, a lo mejor no serán necesarios todos los elementos que componen los CEFFA.

Se dice frecuentemente que los padres son los primeros educadores y cuando hay problemas en las escuelas o de delincuencia juvenil, en la mayoría de los casos se dice que la causa es la falta de apoyo o de acompañamiento por parte de la familia¹⁹⁷. Por estas y otras muchas razones se reconoce la importancia del rol de las familias, pero cuando se quiere que estas realicen un trabajo específico, emergen una serie de problemas por el lado de las familias y los profesores que dificultan en muchos casos la sinergia que debería crearse para un buen trabajo en equipo. Por parte de los profesores, se tiene miedo a que intervengan en su terreno; los padres, agrupados o no en forma de APA (asociación de padres de alumnos), son utilizados prácticamente en algunas ocasiones precisas: cuando se organizan fiestas o actividades extraescolares, cuando se necesitan recursos y cuando hay problemas de comportamiento. Son contadas las escuelas que cuentan con las familias en un plan pedagógico y de gestión del proyecto de centro.

Por otro lado, todos sabemos que a cualquier edad y situación en la vida es en el ámbito íntimo de la familia donde buscamos refugio. Incluso aquellas personas que han sufrido problemas familiares, buscan formar la familia ideal y aquellos que salieron de las suyas, buscan crear nuevos modelos aproximados de

¹⁹⁷ Este tema merecería un estudio aparte. Existen al respecto investigaciones muy interesantes.

familia, porque da seguridad, afección. La familia es un lugar de reconocimiento “por ser quien eres y no por lo que tienes”.

Se da el caso de no querer participar por temor a no saber hacerlo bien, o pensar que son los profesores (el Estado) quienes tienen que resolver los problemas relacionados con la educación. Esto se da particularmente en las familias rurales de países menos desarrollados, pero no exclusivamente, también en los países desarrollados y en el medio urbano, cuesta la real participación de las mismas.

Hay que establecer una relación de partenariatado entre todos los actores del desarrollo y en los CEFFA. Las familias deben realmente participar en la gestión de los centros. Sirva el ejemplo de Guatemala en donde las familias de los Institutos Básicos por Cooperativa y Alternancia¹⁹⁸ están gestionando desde la creación sus propios centros educativos, queriendo no solamente tener una escuela para sus hijos, sino que sea la escuela que ellos quieren. De acuerdo con la fórmula actual, ellos contratan a los profesores que son empleados de la asociación local y no funcionarios del Estado, participan de la construcción de las escuelas, de la gestión económica y búsqueda de recursos, de los rendimientos de cuentas y gestiones oficiales, etc. Todo ello gracias al apoyo de una fundación local llamada FUNDAP, con su departamento de educación PEVI.

6.2. Una asociación con finalidades bien definidas

Los CEFFA y las organizaciones profesionales de su medio no son elementos aislados, deben estar estrechamente relacionados. Podríamos decir que se necesitan, que se complementan mutuamente si el desarrollo del medio está directamente relacionado con las actividades que realicen los actores del mismo. La agricultura, junto con las otras profesiones que se puedan aprender en los CEFFA, no pueden quedar solamente cerradas en las paredes de la escuela, limitadas al aporte que puedan hacer los profesores, ello iría completamente en el sentido contrario de lo que se pretende. Por lo tanto es obligatorio, si queremos realizar un

¹⁹⁸ Las familias asociadas formaron una federación llamada ADECAGUA en el año 2002. Agrupa 23 centros de formación.

trabajo adecuado, que exista una interacción educativa, medio socio-profesional y escuela.

Para ello, son prioritarias dos acciones. La primera es la intervención de los profesionales del sector en los CEFFA. Lo ideal sería que todos aquellos conocimientos que pueda transmitir a un alumno un profesional del sector, no lo haga el monitor. Este debe preparar las intervenciones y posteriormente analizarlas y reelaborarlas con los alumnos y a partir de ese aporte de la realidad socio profesional, trabajar las materias específicas y generales. Por otro lado, los monitores deben tener todas las relaciones profesionales posibles, asistiendo y participando en encuentros, seminarios de reflexión y desarrollo local, etc., además de participar en cuantas visitas de estudio y viajes de los alumnos sea posible.

Integración o aislamiento serían los dos extremos opuestos en cuanto a las relaciones con el medio social, económico, profesional, cultural, etc., que rodea al CEFFA, pero ninguno se adecua a nuestra realidad. Estos CEFFA que responden a una necesidad de formación local, no necesitan integrarse, sino que surgen y forman parte intrínsecamente del medio en donde están, son el mismo medio. Entonces lo que puede suceder es que por razones diversas se aisle del mismo, encerrándose en sus propias paredes. Esto sería un grave error de funcionamiento si pretendemos conseguir los fines de la misma, que son la promoción y desarrollo del medio rural a través de la formación especialmente de los jóvenes con la metodología pedagógica de la alternancia.

Existen diversos conceptos de desarrollo rural. Personalmente nos gusta decir que existe desarrollo en el medio rural cuando el propio medio permite a los jóvenes permanecer en el mismo (sin necesidad de emigrar) con una calidad y dignidad de vida superior a la de sus padres, lo que significará que pueden ejercer una profesión en el propio territorio que les permita hacer frente a las necesidades adecuadas a la época, a la cultura y al lugar, sin perder sus raíces. En la sociedad actual, donde los conocimientos son necesariamente ensalzados, podemos decir imprescindibles, sin escuela no hay trabajo digno. Citando a Moreels¹⁹⁹: “Es muy necesaria porque *no schools, no jobs*. Pero el conocimiento no solamente intelectual o emocional. Es también espiritual, los jóvenes sin ninguna duda están en búsqueda de sentido de las cosas”. Un modo profundo y prioritario de hacer desarrollo es la formación. En Latinoamérica es costumbre nombrar a la persona

¹⁹⁹ MOREELS, R. Entrevista en el suplemento de Le Soir, 7 de octubre 2000. Moreels es Ex Ministro de la Cooperación Belga y de Médicos sin fronteras.

por su título universitario: ingeniero, doctor, licenciado, etc., es decir, antes que la persona, se antepone el diploma. Por lo tanto, la permanencia en el medio de un modo digno pasa por la formación de las personas, la calidad de vida y la elección libre de su opción social y profesional donde decida vivir.

Necesitamos profundizar en la significación actual de “Ruralidad”²⁰⁰, un concepto nuevo que como muchos otros esta evolucionando. Muchas veces se ha simplificado con una clara connotación productivista uniendo a las personas y al desarrollo del medio con el nombre de agrícolas o agrarios. En Europa, vendría como consecuencia de la necesidad de producción de alimentos al final de la Guerra Mundial. La Comunidad Económica Europea, tenía los acuerdos y los presupuestos mayoritariamente destinados a fomentar las producciones agrarias para no ser dependientes de las exportaciones externas. Sin embargo, actualmente esta concepción de la agricultura no se sostiene. La producción de alimentos es excedentaria y hoy el problema principal está en las personas del medio rural más que en los productos, pues en la mayoría de los casos resulta más económica su importación de otros países. Tenemos, por otro lado algunos, países de América del Sur donde significativamente se llama oficialmente productores agrarios a todas las personas que viven en el medio rural. Actualmente se puede afirmar sin temor alguno que la alimentación de la humanidad, con las tecnologías a nuestro alcance, está garantizada por bastantes años. Pero al mismo tiempo, podemos observar fenómenos de destrucción, miseria y hambre en muchos lugares de nuestro planeta, con una mala utilización y distribución de los recursos disponibles.

Si afirmamos que la producción está resuelta, en cambio lo que no está solucionado es el futuro de las personas que viven en el medio rural, cuyos métodos y medios no son competitivos con las nuevas tecnologías productivistas (véase transgénicos, hormonas, mecanización ultramoderna, etc.) y que la única oportunidad en la mayoría de los casos será para esas personas la emigración engrosando las periferias de las grandes ciudades en las llamadas “favelas, poblados jóvenes, barracas, barrios marginales”, o vagar por el mundo como excluidos, SDF (sin domicilio fijo), etc. Los resultados de esa visión exclusivamente productivista, en donde el hombre no es tenido en cuenta, están a nuestro alcance.

²⁰⁰ “Ruralidad” no se encuentra en el diccionario. De la palabra “Rural”, el diccionario Vox español nos dice: relativo al campo y a las labores de él. En sentido figurativo: Tosco, rústico. Un buen desarrollo de este tema, se puede encontrar, por ejemplo, en GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2002, 2003b y 2005b. *Ops. cits.*

Por ello, la visión materialista (productivista) sin tener en cuenta al ser humano, está provocando una nueva situación con la consecuente problemática en el medio rural.

La formación en las escuelas rurales puede realizarse de modos muy diversos. Pero el medio social y profesional debe ser elemento integral de la misma. Si hablamos de productivismo agrícola, el productivismo en versión escolar se traduce en dar exclusivamente una formación tecnológica de las producciones, “formación técnica”, y con unos resultados ligados a los aspectos económicos²⁰¹ como consecuencia de las mismas, pensado que ahí esta la solución de los problemas y sin tener en cuenta que el medio rural esta compuesto de personas y comunidades que necesitan unos servicios para progresar en sus aspiraciones de calidad de vida. La frase utilizada como eslogan en Francia por el sindicato de jóvenes agricultores, “Es mejor un vecino en el pueblo que 200 hectáreas mas de tierra”, es muy significativa. Sin vecinos no hay niños, ni escuelas, ni servicios de salud, ni ambiente cultural recreativo, por lo que, en definitiva, el pueblo se muere. El futuro agricultor no puede vivir anclado en el siglo pasado, ni como una pieza de museo para los habitantes de las grandes ciudades.

En el otro extremo, estaría en la concepción idílica, sociológica, cultural, ecológica que hoy tienen algunas personas, pensando que se debe producir como nuestros antepasados, sin tener en cuenta la realidad de la situación de los mercados. No pretendemos desprestigiar estos aspectos sino todo lo contrario. Pero no podemos jugar con las personas, ni con su futuro, haciendo de la escuela un lugar exclusivo de reivindicación social política a favor de los pequeños y desfavorecidos, sin dar soluciones, o proponiendo soluciones teóricas e inviables, o limitándose a la crítica de la situación sin tener en cuenta el contexto global ni proponer alternativas.

Nuestro concepto de Ruralidad no se limita al aspecto de producción sino que lo intenta superar, en un proceso que continua con la transformación de productos, la comercialización y prosigue con todo el amplio sector de los servicios a las personas de medio, sean profesiones relacionadas con la salud, la construcción, la mecánica, etc.

Como podemos apreciar, las posibilidades de empleo, actividades y trabajos en el medio rural están sufriendo modificaciones que nos llevarán a la necesaria

²⁰¹ Es interesante estudiar la situación de las escuelas agrarias en los países excomunistas del Este europeo, y los planes quinquenales nacionales ligados a la formación profesional. En el extremo opuesto, en los países capitalistas estarían las escuelas que formaban capataces para las grandes empresas.

diversidad de profesiones y de posibilidades de ocupación laboral, todo ello incrementado por la realidad de la incorporación de la mujer al mundo del trabajo - remunerado – fuera del hogar, y también de los jóvenes, que no pueden permanecer dependientes de sus padres o de la tierra que estos posean hasta el momento del reparto de la misma entre los hermanos, que llega a veces con la muerte del progenitor.

Por ello, sin ser necesariamente exhaustivos, vamos a presentar una lista de los diferentes ámbitos que van a generar puestos de trabajo relacionados con la agricultura y la ruralidad en el futuro:

- Grandes extensiones, producciones a bajo coste.
- Pequeñas extensiones, producciones muy especializadas.
- Industrias agroalimentarias: grandes, medianas y artesanales.
- Comercialización de productos agroalimentarios.
- Agricultura a tiempo parcial, junto con otro trabajo de proximidad.
- Elaboración de productos artesanales: alimentarios u otros.
- Servicios a la población local: construcción, mecánica, carpintería, etc.
- Servicios a las personas: Salud, niños, ancianos, etc.
- Servicios en el sector del comercio, hostelería y turismo.

Sabemos que la evolución del empleo está sufriendo un desplazamiento del sector producción al sector servicios. Las estadísticas de cualquier país muestran esta tendencia, y se constata que en los países llamados desarrollados la población activa agraria se sitúa alrededor del 5%, desplazándose hacia el sector servicios la mano de obra. Por lo tanto, el medio rural tendrá ese componente también entre sus elementos sociales.

El alumno, de acuerdo con su familia y teniendo en cuenta el medio, la evolución citada anteriormente y la realidad local, deberá realizar su proyecto profesional coherente con la situación. Para ello, en los CEFFA se deben impartir formaciones en profesiones diversas que abarquen todo este tipo de profesiones rurales dado que no existirá medio rural si no existen personas que habiten en el mismo con dignidad. Uno de los modos para hacerlo es dar un paso adelante en el plan de formación, consiguiendo que el alumno realice un proyecto global de pequeña o mediana empresa. Es decir: técnico, económico, social, de gestión de comercialización..., y no un proyecto limitado a los aspectos técnicos. Así, el plan de formación puede adecuarse a la diversidad de los alumnos y proyectos

convirtiéndose en motor del desarrollo local, y siendo el CEFFA un elemento clave de la reflexión, evolución y progreso del medio donde se encuentre.

6.3. Una asociación en interacción

Los CEFFA normalmente tienen relaciones con los distintos órganos de poder público (Ministerios y autoridades locales). En la primera parte de la investigación, se muestran los diferentes ministerios con los que trabajan los CEFFA. Podemos establecer como prioritarios tres de ellos, pues son los que intervienen de un modo directo en las autorizaciones, subvenciones y seguimiento de las mismas: Educación, Agricultura y Trabajo. Dando un breve repaso por los distintos continentes donde existen estos centros, tenemos en Europa tres modelos distintos: Francia, donde mayoritariamente es el Ministerio de Agricultura; España en donde el principal interlocutor es el Ministerio de Educación (validación de diplomas), pero a través de las Comunidades Autónomas (autorizaciones y financiación); Portugal en donde el correspondiente ministerio es el de Trabajo. Y nos queda Italia, donde dependen del Gobierno Regional. Si nos vamos al continente Americano, en todos los países donde la enseñanza esta reconocida y los estudios impartidos son validados con un diploma oficial (Brasil, Argentina, Uruguay, Guatemala, etc.), es el Ministerio de Educación el interlocutor válido. En la mayoría de países existen muy buenas relaciones y apoyos por parte del Ministerio de Agricultura. En el caso de Asia, en Filipinas también es el Ministerio de Educación. Tema aparte es África, en donde las antiguas colonias francesas donde las MFR están desarrollando normalmente una labor de formación de “jóvenes adultos”. En la mayoría de los casos es el Ministerio de Agricultura, pero en muchos de ellos los diplomas no son reconocidos para continuar estudios oficiales. Actualmente los tres únicos países en donde se está tramitando el reconocimiento de diplomas que están formando adolescentes y jóvenes son Madagascar, Camerún y Marruecos.

Señalábamos anteriormente la importancia de que los centros no sean una actividad aislada del entorno, lo que significa que, según el país y las circunstancias, será uno u otro Ministerio en colaboración con las autoridades locales (municipio, provincia, región: las distribuciones de administración territorial

son muy diferentes en los distintos lugares donde existen CEFFA). Lo que es evidente que no se puede, si verdaderamente se quiere construir un Movimiento de extensión y duración, es prescindir de la Administración Pública. Por ello es importante desde los comienzos adecuarse a las normativas legales existentes e informar a las autoridades competentes. En el caso de las autoridades próximas, se debe contar con su implicación y apoyo para obtener las correspondientes autorizaciones y ayudas consecuentes.

Algunas experiencias al respecto siguen a continuación. Las autoridades académicas de una localidad brasileña descubrieron la existencia de una Escuela después de un tiempo de funcionamiento. Los motivos eran principalmente tres: el primero, que se había creado la escuela a partir de un grupo de familias agrupadas en torno a un sindicato rural; la segunda, el rol de oposición política que se quiso desarrollar desde la escuela; y la tercera, la facilidad para obtener los recursos inicialmente necesarios a través de una entidad caritativa de la Iglesia Católica. En consecuencia, cuando necesitaron autorizaciones, reconocimientos y ayudas económicas locales, tuvieron grandes dificultades que hicieron peligrar la subsistencia de la misma. En el mismo país podemos comprobar el caso contrario, es decir, el de centros que fueron creados por las autoridades directamente, utilizando las formas pero no el contenido de los CEFFA. Aquí no tuvieron ningún inconveniente inicial sino todas las ventajas, pero en el momento que hubo elecciones y cambio político, como la percepción era que el centro era dependiente de los políticos anteriormente en el poder, llegó la hora de las grandes dificultades, recortes de todo tipo, incomprensiones, etc.

Otro ejemplo bien distinto sucedió en otro país en desarrollo, en donde con la ayuda de recursos externos, un grupo promovió una escuela. Cuando la construcción estuvo acabada y quisieron entregar la gestión de la misma a las instituciones locales, por el hecho de no haber implicado de modo adecuado ni a las familias ni a las autoridades locales, éstas solicitaron de los promotores la construcción de una carretera y de la conducción eléctrica hasta el poblado, y las familias, créditos para mejorar sus producciones. Esto muestra la incomprensión mutua inicial a causa de la deficiente información e implicación local en el mismo origen del proyecto. Aquí se hizo muy difícil la posterior implicación y responsabilidad de las familias e instituciones, por un inadecuado modo de proceder en estos aspectos. Si verdaderamente queremos un centro de formación que sea elemento del desarrollo local, nos interesan todas las entidades e

instituciones existentes: desde las locales hasta las nacionales y/o internacionales. Todo esto con un orden regresivo para evitar la dispersión. Es decir, contactos con el máximo número de entidades locales y una selección mayor conforme vamos ampliando el abanico de relaciones, todo ello con vistas a la eficacia del trabajo y a los costos humanos y económicos de este tipo de eventos. En el siguiente cuadro se presentan algunas de las entidades o instituciones con las que el establecimiento de relaciones puede ayudarnos en el desarrollo de los CEFFA.

Autoridades	Instituciones
Ministerio de Educación	Gremios profesionales
Ministerio de Trabajo	Sindicatos y cooperativas
Ministerio de Agricultura	Organizaciones empresariales
Ministerio de Cultura y de la Juventud	Asociaciones locales de desarrollo
Autoridades respectivas Regionales	Asociaciones locales culturales
Autoridades respectivas Provinciales	Organizaciones no gubernamentales
Autoridades respectivas Locales	Iglesias con presencia en la zona
Autoridades tradicionales	Instituciones tradicionales
Distintos grupos políticos	Entidades financieras

La lista podría continuar y a cada grupo de actores locales corresponderá ponerle en el nivel adecuado y añadir o suprimir elementos de las mismas. Simplemente debemos insistir en un aspecto: los CEFFA trabajan con todos, pero son independientes; su dependencia exclusiva se debe a la Asociación de familias, integrada en una Federación o Unión Nacional, que al estar formada por los representantes de las Asociaciones locales, si que tiene en ciertos aspectos desarrollados posteriormente una autoridad entre sus asociados.

6.4. La asociación y sus responsables

El inicio de las actividades ordinarias de funcionamiento de los CEFFA es siempre un momento positivo, pues se ven iniciados de forma práctica y real los proyectos para los que se estuvo trabajando como grupo promotor o comité de pilotaje. Al mismo tiempo, comienza un periodo delicado donde el poder y la

autoridad deberán ser planteados de nuevo, dado que la etapa que comienza es distinta de la anterior. Es un periodo que deberá estar necesariamente marcado por el fortalecimiento y crecimiento de la militancia institucional. La Asociación inicialmente está compuesta de personas que estaban de acuerdo con el proyecto (militantes): eran los fundadores. En este momento, comienza a crecer la asociación por el lado de las familias que envían sus hijos al CEFFA, dado que era la necesidad de formación de sus hijos que viene a ser resuelta. Este es el momento de formar a esos padres y de traspasarles el poder. Cuando hablamos de formar a los padres, es en el sentido de comprensión de los aspectos propios específicos de los CEFFA, especialmente los asociativos, con sus fines y medios, los pedagógicos, las características de la alternancia integrativa, y los sociológicos (el proyecto de desarrollo local que el CEFFA comporta). En definitiva, la gestión del Centro de formación. El modo de formar a los padres debe tener las mismas características y metodología que se utilizan para la formación de los jóvenes y de los monitores.

Una de las influencias destacadas en el origen de las MFR de Francia fue la J.A.C.²⁰², la militancia de la juventud católica rural, que adelantándose al Concilio Vaticano II en el papel de los laicos dentro de la Iglesia, logró que de sus militantes salieran hombres y mujeres que fueron promotores y líderes de sindicatos, mutualidades, cooperativas, etc. En el ámbito de la formación, relacionan reflexión y acción a través de lo que llaman la campaña del año, “la encuesta”, que es el instrumento clave de los movimientos de la Acción Católica, sean obreros o rurales, poniendo en relación y no en oposición, la fe y la razón. Es interesante en este aspecto el libro de A. Charlot²⁰³ donde se analizan los orígenes de los movimientos de juventud agrícola y obrera católica en el departamento francés de Mayenne y que da una perspectiva a través del estudio de este caso. Este método de la encuesta, facilita el proceso de relación entre una visión religioso-espiritual del mundo y una visión realista racional de las situaciones históricas concretas.

²⁰² J.A.C.: Juventud Agrícola Católica

²⁰³ Cf. CHARLOT, A .1991. “Une Église porteuse des droits de l’home?” Ed. Siloë. Laval.

VER (observar)		JUZGAR (analizar)		ACTUAR (realizar)	
Con visión religiosa del mundo a partir del estudio del Evangelio, y con racionalidad religiosa	Con visión realista del mundo a partir del análisis racional de las situaciones concretas	Partiendo de los ideales y valores del Evangelio	Con mentalidad, comportamiento, y aspiraciones portadoras de ideales	Denunciando lo negativo, valorando lo positivo, en relación con el Evangelio	Uno mismo y dentro de la sociedad, con afán de compartir ideales de un modo dinámico

Tabla 13: LOS PRINCIPIOS DE LA JAC. Fuente elaboración propia a partir de los textos de IFOCAP

La aplicación del método de trabajo de la encuesta consiste en: “Ver, juzgar y actuar”. Inicialmente la observación, el análisis de la realidad en situación verdadera de trabajo, el planteamiento complejo de la situación, con sus problemas, sus responsabilidades compartidas en la búsqueda de las soluciones, los proyectos sucesivos y las actuaciones personales o actividades colectivas que darán vida a la asociación.

Un error clásico que se suele cometer, es pensar que los padres - del medio rural especialmente - no están preparados, no tienen el nivel, la formación necesaria para asumir esas responsabilidades y por lo tanto se les debe dar primero un adiestramiento teórico a partir de sesiones de formación, seminarios, conferencias, etc. y posteriormente cuando estén “bien formados” se irá cediendo el poder y ellos podrán asumirlo. De nuevo sin tener en cuenta que se aprende a caminar, caminando, sin una participación real, sin integración progresiva en los órganos de gobierno, es muy difícil obtener buenos resultados.

La necesidad de una formación activa es evidente. La participación de las familias será poco real en la asociación si la formación es exclusivamente teórica y no parte del análisis de la realidad, del hecho de descubrir juntos los problemas y jerarquizarlos, buscando soluciones conjuntas y asumiendo responsabilidades personalmente, pasando a la acción con hechos concretos se debe “aprender haciendo”. A pesar de las valoraciones positivas de las reuniones o sesiones de formación, que normalmente se hacen casi siempre una vez acabadas, hay que tener en cuenta que como hecho cultural propio, las personas del medio rural no expresan fácilmente de modo público y directo sus sentimientos. Podrían incluso

manifestar su impresión favorable, pero sin mostrar su verdadero parecer. Este tipo de reacciones “en caliente”, dependerá más de las cualidades del animador de la sesión que del acuerdo, asimilación y concordancia con el contenido de las mismas. Con el paso del tiempo y en la continuidad dentro del proyecto, se demostrará si verdaderamente existe integración en el mismo.

Es en el ejercicio de la responsabilidad personal cuando las personas aprenden y avanzan en su capacitación. A ser responsable asociativo se aprende siéndolo, y en función de las necesidades propias, al ejercer con responsabilidad su misión cuando, se suscita el interés por la formación. Cuando sea verdaderamente requerido y organizado por ellos, será el momento oportuno de hacerlo. De esta forma se sienten valorados y no utilizados por otros. Retrasar la participación real y directa de los propios actores del desarrollo local y beneficiarios del mismo puede hacer perder años y personas válidas que estarían dispuestas a desarrollar un buen trabajo en ese sentido. Muchas veces, los problemas en el desarrollo no están en los beneficiarios que deberían ser sujeto y objeto, es decir actores directos, sino en los benefactores que por su modo de actuar y prepotencia impiden el desarrollo personal y local.

Citando a N. Uphoff²⁰⁴ “Es hora de dejar de considerar a los beneficiarios de un proyecto como *el problema* del desarrollo y a los técnicos como su *solución*. La experiencia demuestra que habitualmente es al revés”.

Es lo que podríamos llamar enfermedades de las asociaciones creadas para el desarrollo por la cooperación internacional. Hay que tener mucho cuidado y poner atención a un error frecuentemente repetido cuando se aplican criterios de los países llamados “desarrollados”.

Algunos ejemplos que son experiencias personales, pueden ilustrarnos esa realidad. Por ejemplo, el caso de las dietas o “per diem” que reciben algunas personas que ejercen responsabilidades asociativas benévolas. Este aspecto, que es necesario para sustituir o remplazar el empleo de tiempo que la persona dedica a la asociación y que ejerce de forma benévola, puede convertirse en algunos casos en un salario escondido, capaz de cambiar los fines y las personas, que se convierten en “pseudo - profesionales” de las mismas (lo cual no es contradictorio con el empleo de profesionales asalariados cuando es necesario). Así se consigue corromper el aspecto de militancia y desviar completamente los medios y fines.

²⁰⁴ UPHOFF, N. 1995. “Adaptar los proyectos a la gente”, in “Primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural”. Banco Mundial y Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

Podemos hoy ver casos de degeneración del mismo voluntariado en distintos países y situaciones: líderes de sindicatos, responsables de cooperativas, agricultores formadores de otros en las comunidades, etc., que se “aprovechan” con fines lucrativos de estas actividades. No es un tema fácil de resolver y hay que tratarlo con suma prudencia y seriedad.

Por eso es importante distinguir las funciones y misiones de las personas, así como los tiempos que a cada uno se le pide. Se hace así especialmente importante distinguir los aspectos de poder de decisión, que estará en las manos de los Consejos de las Asociaciones, y el deber de ejecución, que estará en las manos de los cuadros, formadores o personal empleado para ejecutar lo indicado.

La militancia merece un tratamiento específico. Como en cualquier institución o movimiento colectivo abierto, sea una cooperativa, un sindicato, una agrupación, o una asociación, el nivel de compromiso no es el mismo para todas las personas que participan de ellas, dada que las motivaciones iniciales que les llevaron a participar de los mismos son distintas y una vez dentro de las instituciones pueden darse diversidad de situaciones, intereses, motivaciones. Es una consecuencia de lo que podríamos llamar los diversos grados de implicación de los participantes en las instituciones. Pueden darse multitud de situaciones: en unos casos será una evolución positiva asumiendo nuevas responsabilidades; en otros, una actitud de estancamiento o pasividad; y en algunos, una regresión sobre la situación inicial. Todo depende de las expectativas creadas al comienzo y de cómo se hayan desarrollado sus propios intereses o motivaciones iniciales. Dicho de otro modo, del “sentido” que tenga para ellos la militancia asociativa dentro de la institución. De un modo esquemático, podríamos clasificar a las personas en tres grupos según los distintos niveles de participación e implicación con respecto a la militancia en las instituciones. De menor a mayor podríamos agruparlos en:

1. Usuarios o consumidores: Aquellos que utilizan los servicios sin participar en la toma de decisiones, que ven las cosas desde el exterior, que reciben un servicio que pagan ellos o bien otros, pero que les es externo. Normalmente son personas que no asisten o asisten de forma esporádica a las reuniones, asambleas, etc. y se asociaron exclusivamente para utilizar un servicio al que de otro modo no tendrían acceso.
2. Adherentes o simpatizantes: Son aquellas personas que utilizando los servicios que les ofrece la institución, participan con relativa frecuencia de las actividades

organizadas, si se les solicita para algún tema específico no se niegan a ello, pero su compromiso no llega al nivel de asumir responsabilidades colectivas.

3. Militantes o comprometidos: Además de utilizar directamente o no los servicios que la institución ofrece, se sienten responsables de ella, de su situación presente y futura. Asumen responsabilidades y compromisos de tipo personal en aspectos jurídicos, legales, económicos, en la toma de decisiones y en las acciones que comportan esos aspectos.

En la cualquier etapa de la vida, los proyectos, las actividades de un CEFFA, suponen un desarrollo progresivo de las acciones y como consecuencia de las mismas, junto con el grupo promotor inicial, la mayoría de personas que se incorporarán a la institución serán padres de alumnos. También se dará el caso de profesionales (responsables de alternancia o colaboradores en la formación de los jóvenes), que conociendo las actividades, descubrirán los objetivos y fines de la Asociación y pasarán a formar parte de ella. Deberán por lo tanto establecerse los cauces y medios necesarios para pasar del primer nivel de compromiso al tercero, del consumismo a la militancia. Para ello, la valoración de las cualidades y aportes de cada uno, el hecho de ser reconocidos personalmente dentro del grupo, es un medio imprescindible. Es evidente que nunca se obtendrá en los integrantes de una asociación una participación comprometida en el 100 % de los casos, pero se debe intentar tender a conseguir el máximo posible. Por eso, debemos utilizar los sistemas mas adecuados a cada realidad teniendo en cuenta lo citado anteriormente (“aprender haciendo”).

¿Cómo se estructuran y organizan estas Asociaciones locales de base? En primer lugar es importante distinguir cual es papel que cada uno tiene en las asociaciones CEFFA. Sabemos que estas Asociaciones tienen como finalidad “el desarrollo del medio rural a través de la formación de las personas, principalmente de los jóvenes” y podemos afirmar que la Asociaciones y sus respectivos Consejos de Administración lo consiguen a través de tres acciones concretas:

- Responsabilizándose moral, jurídica y económicamente del CEFFA.
- Facilitando a las familias asociadas los medios adecuados para ejercer sus responsabilidades en la formación global de sus hijos.
- Organizando las actividades de formación necesarias para el desarrollo local.

Existe un núcleo de personas voluntarias que forman el Consejo de Administración, con la responsabilidad de tomar decisiones y asumirlas en cuatro ámbitos principales:

- La formación de los alumnos, consiguiendo que se asuman los objetivos previstos según el nivel, con un Plan de formación adecuado a su realidad.
- La gestión del personal empleado (docente y no docente): seleccionando, orientando y facilitando la formación de los mismos, e integrándoles en el proyecto asociativo que promueven.
- La gestión y control del presupuesto y la obtención de los recursos.
- La presencia activa en el medio, representando a la Asociación ante las Autoridades e Instituciones, trabajando en complementariedad con los demás actores del desarrollo.

Teniendo en cuenta que las personas del Consejo de Administración tienen su propio trabajo profesional, para poder realizar los objetivos de la asociación cuentan con un equipo de profesionales: unos especializados en pedagogía de la alternancia - director y monitores – y otros en los diversos trabajos necesarios para la buena marcha del centro: secretaria, cocina, limpieza, etc. Todos ellos con una característica común: el deseo de promoción de las personas del medio rural. De ahí que la distribución de funciones, aunque pueda parecer fácil no lo es y algunas veces se producirán pequeños conflictos, que normalmente se deben a falta de la adecuada comunicación e información. A grandes rasgos las misiones de cada uno serían:

- El Presidente y el Consejo asumen responsabilidades, toman decisiones, animan actividades asociativas y representan al CEFFA ante las Instituciones y Autoridades.
- El Director y el Equipo, tienen la misión de informar al Consejo de Administración para que este tome las decisiones adecuadas y conseguir los objetivos previstos, ejecutando las acciones aprobadas por el mismo.

Capítulo 7

Una pedagogía específica: la alternancia

Actualmente, se observa en Europa y América una proliferación de sistemas educativos en donde se habla o se aplica de algún modo la Alternancia. Es necesario velar por una adecuada aplicación de la pedagogía de la Alternancia, que no es una metodología exclusiva los CEFFA. Nadie tiene el monopolio del sistema, por lo tanto necesitamos conocer los elementos que nos diferencian de los otros usuarios del método o del nombre de Alternancia.

Diversas instituciones en diferentes países utilizan otros tipos de formación en alternancia. Podemos remontarnos a diferentes antecedentes históricos medievales como son los “*Compagnons du devoir*” (Francia), constructores de catedrales y grandes monumentos; el Sistema Dual, aplicado en Alemania desde hace mas de dos siglos; las escuelas populares en Dinamarca; o el sistema “Sandwich” inglés. Es importante para los CEFFA descubrir los elementos específicos en el modo de aplicar la alternancia que nos dan la originalidad con relación a otros métodos parecidos o que utilizan la misma nomenclatura.

7.1. Características de la Alternancia

Existe un estudio muy bueno elaborado por Gil Bourgeon²⁰⁵, donde se nos muestra la utilización e interpretaciones diversas del concepto, las utilizaciones erróneas (cursos nocturnos, pasantías, etc.), y donde se hace un estudio de los diferentes sistemas de escolaridad donde se podría pensar en algún tipo de alternancia. Y todo ellos enmarcados en la historia educativa en diferentes países del mundo, desde la formación profesional en los países de la Europa del Este y China, pasando por la formación profesional en Europa (el sistema dual alemán, los cursos sándwich ingleses), hasta las escuelas del campo cubanas, el sistema en Tanzania, o el modelo cooperativo americano.

²⁰⁵ BOURGEON, G. 1979. “Socio-pédagogie de l’alternance”. Ed. Mesonance. Paris.

Igualmente se están desarrollando en España muchas investigaciones y avances sobre la relación formación-trabajo, como es el caso del grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional de la Universidad Autónoma de Barcelona). Como dice el profesor José Tejada, uno de sus dirigentes, “la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas tal y como se plantean en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas²⁰⁶”. Podemos afirmar eso mismo en relación a la formación secundaria en general y específicamente a la formación profesional, y no sólo en referencia a la universidad. La sinergia que debería producirse entre formación teórica y experiencia, puede permitir superar la dicotomía entre competencias y cualificaciones, que es una necesidad actual en el ámbito social donde el acceso a la educación no es garantía de empleo, pero lo facilita.

7.1.1. Las representaciones de la Alternancia²⁰⁷

Vamos a comenzar por exponer tres representaciones de la alternancia que pueden ayudarnos a discernir un poco entre los diferentes elementos que muestran la complejidad de esta metodología educativa. En esta diferenciación pretendida de los modelos de alternancia, podemos partir de la investigación realizada por B. Girod de l’Ain²⁰⁸, donde analiza el tema diferenciando entre *teoría y práctica*, o entre *educación y economía*, y nos presenta dos modelos de alternancia: una externa y una interna.

- a. Alternancia externa: consistiría en acercar el mundo intelectual, el educativo a aquellos adultos o jóvenes que tienen una experiencia de trabajo. Para ello se organizan los cursos nocturnos, la enseñanza por correspondencia, o se facilitan los accesos a la Universidad.
- b. Alternancia interna: sería el caso contrario. Consiste en situar periodos obligatorios de trabajo durante los estudios, pasantías, prácticas en empresa, *stages*. Este es el sistema aplicado en los Estados Unidos, Francia, Inglaterra y otros países europeos para cierto tipo de estudios.

²⁰⁶ TEJADA, J. 2005. “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y evaluarlo”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7.

²⁰⁷ Cf. GIMONET, J.C. 1984. “Alternance et relations humaines”. Éditions Universitaires UNMFREO. Paris.

²⁰⁸ Cf. GIROD DE L’AIN, B. 1974. “Actes du colloque de Rennes”. AEERS, Dunod. Paris, in “La documentation Française”, pp. 340 y ss. Paris, 1974.

La reflexión de G. Malglaive²⁰⁹, es más completa. Parte de una perspectiva diferente, la *formación de los formadores*, y describe tres tipos de alternancia:

1. **La falsa alternancia:** parecida a la anteriormente llamada alternancia interna, que consiste en dejar espacios libres durante los periodos de formación, sin establecer ninguna relación entre la formación académica y las actividades prácticas.
2. **La alternancia aproximada:** es un modelo más elaborado donde existe una organización didáctica, que une a los tiempos y espacios de formación (escuela y actividad), dándoles una coherencia. Para ello, se facilitan instrumentos metodológicos y conceptuales de observación, que facilitarán la posterior utilización de los datos obtenidos para un trabajo teórico en el aula. La crítica es que sólo se dan a los alumnos modelos de observación y análisis de la realidad en la que van a trabajar, sin facilitarles medios de actuar sobre ella ni profundizar en los que la envuelven.
3. **La alternancia real:** es aquella que pretende una formación teórica y práctica global, que permite al aprendiz o alumno construir su propio proyecto pedagógico, ponerlo en práctica y efectuar un análisis reflexivo sobre el mismo. La diferencia fundamental en relación con el modelo anterior sería la de una implicación mucho más fuerte, tanto en el ámbito personal como en el de las instituciones concernidas. Se nos presenta así un sistema en donde la interacción entre los modelos, actores y sistemas es una realidad constante.

El tercer estudio sobre la Alternancia se basa en la investigación sobre “el espacio temporal”, donde Bourgeon²¹⁰, nos presenta también tres tipos de alternancia, parecidas de algún modo a las citadas por Malglaive, que trazan un itinerario progresivo evolucionando desde un modo de aplicación simple a modelos cada vez más complejos:

1. **La alternancia yuxtapositiva:** consiste en *intercalar periodos diferentes entre las actividades y los diferentes lugares, el trabajo y el estudio* sin ninguna relación aparente entre ellas. Puede tratarse de un estudiante que trabaja o de

²⁰⁹ Cf. MALGLAIVE, G. 1979. “La formation alternée des formateurs”, in SIDA n° 297, pp. 51-62. Paris, janvier 1979.

²¹⁰ Cf. BOURGEON, G. 1979. *Op. cit.*

un trabajador que estudia, según cual sea la actividad dominante y la secundaria, por lo que existe una disyunción institucional y didáctica entre las dos actividades.

2. **La alternancia asociativa:** es un modelo donde se *asocia la formación profesional con la formación general*. Las instituciones que las imparten, intentan organizar en una única formación las actividades teóricas y prácticas, dentro de un mismo programa de formación. Normalmente se trata de una simple adición de estudios y actividades profesionales, con poca o ninguna interacción ni transversalidad entre ambos elementos.
3. **La alternancia “copulativa”:** se trata de una *compenetración efectiva entre los medios de vida socioprofesional y escolar en una unidad de tiempo formativa*. No se trata de una sucesión de unos tiempos llamados teóricos y otros llamados prácticos aunque estuvieran organizados en el plan didáctico. Es, más que un mero proceso, una interacción entre los dos momentos de actividades, una estrecha conexión entre todos los elementos del ámbito educativo, sean personales, relacionales, didácticos o institucionales.

Este tipo de alternancia favorece el “proyecto personal” y sitúa al formando como actor en su medio. Sería la verdadera alternancia o alternancia real, según G. Malglaive.

Como podemos comprobar por lo anteriormente expuesto, coexisten al mismo tiempo en distintos lugares, modos muy diferentes de hacer y entender la alternancia. En el modelo CEFFA, se debe intentar aproximar al máximo al modelo de alternancia real o alternancia “integrativa”, dado que las desviaciones y los errores de comprensión y aplicación son frecuentes. Por lo tanto, no debemos conformarnos con los simples esquemas binarios que suelen querer explicar la alternancia: “escuela y trabajo”, “teoría y práctica”, “formación y empleo”, que son esquemas reduccionistas de la alternancia. Tampoco los esquemas yuxtapuestos o asociados completan el rico esquema que esta nos puede ofrecer.

Daniel Chartier, antiguo director del CNP, nos dice que se debe intentar la alternancia real, a la que llama **alternancia integrativa**²¹¹. Todas las definiciones anteriormente citadas, nos pueden permitir ver las grandes posibilidades que ofrece el sistema y, como consecuencia, la riqueza que todavía está por descubrir en este

²¹¹ Cf. CHARTIER, D. 1986. *Op. cit.*

ámbito. Es evidente que el tema no está cerrado, muchos estudios y avances pueden todavía realizarse.

El nombre que nos gustaría utilizar es la **alternancia interactiva**. Sería aquella en donde existe una verdadera *interacción entre los diversos actores, medios y sistemas*; es decir, conveniencia, colaboración, cogestión, entre los actores de la educación. Estos intervienen en la escuela, y ésta participa en el medio, con actuaciones complejas y complementarias.

Las formaciones que se imparten a los alumnos por el sistema de alternancia, no se pueden limitar a uno o dos actores, sino que están abiertas a todo el complejo mundo que envuelve la vida de la persona - familia, amigos, trabajo, economía, cultura, escuela, política...- y en donde ninguno de los elementos que interviene es indiferente. Todos los elementos que rodean al joven y, como consecuencia, participan en su formación, son *partenaires*, coautores corresponsables y deberían estar integrados y comprometidos en el mismo proceso.

La alternancia educativa interactiva, es la que los CEFFA deberán intentar aplicar y defender - a pesar de la complejidad que conlleva - en los distintos ámbitos y junto a los *partenaires* del sistema educativo de cada país. Podríamos continuar la lista de modelos y definiciones de alternancia, pero los textos y autores citados anteriormente nos parecen suficientemente claros porque muestran desde diferentes perspectivas de análisis (estudio-trabajo; formación de formadores y espacio-tiempo) las variables más adecuadas para explicar lo que puede ser una buena comprensión de la alternancia.

Unas frases, que a modo de definición, son utilizadas en determinados contextos y que también pueden aproximarnos a la comprensión de la misma, serían: **“una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y tiempos”**, o **“la interacción educativa entre la escuela y el medio socio profesional”**.

7.1.2. Características de la alternancia en los CEFFA

Jean Claude Gimonet²¹² es quien mejor desarrolla el tema con una descripción de las siete características o componentes de la alternancia, que, junto con una composición gráfica del mismo, nos parece válida para expresar de un modo esquemático el sistema de la alternancia.

²¹² Cf. GIMONET, J.C. 1998. *Op. cit.*

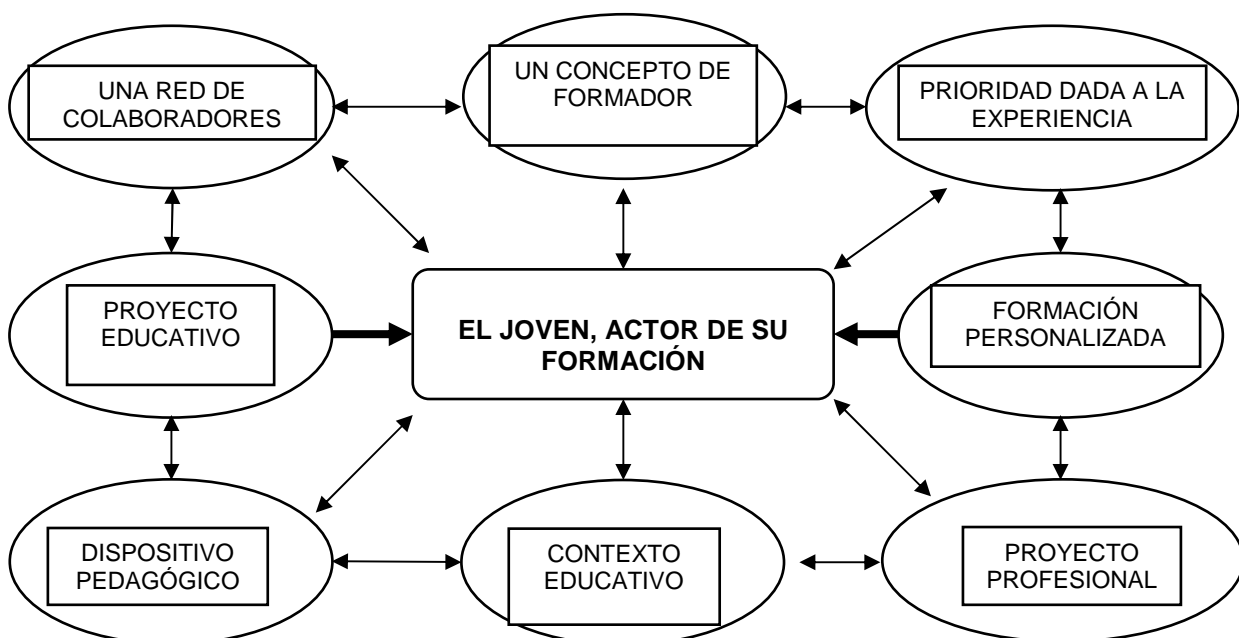
Este es, desde nuestro punto de vista el modelo sobre el que debemos trabajar en los CEFFA. Vamos a explicarlo de un modo breve y junto con unos elementos propios añadidos al modelo original, que nos parecen complementarios a las características iniciales planteadas por Gimonet.

1. La **persona en formación**, es decir, el “alternante”, como elemento y actor principal (centro de interés de todo sistema), eje del debate y del proyecto.
2. Un **proyecto educativo** que sostiene las actividades de formación, les da “sentido”, tanto desde el punto de vista del alternante, como de la institución que aplica la alternancia.
3. El lugar prioritario concedido a **la experiencia socioprofesional**, como punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, como encrucijada educativa.
4. Una red de **partenaires, coformadores**, que intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación; la alternancia significa compartir el poder educativo.
5. Un **dispositivo pedagógico** adecuado, dado que es necesaria una organización y gestión de la formación que deben hacerla operativa.
6. Un **contexto educativo favorable**, que permita las condiciones psicológicas y afectivas, con un clima facilitador de la educación y el aprendizaje (calidad de vida).
7. Unos agentes educativos, **los formadores**, llamados monitores, que por su responsabilidad de animar y dinamizar el conjunto de elementos y personas que intervienen en el proceso, suponen unas funciones específicas (requiriendo, por lo tanto, una formación específica), distintas del profesor de los otros sistemas.

A estas características señaladas por el profesor Gimonet, añadimos dos nuevos elementos según nuestro propio análisis y reflexión, porque nos parecen propios de la pedagogía de la alternancia, y que son elementos diferenciados y diferenciadores de los otros modelos educativos que aplican la alternancia. Nos referimos a: “Formación Integral Personalizada” y “Proyecto Personal” del alumno.

8. Una **Educación Personalizada y Formación Integral**²¹³, teniendo en cuenta que cada persona es distinta y completa en sí misma, al mismo tiempo que vive dentro de una sociedad y no como un individuo aislado.
9. Un alumno que construye su propio proyecto de vida, el **Proyecto Profesional** personal, que será la base, el punto de partida, el hilo conductor de los otros aspectos de la formación: humanos, intelectuales, sociales, espirituales, éticos...

Vamos a mostrarlo de forma gráfica, partiendo del modelo y esquema de J.C. Gimonet, en donde intentamos mostrar todas las características que definirían la alternancia en las CEFFA:



Esquema 8: CARACTERÍSTICAS DE LA ALTERNANCIA EN LOS CEFFA. Fuente: elaboración propia a partir de Gimonet, 1988

Esta representación nos muestra que todo se articula alrededor del joven educando, “el alternante”, partiendo de las experiencias familiares sociales y profesionales que lo envuelven, así como su proyecto educativo que le dará sentido y le acompañará en lo que deberá ser su proyecto personal (personal no significa individualista, sino con responsabilidad propia dentro de un contexto social

²¹³ Este aspecto está ampliamente desarrollado en el capítulo 5.

concreto). El alumno está inmerso en su medio social y familiar, siendo en ese medio un agente del desarrollo del mismo.

Como dice Rogers²¹⁴, “un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad, hasta que está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales”. Para los CEFFA, el aprendizaje en alternancia no puede desligarse del propio proyecto personal de la persona en un momento y un medio determinado.

Hemos querido mostrar en este apartado la variedad de concepciones y de formas de aplicar la alternancia, para que pueda ser comprendido de un modo más completo por aquellas personas que tienen interés en conocerla o aplicarla de un modo adecuado.

7.1.3. Algunas personalidades del mundo de la pedagogía relacionadas con la alternancia

Hemos querido dedicar unas líneas a algunas personalidades con influencia sobre la Pedagogía de la Alternancia de los CEFFA. Vamos a citarlos por orden alfabético, lo que no significa por orden de importancia. Los criterios seguidos son propios, partiendo del análisis realizado junto con docentes de América latina, y teniendo en cuenta además a aquellas personas que hoy están todavía teniendo un peso específico fuerte. No se pretende con los comentarios sobre cada autor resumir su producción y originalidad, sino simplemente hacer una presentación que sirva para posteriormente ampliar conocimientos en caso de necesidad. Algunas de estas informaciones se han complementado con datos obtenidos vía Internet²¹⁵.

CLAPAREDE, Edouard (1873-1960). Psicólogo y pedagogo suizo

Fundador de la psicología funcional y promotor de la pedagogía experimental, es partidario de una escuela activa, que tenga en cuenta las necesidades e intereses de los niños. Afirma que lo más importante de la escuela, no es ni el método, ni el programa sino el niño. Como consecuencia los métodos y programas deben adecuarse al niño y no al revés. Con la actitud centrada en el alumno, fue defensor de la orientación profesional, psicólogo de la infancia,

²¹⁴ ROGERS, C. 1972. “Liberté pour apprendre”. Dunod. Paris.

²¹⁵ Nos gustaría destacar "<http://es.wikipedia.org>"

pedagogo experimental. Podemos decir que es uno de los padres de la escuela nueva. Sus trabajos demostraron a los profesores que ellos mismos podían y debían aprender mucho de los niños.

Elementos de bibliografía:

« Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale » (1905). « L'école sur mesure » (1921). « L'éducation fonctionnelle » (1931).

COUSINET, Roger (1881-1973). Pedagogo francés

Pionero y máximo exponente de la "Education nouvelle" francesa. Impulsó la necesidad de apoyar el proceso de aprendizaje sobre la experiencia, la observación metódica, la experimentación, y no sobre la "sola razón". Practicó el sistema de trabajo libre por grupos utilizando la afectividad y el compañerismo. El niño aprende en sociedad, compartiendo con el resto de sus compañeros, investigando e interrogándose sobre la realidad que le rodea. El grupo tiene un valor correctivo. Este proceso de aprendizaje descansará sobre el juego, entendido como un trabajo en grupo, en equipo, acentuando los componentes de creatividad espontánea y sociabilidad. En definitiva, pretende sustituir el trabajo tradicional del maestro, que pasará a ocupar un papel de moderador, de acompañante en el proceso de aprendizaje, por el trabajo del alumno. Plantea a los profesores cuestiones profundas con relación a las actitudes, mas allá de los métodos o técnicas. La noción de "actitud en la relación" será prioritaria en su elaboración de la pedagogía psico-sociológica.

Elementos de bibliografía:

« La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 a 12 ans » (1925). « La vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine » (1945). « Education Nouvelle » (1952). « La Formation de l'Éducateur » (1959). « Pédagogie de l'apprentissage » (1969).

CHARTIER, Daniel (1926-). Artesano de la formación por alternancia

Investigador, creador y experimentador de la pedagogía de la Alternancia. Trabajó siempre en estrecha relación con André Duffaure, tanto en la concepción y desarrollo del Plan de Estudios y del Cuaderno de la Explotación Familiar, como en las Fichas Pedagógicas, Formación de Monitores, etc. Desde 1957 fue responsable

de la formación pedagógica de monitores y primer director del Centro Nacional Pedagógico de la UNMFREO en Chaingy (Francia), donde junto con Jacques Legroux y Jean-Claude Gimonet, constituyen el primer equipo permanente que elaboró el Plan de Formación Inicial y continuada de los monitores. Las relaciones con la Universidad iniciadas por André Duffaure y con Georges Lerbet, se concretan en la formación universitaria que actualmente se imparte en partenariat con varias Universidades. También podemos llamarle el historiador de las MFR, porque de su estrecha colaboración con Duffaure, de sus trabajos e investigaciones sobre los orígenes, junto con los documentos iniciales de l'abbé Granerau, ha sido el recopilador de la historia de las MFR.

Elementos de Bibliografía:

« Naissance d'une pédagogie de l'alternance » (1978). « Motivation et Alternance » (1982). « A l'aube des formation par alternance » (1986). « La Formation par production des savoir: quelles articulations Thèorie-Pratique en Formations supérieure? (coord. avec G. Lerbet) » (1993).

DECROLY, Ovide (1871-1932). Médico, psiquiatra y pedagogo belga

Fundamenta su pedagogía sobre la función de globalización y sobre el juego. Propone una educación e instrucción partiendo de la actividad mental que el niño manifieste naturalmente en sus comportamientos y tendencias, afectividad e interés, e donde percibe globalmente los seres y las cosas, tanto en la percepción, la expresión y el acto, como en los recuerdos, los pensamientos y el razonamiento. Ve en el juego un medio eficaz para suscitar y estimular la atención, la observación, la sensibilidad, la expresión, la acción formadora.

Iniciador de una serie de métodos activos, propone una educación que satisfaga la curiosidad natural del alumno, que estimule su inteligencia, en relación con los intereses del niño, que esté en contacto con las realidades físicas y sociales. Así el interés será el punto de partida por excelencia del desarrollo del alumno. Nacen así los *centros de interés*, que pondrán en contacto la realidad del alumno con los conocimientos a adquirir. Todo centro de interés comprende tres aspectos: observación, asociación y expresión. En el orden psicológico, para la adquisición de conocimientos existen tres etapas sucesivas: 1ª. Observación directa de las cosas y de los hechos, 2ª. Asociación en el tiempo y en el espacio. 3ª. Expresión concreta o abstracta.

A instancia de Montessori y de Dewey, la idea central de su pedagogía es: “Aproximar la escuela a la vida”.

Elementos de Bibliografía:

« Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers » (1929). « La fonction de globalisation et l'enseignant » (1929). « Études de psychogénèse » (1932).

DEWEY, John (1859-1952). Psicólogo, filósofo y pedagogo estadounidense

Padre de la educación progresista. Sostiene que la educación debe situarse como parte del desarrollo del ser humano. Introduce en pedagogía los métodos ocupacionales y una filosofía “instrumentalista” (la inteligencia y las teorías son instrumentos para la acción) y “funcionalista” (la sociedad es un sistema en donde el equilibrio depende de la integración de los diversos elementos que la componen). Las experiencias que se adquieran en el medio educativo deben permitir adquirir al niño las cualidades necesarias para adaptarse a la vida social y profesional. Promotor de la pedagogía genética fundada en el pragmatismo, lo que Claparède llama “Pedagogía funcional”. Partiendo del principio por el que el niño se desarrolla desde su propio interior, el educador debe guiarse por los intereses del mismo, los cuales cambian según la edad y se orientan libremente.

Propone un proceso de transmisión de conocimientos por comunicación, compartiendo la experiencia, hasta que ésta forme parte del bagaje común. Así los intereses y capacidades de los alumnos serán el material de base utilizado por el educador para el aprendizaje. De este modo, se busca la continuidad entre la vida cotidiana del alumno y aquello que va a aprender.

El “Método de los proyectos” es de Dewey. El aprendizaje a través de la práctica, ha de realizarse teniendo en cuenta la psicología del niño. Se aproxima de los “Centros de Interés” de Declory.

Elementos de bibliografía:

« How we think » (1910 y 1930). « L'École et l'enfant » (1970). « Démocratie et Éducation » (1990).

DUFFAURE, André (1924-1997). Ingeniero, Psicólogo y Pedagogo francés de la Alternancia de las MFR

Este investigador e ingeniero agrónomo, conoce el personalismo de Emmanuel Mounier en la resistencia francesa, una corriente filosófica opuesta al individualismo y al colectivismo. Descubre las MFR en 1946 y se compromete en este movimiento (desde 1947 hasta 1990, fue primero director pedagógico y después director general de la UNMFREO). Si los fundamentos del movimiento educativo de las MFR fueron puestos por los promotores de la idea (los agricultores y el cura de pueblo), Duffaure junto con Cousinet y coordinando con los experimentadores de campo (monitores de las MFR), pone en marcha una verdadera formación por alternancia afirmando el sistema y fundamentando una metodología pedagógica. Su inquietud por conocer y hacer progresar el movimiento de las MFR, le lleva a relacionarse con las Altas Escuelas Populares del norte de Europa creadas por Grundtvig en Dinamarca. De ellas rescata el valor de lo personal, lo familiar, las situaciones y tradiciones locales, para llegar a lo general a lo global y la necesidad de fichas o cuadernos pedagógicos adecuados. Podríamos resumir lo que definió como “Cuestiones importantes en Pedagogía” en tres puntos:

- Estudiar la relación entre el programa oficial del ministerio y las capacidades intelectuales y pedagógicas del joven. Reorientar los programas oficiales de las materias según otra lógica.
- Impartir una enseñanza sencilla, con terminología sencilla, haciendo los programas accesibles y comprensibles para los jóvenes y sus padres. Decía que los monitores ante el joven, deben hacer fácil lo difícil.
- Establecer unos lazos estrechos entre los periodos en la familia, en el medio socio-profesional y los periodos en el centro educativo para que la alternancia sea un tiempo pleno de formación. Esto le llevo, junto a sus próximos colaboradores, a crear los instrumentos pedagógicos de la alternancia.

Militó en lo que podríamos llamar grupo de promotores de la formación asociada y dio mucha importancia a la formación de los formadores en alternancia, para los que organizó una formación específica. Tres frases de Duffaure, pueden definir su visión de la formación y el desarrollo rural: “no puede haber formación válida si el joven se forma aislado de su medio”; “un joven que se forma en un medio subdesarrollado y que no es agente de desarrollo del mismo sólo puede hacer una cosa: marcharse”; “no hay desarrollo si el medio no crece junto con los jóvenes”.

Elementos de bibliografía:

« Une méthode active d'apprentissage agricole: les cahiers de l'exploitation familiale » (1955). « Education, milieu et alternance » (1985).

FERRIÈRE, Adolphe (1879-1960). Pedagogo suizo

Se identifica su nombre con la escuela activa, dado que se encargó de definir el espíritu general y el programa conjunto de la escuela activa, frente a las diversas concepciones y métodos que pretendían encarnarla. Afirma la necesidad de una pedagogía genética y funcional basada en el desarrollo físico del niño y del adolescente. Su esfuerzo mayor está en salvaguardar la libertad y autonomía de los escolares. Declory, con los centros de interés, se inspira en los principios de Ferrière. Afirma que el interés es la piedra angular de la Escuela Activa, lo que soporta todo el edificio. Nada sin interés o fuera de él. La palabra interés, significa la presencia activa del impulso espiritual, es el hambre que se manifiesta, hambre de saber, de crecer sobre tal aspecto o sobre tal campo ilimitado de conocimientos. Es la potencia del espíritu, potencia lógica o potencia práctica. Se comprende por tanto que el interés sea inseparable del esfuerzo espontáneo. El fin de la educación es ayudar al niño al desarrollo de sus potencialidades, es una educación "en libertad para la libertad".

Elementos de bibliografía.

"La escuela activa" (1920). "La educación autónoma" (1926). "La libertad del niño en la escuela activa" (1928). "Transformemos la escuela" (1929)

FEUERSTEIN, Reuven (1922-). Pedagogo y psicólogo israelita

Pone en marcha junto con el profesor Hoffman un programa para los adolescentes traumatizados en la guerra 39-45, intentando reactivar el funcionamiento intelectual, restaurar la autoestima, favoreciendo aprendizajes futuros. Su programa de enriquecimiento instrumental PEI es bastante conocido. Su principio y aporte principal es la "mediación": las deficiencias cognitivas de un individuo no son irreversibles. Para paliarlas, un aprendiz en buenas condiciones de mediación podrá llenar sus lagunas. Podemos decir a partir de sus estudios que el

formador aporta un soporte afectivo, su papel consiste en dar confianza al sujeto que la a perdido, facilitando interacciones positivas en el acto de aprender²¹⁶.

Elementos de Bibliografía:

“Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability” (1980). “Don’t accept me as I am retarded people to excel” (1988).

FREINET, Célestin (1896-1966). Pedagogo francés

Su método, la técnica Freinet, hace descansar la actividad escolar sobre las técnicas instrumentales - lectura, escritura, cálculo – robusteciéndolas y haciéndolas crecer desde la realidad que motiva, de forma natural y entusiasta, al estudiante. Los textos libres, la imprenta en la escuela, los paseos, las visitas de estudios, las actividades fuera de la escuela, son parte de sus novedades didácticas. Con ello devuelve un cierto honor al trabajo manual y a la necesidad de expresión y comunicación de los alumnos. Es una pedagogía realista y práctica, basada en la actividad cotidiana y en la búsqueda de un método natural de aprendizaje, que fomenta la observación y la experimentación. Coherente con el principio de no dicotomizar teoría y práctica. Definiría los ejes de una nueva Pedagogía: la cooperación (construcción social del conocimiento), la comunicación (forma de integración del mismo), la documentación (registro de la historia que se construye) y la afectividad (relación entre las personas y el objeto del conocimiento). La escuela en la calle, la escuela para la vida es la clave del verdadero saber.

Elementos de bibliografía:

« Naissance d’une pédagogie populaire » (1949). « L’éducation moral et civique. Moderniser l’école » (1960). « L’enseignement des sciences » (1962). « Les dits de Mathieu, une pédagogie moderne de bon sens » (1969).

FREIRE, Paulo (1921-1999). Pedagogo brasileño

Creador del método Freire de alfabetización, que se basa en la conciencia de su condición social por parte de aquel que aprende. Es el inventor del concepto de “concientización”, que ayuda al hombre a liberarse de la manipulación y domesticación, desarrollando su capacidad crítico-reflexiva. Intenta romper la

²¹⁶ CARDINET, A. 1995. “Pratiquer la médiation en pédagogie”. DUNOD. Paris 1995.

dicotomía teoría-acción, buscando la humanización del hombre mediante el proceso de concientización. Permite al alumno identificar el contenido del aprendizaje con el proceso mismo de aprendizaje.

Su pedagogía, dentro del marco brasileño del analfabetismo, el subdesarrollo y la dependencia, está enfocado en y para el pueblo, de ahí que su obra se elabore en torno a la educación liberadora con una visión humanista, en el mismo sentido filosófico que Mounier. Fue consultor educativo del Consejo Mundial de las Iglesias.

Elementos de bibliografía:

“La educación como práctica de la libertad” (1965). “¿Extensión o comunicación? La concienciación en el medio rural” (1969). “La pedagogía del oprimido” (1975). “Las cartas a Guinea-Bissau: una experiencia pedagógica en proceso” (1977).

GIMONET, Jean-Claude (1939-). Pedagogo francés

Es actualmente una de las personas que mejor conoce la pedagogía de la Alternancia aplicada al Movimiento de las CEFFA en el mundo. Como afirma, se formó “en para y por” la alternancia. Fue monitor y director de MFR, posteriormente formador en el Centro Nacional Pedagógico (adquiriendo durante su trabajo el doctorado en Ciencias Sociales del desarrollo en 1981). Director del CNP hasta el fin de su carrera profesional. Siempre ha sido un formador – investigador. Desde 1999 es consejero pedagógico de SIMFR²¹⁷, y fue nombrado Asesor Pedagógico Permanente de los CEFFA de América Latina (encuentro latinoamericano de CEFFA celebrado en el año 2000 en Iguazú). Sus principales ámbitos de intervención son la pedagogía de la Alternancia, las Ciencias de la educación y la formación de Formadores.

Elementos de Bibliografía:

« Psycho-sociologie des équipes éducatives » (1975). « Alternance et relations humaines » (1984). « L’alternance en formation : méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? » (1998). « Nascimento e desenvolvimento da

²¹⁷ Solidaridad Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural. ONG de derecho belga, creada en el seno de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR), que tiene como finalidad el apoyo a las CEFFA en todo el mundo y que actualmente está presidida por uno de sus fundadores, Aimé Caekelbergh.

pedagogia da alternancia: as casas familiares rurais de educação e orientação » y (1999). « L'étang, mon étant » (2001).

GRUNDTVIG, Nikolai²¹⁸ (1783-1872). Clérigo, historiador, escritor y pedagogo danés

Fue una personalidad que hasta nuestros días ejerció una gran influencia en la cultura y sociedad danesa. Pastor de la iglesia luterana danesa, reformador de la educación y de la iglesia nacional danesa. Inventó las Altas Escuelas Populares Secundarias, cuyo objetivo y finalidad era informar y cultivar al pueblo. Estas escuelas sin exámenes y sus ideas, han dejado trazos profundos en la cultura y en la política danesa. Para muchos, era exclusivamente un fenómeno local y nacionalista (en su época solamente los países nórdicos como Suecia, Finlandia, Alemania se interesan por sus métodos e ideas). Ha sido en el siglo XX cuando se ha redescubierto y sus teorías y métodos para las personas adultas y con experiencia, se aplican y experimentan en todo el mundo. Las bases pedagógicas son la "Enseñanza mutua" y la "reciprocidad viva". Algunas de sus definiciones se señalan a continuación. Enseñanza: intercambio de experiencias personales entre el educador y el educando; la enseñanza ha de formar parte de las vivencias del educador y los estudiantes deben responder de manera dinámica, de lo contrario el saber carece de vida, sólo se transmiten palabras muertas. Conocimiento: debe brotar principalmente de la propia vida de cada persona o por lo menos hay que intentarlo para ver como se inscribe en ella; entraña contactos vivos e influencias reciprocas con los demás. Los libros: todos los conocimientos de los libros que no tengan relación con la vida del lector, están muertos. Director de escuela: organizador que respetando las experiencias de los estudiantes descubre los puntos comunes entre ellos y los profesores en lugar de realzar las diferencias.

En su pensamiento pedagógico se repiten una serie de aspectos:

- a) La fraternidad entre profesores y alumnos que viven y trabajan juntos. Aprendiendo unos de otros y compartiendo la gestión de la escuela (periodos cortos en internado).

²¹⁸ LAWSON, M. 1993. in "Perspectiva: revista de educación comparada de la UNESCO". Vol XXIII, pp. 651-662, 1993.

- b) La importancia de la “palabra viva” versus aquella palabra o letra muerta que no tiene sentido para la persona.
- c) Insistencia en la condición humana común: cada uno necesita comprender su propia cultura antes de comprender la de los demás.
- d) La educación es cuestión de “reciprocidad viva”, que lleva a la comprensión de nuestra propia existencia y no de una instrucción formal o formación profesional.

Elementos de bibliografía:

“Mitología nórdica” (1832). “La escuela de la vida y la Academia de Soro” (1836). “El trébol de cuatro hojas danés o la nacionalidad danesa vista de manera parcial” (1836). Enhorabuena a Dinamarca por los zoquetes daneses y la escuela danesa de adultos (1847).

LERBET, Georges (1936-2004). Psicólogo experimental y genético francés. Pedagogo de la Formación Permanente

Este profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de Tours, es el iniciador de la formación universitaria por “producción de saber”. Colaborador excepcional para las MFR al introducir en la formación de monitores la dimensión universitaria, basada en lo que se llamará “investigación - acción”. Estableció una estrecha relación con Daniel Chartier y posteriormente con Jean Claude Gimonet, y creó - en partenariat entre el Centro Nacional Pedagógico y la Universidad - la formación superior universitaria para los formadores de las MFR, que ganan así en reconocimiento y prestigio científico.

Lerbet es un promotor incondicional de la formación a lo largo de la vida. Abierto a todo tipo de corrientes y teorías en el mundo de la educación y de la formación, especialmente a la corriente llamada “teoría de complejidad”. Se aleja, sin rechazarlos, de los modelos tradicionales de educación y de adquisición de conocimientos. Abre nuevos caminos de acceso a la formación universitaria, para aquellos cuyo itinerario no es estrictamente académico. La investigación universitaria a partir de la experiencia profesional, experiencia de vida. El aprendizaje por producción de saber y no solamente por consumo de saber.

Elementos de bibliografía:

«Loisir des jeunes» (1976). « Lateralité chez l'enfant et l'adolescent » (1969). « Piaget. Introduction à une pédagogie démocratique » (1971). « L'Egalité des chances » (1978). « Une Nouvelle voie personnaliste: le système-personne.

Système-alternance et formation d'adultes » (1981). « Approche systémique et production de savoir » (1984). « La Formation par production de savoirs » (1993). « Systeme, persone et pedagogie » (1993).

MARITAIN, Jacques (1882-1973). Filósofo francés

Discípulo de Bergson, fue uno de los representantes del personalismo en Francia. Admitió principios de la educación nueva, aunque sin abandonar la base tradicional. Para Maritain el hombre está formado por la cultura anterior de las virtudes intelectuales y morales; el hombre se sostiene a sí mismo mediante la inteligencia y la voluntad, estando el espíritu en la raíz de la personalidad.

Plantea un personalismo diferente a la tesis del individualismo liberal, que sólo considera al hombre como un individuo o simple átomo social. La persona es más que el fragmento material del individuo, por su espiritualidad. Tanto los sectores del materialismo marxista, que han sucumbido en el plano político, económico y social, como los sectores del capitalismo, especialmente representantes del neoliberalismo, han expandido la idea de que en los momentos actuales no es necesario exponer las doctrinas, ni las ideologías, sino sólo tratar lo que sea eficaz y vaya en beneficio del capital y el mercado.

Expone que el Bien Común obliga a la redistribución de los bienes sociales para el beneficio de la Persona Humana en su desarrollo integral, con un fundamento de autoridad y una moralidad intrínseca, que es el personalismo comunitario.

Elementos de Bibliografía:

« L'humanisme intégral » (1936). « L'éducation a la croisée des chemins » (1947). « Pour une philosophie de l'éducation » (1959).

MONTESSORI, María (1870-1952). Médico psiquiatra y pedagoga italiana

María Montessori fue la primer mujer médico en Italia. El aporte principal de Montessori para el mundo, ha sido la del método Montessoriano en donde los niños aprenden a leer, escribir, contar y sumar por sí mismos, sin ayuda de los adultos. Autora de un método destinado a favorecer el desarrollo natural del niño, lo coloca en un nuevo ambiente adecuado a sus necesidades psicológicas. La manipulación

de los objetos, de los materiales, el juego, contribuyen al desarrollo. A las sucesivas etapas de la evolución de la personalidad deben corresponder planes de educación graduales. Insiste mucho en la existencia de “periodos sensibles” en el desarrollo del niño, de ahí la importancia de respetar esos ritmos personales. Su concepto más destacado es el plan de construcción inmanente. Así, la educación puede guiar al individuo, pero no puede modificar su naturaleza profunda. El alma individual del niño tiene una personalidad propia, que tendrá que ser liberada mediante un desarrollo adaptado en un ambiente favorable. El niño es una realidad original y autónoma. Según Montessori la educación no es algo que haga el maestro, sino que es un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el ser humano. No se adquiere escuchando palabras, sino con las experiencias que el niño tiene de su medio ambiente

Tres citas de Montessori²¹⁹, nos muestran su metodología:

Sobre los programas educativos: a menudo la educación de los niños consiste en volcar en su inteligencia el contenido intelectual de los programas escolares. Y a menudo estos programas han sido compilados en el departamento oficial de educación y su uso es impuesto por ley sobre el maestro y el niño. ¡Ah, ante tan denso y obcecado desprecio por la vida que está creciendo dentro de estos niños, deberíamos ocultar nuestras cabezas con vergüenza y cubrir con las manos nuestros culpables rostros!

Sobre la lección: la brevedad debe ser una de sus principales características. Dante nos da un excelente consejo a los maestros cuando dice *sean tus palabras contadas*. Cuanto más cuidadosamente eliminemos palabras innecesarias, más perfecta será la lección.

Sobre la misión del educador: estimular la vida - dejándola libre para desarrollarse, para desenvolverse - he aquí la primera tarea del educador. En tan delicada empresa, un gran arte nos debe sugerir el momento y limitar nuestra intervención, de modo que no haya ninguna perturbación, no se cause ninguna desviación, sino que en cambio ayudemos al alma que surge a la plenitud de la vida, y que habrá de vivir por su propia fuerza. Ésta es nuestra obligación hacia el niño: darle un rayo de luz, y seguir nuestro camino.

Elementos de bibliografía:

²¹⁹ Citas de "El Método Montessori" y "La Mente Absorbente".

“Trattato sull’Antropologia pedagogica” (1907). “Il metodo del la pedagogia scientifica applicata all’educatione infantile” (1909). “Antropologia pedagógica” (1910). “L’autoeducatione nelle scuole elementare” (1916). “Manuale di Pedagogia scientifica” (1935).

MORIN, Edgar (1921-). Sociólogo y filósofo francés

Sus trabajos abarcan un campo muy amplio de investigaciones. Estudió derecho, filosofía, historia y ciencias políticas. En 1950 fue admitido en el CNRS (Centre National des Recherches Scientifiques). En 1959 fundó, con Georges Friedmann y Roland Barthes, el Centro de Estudios de Comunicación de Masas y publicó la revista “Communication”. A continuación fundó la revista “Arguments”, que se publicó desde 1957 hasta 1963. Fue nombrado director de investigaciones en el CNRS en 1973. Hoy dirige el Centro de estudios interdisciplinarios que depende de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales.

Edgar Morin se interesó por las relaciones entre lo real y lo imaginario en la cultura de masas difundida por los medios de comunicación. Intentó explicar el fenómeno del ‘rumor’, estudiando la propagación de una información vaga, imprecisa y consolidada, basada en el antisemitismo, en personas más o menos crédulas. Muy pronto se convirtió en el defensor de una sociología del presente, llamada ‘evidencial’. (“Diario de California”, 1970, y “El paradigma perdido de la naturaleza humana”, 1973).

Con su serie *El método*, obra aparecida en tres volúmenes (1977, 1980 y 1986), inauguró un nuevo campo de investigaciones. Conociendo la complejidad de los sistemas, lejos de buscar la unidad de las ciencias, destacó la importancia de la noción de desorden. Dio un papel destacado al concepto de ‘ecosistema’, con el que intenta explicar la diversidad real surgida de la autoorganización, la selección y la adaptación del mundo humano. En *Ciencia con consciencia* (1982) profundizó el concepto de la complejidad. Una de sus últimas obras, publicada en 1987, concierne a la cultura europea: *Pensar en Europa*.

Creador del denominado “pensamiento complejo”. La complejidad de lo real y la construcción del conocimiento multidimensional, la noción de sujeto y su autoorganización reflexiva en un contexto mundial global. Toda su producción está orientada sobre la necesidad de romper con la idea de un saber parcelado (disciplinas), demostrando lo incompleto de cualquier conocimiento. Analiza la

importancia de los diversos aspectos de nuestro pensamiento, pero no aislándolos o separándolos entre sí. Este será el eje del pensamiento complejo: distinguir sin separar.

El pensamiento de Morin, nos dice que la complejidad puede civilizar el conocimiento. Se puede y se debe uno adentrar en el desarrollo de la naturaleza humana multidimensional, la lógica generativa, dialéctica y arborescente, del cual cuando el universo es una mezcla de caos y orden. A partir del concepto y práctica de la auto-eco-organización, el sujeto y el objeto son partes inseparables de la relación auto-organizador-ecosistema. Además, introduce en la ciencia conceptos que estaban “en pausa” para aplicarlos a su pensamiento (aleatoriedad, información en el ambiente y sujeto con su creatividad) y ve los fenómenos integrados en el énfasis de las emergencias e interacciones, y no en las sustancias.

Elementos de bibliografía:

“El hombre y la muerte” (1951). “El Cine o el hombre imaginario” (1956). “Las estrellas: mito y seducción del cine” (1957). “Autocrítica” (1959). “El espíritu del tiempo” (1962). “Diario de California, El Rumor de Orleáns, El paradigma perdido: la naturaleza del hombre” (1971). “El Método” (1977). “Los Fratricidas: Yugoslavia-Bosnia, 1991-1995” (1996). “Amor, Poesía, Sabiduría” (1997). “La cabeza bien puesta” (1998). “La Inteligencia de la Complejidad” (1999). “Los Siete Saberes para una Educación del Futuro” (2000). Civilización y barbarie (2005).

MOUNIER, Emmanuel (1905 -1950). Filósofo francés

La educación está enlazada en la actividad humana, en su proceso de personalización, dado que el ser humano no está completamente hecho (tout fait), sino haciéndose (se faisant). Denunció el desorden económico, social y espiritual del mundo capitalista y su *individualismo burgués*. A esto opone su *personalismo*, que pretende ser una síntesis del cristianismo y del socialismo. “La educación personalista es intervencionista, pero con la finalidad constante del desarrollo de la persona como tal”.

Su filosofía educativa está basada en una concepción desarrollada de la libertad como libertad “bajo condiciones” y no basada en una libertad absoluta, dado que la estructura de la persona es dialéctica entre la naturaleza (física y social) que impone sus condiciones. La libertad es coherente y la educación de la persona se debe adaptar a esa estructura para ser eficaz.

Elementos de bibliografía:

« Revolution personaliste et communautaire » (1934). « Traité du caractère » (1946). « Qu'est-ce que le personalisme? » (1947).

PERETTI, André (1916 -). Psicólogo francés

Ingeniero politécnico, llega al mundo de la formación, en donde se realizan y desarrollan sus compromisos sociales y religiosos. Ejerce funciones de profesor, investigador y administrador en el Ministerio de Educación Nacional francés. Influenciado por la pedagogía no directiva de Carl Rogers, pone en funcionamiento una pedagogía para adultos basada en el trabajo de grupo y la "auto-construcción de la formación". Está especializado en Ingeniería educativa. Tiene aportes muy interesantes como son: El árbol de las diferenciaciones potenciales; Los 8 paradigmas en pedagogía; Las 30 competencias del formador moderno; Pedagogía de los roles y responsabilización; Variedad de agrupaciones y alternar los tiempos y los ritmos.

Elementos de bibliografía:

« Liberté et relations humaines » (1966). « L'administration phénomène humain » (1968).

PIAGET, Jean (1896-1980). Biólogo, Filósofo, Psicólogo suizo

Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en la detallada observación del crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describe el desarrollo casi espontáneo de una inteligencia práctica que se sustenta en la acción. Piaget afirma que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural.

Piaget postula que la lógica es la base del pensamiento; y que, en consecuencia, la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano. Hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Así considera Piaget que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y

acomodación que se van desplegando ante determinados estímulos en muy determinadas etapas o estadios del desarrollo, en determinadas edades sucesivas

Su idea central es que el desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo que continúa la adaptación biológica y que presenta dos aspectos: asimilación y acomodación. En el intercambio con el medio, el sujeto va construyendo no sólo sus conocimientos, sino también sus estructuras intelectuales. Así, su postura ha sido denominada constructivismo, así como estructuralismo genético.

Elementos de bibliografía:

“La representación del mundo en el niño” (1926). “El lenguaje y el pensamiento en el niño” (1931). “El juicio y el razonamiento en el niño” (1932). “El criterio moral en el niño” (1934). “El nacimiento de la inteligencia en el niño” (1936). “El desarrollo de la noción del tiempo” (1946). “La formación del símbolo en el niño” (1946). “La psicología de la inteligencia” (1947). “Seis estudios de psicología” (1964). “Memoria e inteligencia” (1968). “Psicología y pedagogía” (1969).

PINEAU, Gastón (1939-). Pedagogo e investigador canadiense

Profesor titular en Ciencias de la Educación (opción educación de adultos) en la Universidad François Rabelais de Tours y profesor asociado a la cátedra de investigación del Canadá en educación relativa al medio ambiente en la Universidad de Québec en Montreal.

Actualmente es uno de los mayores especialistas en la formación de adultos y la formación a lo largo de la vida. La alternancia, la experiencia de vida, la visión interdisciplinaria y compleja de la formación, la relación con la naturaleza y la visión planetaria, hacen que se le pueda considerar uno de los pioneros a nivel mundial en la formación superior universitaria por alternancia. Su contribución, experiencia y acompañamiento a la formación superior de los formadores de los CEFFA en Francia, Brasil, Argentina, ha permitido que actualmente se inicie en Latinoamérica una alternativa que permite el acceso a la formación superior a un gran número de formadores.

Elementos de Bibliografía:

« Produire sa vie : autoformation et autobiographie » (1983). « Reconnaître les acquis » (1991). « La formation expérientielle des adultes » (1991). « De l'air ! Essai sur l'éco-formation » (1992). « Les Histoires de vie » (1993).

« Accompagnements et histoires de vie » (1997). « Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs » (1998). « Les eaux écoformatrices » (2000).

ROGERS, Carl (1902-1987). Psicólogo estadounidense

Nos dice que los organismos saben lo que es bueno para ellos. La evolución nos ha provisto de los sentidos, los gustos, las discriminaciones que necesitamos: cuando tenemos hambre, encontramos comida, no cualquier comida, sino una que nos sepa bien. Agrupa bajo el nombre de visión positiva a cuestiones como el amor, afecto, atención, crianza... Otra cuestión, quizás exclusivamente humana, que valoramos es la recompensa positiva de uno mismo, lo que incluye la autoestima. A través de los cuidados positivos de los demás a lo largo de nuestra vida lo que nos permite alcanzar este cuidado personal.

El lograr un cuidado positivo sobre “una condición” es lo que Rogers llama recompensa positiva condicionada. Dado que todos nosotros necesitamos de hecho esta recompensa, estos condicionantes son muy poderosos y terminamos siendo sujetos muy determinados no por nuestros valores o por nuestra tendencia, sino por una sociedad que no necesariamente toma en cuenta nuestros intereses reales.

Promotor y divulgador de la psicoterapia basada en el grupo (“encounter groups”). Sus métodos se basan en una mayor aproximación real emocional al paciente, con apoyo positivo y sin la directividad que caracteriza el proceso terapéutico. Es el mismo paciente quien debe perseguir un proceso de autoconocimiento y esto basta y es en sí mismo lo curativo. El terapeuta se limitará a animar positivamente a que esto ocurra, concediendo más importancia a la actitud de las personas que a las técnicas empleadas. Encontramos en él los elementos de los constructivistas o del personalismo no directivo.

Elementos de bibliografía:

“Consejería y Psicoterapia” (1942). “Terapia centrada en el cliente” (1951). “El proceso de convertirse en persona” (1961). “Psicoterapia y relaciones humanas” (1971). “Orientación psicológica y psicoterapia” (1978). “Persona a persona” (1980). “La persona como centro” (1981).

7.2. El Plan de Formación y la concepción de la formación en alternancia

7.2.1. La alternancia, una pedagogía de la adolescencia

Un Plan de Formación adecuado debe responder a las demandas y expectativas de todos los interlocutores. Para poderlo construir, debe seguirse la lógica del alumno, dado que él es el protagonista principal en este proceso. Sabemos que la pedagogía de la alternancia se aplica a distintos niveles de formación y para distintas edades de los alumnos con resultados muy satisfactorios, pero también podemos afirmar que es una pedagogía muy bien adaptada a los adolescentes, incluso a la pre-adolescencia y a la post-adolescencia.

No se puede responder a las cuestiones corrientes que interrogan el quehacer diario del adolescente: ¿por qué tengo que estudiar esto? o, ¿por qué debo aprender aquello?, con respuestas incoherentes, simples, llanas: ¡porque sí!, ¡porque está en el programa!, ¡porque el Ministerio lo dice! Argumentos similares, conducen al alumno hacia una situación de “sin sentido”, hacia una posición de incompreensión, con un argumento desmotivador y sin lógica ni razón. Al joven, que está en situación de crisis, se le exige hacer un acto de fe total en sus “mayores”: profesores, padres, etc. Ahí estaría la función de estímulo de la pedagogía de la alternancia y la necesidad del Plan de Formación, para así poder ayudar al joven a encontrar y dar un sentido a sus actos, pues necesita reforzar y conocer qué hace y para qué lo hace.

F. Bayrou²²⁰, nos argumenta que las crisis actuales, esconden otras más profundas. En las sociedades modernas, donde reinan como todopoderosos las nuevas tecnologías, las técnicas comerciales, los medios de comunicación y el dinero, de un modo abusivo y dominando sin piedad sobre las conductas, y especialmente las de los jóvenes, este autor nos propone un renacimiento humanista para salir de la crueldad del anonimato y de la indiferencia actual.

Como dice J.C. Gimonet²²¹, “cuando examinamos cuáles son los comportamientos del adolescente y, por otro lado, lo que permite la alternancia, podemos pensar que verdaderamente es una pedagogía adecuada para el

²²⁰ Cf. BAYROU, F. 1996. “Le droit du sens”. Flammarion. Paris.

²²¹ GIMONET, J.C. 1999. “Adolescence et Alternance”. Annexe n° 5. Doc. CNP. Chaingy.

adolescente”. Porque le permite crecer, afirmándose e ir construyendo su propia identidad. “En definitiva conviene construir sobre los puntos fuertes, sobre lo positivo, e intentar compensar los puntos débiles. Buscar y poner siempre lo extraordinario en lo banal aparente, en lo ordinario²²²”. Alcanzar ese objetivo de hacer fácil lo difícil e interesante lo nimio, es una función que debe realizar el monitor y para ello el Plan de Formación es uno de los medios adecuados. Gimonet desarrolla también una interesante reflexión alrededor de 4 necesidades esenciales en el adolescente: conquistar una posición, actuar, tener éxito y ser una persona.

La alternancia permite al adolescente entrar en el mundo de los adultos, darle la posibilidad de encontrar su lugar, de posicionarse socialmente. Igualmente le da reconocimiento, consideración, sentido al presente y la posibilidad de entrever su futuro; es decir, le da esperanza. Le permite responder a esa necesidad de ser, de proyectarse hacia el futuro en la vida de los adultos. Por ello, el lugar que ocupa el joven en su familia y en la alternancia es de primera importancia. El joven en formación por alternancia no es un niño de escuela, sino alguien que es considerado de otra forma, que ha crecido, que ocupa un lugar en la sociedad, que adquiere un rol a partir de cómo se le considere.

El adolescente necesita actividad, la acción es una necesidad fundamental pues está desbordante de energía. La pedagogía de la alternancia lo pone en acción, ella misma es una pedagogía de la acción. Una acción profesional: el joven es un actor socioprofesional (no es considerado como un alumno de escuela), y eso le da un nuevo valor necesario para su propia autoestima; acción de formación: la iniciativa pedagógica fundamentada sobre la alternancia, convierte al joven en actor de su formación (no mero espectador), sujeto activo y no un simple objeto de enseñanza.

Esta necesidad de acción del adolescente va a la par con la necesidad de explorar, de descubrir, de encuentro, de aventura. La alternancia haciendo vivir situaciones variadas responde a ese deseo. La alternancia es la pedagogía de la investigación, de la **investigación/acción**. La necesidad de acciones diversificadas del adolescente está favorecida por el ritmo de la alternancia, que es una sucesión de secuencias de vida diferentes, de pequeñas aventuras sucesivas que evitan toda monotonía, toda repetición.

Una de las palabras claves de la educación es el término *piagetiano* “**Reussir**” - mejor expresada en francés que en castellano - que significaría:

²²² *Ibidem.*

conseguir el objetivo, tener éxito..., por el hecho de ser reconocido capaz de algo, por ser valorado, por adquirir la estima de los otros y la autoestima, por adquirir la confianza y como consecuencia interesarse más y mejor. Levantando las barreras, los bloqueos, en muchos casos antes que la inserción profesional es necesaria una reinserción escolar, la reconciliación consigo mismo, con la escuela, con los formadores, con los adultos. La alternancia puede realizar eso dado que ofrece una diversidad de lugares, de espacios, de instrumentos, de actividades que permiten ensayar, experimentar, emprender, manifestarse, realizarse, hacer bien alguna cosa y tener éxito en ello. Espacios y experiencias familiares, profesionales, sociales, no aisladas sino de forma conjunta van a permitir al joven actuar sobre diferentes elementos (manuales, intelectuales, afectivos, de relación,...) poniendo en evidencia las competencias diversas dentro de un sistema y no de forma aislada.

7.2.2. Del Programa Oficial al Plan de Formación

A modo de información lingüística y para facilitar la comprensión del significado que nosotros damos a Programa Oficial y al Plan de Formación, nos parece interesante establecer las diferencias entre estos conceptos, puesto que el objetivo que pretende este trabajo es favorecer la creación y el desarrollo de CEFFA, y para ello se requiere utilizar un mismo vocabulario que no dé lugar a confusiones.

En todos los países, los responsables del sistema educativo, sean del Ministerio de Educación, de Agricultura o de Trabajo, establecen el "currículo" correspondiente a cada uno de los niveles educativos. Este, una vez transmitido a los alumnos y después de la evaluación correspondiente según el modo de proceder establecido, permite el acceso al diploma oficial. El "currículo" obliga a asumir una serie de competencias y capacidades. Normalmente, se establece dentro de un marco oficial con unas materias, unos horarios, unas instalaciones y unas titulaciones exigibles al profesorado. Cada materia tiene su programa, objetivos y metodología. En los países donde se aplica un sistema educativo tradicional no existe ninguna relación entre las materias. Conforme aumentan las edades de los alumnos, los profesores van distribuyéndose las materias según su especialidad y dividiéndose cada vez del conjunto del curso, con absoluta independencia unas de otras.

En uno de sus últimos libros, Edgar Morin²²³ explica cómo han ido evolucionando los sistemas educativos, llegando a una situación donde es necesario replantearse la hiper-especialización con unos espacios y métodos que acaben favoreciendo la necesaria interrelación entre las materias. Este autor, con su teoría de la complejidad, puede también aportar elementos que facilitan la lógica conjunta de un Plan de Formación *versus* la lógica aislada del Programa oficial, de las materias aisladas.

En aquellos países donde se aplican reformas educativas con metodologías pedagógicas más activas, se intenta una cierta transversalidad o interdisciplinariedad. De todos modos, a pesar de que esta segunda posibilidad es más abierta, generalmente está pensada de un modo muy “academicista”. Es decir, centrando todas las actividades en la escuela, en el centro escolar, y haciendo de los profesores, alumnos y programas un conjunto. Esto es - por decirlo de algún modo - un gran avance en educación, y exige de los componentes de la comunidad educativa un esfuerzo constante para ir construyendo juntos el proceso.

Algunos elementos que marcan la diferencia entre esta pedagogía y la de la alternancia integrativa o real, serían el deseo, la necesidad, o, mejor dicho, la obligación en el caso de los CEFFA de integrar no sólo a la comunidad escolar, sino a todos los elementos que de un modo u otro infieren en la educación del joven y en su personalidad: la familia, la comunidad, los profesionales especializados, el medio socioprofesional local, la situación geográfica, la situación económica, etc.

Podríamos afirmar que esta pedagogía parte del análisis global de la realidad que rodea al joven y debe tener como meta su acompañamiento en el proceso de construcción de su propio futuro, siempre partiendo y teniendo en cuenta a la persona en su medio. Para ello, y si queremos acompañar el proceso de un modo adecuado, necesitamos unos instrumentos propios adecuados a esta pedagogía. A lo largo de la historia de los CEFFA, fueron descubriéndose y construyéndose instrumentos adecuados, veremos posteriormente.

En el tema anterior, hemos dicho que la alternancia favorece, prioriza, estimula, el proyecto personal. Este proyecto exige un plan de formación adecuado, en donde la lógica vertical de cada materia se inserte, o mejor se disuelva, dentro de la lógica global, transversal u horizontal de los temas concretos, percibidos y estudiados por el alumno. Por eso, es necesario comprender lo que significa un Plan de Formación. Un Plan de Formación de los CEFFA significa un proyecto

²²³ Cf. MORIN, E. 1999. “La tête bien faite”. Editions du Seuil. Paris.

elaborado con una finalidad y adecuado a una realidad concreta. Permite, incluyendo totalmente el programa oficial de materias, el estudio de la realidad del alumno, es decir, de su propio medio familiar, social y profesional. Por lo tanto, el punto de partida, los “temas de estudio”, no son las materias oficiales, sino temas propios de la vida y ocupación del alumno: lo que llamaríamos temas “familiares”, para evitar llamarles temas concretos y utilizar el concepto descrito parafraseando a Cousinet: - *dejen de hablar de lo concreto, que es diverso, y hablen de lo familiar, que es lo que atañe directamente al niño* - pronunciada en una reunión de trabajo con el equipo de formadores en el centro pedagógico. En una de sus obras²²⁴, nos intenta explicar que las nociones que se adquieren con las materias y el aprendizaje de las mismas están en función de la capacidad de ser utilizables en operaciones posteriores: “así no hay enseñanza de la historia, de la geografía, de la ciencia, porque los alumnos deben adquirir y conservar unas nociones históricas, geográficas, científicas. Hay aprehensión de un objeto cuando el escolar quiere conocer, para saber cómo es, qué es, y él aprenderá a conocer a través de un conjunto de operaciones”. Todo ello viene a confirmar la necesidad de no confundir las materias, con los intereses de aprendizaje del alumno. Porque el profesor puede enseñar, pero el que aprende es el alumno.

Adecuación del programa oficial a la compleja realidad del alumno: he aquí una buena definición de Plan de Formación. Esa adecuación debe ser constante, lo que significa cambio, modificación, variaciones. La programación oficial es lo contrario: algo fijo, inamovible, a lo que deben someterse todos los elementos relacionados con el sistema educativo. Solamente como sugerencia práctica, y dado que el Plan de Formación es un elemento vivo, animado y no estático, precisa ser elaborado anualmente por cada una de los CEFFA y ser revisado, si es posible, trimestralmente.

Para poder concretar su elaboración, es necesario conocer cuál es la demanda de los alumnos y de sus familias, cuáles las expectativas creadas y los objetivos que se deben atender. Es decir, todos aquellos factores que están situados en el lugar prioritario de las personas que serán los beneficiarios de la acción. No se puede construir un plan de formación en pedagogía de la alternancia al margen de los principales actores del mismo. Pasemos a estudiar cuales son las expectativas de algunos de los actores de la formación²²⁵.

²²⁴ Cf. COUSINET, R. 1959. “Pédagogie de l'apprentissage”. PUF. Paris.

²²⁵ Estudio realizado por UNEFA en las 35 EFA de España para la Asamblea General de 1996, que coincide prácticamente en su totalidad con el que fue realizado en Brasil (2001) por la UNEFAB, en más de 100 EFA.

Si consultáramos a los alumnos y a las familias sobre lo que ellos demandan, esperan de los estudios en la CEFFA, las respuestas las podemos englobar en tres aspectos que desarrollaremos posteriormente:

- Obtención un diploma reconocido
- Inserción y/o mejora profesional
- Formación personal integral

Si consultamos a los responsables de los distintos Ministerios, ellos nos responderán, o al menos nos evaluarán la calidad de la formación, por la adecuación (adaptación) del alumno a las reglas de juego (Programa²²⁶), pruebas de conocimiento y aptitud, según los objetivos y temas previstos, evaluados a través de un examen.

Si consultamos a los profesionales del sector para el que se preparan los estudiantes, nos pedirán, dada la rápida evolución del mundo profesional²²⁷, que sea una persona madura, que conozca la profesión, pero sobre todo que posea una serie de competencias y valores, capaces de ser transferidos a otras actividades profesionales: capacidad de trabajo en equipo, capacidad de resolver problemas, de adecuación a nuevas realidades, laboriosidad, orden, limpieza, puntualidad, confianza, honestidad, ética profesional...

Todas estas demandas tienen que tenerse en cuenta, pero sobre todo se ha de considerar quien es el protagonista principal y cuál es su situación.

7.2.3. De una lógica de las disciplinas (materias) a la transdisciplinariedad.

Con un deseo de profundidad y mayor conocimiento, se han ido disociando los saberes hasta tal nivel de especialización, que la separación entre las materias del saber se hace cada vez mayor y difícilmente se encuentran los nexos de unión.

La gran especialización actual impide en muchos casos tener una visión global general, que nos permita descubrir la esencia de las cosas. Retomando a

²²⁶ Este concepto puede dar lugar a equívocos: consideramos que Programa es la parte oficial que los Ministerios establecen como contenidos y objetivos mínimos para obtener un diploma o certificado determinado.

²²⁷ Cf. LUTZ, B. 1994. "Le Rôle nouveau de l'enseignement technique et la formation professionnelle". Rapport Séminaire OCDE. CEREQ. Marseille.

Edgar Morin²²⁸, “existe una inadecuación cada vez más profunda y grave entre nuestros saberes troceados, compartimentados entre disciplinas, y, de otra parte, las realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta situación se vuelven invisibles los conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones mutuas entre *las partes y el todo*, las entidades multidimensionales, los problemas esenciales”. Con este autor contemporáneo que ha desarrollado las teorías de la complejidad, estamos de acuerdo, pero añadiríamos la trascendencia de los actos humanos, que sobrepasan los elementos complejos inteligibles. Esta argumentación nos permite comprender que uno de los errores actuales del aprendizaje puede ser subsanado con fórmulas adecuadas. No podemos conformarnos a los programas sino más bien adecuarnos a las personas.

Tradicionalmente, se ha ido convirtiendo la educación formal en una suma de materias especializadas y diferenciadas que son transmitidas a los alumnos de forma aislada por lo que, podemos clasificar en cuatro grandes grupos, según los modos de relacionarse las materias entre sí.

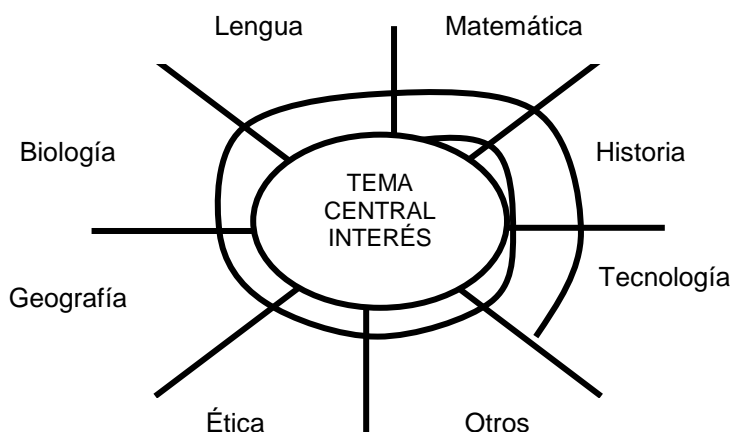
Disciplinarietàad: Cada materia es impartida por su cuenta y con una lógica propia de la materia y sin ninguna relación directa; es una acumulación de conocimientos.

Matemáticas	Biología	Lengua	Idiomas
Geografía	Ciencias	Deporte	Etc...

Esquema 9. DISCIPLINARIEDAD. Fuente: elaboración propia

Multidisciplinarietàad: Partiendo de un tema central de interés, éste es analizado desde cada una de las materias específicas, ampliando la visión que de él se tiene. Una representación gráfica puede ayudarnos a su mejor comprensión.

²²⁸ MORIN, E. 1999. *Op. cit.*



Esquema 10. MULTIDISCIPLINARIEDAD O PLURIDISCIPLINARIEDAD. Fuente: elaboración propia

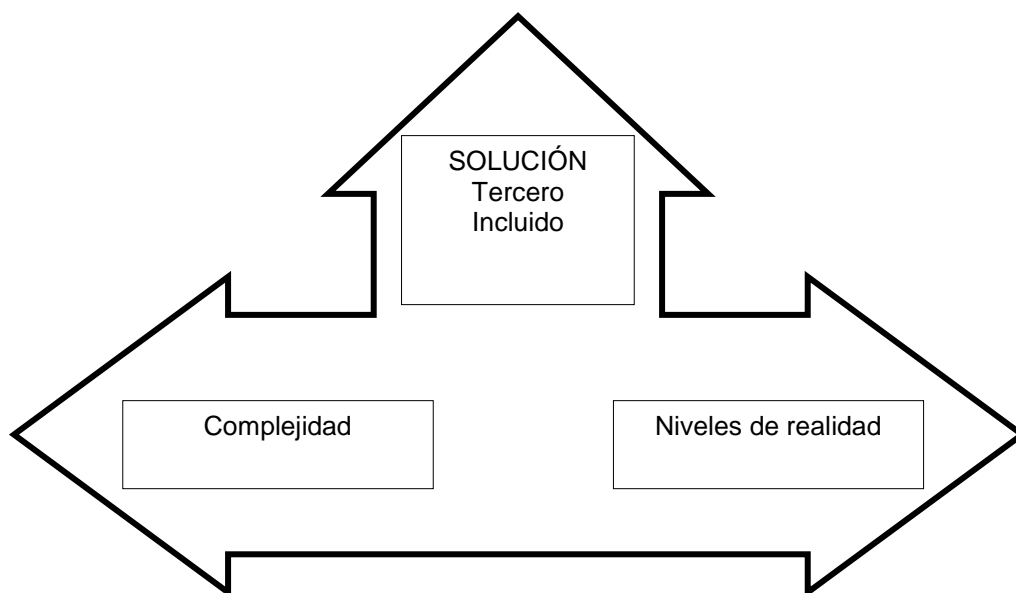
Interdisciplinariedad: Relación y posterior unión de dos o más materias que al final pueden dar una nueva materia que incluye las anteriores, produciendo una tercera distinta y más completa.



Esquema 11. TRANSDISCIPLINARIEDAD. Fuente: elaboración propia

Transdisciplinariedad:²²⁹ Relación entre las materias que tiene en cuenta los siguientes aspectos: complejidad, distintos niveles de percepción de la realidad, y el tercero incluido para encontrar la solución. Es decir, la complejidad del conocimiento y la globalidad obligan a no separar excesivamente las materias, sino a tener una perspectiva complementaria de las mismas con una percepción desde distintos niveles incluyendo los aportes y análisis externos (*tercero incluido*) para encontrar soluciones. Este aspecto del tercero incluido, puede ser presentado de forma gráfica con el siguiente esquema donde los dos polos opuestos de un mismo tema o forma de conocimiento de una materia, encuentran una solución al conflicto

de su percepción con el aporte de un tercero que, desde la distancia y sin estar directamente relacionado, aporta elementos que permiten optimizar los resultados (en nuestro caso los conocimientos o aprendizaje). La solución adquirida se polarizará de nuevo y continuará el proceso.



Esquema 12. TRANSDISCIPLINARIEDAD. Fuente: elaboración propia

Basándose en estas formas de aprendizaje, el modo de observar, de aprehender, de relacionar las materias con la realidad, tendremos que componer nuestro del Plan de Formación, que no se limitará acumular materias o a relacionarlas, sino que tendrá en cuenta estos cuatro modos de tratar las disciplinas.

Teniendo en cuenta que en los países donde existen CEFFA, los cursos que se imparten están en ciclos de dos, tres o cuatro años de formación, vamos a presentar un cuadro y un gráfico elaborado sobre tres años de formación, para comprender la lógica pretendida en cada una de las etapas.

²²⁹ Cf. SOMMERMAM, A. 1999. "Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade", in Primeiro Seminário Alternância e Desenvolvimento. UNEFAB. Salvador de Bahia, 1999.

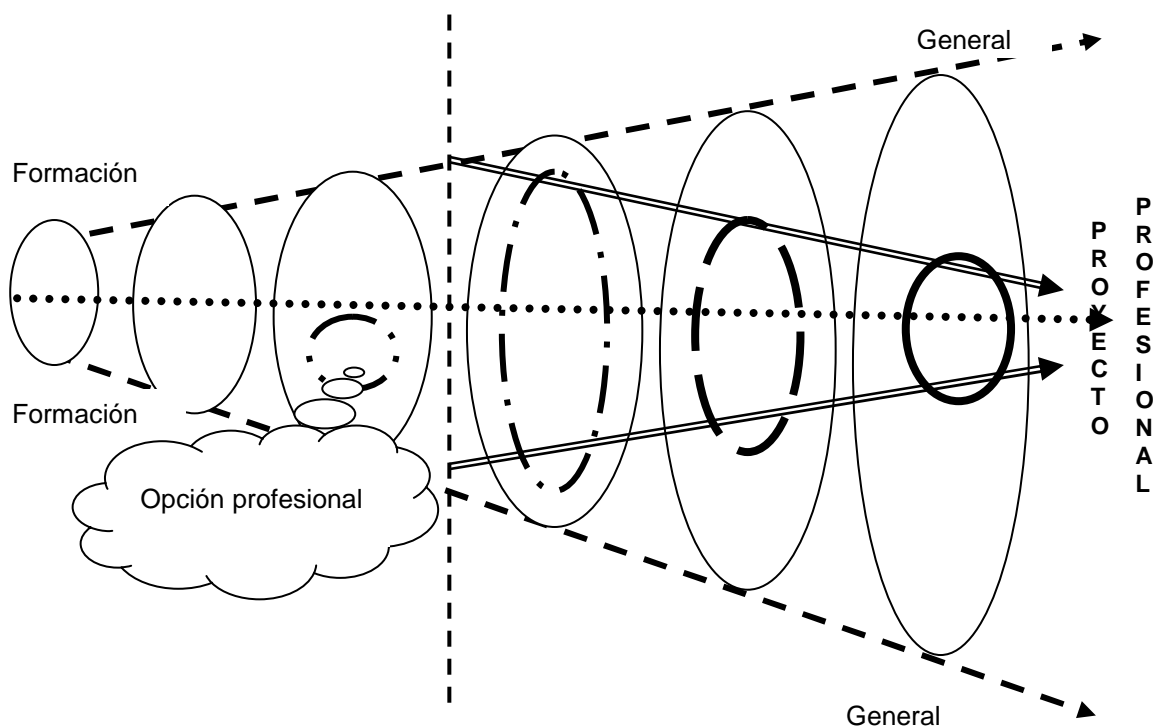
Enseñanza Básica			Enseñanza Media		
Formación General			Formación General y Profesional		
Objetivo: Orientación profesional y continuidad de estudios			Objetivo: Proyecto profesional: inserción laboral y/o continuar estudios		
Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º
12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años

Tabla 14: LÓGICA DE LAS ETAPAS DE FORMACIÓN. Fuente: elaboración propia

La formación general va continuando y aumenta constantemente en todo el proceso de estudios, en toda la vida. La alternancia nos permite ir de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general, al mismo tiempo que amplía conocimientos básicos instrumentales y formación general. Ayuda a concretar una opción de continuidad en su formación, sin limitar las posibilidades futuras y con posibilidades de avanzar, se permite a los jóvenes llegar a niveles superiores según las actitudes y aptitudes de cada uno. Esta es una demanda clara dada la situación actual de los jóvenes y de las familias con respecto al mundo del trabajo y a la situación socioeconómica consecuente.

Al cuadro anterior, queremos añadir esta representación gráfica, que surgió tras la reflexión en un seminario de la alternancia²³⁰ organizado por la UNEFAB en Salvador de Bahía (Brasil), sobre la lógica progresiva que debería seguir cada uno de los ciclos y su relación con el proyecto profesional.

²³⁰ Fue durante la intervención de Jean Claude Gimonet y Pedro Puig.



Esquema 13. LÓGICA PROGRESIVA Y SENTIDO DE LA FORMACIÓN.

Fuente: elaboración propia

En el primer nivel (enseñanza básica), se ayuda al alumno a escoger una opción profesional, normalmente en su propio medio (rural) que podrá ser agricultura, ganadería o bien cualquier otra profesión que se ejerza o pueda ser ejercida ahí. Las materias se relacionarán con el conocimiento (descubrimiento) de las profesiones existentes, a través de los temas de estudio. Todas las materias generales se relacionarán, “tendrán sentido”, con ese objetivo. En el segundo nivel (enseñanza media), de especialización profesional, rodeada de los conocimientos generales, si el alumno tiene un proyecto profesional, éste como se indicaba en el gráfico, cada vez se irá definiendo más. El alumno construirá su propia formación a través de este centro de interés, donde los conocimientos no pueden ni deben limitarse a los específicos de la profesión, ni a los generales sin relación o sentido alguno. El objetivo no es el proyecto en sí, sino facilitar la capacidad de construir proyectos, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen, a través de un proyecto real.

Teniendo clara la lógica a seguir, que debe fundamentarse en el “ver, juzgar, actuar”, o dicho de otro modo, en la “observación, reflexión, acción, y nueva

observación, nueva reflexión, nueva acción”. El plan de formación debe construirse escogiendo los temas de interés de cada alternancia adecuados a cada realidad, y de forma progresiva avanzar hasta el objetivo previsto.

Los profesionales de la pedagogía de la alternancia son los monitores. Para ello, precisan una formación específica que les capacite para poder realizarlo, pues sin ella difícilmente serán capaces de gestionar esta pedagogía de la complejidad.

El Plan de Formación es la representación gráfica de la política de formación de la Institución, que comprende a todos los participantes de la misma, y deberá por lo tanto tener en cuenta las indicaciones de todos los responsables de la formación y las del Ministerio correspondiente. Por eso, deberá estar organizado en función de los años que dure un ciclo de formación, normalmente dos, tres o cuatro años. Supone incluir y presentar todos los objetivos, los “académicos” - que permitirán la adquisición de conocimientos -, los “pedagógicos” - que a través de la organización temática, la de los espacios y los tiempos de formación, favorece la motivación y el aprendizaje del joven - y los de “progresión “, que nos indicarán la evolución a lo largo del período de aprendizaje.

El Plan de formación debe ser construido por los monitores, partiendo de diferentes aspectos: la observación y análisis de la realidad local, de las características de sus alumnos, de las posibilidades de elección de temas, de las características del equipo y sus estrategias de formación. Teniendo en cuenta estos datos son elegidos los temas de estudio – elemento clave, esencial - de cada alternancia, y junto a ellos, las visitas de estudios, las personas expertas en la materia que intervendrán y los cursos técnicos correspondientes. Una vez construido, deberá ser presentando a las familias representadas por el Consejo de Administración de la Asociación (a veces puede tener una comisión específica para temas educativos y pedagógicos), que aprobará los temas y la composición, ya que es la Asociación la que define las finalidades y los objetivos de la formación.

Posteriormente, será de nuevo el equipo de formadores quien intentará adecuar el programa de materias oficiales del correspondiente nivel según la normativa del Ministerio a la metodología de la alternancia. Es importante que sea así y no al contrario: es el programa el que debe adecuarse al alumno y no al revés, es el profesor quien debe adaptar el contenido al alumno, es el hecho de partir de la realidad próxima para llegar a conceptos más amplios, generales, globales.

El equipo de monitores, llamado también equipo pedagógico, es la garantía de la buena construcción y aplicación del plan de formación: ésta es una de sus responsabilidades más importantes.

7.2.4. Lógica vertical y lógica transversal en el Plan de Formación

Podemos afirmar que el Plan de Formación es el lugar de encuentro de dos lógicas diferentes, que pueden y deben complementarse:

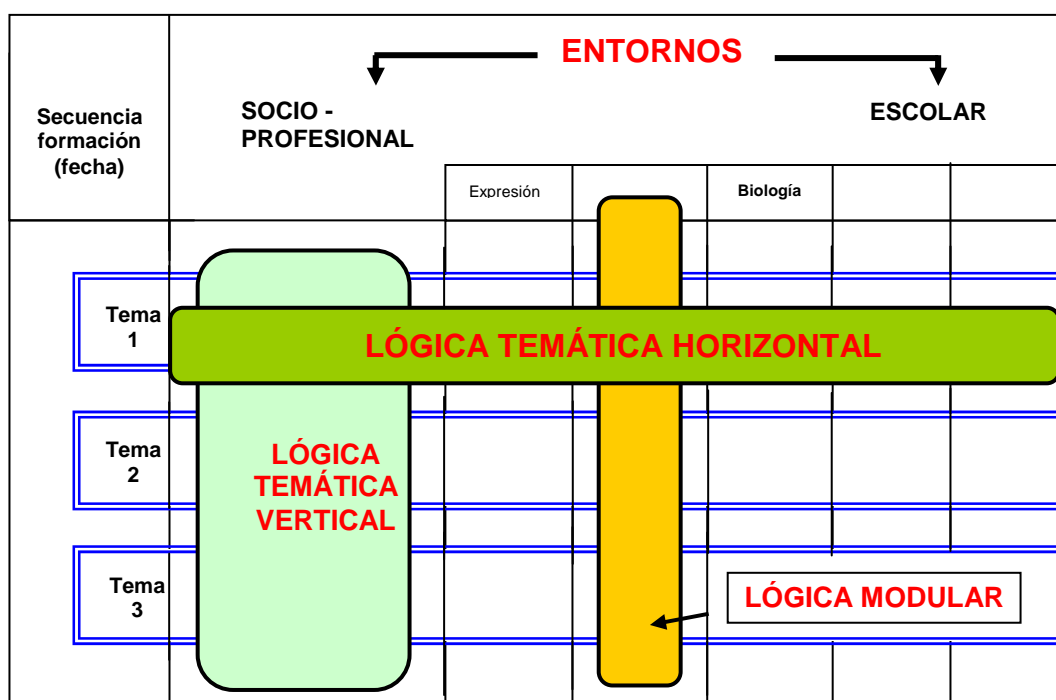
- a. Una lógica será la que tiene el joven a través de su experiencia de vida, con su familia, sus amigos, su pueblo, barrio o ciudad, los aspectos sociales y las actividades profesionales. Pero, junto a todo, esto están para poder comprender su lógica de actuación, sus proyectos personales - profesionales, sociales, culturales, familiares - que comprenden todos los ámbitos de su vida en el medio inmediato donde él desarrolla su vida, pero también dentro del contexto amplio de la sociedad, regional, nacional y mundial.
- b. La segunda lógica sería la académica, que comporta unas normas, reglas, condiciones administrativas y que está normalmente subdividida en la lógica individual que cada materia comporta en sí misma. Todo ello sometido al control final que representa el examen que debe superarse, para la obtención de la calificación correspondiente.

El Plan de Formación será el encuentro de esas dos lógicas, pero partiendo de la primera, a la cual se le adaptará de la mejor manera posible y de forma adecuada la segunda (siempre que lo permitan las condiciones del país). No son contradictorias. Podríamos afirmar que la lógica académica es sumamente importante también, ya que facilita los instrumentos y da valor a la anterior. El poder se comparte en la formación: no es exclusivo del centro escolar²³¹.

Las dos lógicas y los procesos de aprendizaje podemos decir que se desarrollan de forma simultánea, de tal forma que favorecen la comprensión. En el sistema de alternancia, aprender es invertir el sistema clásico o tradicional de enseñanza en las escuelas, que se define como aprender primero y después aplicar lo

²³¹ Una ampliación de la información al respecto puede obtenerse en: CLENET, J.; GERARD, J. 1994. "Partenariat et alternance en éducation". Éditions L'Harmattan. Paris (concretamente en el apartado titulado "Stratégie de construction d'un plan de formation").

aprendido. Ahí entramos plenamente en los postulados de Piaget²³², que utiliza dos palabras clave: “Réussir et comprendre”²³³. “**Tener éxito**” significará **comprender en acción**: ejercer responsabilidades, hacer, actuar. “**Comprender**”, querrá decir **tener éxito** en el pensamiento: la reflexión, dar sentido a la acción, memorización. Es evidente que, en muchos casos y dependiendo de las características personales, la acción precederá a la comprensión, la práctica a la teoría. Como ejemplo, el modo de proceder ante un electrodoméstico nuevo, nos llevará encontrar dos tipos de reacciones, el de aquella persona que primero “toca” los botones, pone en funcionamiento e intenta comprender lo que sucede, llegando a las instrucciones después para completar sus conocimientos o lagunas, por un lado. Y por otro, el de aquellas otras que antes de actuar leerán las instrucciones e intentarán comprenderlas, para posteriormente pasar a la acción.



Esquema 14: LOGICAS TEMÁTICAS HORIZONTAL Y VERTICAL. Fuente CNP de la UNMFREO

²³² Cf. PIAGET, J. 1974. "Réussir et comprendre". P.U.F. Paris.

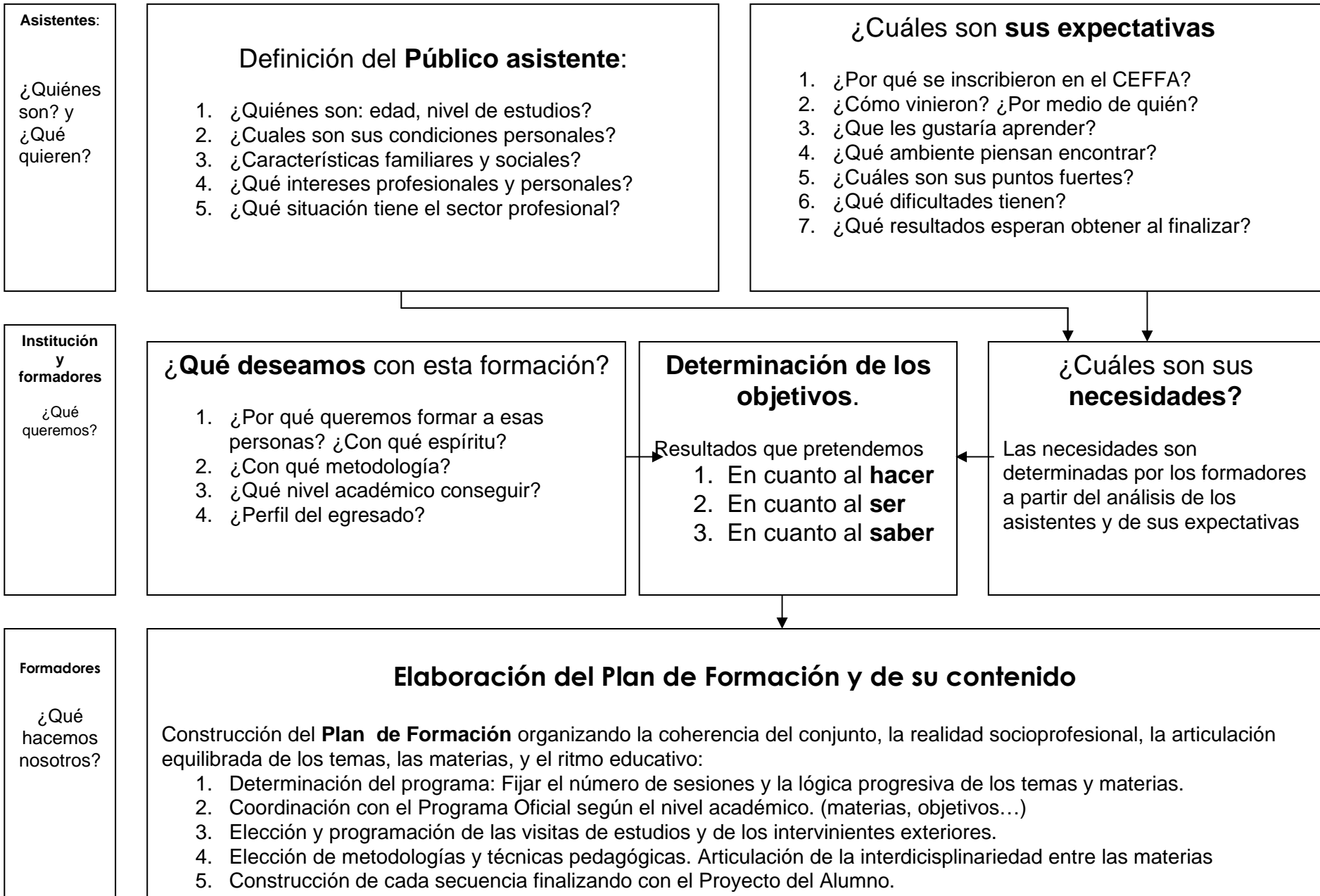
²³³ Esta palabra no se puede traducir adecuadamente en español, como ya dijimos, aunque podría ser algo parecido a "tener éxito", "triunfar en una acción".

La lógica vertical propia que tiene cada materia o - aunque de una forma más sistémica - también posee la práctica profesional, debe romperse en el Plan de Formación de los CEFFA para llegar a una lógica horizontal, sistémica, transdisciplinar, en donde se infieren mutuamente las materias, actividades, prácticas... En el esquema anterior, se nos muestran de forma gráfica la arquitectura de la lógica del Plan de Formación.

El esquema siguiente - elaborado por nosotros a partir del sistema de trabajo utilizado en el IFOCAP²³⁴ - puede servir para facilitar la construcción de un plan de formación, tanto para jóvenes como para adultos. En él intervienen todos los componentes y se parte de la situación personal de los asistentes, así como de sus expectativas, elaborando los objetivos de la formación a partir de los participantes y del propio centro.

En la página siguiente, Esquema 15: UN MODELO DE CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN. Fuente: elaboración propia a partir de SGELL, 2000

²³⁴ Cf. SGELL, B. 2000. «Préparation des stages pour les agriculteurs. Session de travail sur les stages OMEGA». IFOCAP. Paris.



7.3 Las actividades y los instrumentos pedagógicos

Para ejecutar el Plan de Formación, los CEFFA tienen sus propios instrumentos pedagógicos con los cuáles se intentaran conseguir los objetivos. La importancia de unos instrumentos propios de cada metodología pedagógica son evidentes: sin ellos ningún sistema tiene posibilidades de sobrevivir ni desarrollarse. De un modo breve, vamos a exponerlos de forma cronológica en cuanto al proceso temporal, aunque en algunos casos, los distintos instrumentos se interrelacionan. Sólo nos extenderemos en el tema de los cuadernos didácticos o fichas pedagógicas por la probable confusión que presentan para las personas provenientes del sistema clásico de enseñanza.

7.3.1. Las actividades e instrumentos de exploración del medio

Plan de Estudios²³⁵ o Tema de Estudios (también llamado Plan de Búsqueda, Guía de Investigación y Reflexión...) y **Cuaderno de la Realidad** (también llamado Cuaderno de la empresa, de la familia...):

Es una investigación participativa sobre un tema específico, dentro del plan de formación. Permite articular los saberes personales del alumno, su familia, su medio social y profesional, con los conocimientos generales, técnicos y científicos. Se presenta bajo la forma de una guía de trabajo, con un temario a desarrollar. Favorece la comunicación oral - el diálogo, la transmisión de experiencias intergeneracionales - y la escrita - conceptualización y redacción de lo aprehendido y reflexionado -. A partir del Plan de estudios, se consigue la materialización o formalización escrita y organizada del proceso de experiencias y conocimientos de la realidad del joven y su medio social y profesional. Incluye, además del tema de estudios elaborado, las conclusiones en común, la visita de estudios e intervención exterior de cada uno de los periodos de alternancia, según el Plan de Formación. Este tema es el fundamento de la práctica de la pedagogía de la alternancia en los CEFFA²³⁶.

²³⁵ Hemos elegido los nombres que nos parecen más adecuados y frecuentes.

²³⁶ Su origen y fundamentación pedagógica se encuentran en: DUFFAURE, A.; ROBERT, J. 1955. "Une Méthode Active d'apprentissage Agricole. Les cahiers de l'Exploitation Familial". E.A.M. Paris. Este libro debería ser un texto de base de cualquier formador de CEFFA. Se están preparando en estos momentos las traducciones al español y al portugués.

Puesta en Común:

Es el momento de compartir, organizar, intercambiar, socializar las experiencias y reflexiones, que cada joven ha adquirido en su medio. Es el primer puente que va de “mi” experiencia o conocimiento (local, familiar, comunitario) a “nuestra” experiencia o conocimiento común (los otros compañeros, otras comunidades), y que se irá ampliando con las visitas de estudios y las intervenciones exteriores antes de pasar a trabajar con los monitores los aspectos técnicos y científicos. Es un elemento clave para la aplicación de la pedagogía de la alternancia que permite a los monitores partir de la realidad de los alumnos y de la zona para impartir los conocimientos del programa relacionando las materias con el tema de la alternancia.

Visitas de Estudios:

Es otro elemento para permitir al joven descubrir, observar y analizar realidades relacionadas con el tema de estudios. La experiencia visitada, que debe presentar una o diversas variantes importantes, permitirá añadir nuevos elementos a su conocimiento y reflexión. Así estimulará la capacidad de observación, basándose en la curiosidad de conocimientos que tiene el joven. Se le permite confrontar sus conocimientos con otros nuevos y provocar nuevas cuestiones que amplían los horizontes de su análisis con nuevas reflexiones y conclusiones. Las visitas de estudios, siempre en relación directa con el Plan de Estudios, abren al joven a otras realidades distintas de las familiares. Este contraste entre los distintos modos de proceder, le permiten aumentar su capacidad de análisis crítico y, como consecuencia, la búsqueda de soluciones alternativas a unos mismos problemas o situaciones.

Intervenciones Exteriores (Tertulias Profesionales):

Además de las Conclusiones en Común y la Visita de Estudios, la intervención en la escuela de profesionales, técnicos o expertos exteriores al equipo de monitores, permite al joven compartir las experiencias y reflexiones sobre los aspectos desarrollados en el Plan de Estudios con personas que están especializadas en la materia. Ello permite también una relación de los CEFFA con el medio socioprofesional y, al igual que la visita, pero de un modo menos visual, abrirse a nuevos horizontes.

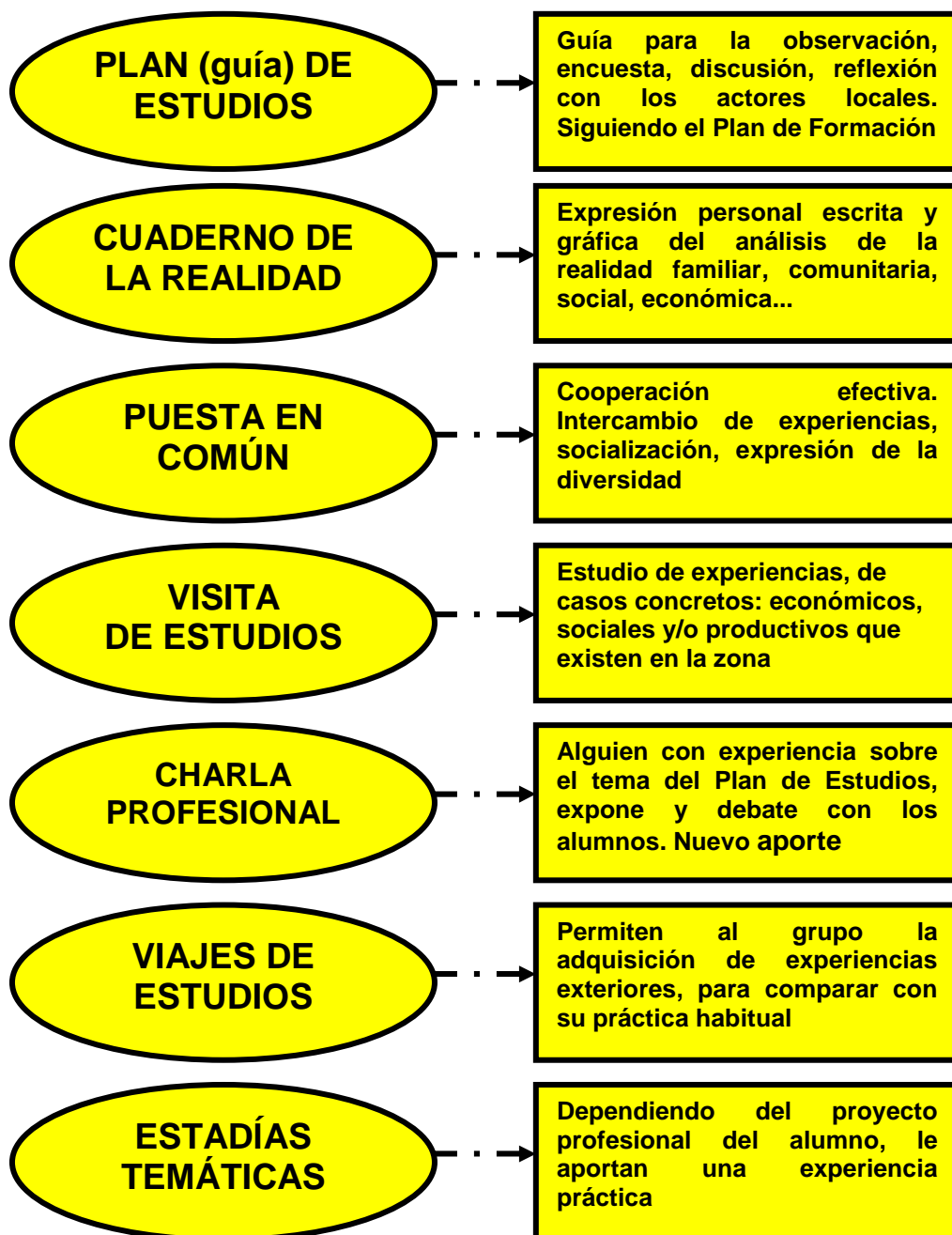
Viajes de Estudios:

Permiten al grupo la adquisición de experiencias exteriores, para poder comparar con su práctica habitual. Cuando se puede hacer es muy interesante por la

apertura de campos que aporta al alumno, no sólo en los ámbitos profesionales, sino culturales y sociales.

Estadías temáticas:

Dependiendo del proyecto profesional del alumno, le aportan una experiencia práctica externa que le permitirán un aprendizaje y un estudio en profundidad sobre una base real que le será de gran utilidad para su proyecto profesional.



Esquema 16: ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DE EXPLORACIÓN DEL MEDIO DE VIDA. Fuente elaboración propia

7.3.2. Las actividades e instrumentos didácticos

Cuadernos Didácticos: Cursos Técnicos y Materias Generales

Al ser un tema que consideramos de importancia para las personas que quieran conocer las diferencias entre las diferentes corrientes pedagógicas y la metodología utilizada en los CEFFA, vamos a desarrollarlo más ampliamente. Lo que se llama tradicionalmente “asignaturas”, en cualquier programa oficial suelen venir acompañadas de los libros de texto (tanto en el área de tecnología, como en las materias científicas: biología, física, química, o instrumentales: matemáticas, lengua, etc.). En este caso, se necesita un material propio compuesto por los recursos escritos adaptados a la pedagogía de la alternancia que van a permitir profundizar en los temas de estudio, y estructurar los conocimientos adquiridos (experiencias) junto a los conceptos científicos y técnicos (o las reglas en las materias instrumentales y los conocimientos sociológicos en otras disciplinas). Normalmente las fichas están organizadas en cinco fases:

- a) Los objetivos de la misma;
- b) Lo que yo conozco (Síntesis del Plan de estudios elaborado y Cuaderno de la Realidad);
- c) Lo que nosotros conocemos (Síntesis de las Conclusiones en común);
- d) Lo que la ciencia sabe (aportes y nomenclatura teórico-científica);
- e) Síntesis personal (Conclusiones).

Los temas anteriormente citados: Plan de estudios, Conclusiones en Común, Visitas de Estudios, Intervenciones externas, permiten al equipo de monitores su constante actualización y poder iniciar sus intervenciones teóricas, partiendo del análisis de hechos y reflexiones constantemente actualizadas. Eso se puede hacer de forma adecuada utilizando las fichas didácticas preparadas especialmente para ello. Podríamos plantearnos la cuestión de si es necesario o no un material didáctico²³⁷ específico, para la formación por alternancia según nuestra concepción de la misma, dado que pretendemos asumir los mismos niveles de

²³⁷ Cf. LEGROUX, J. 1979. *Op. cit.* Legroux es la persona que ha trabajado más y mejor la necesidad de un material didáctico apropiado para las CEFFA.

formación que otros modelos de enseñanza y cumplir un programa oficial para obtener los diplomas pretendidos. Dos argumentos nos confirman la necesidad de tener un material propio específico:

1. No existen libros concebidos con la pedagogía de la alternancia, que partan del análisis de la realidad del alumno, es decir de lo concreto, lo “familiar”²³⁸, o sea, mi realidad (alumno - familia), nuestra realidad (grupo - medio) a lo abstracto (teorías, reglas...). Los ejemplos para motivar al alumno, para dar sentido a su estudio, deben ser lo mas próximos posibles a su vida.
2. Las editoriales que publican libros de texto adecuados al mercado, tienen sus consumidores en un publico urbano “normalmente” escolarizado y con una metodología más deductiva que inductiva.

Por lo tanto si queremos desarrollar de una forma adecuada este método, debemos tener los instrumentos adecuados al mismo. De este modo - al encontrarnos ante una pedagogía más compleja que la pedagogía tradicional o la activa - obtendremos los mejores resultados. La misión de los formadores es simplificar, facilitar el aprendizaje, la educación y la formación del alumno, por lo que los materiales utilizados deben corresponder a los objetivos pretendidos dentro de la metodología propia.

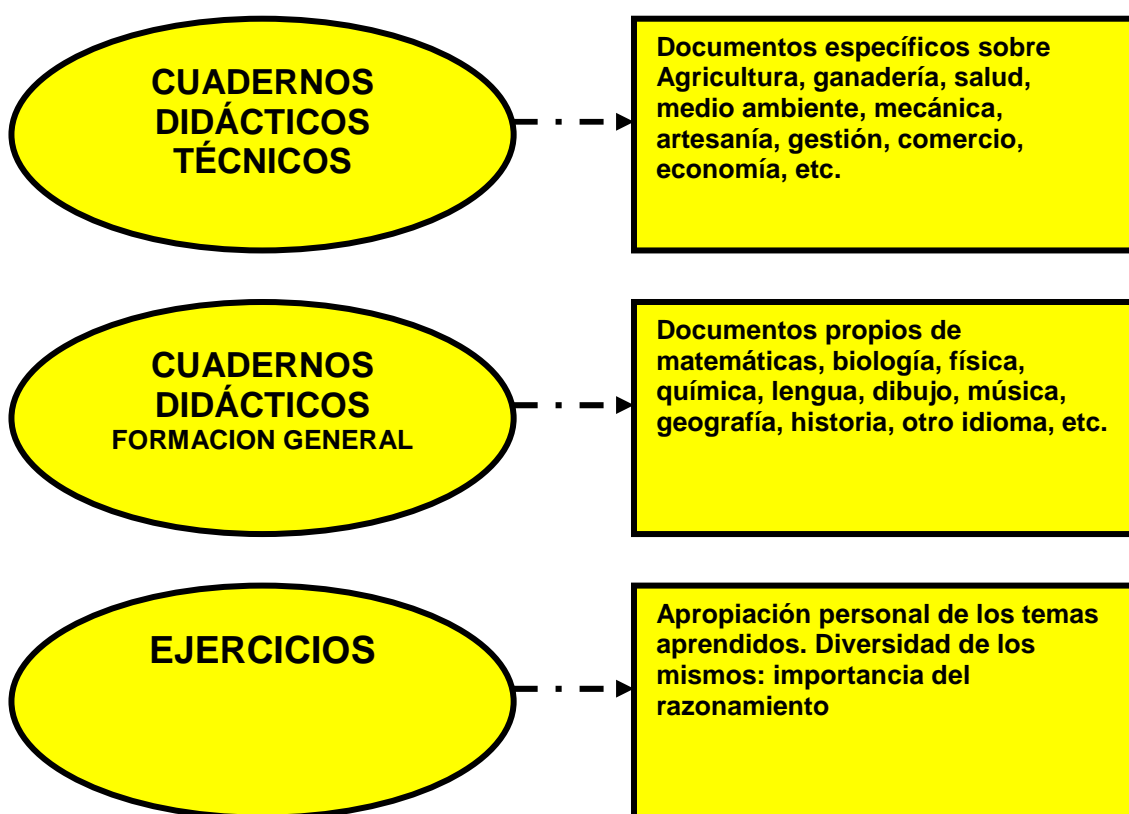
¿Cómo y por quién deben ser elaborados estos materiales didácticos? Será la cuestión siguiente a resolver, aunque no es difícil comprender que deben ser los propios formadores de los CEFFA, que tienen el sentido y la proximidad de la realidad que envuelve a los alumnos - los principales actores - coordinados por los responsables del Equipo o Centro Pedagógico Institucional. Pero no puede de ningún modo prescindirse de los padres de alumnos, de los profesionales del medio, ni de los especialistas en las materias, así como de la utilización de las ultimas tecnologías gráficas, para poder presentar un material que sea adecuado a la mentalidad, cultura y realidad local y, por lo tanto, a los alumnos y a sus familias, que son beneficiarios últimos de la formación.

Ejercicios:

La importancia del ejercicio en la formación es muy elevada. Es uno de los modos de apropiarse de los conocimientos individualizándolos al poner en práctica

²³⁸ Como le gustaba afirmar a Cousinet - que cuando escuchaba la palabra *concreto* - decía que no existe. Para el joven lo que existe es lo familiar (testimonio de Jean-Claude Gimonet).

de forma personal unos conocimientos, sea para resolver un problema, elaborar un mural, preparar una presentación, etc. Han de ser muy variados y creativos, y permitir el desarrollo de las diferentes capacidades. No hay que confundirlos con las evaluaciones, aunque pueden servir para las mismas. Pueden ser por materias o mejor de forma transversal entre varias de ellas, y realizarse en casa o en el centro educativo.



Esquema 17: ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS. Fuente elaboración propia

7.3.3. Las actividades e instrumentos de relación

Tutoría (Valoración, Corrección del Cuaderno de la Realidad):

Es un momento crucial de la formación personalizada, que parte de un elemento exterior de investigación, el Plan de estudios. El alumno ha producido un documento que es la acumulación de experiencias personales, fuente de relación y

diálogo en el medio, que le permite adquirir los conocimientos. Los CEFFA se basan en el personalismo como filosofía, y en el acompañamiento personal del alumno en la construcción de su proyecto de vida. El alumno - que está conviviendo con sus compañeros en el pequeño grupo - tiene ahora la ocasión única de hablar individualmente con un adulto que no es el profesor que le está juzgando, sino el monitor que le está acompañando, orientando, animando, abriendo horizontes, desbloqueando situaciones, etc. Este es un instrumento indispensable que permite al joven avanzar a su propio ritmo, construir su propio futuro, y sentirse acompañado, no dirigido, por su monitor. Pero en algunos casos y por motivos diversos, no se le da la consideración necesaria.

Visitas a las Familias:

Una característica clara del acompañamiento individualizado de cada alumno: visitarlo en su propia casa, conocer su medio social, familiar, personal. Esto permitirá al joven no solamente ser conocido y por lo tanto reconocido, sino que facilitará al monitor partir del conocimiento de la realidad a la hora de impartir sus clases. La amplia utilidad de la visita abarca no sólo los aspectos de enseñanza-aprendizaje, sino los asociativos y de desarrollo del medio. El contenido de la visita será el seguimiento de todos los trabajos de la alternancia, la resolución de cuestiones que permitan al joven continuar sus tareas, y estudiar con la familia - además del trabajo del hijo - los aspectos referentes a la Asociación.

Visitas a los responsables de Alternancia:

Similar a la visita a las familias, pero en este caso al *maître de stage*, a la persona que acompaña al alumno en el periodo de la alternancia fuera de la escuela. En el medio profesional, el alumno debe adquirir todos los hábitos y competencias que la profesión requiere, en una situación real de trabajo, no en una imitación (como suelen ser los talleres de las escuelas). Los monitores deben realizar este seguimiento para evitar las desviaciones que pueden llegar por parte de ambos *partenaires*. Siempre el CEFFA es el responsable de la formación del joven. Esta visita es el acompañamiento del joven en su aprendizaje profesional: relación con el mundo del trabajo y de los adultos.

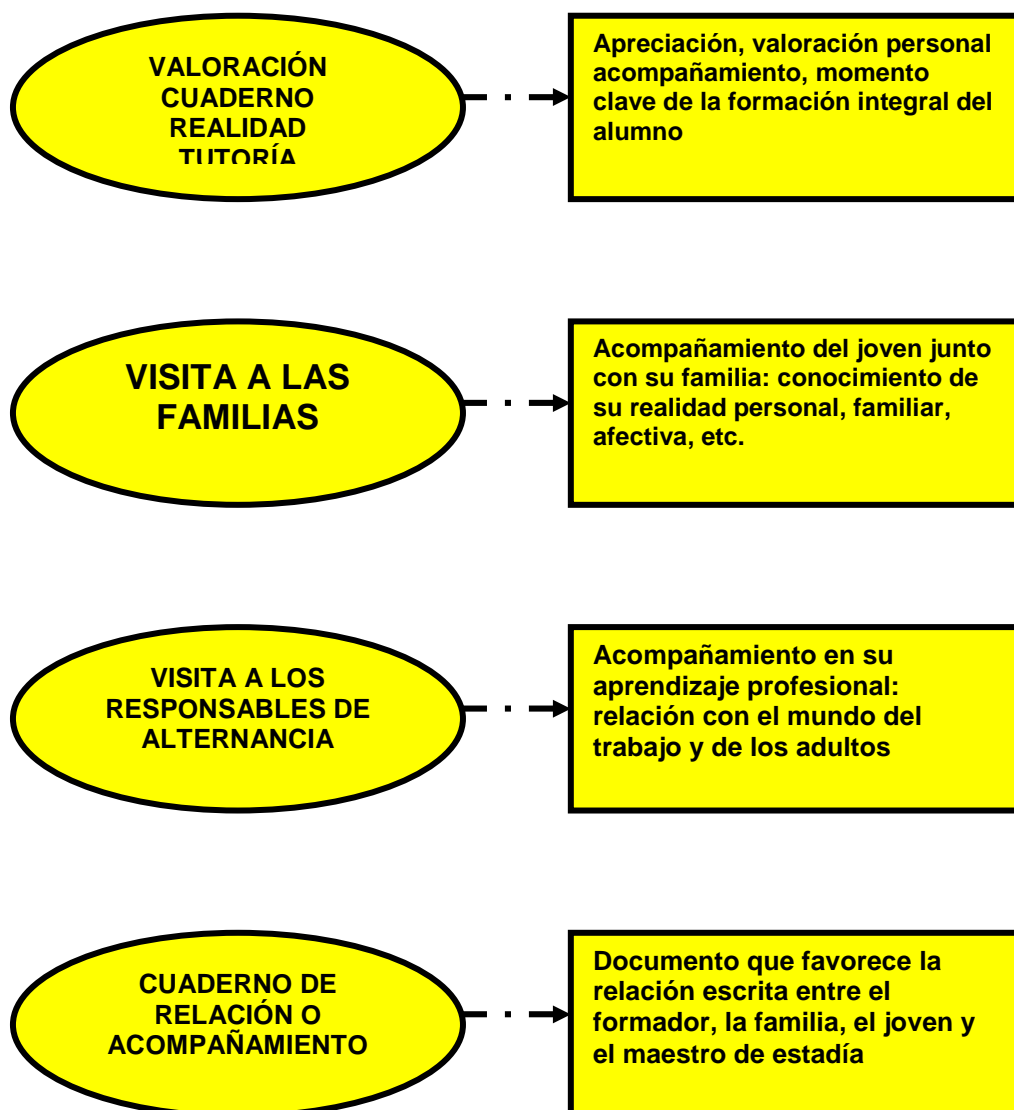
Cuaderno de Relación, de Acompañamiento²³⁹:

²³⁹ Hemos utilizado para este relato los ejemplos elaborados por el equipo de monitores de la EFA QUINTANES (España), así como el publicado por la UNMFREO para utilización de todas las MFR francesas que lo deseen y cuya coordinación corrió a cargo de Anne Larrive, formadora del CNP.

Nos alargamos también en este aspecto al que damos una importancia mayor respecto de otros. Dentro de los instrumentos de la pedagogía de la alternancia, que es una pedagogía de la complejidad de las relaciones interpersonales, el elemento que facilita la comunicación, el acompañamiento, la relación y el seguimiento entre los diferentes partenaires de la educación, es el Cuaderno de Acompañamiento o de Relación.

Hay diferentes modelos, normalmente adaptados a las realidades del alumno teniendo en cuenta los elementos siguientes: edad, nivel educativo y profesión estudiada. En cada uno de ellos, con fórmulas distintas, podemos encontrar cuatro apartados:

- A) Información sobre las actividades desarrolladas en el periodo de estancia en el CEFFA;
- B) Información sobre las actividades a desarrollar en el periodo de estancia en el medio socioprofesional, sean trabajos teóricos intelectuales (escolares), o prácticos (profesionales);
- C) Información del alumno sobre las actividades reales desarrolladas diariamente en el periodo de estancia en el medio socio profesional;
- D) Información de la evaluación y observaciones de todos los responsables de la formación joven: monitores, familias, responsables de alternancia.



Esquema 18: ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DE RELACIÓN. Fuente elaboración propia

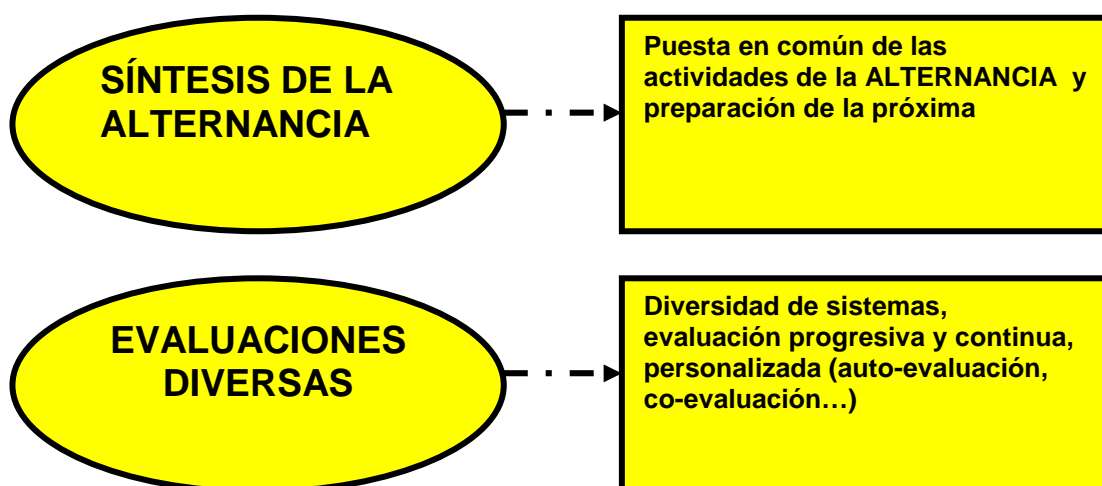
7.3.4. Las actividades e instrumentos de evaluación

Balance semanal:

Puesta en común de las actividades de la semana y preparación de la próxima alternancia que realizan juntos los monitores y los alumnos. Hay otras experiencias interesantes, como son los “5 minutos”, una buena experiencia de APEFA (Argentina) que sirven para desarrollar un espíritu de responsabilidad y compromiso, dentro del respeto a las normas y libertades democráticas del centro.

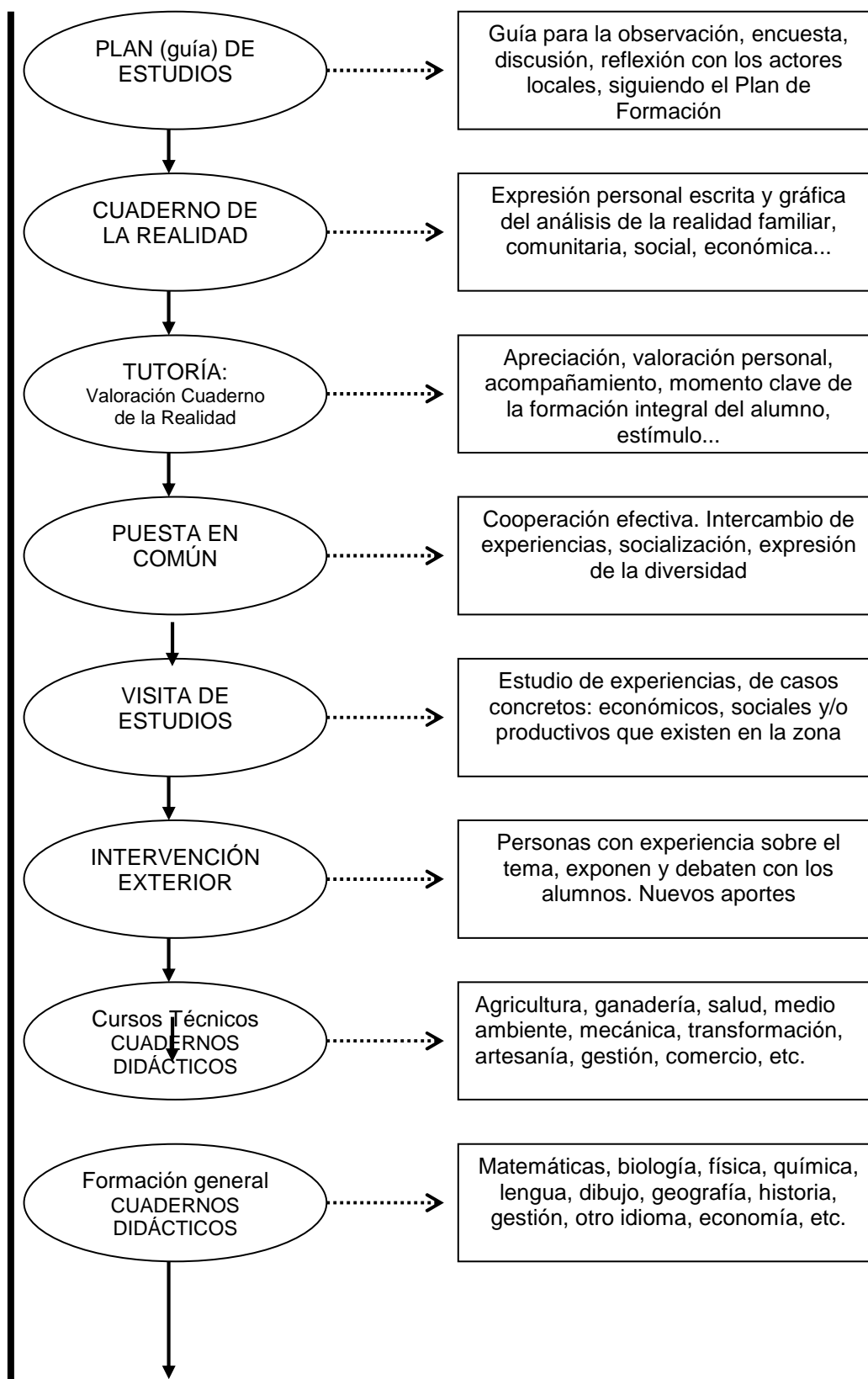
Evaluaciones:

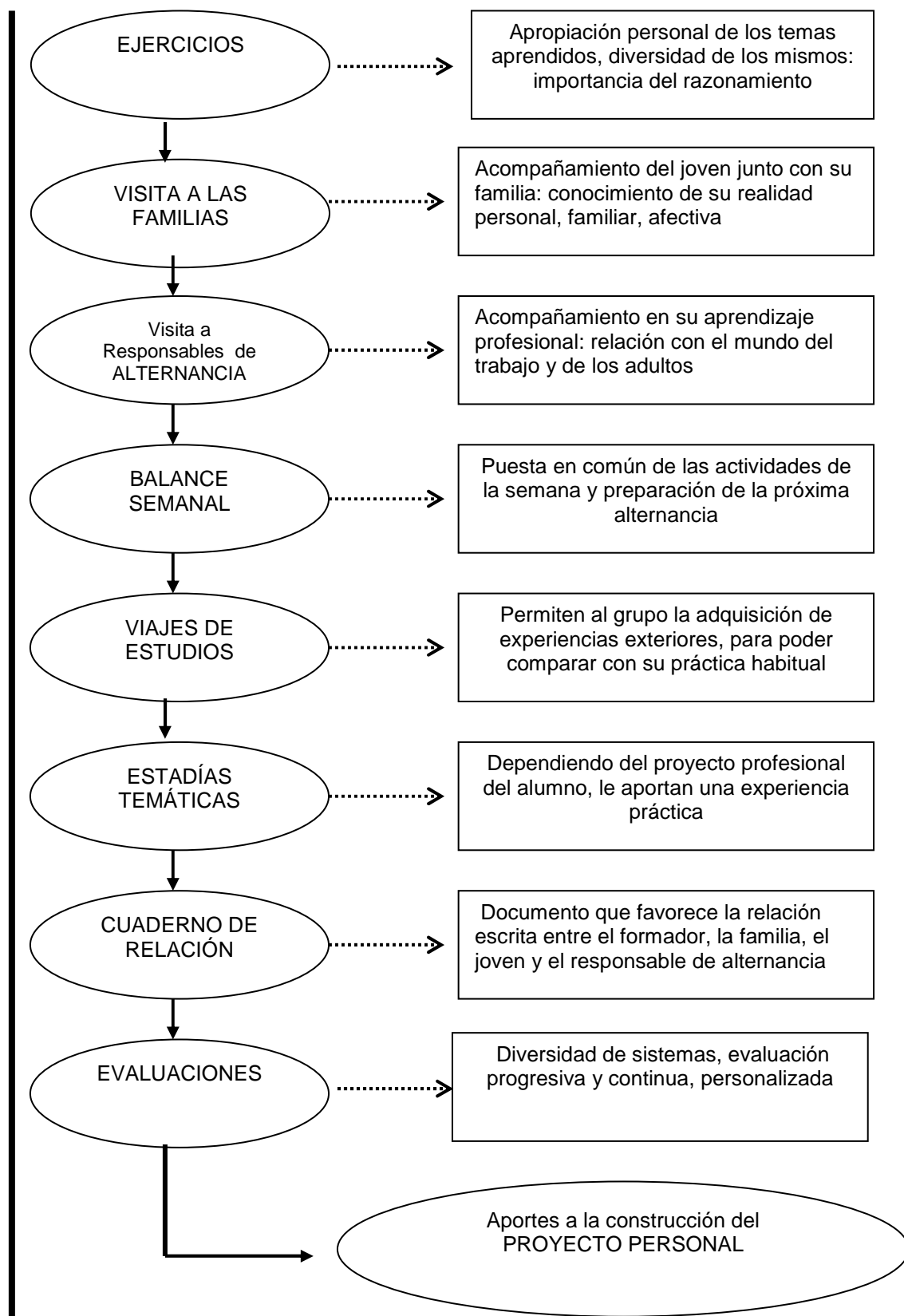
Diversidad de sistemas, evaluación progresiva y continua, personalizada, son las palabras clave para este aspecto tan difícil en sí mismo. Hay que preparar a los alumnos para que adquieran los niveles previstos, las evaluaciones sirven principalmente al monitor para ver si alcanzó sus objetivos, a pesar de que el sujeto paciente es el alumno, ambos monitor y alumno son evaluados a la vez, aunque de forma distinta.



Esquema 19: ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. Fuente elaboración propia

A continuación, presentamos una representación completa ordenada cronológicamente sobre los instrumentos del Plan de Formación en Alternancia, como hilo conductor del proyecto del joven.





Esquema 20: ORDEN CRONOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS COMO HILO CONDUCTOR DEL PROYECTO. Fuente: elaboración propia

7.4. El proyecto profesional personal del alumno

Creemos necesario darle la importancia principal a este aspecto de la formación por alternancia. Es - o debería ser - el hilo conductor de la formación y, como dijimos anteriormente, una de las dos finalidades de los CEFFA. Es cierto que, en las distintas épocas y países, ha tenido mayor o menor atención por parte de los formadores, según tengan puesto su centro primordial de interés en cumplir el programa oficial del Ministerio de tutela (exámenes), o en el desarrollo y promoción del medio rural. Nosotros creemos que es importante cumplir con los dos aspectos, que no son contradictorios sino complementarios, pero nos parece básico que exista un hilo conductor de la formación del alumno esta desarrollando y que finalice con una podríamos llamar “obra maestra”, según su nivel²⁴⁰.

Normalmente, los alumnos del primer nivel de Formación acabaran con una monografía describiendo la profesión elegida para continuar estudios, y explicarán los aspectos de la profesión que le parecen más interesantes y que le motivaron a escogerla. Los alumnos del segundo nivel, o tercero en los lugares que exista, deberían elaborar un Proyecto de Mejoras (de su empresa familiar) o de creación de una empresa (pequeña o mediana) de acuerdo con sus posibilidades personales, familiares y sociales.

La importancia de este instrumento es la capacitación que adquiere el alumno en la construcción de proyectos, que le permitirán constantemente, tanto en el ámbito personal como social, individualmente o asociado a otras personas, desarrollar proyectos que permitan la evolución y el desarrollo. Para constatar la importancia del proyecto, nos referiremos al estudio²⁴¹ de la Asociación La Suïssa, situada en Tona

²⁴⁰ Cf. PUIG, P. 2003. *Op. cit.*

²⁴¹ Tomaremos las respuestas de tres alumnas a la pregunta: *¿qué aspectos de formación profesional, de los que recibiste durante tu formación, te parecieron más interesantes y por qué?*

- *Carme: Es importante la formación general recibida, pero lo que me ha sido más útil es el proyecto. Me permitió discutir con profesionales, estudiar la profesión a fondo, practicarla en directo y encontrar trabajo rápidamente. Espero pronto tener mi propia peluquería.*
- *Montse: Personalmente me gustaban las materias técnicas, especialmente economía, comercio, gestión y marketing. Todo ello lo pude concretar en mi proyecto de empresa. Mis padres son agricultores y hasta ahora nos limitábamos a vender las ovejas y los cerdos a mayoristas. Ahora hemos puesto una tienda de carnes y al menos una parte la vendemos directamente al público, con lo que además de ganar más dinero, estoy trabajando junto con mi madre. Ya tengo otro proyecto nuevo en la cabeza, la fabricación y venta de platos cocinados (mi madre y mi abuela son muy buenas cocineras).*
- *Berta: En los aspectos profesionales, la posibilidad de hacer visitas de estudios todas las alternancias, junto con las intervenciones de personas externas, fueron los aspectos que me parecían más atractivos, además los viajes y “stages” en el extranjero, que me abrieron horizontes. Yo creo que todo esto me permitió ver que el medio rural no es sólo agricultura o*

(Barcelona) en donde nos muestran unas entrevistas a las antiguas alumnas y el resultado de unas encuestas de inserción profesional. Para facilitar la comprensión de este instrumento, mostramos el guión del proyecto elaborado en esa misma EFA:

Programación del proyecto de creación empresarial	
Plan de empresa	
1	PRESENTACIÓN DEL PROYECTO
1.1	Curriculum
1.2	Nacimiento de la idea
1.3	Descripción del objeto
2	ÁREA COMERCIAL
2.1	El producto o servicio
2.2	El mercado
2.3	El cliente
2.4	La competencia
2.5	Plan de ventas
2.6	Publicidad y propaganda
3	ÁREA TÉCNICA
3.1	Localización de la empresa
3.2	Proceso de producción
3.3	Gestión de existencias
4	ÁREA DE PERSONAL
4.1	Organigrama del personal y funciones
4.2	Política de personal: formación, incentivos, remuneraciones,...
5	ÁREA ECONÓMICA Y FINANCIERA
5.1	Plan de inversiones (presupuestos)
5.2	Plan de financiación
5.3	Previsión de ventas
5.4	Cuentas de previsión de explotación: Ingresos-Gastos
5.5	Beneficios
5.6	Plan de previsión de tesorería
6	ÁREA JURÍDICA Y ADMINISTRATIVA
6.1	Elección de la forma jurídica
6.2	Trámites administrativos para el inicio
7	COMENTARIOS AL PROYECTO
8	BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

ganadería, sino que es necesario desarrollar los servicios que nos permitan vivir con dignidad. Por eso, mi proyecto profesional fue el tema de los servicios a las personas en el medio rural (niños y ancianos), y ahora estoy estudiando auxiliar sanitario. Me parece que podré así trabajar colaborando con personas, que es el tema que más me gusta. FUENTE: ASSOCIACIÓ EFA LA SUÏSSA. 1998. "Encuesta-Estudio de la Associació EFA La Suïssa". No publicado (disponible en sus archivos). Tona, abril de 1998.

En el esquema anterior, se nos muestra el itinerario que siguen para elaborar su proyecto de creación de una pequeña o mediana empresa rural. Una vez elaborado, éste será presentado a un jurado compuesto por profesionales del sector, profesores y presidido por un miembro del Consejo de Administración.

En ese mismo estudio, se nos dice que al cabo de 3 años de haber finalizado sus estudios en la EFA "La Suïssa", el 68% de las alumnas estaban trabajando, un 24% continuaban estudios, un 5% eran amas de casa, con trabajo de acompañamiento en la empresa familiar y un 3% estaban buscando empleo. Esta muestra que presentamos se podría aplicar a la realidad de otros muchos lugares en donde el proyecto profesional del alumno se aplica como un instrumento pedagógico de extraordinaria utilidad.

7.5. Adaptaciones según las diversas realidades y la evolución en el tiempo

Todos los instrumentos pedagógicos citados anteriormente han ido evolucionando durante los años de historia y deben seguir haciéndolo, porque su vida activa está o debe estar estrechamente relacionada con la realidad del alumno.

Los Planes de Estudio, visitas, intervenciones externas, los cursos técnicos..., deberían ir al mismo ritmo que la evolución y desarrollo que el medio señale, así como de acuerdo con las profesiones y niveles distintos que se estén enseñando y con las nuevas tecnologías que se estén aplicando. Las materias técnicas y generales, estarán de acuerdo con los programas respectivos que los Ministerios de cada país dicten al respecto para la obtención de los diplomas respectivos.

En cuanto al modo de presentación del material, estamos en la misma situación: no puede ser obsoleto para los alumnos del medio rural, sino que debe estar al mismo nivel que cualquier otro. Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que cualquier material impreso tendrá una validez máxima de utilidad por los alumnos de unos 5 años aproximadamente, lo que quiere decir que será necesario renovar ese material con esta frecuencia.

CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

El objetivo de esta segunda parte era explicar los cuatro pilares sobre los que se apoya el Movimiento de los CEFFA: sus finalidades y sus medios. A partir de las investigaciones y trabajos realizados querríamos señalar las conclusiones siguientes:

1. El **derecho de las familias a la educación de sus hijos**. Los CEFFA son una manifestación de ese derecho que tienen los padres a desear y construir un mejor futuro para sus hijos, con la colaboración de otros actores sociales. La libertad y los valores democráticos garantizan poder ejercer ese derecho, sin el cual la formula CEFFA no puede existir.
2. La importancia de la **formación personalizada e integral**, así como **del proyecto de vida, profesional**. Los CEFFA deben ofrecer una formación amplia y sistémica para permitir a los jóvenes construir su futuro junto con los otros actores del medio de forma solidaria. Los gráficos presentados pueden ayudar a comprender mejor este tema.
3. La necesidad de **un desarrollo local en sinergia con el desarrollo personal**. Se deben dar juntos, no cabe uno sin el otro. Es una de las características que diferencian a los CEFFA de los otros sistemas educativos, que utilizan algunos de sus elementos pero no el conjunto.
4. Al **problema mundial de la pobreza**, los CEFFA pueden responder de algún modo. Dado que el público al que concierne este movimiento está en muchos casos en situación de marginación, la capacidad de adaptación del sistema puede dar respuesta a esas necesidades.
5. La **característica esencial** de las Asociaciones CEFFA, es que no sólo las familias, sino también los profesionales y los actores sociales participan de la misma. En comparación con la limitada participación - durante el periodo en que los hijos son alumnos - de las asociaciones de madres y padres de alumnos. (AMPA), en las asociaciones CEFFA hay también antiguas familias y antiguos alumnos.
6. La **distinción entre las diversas modalidades de alternancia**. Esta pedagogía no es exclusiva de los CEFFA, y éstos tienen una manera específica de comprenderla y aplicarla. La adecuación de la alternancia a la formación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida es otro de los aportes de este capítulo.

7. El **plan de formación, sus actividades e instrumentos pedagógicos**, las lógicas que los mueven y las diferencias con los programas oficiales. La complejidad del sistema, que está en evolución constante y se sigue construyendo.

Por lo dicho anteriormente y por la complejidad que presenta el sistema, es evidente la necesidad de la formación de los formadores y dirigentes de las asociaciones.

III PARTE:

CLAVES PARA LA VIABILIDAD DE LOS CEFFA

INTRODUCCIÓN A LA TERCERA PARTE

El objetivo de esta tercera parte será presentar los elementos que desde nuestro punto de vista son las claves para la evolución y la continuidad de los CEFFA. Vamos a presentar de forma detallada los aspectos de la asociación con sus funciones y misiones, así como modos de desarrollar la intervención de las familias y de los miembros de los consejos de administración, para darle verdadero dinamismo y participación democrática. Sin la integración de las familias y de los profesionales, la alternancia en los CEFFA se aplica de un modo aproximativo. Se pueden formar jóvenes, pero no se consiguen los objetivos posibles (desarrollo personal y local) y sus resultados se limitan. De ahí la importancia de este tema al que dedicamos un capítulo completo.

El siguiente, está dedicado a detallar las funciones y características de los formadores de los CEFFA. Son el director y los monitores principalmente, pero incluimos a todo el personal que trabaja en los CEFFA como equipo educativo. Mostraremos la diversidad y polivalencia de sus tareas, así como las características de sus funciones, el trabajo en equipo, las relaciones con las personas del medio, los profesionales, las empresas e instituciones, etc. Queremos de nuevo señalar la necesidad que representa una formación institucional específica.

Dedicamos un tema al reconocimiento exterior de este movimiento de los CEFFA, que siendo un elemento externo a los mismos, es igualmente importante. Presentamos tres grandes ámbitos de relaciones necesarias: el medio socio-profesional en el que desarrolla sus actividades, las autoridades competentes de la administración pública para autorizaciones, control y financiación, y el aspecto científico universitario, que ayudará a comprender y a explicar teóricamente la práctica ordinaria.

Acabaremos con la presentación de una proposición innovadora: un centro de formación institucional que permita a cada red de CEFFA formar no sólo a los formadores, sino igualmente a los responsables asociativos, y que sea al mismo tiempo un espacio de investigación, de encuentros formativos, de documentación y de producción de material institucional.

Capítulo 8

La asociación, una estructura organizadora

Vamos a desarrollar este apartado partiendo de la experiencia de diferentes países, pero esencialmente de la documentación elaborada por UNEFA, en un trabajo coordinado por Teresa María Pérez²⁴² responsable del Departamento de Promoción Rural, en el cual participamos de modo directo. Y lo haremos de forma amplia y didáctica para que pueda ser comprendido por aquellas personas que desconocen el Movimiento de los CEFFA y que quieren comprender mejor su funcionamiento interno.

Nos gustaría comenzar señalando la importancia de la vida asociativa desde los orígenes de los CEFFA, allá por los años 30-40 en el periodo de entreguerras en Francia. Nos puede servir como orientación inicial lo manifestado por Daniel Chartier²⁴³: *Hay dos cosas que cuentan, dos elementos importantes que siempre pongo en evidencia y que hacen que las MFR hayan sobrevivido: la primera es la voluntad de todos de responsabilizar a las familias... Pero las familias que tenían la experiencia de creación de una cooperativa dijeron ¡no! Seremos nosotros los que la gestionaremos, es nuestro problema. Y como es nuestra cuestión, no seremos ni del Estado ni de la Iglesia. Vamos a asumir nuestra propia responsabilidad. Eso no significa que queramos romper nuestras buenas relaciones con el Estado y con la Iglesia. Al contrario, es necesario, pero nosotros compraremos nuestros locales y pediremos un préstamo para comprarlo. Se comprometieron en la gestión y de este modo pudieron participar, partiendo de tareas materiales, y llegar a una reflexión profunda sobre la formación de los jóvenes.*

La responsabilidad de las familias y la gestión del centro de formación, son elementos imprescindibles en el funcionamiento de los CEFFA. Al mismo tiempo es cierto que para su funcionamiento se debe contar con las ayudas posibles en los inicios en la promoción del proyecto e igualmente durante su vida, pero hay que

²⁴² PÉREZ, T. 1987. "Fichas y Documentos de Trabajo – Comité Gestor". Departamento de Promoción Rural de UNEFA. Madrid.

²⁴³ Entrevista personal a D. Chartier en Chaingy, 19 de diciembre 1996 (vid. Anexo 6). Para no ser repetitivos en las notas al pie, indicaremos en cada momento que se trata de la entrevista realizada (Anexo 6) y utilizaremos la cursiva.

tener en cuenta que es muy importante aclarar desde los inicios las misiones y funciones de cada uno. Con la larga experiencia de cerca de 50 años en el movimiento nacional e internacional de los CEFFA, Florent Nové-Josserand²⁴⁴ nos dice que cuando asumió su responsabilidad asociativa exigió: *que la Institución, - las MFR - no sea una organización del estado. Que no sea tampoco una organización confesional. Que en el plan religioso y político sea plural, es decir que las convicciones de cada uno sean respetadas y que los padres sean libres de dar la impulsión necesaria a esta educación.*

Es decir, hay que dar la importancia debida a la autonomía de las familias respecto de las instituciones que la acompañaron, sea en su nacimiento o en su desarrollo - Estado e Iglesia, principalmente - pero también otras instituciones (promotoras, como sería el caso de ONGD, cooperativas o sindicatos). De nuevo es Chartier quien en su comentario histórico nos dice: *los responsables dijeron: si nosotros entramos en la Corporación Campesina, se acabó para nosotros, ya no tendremos la libertad de acción. Finalmente les quedaba todavía la posibilidad de utilizar las asociaciones acogiendo a la Ley 1901. No habían sido suprimidas por el régimen colaboracionista. Abandonaron entonces su forma sindical inicial, para adoptar la forma asociativa.*

El pertenecer a un sindicato les hubiera impedido la libertad de acción, de ahí la decisión de convertirse en asociaciones que garantizan la participación de las familias y su responsabilidad en la gestión del CEFFA. Con la importancia otorgada a los aspectos asociativos y a la responsabilidad de las familias en las asociaciones, que manifiestan los hechos constatados y las personas entrevistadas, vamos a dar a esta cuestión la importancia que se merece. Por ello, vamos a desarrollar ampliamente los siguientes aspectos: Asociación (principios, finalidades y vida asociativa); órganos de gobierno de la Asociación; actividades de la Asociación; Grupo de Trabajo de Familias.

8.1. Las asociaciones locales de base: las familias

²⁴⁴ Entrevista personal a F. Nové-Josserand en Saint Romain de Popey, 30 diciembre 1996 (vid. Anexo 7). Para no ser repetitivos en las notas al pie, indicaremos en cada momento que se trata de la entrevista realizada (Anexo 7) y utilizaremos la cursiva.

8.1.1. Asociación: principios, finalidades y dinámica de trabajo

En su acepción más amplia, una asociación no es otra cosa que un grupo de personas que se ponen de acuerdo para conseguir unos determinados beneficios mutuos o satisfacer ciertas necesidades comunes. Lo que para una sola persona resulta prácticamente imposible de alcanzar, para todo un grupo puede llegar a ser más asequible. Y es que, al asociarse, se suman y potencian las aportaciones y contribuciones individuales de todo un grupo de personas, llegando la asociación a disponer de una dotación importante de medios y esfuerzos, como consecuencia de la participación y el trabajo de todos.

En sentido estricto, se habla de asociación cuando un grupo humano dispone de una estructura jurídica que le facilita el cumplimiento de los fines que se ha propuesto al asociarse. La estructura jurídica le facilita también un reconocimiento público y una capacidad legal para realizar determinados actos.

En este caso de los CEFFA, se trata de asociaciones de carácter permanente y que persiguen objetivos de cierta complejidad e importancia. Podemos confirmarlo con las palabras de Daniel Chartier: *nosotros intentamos crear verdaderas asociaciones de familias responsables, con una mezcla de padres de alumnos y de profesionales. Y les mostramos que era su responsabilidad.*

Conviene tener en cuenta que una asociación, cualquiera que sea su naturaleza, antes que una estructura jurídica es fundamentalmente una realidad social. De nada sirve que una asociación disponga de todos los requisitos y reconocimientos legales si apenas tiene vida y no logra, por ello, alcanzar los objetivos sociales que perseguía con su creación. En consecuencia, una asociación se define por los principios que la animan, por los objetivos y fines que persigue y por las personas que con su participación la crean y la mantienen. Todos estos elementos son reflejo de la realidad social que la asociación representa. Una asociación formada por familias y por profesionales, de los cuales depende por su dinamismo y del interés y acierto por contribuir a la solución de problemas y necesidades comunes.

Cuanto más nobles sean sus principios y más necesarios sus fines, mayor importancia e interés social cobrará la Asociación. En el caso que nos ocupa, la Asociación para la promoción y el desarrollo rural, aspira a satisfacer unas necesidades comunes y a conseguir unos beneficios mutuos en el ámbito del desarrollo humano y social de la agricultura, y más en concreto de las familias y del

medio rural, todo ello a través de medios exclusivamente educativos, entendiendo la educación en un sentido amplio de promoción personal y colectiva, de desarrollo humano.

La dignidad de la persona humana y el respeto de los derechos y deberes de las familias, forman parte innata del movimiento de los CEFFA. Por eso, son clarificadoras las palabras de Nové-Josserand, cuando nos afirma taxativamente: *los pilares de las MFR, son a la vez valores y métodos. Valores porque todo reposa en la dignidad de la persona humana. El primer valor es la responsabilidad familiar. La familia es el sostén y la finalidad del individuo; y si queremos respetar y desarrollar la personalidad humana, es necesario respetar la responsabilidad de las familias, sus iniciativas, su libertad.*

El desarrollo de las personas - no sólo de los jóvenes, sino de sus familias y de todo su medio - a través de la formación, es el gran aporte de los CEFFA. Pero al hablar de fines y medios educativos no hay que confundir, ni necesariamente identificar, asociación y centro educativo. Se podría decir que, en orden de importancia, la Asociación es anterior al centro educativo, y que una vez constituida y asentada, toma sobre sí la responsabilidad de crear y mantener el centro educativo como un medio imprescindible para conseguir los fines de formación y de promoción humana y social que persigue.

Pero lógicamente la vida y actividad de la Asociación no se circunscribe al centro educativo, ni sus socios son exclusivamente los padres de los alumnos. Tratándose de problemas de desarrollo rural, la finalidad de una Asociación ha de ser necesariamente más extensa y ambiciosa que la mera creación de un centro educativo (sin despreciar la propia creación de un centro de formación, precisamente en un medio social donde es endémico esperar que las soluciones vengan de fuera). Como se verá más adelante, la Asociación promueve diversas fórmulas e iniciativas de trabajo en grupo donde los socios encuentran una vía de formación y un cauce para su participación en el desarrollo de sus explotaciones y de su entorno social.

Sin embargo, para la mayoría de las Asociaciones, el centro educativo con sus singulares características pedagógicas, es el medio adecuado para que se den la participación y la responsabilidad de todo el grupo social. Al asumir la tarea de formar a los nuevos profesionales de la agricultura, contribuye al desarrollo social de este sector profesional.

El centro educativo tiene, en consecuencia, una estructura asociativa que no es algo sobreañadido por exigencias sociales del momento o para hacer más activa la participación de los padres en la educación de sus hijos, sino que es una exigencia de su propia naturaleza y en consonancia con los fines de promoción rural que el centro persigue. Esa participación, que ha sido siempre un desafío por razones históricas, culturales, o políticas, debe conseguirse y cultivarse diariamente, sin abandonar en manos de los monitores o de los promotores del CEFFA sus deberes y derechos. Es de nuevo Nové-Josserand el que nos introduce en este aspecto: *el principio de la responsabilidad de las familias es el principio de la responsabilidad de los padres, pero también de los educadores, de los responsables de alternancia, y de todos los que participan en la formación del joven.*

Esa participación en la asociación para la promoción rural, es el esfuerzo común principalmente de las familias, y también de los profesionales, de los formadores, de otras personas del medio rural. Un esfuerzo para encontrar soluciones a unos problemas y necesidades comunes: la educación de sus hijos, de los jóvenes y la promoción del medio en que viven. Una participación reglamentada en donde cada uno ocupa el lugar que le corresponde. Como nos confirma en diversos momentos de la entrevista André Duffaure²⁴⁵, esas asociaciones tienen sus características y finalidades propias: *nosotros descubrimos de una forma muy clara que nuestras MFR eran dirigidas por asociaciones de familias y no por asociaciones de padres de alumnos. La asociación de padres de alumnos es peligrosa, porque es una asociación de usuarios. Sin embargo, una asociación de familias es una reunión de familias. La familia tiene como objetivo el futuro de su hijo, el usuario deposita a su hijo en una escuela solamente para que intente aprobar los exámenes y obtener un diploma. En la MFR pasamos de una actividad de padres – una actividad pedagógica sobretodo - a una noción de asociación familiar que, reuniendo a los padres y a otras personas, construye el futuro de las familias de la zona.*

Por un lado, no puede haber formación válida si el joven se forma separado de su medio, de su realidad. Preparar a alguien para volver a su casa sin preparar paralelamente a su medio es conducirlo a emigrar, a partir. Por lo tanto, hay un

²⁴⁵ Entrevista personal a A. Duffaure en París, el 18 de diciembre de 1996 (vid. Anexo 5). Duffaure falleció en 1997. Para no ser repetitivos en las notas al pie, indicaremos en cada momento que se trata de la entrevista realizada (Anexo 5) y utilizaremos la cursiva.

primer obstáculo a vencer: formar personas comprometiendo de algún modo el medio familiar.

Podemos deducir de estas frases dos conclusiones importantes. La primera, que la Asociación no es una asociación de padres de alumnos, y menos aún una asociación de "usuarios" del centro educativo. Se trata de un grupo de familias y profesionales del medio rural que buscan favorecer su propia promoción y la de su entorno familiar, profesional y social a través de diversas iniciativas de carácter educativo; una de ellas, la creación de un centro para la formación de los jóvenes. La segunda, que el centro educativo no es exclusivamente un modo de solucionar la formación de los jóvenes, sino el empeño de un grupo social para crear un sistema educativo de acuerdo con sus intereses y necesidades, asociando al proyecto educativo toda la realidad y problemática del entorno.

Por lo tanto y como consecuencia, la formación y la promoción del medio son dos elementos o dos manifestaciones de una misma realidad: la Asociación. Se trata de asociaciones de familias que deben unirse para apoyarse mutuamente en la consecución de unos objetivos comunes. Nové-Josserand, nos dice al respecto: *el tercer valor es lo que yo llamaría solidaridad. Si nosotros tenemos la ambición, la justa ambición, de desarrollar un método de educación que nos parece bueno para nuestra sociedad moderna, hace falta estar unidos, pues la unión hace la fuerza. Esa es la razón por la que creamos una Asociación.*

La Asociación persigue unos fines y se inspira y rige por unos principios que fundamentan su razón de ser, y definen, en aspectos importantes, su modo de actuar. En cierto sentido, los principios de una Asociación manifiestan la voluntad de los socios y el esfuerzo común de conseguir unos fines concretos. Por tanto, no son algo estático, sino dinámico, que impulsa a la acción y a la participación. En cualquier asociación es responsabilidad de cada socio - especialmente de los miembros del Consejo de Administración - respetar y hacer que se cumplan los fines y principios de la Asociación. Cuanto mejor sean conocidos, mayor será la identificación de los miembros en la Asociación, y más fuerte el dinamismo de ésta.

En los Estatutos²⁴⁶ se deberán recoger los principios y fines de la Asociación. Sería importante analizar cada uno de ellos así como las consecuencias de orden práctico que se deriven de su aplicación en el quehacer diario de la Asociación, pero dado que en cada país y legislación tienen realidades

²⁴⁶ Estos principios y fines presentados fueron elaborados a partir del estudio de los estatutos de las CEFFA de Francia, España, Argentina y Brasil.

diferentes, vamos a señalar unos posibles - partiendo de los existentes en diferentes países donde existen CEFFA - y haremos los comentarios pertinentes. En cuanto a los principios podríamos citar los siguientes:

a) Los fines y actividades de la Asociación son esencialmente educativos, entendida la educación en sentido expreso de promoción personal y colectiva. Ni la Asociación, ni el centro educativo promovido por ella, ni ninguna de las actividades de la Asociación tendrán otra finalidad que la educativa. La educación y la formación que persigue la Asociación es una formación integral, como se vio anteriormente. El proyecto educativo está lejos del finalismo profesional y de la mera instrucción o adiestramiento. Se trata, por el contrario, de un planteamiento educativo centrado en la persona y en su entorno, en el desarrollo de aptitudes básicas y en la adquisición de valores, que contribuyan a una mejora personal y del medio en el que viven. Formación, por tanto, que va mas allá del estricto carácter docente, del desarrollo de unos programas y de la adquisición de unos conocimientos concretos, para materializarse en acciones de promoción social y profesional protagonizadas por las familias y profesionales del medio. Este sentido de formación y de promoción, se aplica tanto a los programas de formación de jóvenes, como a los programas de educación permanente de adultos y a los grupos de trabajo que se puedan organizar (cuyas actividades se orientan hacia la formación en el sentido amplio de la palabra y no exclusivamente hacia la divulgación tecnológica).

b) El carácter familiar es un elemento esencial que se proyecta a nivel de la estructura, organización y acción de la Asociación. En efecto, el carácter familiar es una exigencia de la estructura asociativa de los CEFFA, ya que la Asociación está formada por familias comprometidas directamente en la tarea de formación de sus hijos y en la animación de diversas actividades de educación permanente con las personas del medio rural. La Asociación considera prioritarias las actividades que favorecen la responsabilidad y los valores familiares. De ahí que los Grupos de Trabajo de Familias y su Plan de Formación deberían ocupar un lugar importante dentro del plan general de actividades de la Asociación.

c) La Asociación manifiesta su decidido empeño por impartir una formación integral que comprenda el desarrollo en plenitud de la persona, con atención al

ejercicio de los valores espirituales morales de acuerdo con las opciones que determinen las familias. La formación integral va más allá de la instrucción, el aprendizaje o la enseñanza. Supone adquirir hábitos y valores, desarrollar aptitudes para conseguir una madurez personal y una participación efectiva en el entorno familiar, social y profesional. Por lo que se refiere a la formación profesional de los jóvenes, se busca fundamentalmente una formación de base que capacite al joven para adaptarse a los cambios tecnológicos y también sociológicos, humanos, que el desarrollo social exige. De ahí que destaquen como elementos o componentes de esta formación de base, los siguientes:

- El desarrollo de la capacidad de reflexión, análisis, síntesis.
- La adquisición de hábitos de trabajo básicos para el ejercicio de la actividad profesional.
- La adquisición de conocimientos en estrecha asociación con la vida y el trabajo reales.
- La atención prioritaria a la formación humana y social, fomentando la capacidad de iniciativa, el sentido de la responsabilidad, el ejercicio responsable de la libertad, y la capacidad para el trabajo en grupo.
- La integración profesional y social de los jóvenes en su medio a través de una participación seria y efectiva de la comunidad social en el proyecto educativo del centro escolar y en los programas de formación.

d) La aplicación de la alternancia educativa en sus programas de enseñanzas regladas, como medio de favorecer la integración profesional y social de los jóvenes. La alternancia es también una consecuencia de la estructura asociativa y una exigencia de los fines de promoción que la Asociación persigue. No se trata de un recurso pedagógico para hacer más efectivo su programa de formación, sino que es la condición indispensable para hacer realidad el proyecto de formación y de promoción que las familias, al asociarse, han determinado. La alternancia asegura una formación asociada a la vida, facilita la orientación personal y profesional de los jóvenes garantizando su vinculación social y profesional con su entorno. La familia y el grupo social, gracias a la alternancia educativa, participan de un modo directo en la formación de los jóvenes. En este caso, la “comunidad escolar” es una realidad social tangible y eficaz que se siente impulsada por la actitud reflexiva e interrogadora de los jóvenes, a una acción

conjunta de reflexión y de mejora. En el caso de los diferentes grupos de trabajo de la Asociación, también se aprecian esos "elementos formadores" de la alternancia, ya que en cierto modo se alternan e intercambian los períodos de actividad profesional con otros de estudio y de reflexión en común para buscar nuevos elementos de mejora personal y profesional.

e) Para todos sus programas y actividades, se adopta la fórmula de grupo reducido de participantes como medio de favorecer la formación y la participación. Para la formación de los jóvenes, el grupo reducido permite que cada alumno pueda seguir un ritmo personal de progreso y de desarrollo intelectual, al tiempo que se afianzan las aptitudes participativas de enorme importancia en su formación social, y en la actividad profesional futura. En el caso de las actividades de educación permanente, la técnica de trabajo en pequeños grupos asegura una participación y un protagonismo mayores de todos los participantes que favorecen la propia formación y promoción de cada uno de los miembros.

Por lo que se refiere a los fines de la Asociación que pueden estar recogidos en los Estatutos, podrían resumirse en dos:

1. Proporcionar a las familias la oportunidad de atender a la **formación integral personalizada de sus hijos** a través de una fórmula pedagógica que exige la participación efectiva de los padres en el proceso educativo de sus hijos, con una especial atención al proyecto de vida del joven.
2. Satisfacer las expectativas y necesidades de sus miembros, en lo que se refiere a la propia formación y promoción personal, por medio de actividades de educación permanente orientadas hacia la **promoción y desarrollo socio-económico del medio local**.

Una asociación en sus primeros años de actividad, se debe centrar, por un lado, en el desarrollo del Plan de Formación de jóvenes y, por otro, en la formación de los primeros grupos de trabajo que afianzan la estructura asociativa del centro de formación profesional, especialmente los Grupos de Trabajo de Familias. A medida que transcurre el tiempo, surgen nuevas iniciativas de trabajo y educación permanente como consecuencia del programa de formación de los jóvenes, o para dar respuesta a otras necesidades formativas de antiguos alumnos así como de

otras personas del medio. Estas nuevas iniciativas de desarrollo contribuyen, sin duda, a consolidar la Asociación, a enriquecer el programa de formación de los jóvenes y adultos, y a prestigiar la fórmula educativa propugnada por la Asociación como un instrumento válido para el desarrollo rural de la zona.

Ambos fines son complementarios, de manera que cada uno de ellos difícilmente puede llevarse a cabo sin la ayuda y colaboración del otro. La formación de los jóvenes asegura y genera iniciativas y actividades de promoción y estas últimas enriquecen y potencian los programas de formación. Es necesario, por tanto, establecer un equilibrio entre uno y otro fin, entre las acciones de formación y de educación permanente para que la Asociación llegue a cumplir los fines que se ha propuesto, sin encerrarse en una exclusiva tarea escolar, ajena a su filosofía y sin lanzarse vertiginosamente a unas acciones de promoción y desarrollo local carentes de profundidad y fundamento.

La **vida asociativa** del movimiento de los CEFFA, tiene su propio dinamismo. El dinamismo de una Asociación se manifiesta en el número de socios que la integran, en la adhesión de éstos a sus principios y en la participación de todos los miembros en el desarrollo de las diferentes actividades que se promueven. La vitalidad de la asociación no guarda relación directa con el mayor o menor número de socios. Su vitalidad depende de la participación y la responsabilidad de sus miembros, del esfuerzo común de todos ellos para hacer realidad los fines acordados. Y en el caso de una "asociación para la promoción rural", el protagonismo y la participación de sus miembros se hacen, si cabe, más necesarios y exigentes.

Veamos ahora un modo de encuadrar a los miembros de la Asociación:

- a. Socios fundadores: las personas que han tenido a su cargo la iniciativa y desarrollo de los trabajos fundacionales de la Asociación. Podrán ser calificados como socios fundadores aquellos otros socios que, a juicio de los fundadores, hayan demostrado ser garantes continuadores de la Asociación.
- b. Socios activos: Tienen la categoría de socios activos todos los padres, tutores o responsables de los alumnos, que siguen el programa de enseñanzas en el centro que promueve la Asociación y para ello deben solicitar su integración en ella.

- c. Socios corresponsables: Son todos aquellos socios que anteriormente han sido activos. Lo son también aquellos que directamente participan en las diferentes tareas educativas y de promoción.
- d. Socios colaboradores: Son aquellas personas físicas o jurídicas que simpaticen con los fines de la Asociación y cooperan al desarrollo de ésta con su aportación económica, técnica, etc.
- e. Socios de honor: Se trata de una distinción honorífica y de reconocimiento a cualquier tipo de socios.

8.1.2. Los órganos de gobierno de la Asociación

8.1.2.1. La Asamblea General

Es su órgano máximo de gobierno. Por consiguiente, todos los miembros que integran la Asociación se reúnen en Asamblea para dar cumplimiento a lo que prescriben los Estatutos: aprobación de la memoria de actividades, cuentas y presupuesto anuales, así como para tratar otros asuntos que figuren en el orden del día. La Asamblea es también expresión de la vida de la Asociación, de su dinamismo y eficacia. En la Asamblea anual se pone de manifiesto la "realidad social" de la Asociación con lo que representa de participación, responsabilidad y esfuerzo común de sus miembros por contribuir al desarrollo de los fines de promoción que la Asociación persigue. Podemos afirmar que la Asamblea tiene una triple finalidad:

1. Institucional: da cumplimiento a lo establecido en los Estatutos (aprobación de la Memoria anual, cuentas y presupuesto, resolución de acuerdos sobre asuntos que figuren en el orden del día, nombramiento de los miembros del Consejo de Administración...).
2. De análisis y estudio de asuntos relacionados con la vida de la Asociación. Lógicamente en la Asamblea se ha de reflejar la vida de la Asociación, su programa de acciones, etc. Interesa, por tanto abordar con profundidad el análisis de problemas o temas de interés que permitan adecuar las acciones y los medios a un mejor cumplimiento de los fines.

3. De animación, en el sentido de acentuar la integración de sus miembros a través de una participación cada vez más responsable en el cumplimiento de sus fines y en el desarrollo del programa de actividades.

Además, el clima de participación intensa y de trabajo de una Asamblea puede ser ocasión para que las personas se integren más en la Asociación, al conocer mejor los fines que la animan y las actividades que promueve. La Asamblea es un momento y una actividad importante en la Asociación. Por eso, el Consejo de Administración debe prestar especial atención a su preparación y desarrollo. Con tiempo suficiente fijará la fecha de su celebración así como las diferentes cuestiones que serán objeto de estudio por parte de los socios.

8.1.2.2. El Consejo de Administración (CA)

La importancia del CA de la Asociación es muy relevante. La calidad humana de las personas que lo compongan es un elemento clave en el futuro de la Asociación, como afirma Florent Nové-Josserand en la entrevista: *nos dimos cuenta que si queríamos hacer evolucionar la agricultura, era necesario sobretodo comprometerse en dar valor a los hombres y mujeres. Era necesario valorizar la calidad humana de las personas.*

Las condiciones y cualidades de las personas que pertenecen al CA son importantes para su eficacia. Señalaríamos tres aspectos:

- Identificación con los fines y principios de la Asociación.
- Dedicación de tiempo a esta tarea específica: asistencia a reuniones de trabajo, sesiones de formación, etc.
- Responsabilidad: capacidad de tomar decisiones, de asumirlas, de comprometerse por el bien común de la Asociación.

Normalmente el mandato del CA es por cuatro años, renovándose cada dos años la mitad de sus miembros. La Asamblea procederá al nombramiento de nuevos miembros para el CA teniendo en cuenta lo que determinen los Estatutos.

Organización y composición del Consejo de Administración: el Gobierno de la Asociación lo forman un CA elegido en Asamblea, y una Comisión Permanente

designada en el Consejo de Administración, según los Estatutos o el Reglamento de Régimen Interior de la Asociación. Desde los inicios, es muy importante que en cuanto se pueda, la presidencia de la Asociación esté en manos de los representantes de las familias.

Nos dice Florent Nové-Josserand: *las cosas son muy claras: la MFR no está bajo la principal responsabilidad del estado; la MFR no está bajo la responsabilidad de una iglesia cualquiera bajo el pretexto de que uno es protestante, católico o musulmán: esto poco importa; la MFR no está bajo la responsabilidad de una organización profesional. Todas esas organizaciones, todos esos organismos – el estado, las iglesias, los sindicatos - deben respetar integralmente la responsabilidad de las familias, y las familias responsables solicitan al Estado, a la Iglesia, a una organización profesional... para que colaboren, para que ayuden, bajo una forma u otra, pero no les llama para que ellos gobiernen. Esto es muy importante. En la práctica actualmente, cuando se parte de la nada, se está ciertamente obligado a aceptar un poco el peso de las organizaciones que apoyan, pero sería un error grave, muy grave, no hacer de una MFR una Asociación. Es igual si solo hay cuatro o cinco familias. En la creación de la primera MFR, eran solo tres, eran tres familias para cuatro alumnos. Hace falta por lo tanto una Asociación de familias.*

Este aspecto en el cual insistimos por las distintas experiencias vividas, es de suma importancia y debería incluirse en los Estatutos o en el Reglamento de Régimen Interior. Trabajar junto con las Autoridades civiles, sindicales, políticas, religiosas, etc., pero no siendo dependientes o pertenecientes a ellas. Como se dijo anteriormente, los formadores del CEFFA no deberían ser miembros de la Asociación ni del Consejo, en cambio sí que deben contribuir y animar sus actividades. El CA tiene una amplia representación (entre 14 y 18 personas), elegidos por la Asamblea de la Asociación. Su mandato será por cuatro años, y la renovación se hará por mitad cada dos años, siendo reelegibles los miembros salientes. Cada miembro del Consejo debe tener asignadas unas responsabilidades concretas. Esta asignación de responsabilidades se realiza teniendo en cuenta las aptitudes y capacidades de cada uno, las posibilidades de atención a los diferentes trabajos, la dedicación de tiempo, etc.

El CA puede estar compuesto de forma diversa representando a todos los sectores implicados algunas de las formas más utilizadas son:

- a) 1/3 de Padres de antiguos alumnos y Promotores; 1/3 de Padres de alumnos actuales; 1/3 de Responsables de Alternancia y Profesionales del sector.
- b) 25% de Padres de antiguos alumnos y Promotores; 25% de Padres de alumnos actuales; 25% de antiguos alumnos; 25% de Profesionales y Responsables de Alternancia.
- c) 50% de Padres de alumnos actuales (donde están representados los de cada grupo de alumnos: 1er año, 2º año, 3º año, etc.); 25% de Promotores y Padres de antiguos alumnos; 25% de Profesionales y antiguos alumnos.

Como podemos comprobar todas las formas son posibles respetando lo dicho anteriormente: la prioridad a las familias. En cada lugar y dependiendo del momento y situación, se deben ir adecuando las fórmulas utilizadas. En las CEFFA que imparten formaciones no exclusivamente agrícolas, la presencia de los profesionales de los sectores respectivos es imprescindible.

Las principales funciones del Consejo de Administración de un CEFFA son tres: representación, administración y animación de la Asociación. La vida de un CEFFA, la calidad de sus actividades, su proyección en la zona, etc., no dependen exclusivamente del trabajo de los monitores, sino del trabajo del CA, de su capacidad de animación, de la dedicación y eficacia con que atiende las diferentes funciones y responsabilidades que le son propias. Al CA corresponden las funciones siguientes:

- a. Velar por el cumplimiento de los principios y fines de la Asociación.
- b. Orientar e impulsar las diferentes actividades educativas y de promoción de acuerdo con las singulares características pedagógicas del CEFFA.
- c. Mantener en el Equipo de Monitores el necesario clima de ilusión, estímulo y participación para realizar su trabajo.
- d. Procurar de un modo eficaz la integración en el CEFFA de las familias de alumnos y de los antiguos alumnos.
- e. Animar y dar vida a la Asociación.
- f. Administrar los recursos económicos del CEFFA y recabar las ayudas necesarias para el cumplimiento de sus fines y el desarrollo de sus actividades.
- g. Representar al CEFFA ante los miembros de la Asociación, las autoridades e instituciones.

- h. Mantener un estrecho contacto con el Consejo de Administración de la Unión Nacional y con los responsables de los Servicios Centrales de los CEFFA.
- i. Convocar y celebrar la Asamblea de la Asociación, y participar activamente en los trabajos de la Asamblea de la Unión Nacional.

Para asumir verdadera y completamente sus funciones, y dada la complejidad de su trabajo, se necesita una organización adecuada, como nos dice de nuevo Nové-Josserand: *el mayor deseo de los responsables a lo largo de estos mas de 60 años de las MFR - y este deseo es permanente -, ha sido de hacer todo lo posible para que los padres comprendan que es necesario que ellos asuman efectivamente sus responsabilidades, tanto en el plano de la instrucción y educación de su hijos, como en el terreno de la elección de los profesores, de los problemas financieros, de las relaciones públicas, de la representatividad de la MFR. Todo esto es, ante todo, un cometido de los padres, de las familias.*

Una de las mejores experiencias existentes, es la creación de "Comisiones de Trabajo" dentro del CA. Es una fórmula que ayuda a mejorar la participación y los resultados del sistema asociativo. A título de orientación y para atender las diferentes tareas y responsabilidades, un CA puede organizar su trabajo con las siguientes comisiones: Grupos de Trabajo de Familias; Educación, Pedagogía y Formación; Relaciones exteriores; Económica y Administración; Antiguos alumnos y Actividades de Formación Permanente, etc. Cada una de estas comisiones, funciona con unos objetivos y un programa de trabajo concreto, dentro del marco general de objetivos de trabajo del CA. Como se comprenderá, las comisiones no tienen un poder decisorio, sino de estudio y elaboración de propuestas que serán sometidas al CA. Igualmente es el CA el que cada año designa el trabajo de cada Asamblea, que se centra en el estudio y análisis de un "Tema" que permita a todos los socios evaluar el desarrollo de las acciones concretas que se están realizando y tomar las medidas necesarias para potenciar o reorientar acciones de futuro. El Tema de trabajo debe estar relacionado con el programa de actividades y con los principios y fines que animan la Asociación. Debe suponer igualmente una ocasión de formación y animación de cuantos integran la Asociación o participan en sus actividades.

8.1.2.3. El Presidente

Sus funciones principales, son: ser el portavoz, el representante y el árbitro del CA. Es el delegado del CA y de la Asociación para las relaciones de ésta con las autoridades y con el exterior. El Presidente convoca al CA y a la Comisión Permanente y preside y dirige sus reuniones de trabajo.

Es el Presidente quien convoca y preside las Asambleas Generales junto con su CA, vela porque se cumplan los Estatutos de la Asociación y su Reglamento de Régimen Interior para que en el CEFFA se favorezca la responsabilidad educativa de las familias y la formación apoyada en la vida y el trabajo reales. Otra de sus funciones importantes, será todo lo que concierne a la gestión del personal, especialmente al Equipo de Monitores. Deberá velar para que esté identificado con los principios y fines del CEFFA, y para que sean verdaderos colaboradores junto con las familias y el CA en el desarrollo de la Asociación y en la tarea de promoción. Para ello, la formación institucional es uno de los instrumentos esenciales que permite conseguir esa calidad del equipo pedagógico.

8.1.2.4. La Comisión Permanente

Es el órgano de gobierno inmediato de la Asociación, que emana del CA. Su estructura puede estar compuesta por un mínimo de cinco personas a las que se les dan las responsabilidades respectivas. Una posibilidad de su composición, sería la siguiente: Presidente de la Asociación, Vicepresidentes, Tesorero o Secretario Económico, Secretario Administrativo, Secretario de Promoción y el Director del CEFFA. Las funciones de la Comisión Permanente como el órgano de gobierno inmediato de la Asociación, son las mismas del CA. Además, la Comisión Permanente tiene también como función específica dar vida y animar el funcionamiento del CA.

El Director del CEFFA forma parte de la Comisión Permanente y del Consejo de Administración. Es el responsable, junto con el equipo de Monitores, del funcionamiento del centro educativo - de acuerdo con las características específicas de un CEFFA - y asume directamente tener en cuenta la responsabilidad educativa de las familias, la formación en alternancia, la finalidad de promoción y desarrollo rural que tiene el CEFFA así como su estructura asociativa. En cuanto al funcionamiento económico del centro educativo, es responsable de elaborar el Presupuesto del CEFFA junto con el Secretario Económico, así como de llevar un control y seguimiento del mismo. Además, mantiene relaciones con los organismos

e instituciones (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Agricultura, Autoridades locales y regionales, etc.). Estas responsabilidades las realiza en conexión estrecha con la Comisión Permanente y según las directrices y orientaciones del Consejo de Administración de la Asociación.

8.1.3. Las actividades de la Asociación

La Asociación para la promoción rural, es un esfuerzo común de los agricultores por encontrar soluciones a unos problemas y necesidades comunes: la educación de sus hijos y la promoción profesional y social del medio en que viven. Ambos fines, formación y promoción social van estrechamente unidos de modo que se complementan mutuamente. En el caso de la formación de los jóvenes, la Asociación opta por una fórmula educativa original, adecuada a las características socio-profesionales del medio rural y de la explotación familiar, donde todos los miembros y en especial las familias tienen un papel y una participación importantes en el proceso de formación de los jóvenes.

Pero además, la Asociación ha de satisfacer las aspiraciones y necesidades de sus miembros en lo que se refiere a la propia formación y promoción personal y profesional, y ha de contribuir también al desarrollo social y profesional de la zona a través de acciones muy diversas de carácter y naturaleza educativa. Es éste un aspecto sumamente importante en la filosofía de la Asociación si quiere cumplir su objetivo último de promoción. Y lo es también en relación con la formación de los jóvenes cuyo proyecto educativo está centrado en la persona y en su entorno, en los problemas humanos y profesionales del medio en que viven.

La forma de responder a las necesidades de las personas del medio, a las necesidades de formación de los jóvenes, a las necesidades de las familias, nos las confirma Nové-Josserand cuando nos dice: *la fórmula MFR es delicada. Por eso, por ejemplo en una MFR donde los jóvenes se preparan a otras profesiones que no son agrícolas, reunimos a los responsables de alternancia para que ellos estén verdaderamente al corriente de su misión, tomen conciencia del hecho que no solamente deben transmitir una profesión, sino que deben contribuir a formar la personalidad del joven.*

Afirma que es una fórmula delicada, en donde cada uno debe cumplir su función: padres, responsables de alternancia, monitores..., que debe responder y contribuir para mejorar el futuro de los jóvenes y de su medio. Para ello se requieren información y formación. Es importante que todo el mundo gane con la

fórmula asociativa del CEFFA, que se sienta útil y al mismo tiempo que sea útil su esfuerzo, para ello es necesario informarse y formarse. Y por eso, la Asociación debe organizar las reuniones y actividades necesarias.

Entre las actividades posibles cabe destacar las siguientes: Jornadas sobre innovaciones de tipo técnico-profesional y su aplicación en la zona o región; Conferencias, Coloquios, Mesas Redondas sobre temas o problemas de actualidad (técnicos, económicos, sociales, etc.); Encuentros o Jornadas de Estudio con otras Organizaciones Profesionales o Instituciones responsables o que participan en acciones de desarrollo rural (Organizaciones Profesionales Agrícolas, Cooperativas, Asociaciones familiares, Profesionales de la educación en el medio rural...).

Los posibles grupos de trabajo suponen una exigencia mayor a las actividades citadas anteriormente, en relación con los contenidos del programa de trabajo y con la participación de cada uno de sus miembros. Cada uno de los grupos de trabajo, representa una iniciativa de promoción rural y a la vez de educación permanente basada en la realización y en el estudio de un problema concreto, en torno al cual se aglutinan los intereses de un grupo reducido de personas.

8.1.4. Los Grupos de Trabajo: El Grupo de Trabajo de Familias

Para una gran parte de los socios, y en especial para los socios activos, su integración en la Asociación se materializa en acciones de formación que revisten unas características singulares; son los Grupos de Trabajo. Cada Grupo de Trabajo responde a unas necesidades de formación propias de las personas que lo integran, por lo que los objetivos y actividades serán diversos para cada grupo, pero todos ellos apuntan a un objetivo común de formación y de promoción del medio. Sin embargo, todos ellos se inspiran y recogen los principios de la Asociación, y se definen por unas características comunes, como son:

- Un objetivo inmediato, específico y bien delimitado y siempre de naturaleza educativa.
- Un programa de trabajo anual para cada grupo, elaborado por todos sus miembros.
- Un sistema de trabajo participativo.
- Un grupo reducido de miembros en cada uno de los grupos.

La dinámica de trabajo de los grupos es participativa, y en consecuencia exigente para sus miembros, que a través del trabajo en grupo se integran en un proceso activo de educación permanente. Los diferentes problemas y necesidades dan nombre y contenido a los distintos Grupos de Trabajo: Grupo de Familias, de Responsables de Alternancia, de Antiguos Alumnos, de Formación Permanente, etc. Y todos ellos son expresión de la vitalidad y el dinamismo de una Asociación.

Dada la importancia del tema y la insuficiente información al respecto, vamos a extendernos sobre las amplias posibilidades del Grupo de Trabajo de Familias. Por la razón básica del interés de las experiencias en este aspecto desarrollados en algunos lugares precisos, analizaremos la práctica y la documentación existente al respecto en dos niveles, uno local, la EFA QUINTANES²⁴⁷, y otro de ámbito nacional UNEFA²⁴⁸, donde durante muchos años se han realizado buenas experiencias y en existe una amplia documentación al respecto.

El carácter familiar de un CEFFA, es una condición "sine qua non". En el contexto educativo y de promoción de un CEFFA, las familias son un elemento fundamental, y no porque garanticen con su participación un mejor funcionamiento del CEFFA o porque lleguen a hacer más eficaz la fórmula pedagógica de la alternancia. En ambos casos, se trata de una consecuencia derivada de una exigencia anterior y más importante: la responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, con todo lo que comporta de participación protagonismo y responsabilidad real en el funcionamiento del centro educativo.

El carácter familiar de un CEFFA está en su propio origen. Cuando un grupo de agricultores crearon la primera MFR en Francia en 1935, trataban de buscar soluciones eficaces al problema de la educación de sus hijos y al de la integración profesional y social de éstos en su medio, confiaron sus necesidades e inquietudes a quienes podían ayudarles a definir un proyecto educativo acorde con sus problemas y necesidades, ya que ellos no eran pedagogos ni expertos en educación. Pero no abandonaron por ello su responsabilidad y protagonismo, porque la propia estructura del centro que crearon y su fórmula pedagógica garantizaban y aseguraban dicha participación de las familias.

²⁴⁷ Cf. Estatutos, Reglamentos de Régimen Interior, Actas de reuniones y Asambleas, etc., disponibles en los archivos de la EFA QUNITENES, Masies de Voltregà (Barcelona).

²⁴⁸ Documentación disponible en los archivos institucionales de UNEFA.

En síntesis, cabría decir que la estructura asociativa y la estructura pedagógica de un CEFFA son dos elementos, dos de los pilares que garantizan un principio esencial del CEFFA, recogido en sus Estatutos: la responsabilidad que las familias desean ejercer en la educación de sus hijos. Las familias no son colaboradores de los profesores en la tarea educativa de sus hijos, ni son usuarios del centro educativo al que envían a sus hijos, sino que sostienen con su participación y apoyo un centro educativo que garantiza una formación para sus hijos acorde con las necesidades y características reales del medio en el que viven y de las explotaciones en las que trabajan. La participación y la responsabilidad de las familias, tal como la entienden los CEFFA, es una tarea comprometida y exigente que necesita un cauce concreto para materializarse. Este cauce concreto son los grupos de trabajo de familias.

Como muestra de la importancia que las familias deben asumir su papel y que ello garantiza su continuidad, las palabras de Chartier nos muestran que en caso de toma de poder por otra institución, los CEFFA desaparecen: *en 1945, algunas MFR – femeninas sobretudo – quisieron pasar a depender del Ministerio de Educación Nacional, para la enseñanza técnica. Dos o tres años mas tarde habían desaparecido, porque los padres, las familias, habían abandonado sus responsabilidades. Es un aspecto fundamental.*

Cuando por dificultades financieras o de cualquier otro tipo, se comete el error de convencer a las familias de ceder su responsabilidad a otras instancias más competentes, el resultado ha sido en todos los casos el mismo: la desaparición²⁴⁹.

Las familias de una CEFFA, necesitan buscar soluciones operativas y eficaces al problema de la educación y futuro de sus hijos. Se trata, en general, de problemas comunes derivados de varios aspectos: las condiciones y características del medio profesional y social en el que se desenvuelven; la edad y circunstancias personales de los alumnos adolescentes y jóvenes; las características y exigencias del método pedagógico del CEFFA (alternancia educativa, cuaderno de la empresa familiar, etc.); y los objetivos y contenidos del Plan de Formación. La solución a esos problemas de todas las familias, se busca a través de un trabajo en común, de un trabajo en grupo que garantiza la participación y la responsabilidad de las familias. Sin duda, podrían utilizarse otros medios como conferencias de expertos,

²⁴⁹ Ejemplos similares existen en otros países y continentes.

cursos de formación de padres, etc. Pero la fórmula del trabajo en grupo es la más adecuada a los principios de los CEFFA, la que mejor puede asegurar el protagonismo y la participación de las familias como está señalado en los Estatutos de la Asociación.

El caso del Grupo de Trabajo de Familias, como el de cualquier grupo de trabajo, debe tener elementos que aglutinen a todos los componentes del grupo. Se trata de un problema común en torno al cual los miembros del grupo tratan de establecer un programa de trabajo con el fin de encontrar soluciones. En el caso de las familias su objetivo común es su preocupación e interés por contribuir de modo efectivo a la educación de sus hijos, por ayudarles a construirse un futuro mejor, en aspectos importantes: el ser (como persona humana), el saber (conocimientos) y el hacer (capacidades). Como consecuencia, éste es el tema o elemento que las aglutina, lo que dará lugar a la constitución del grupo y a su propio desarrollo. Este objetivo común traerá una serie de consecuencias o exigencias para los miembros del grupo, entre ellos, la de conocer el CEFFA, participar activamente en el proceso educativo de los hijos, especialmente durante la alternancia, e integrarse de un modo activo en la Asociación a través del grupo de trabajo.

El programa de trabajo de un grupo, como su nombre indica, son las diferentes acciones y contenidos del trabajo del grupo encaminados a lograr el objetivo que se proponen sus miembros. En el caso de las familias, los contenidos de un programa de trabajo han de responder a diferentes aspectos y temas relacionados con la pedagogía de la alternancia, la educación familiar, la valoración y orientación de los contenidos de formación en los períodos familiares y escolares, los temas técnicos y económicos de actualidad...

Las diferencias entre los CEFFA y otro tipo de centros educativos, se manifiesta una vez más en la práctica pedagógica, como nos indica Duffaure. Los padres, los profesionales, las personas del medio no son sólo los profesores de prácticas como algunos explican, sino los actores del desarrollo del mismo y actores de la formación de los jóvenes a través de la reflexión conjunta que los instrumentos de la alternancia nos provocan. *El estudio del medio y el plan de estudios han inducido posibilidades remarcables: han puesto en acción padres, responsables de alternancia para responder a las cuestiones planteadas. No solo para ser monitores de prácticas, sino para ser testimonios de experiencias, que explican cosas. Al mismo tiempo descubrimos que esta relación, que se inscribía en el trabajo a realizar dentro de la familia - el estudio en la familia, en el pueblo, en el*

medio - tenía como ventaja un punto capital: la responsabilización de las personas del medio. Dicho de otro modo, los padres, los responsables de alternancia, no eran simplemente responsables de una MFR, sino se transformaban en responsables del futuro de su propio territorio, porque ellos se integraban en la escuela de la formación que les era confiada.

Temas técnicos, educativos, pedagógicos, de desarrollo... Surgen así los distintos apartados o contenidos del programa de trabajo del grupo, que presentados de un modo sintético podrían ser:

- a) Evaluación y programación de los períodos de Alternancia. Plan de formación y Proyecto de los jóvenes.
- b) La Pedagogía de la Alternancia y la Asociación de Promoción CEFFA.
- c) Cuestiones relativas a la función educadora de la familia. Orientación Familiar.
- d) Aspectos técnicos, sociales o económicos de actualidad en la zona.

El desarrollo de un programa de trabajo de un grupo requiere por una parte un sistema de trabajo participativo, y por otra exige un ritmo y periodicidad de reuniones frecuentes. Se trata de un programa de trabajo del grupo y no de unas reuniones de padres que bien podrían ser esporádicas y más distanciadas en el tiempo porque responden a otro planteamiento. En ocasiones una reunión de padres responde, por lo general, a la necesidad que tienen los profesores de informar a los padres sobre la marcha de sus hijos en el centro educativo, y al interés de asegurar su colaboración en la buena marcha del centro y como hemos dicho los CEFFA no son sólo una escuela.

El contenido del programa de trabajo ha de responder a las necesidades e intereses de las familias en lo que se refiere a la educación de los hijos y al conocimiento por parte de los padres de la pedagogía de la alternancia. En consecuencia, ha de ser algo vivo, íntimamente relacionado con la alternancia de los alumnos en su explotación y con las exigencias que ésta plantea para orientar y ayudar a los alumnos. En torno a este elemento esencial se van estructurando y conformando otros temas de interés. En general, el contenido de las sesiones de trabajo de un Grupo de Trabajo de Familias puede constituir un verdadero Plan de Formación, respondiendo a unos temas básicos - Pedagógicos, Asociativos y

Orientación Familiar - convenientemente distribuidos en el programa de trabajo anual. Retomando a Duffaure, podemos ver la importancia de unos contenidos adecuados para las sesiones del grupo de trabajo de familias, para que estas puedan cumplir su misión completa en los CEFFA: *como consecuencia, la incorporación, el hecho de tocar a la familia, el hecho de interrogar a la familia, el hecho de provocar un movimiento interior, ha permitido a los padres no solamente ser responsables – como miembros en la vida asociativa - sino más todavía: ser actores. Ellos se convierten en actores gracias al análisis de la situación.*

Una propuesta de posibles contenidos de los aspectos señalados anteriormente podrían ser los siguientes:

1. Evaluación y programación de los períodos de Alternancia. Plan de formación y Proyecto de los jóvenes.

Una programación y evaluación del trabajo de la alternancia en el que los padres participen estrechamente con el hijo, a partir de un guión que sirve para analizar de forma sistemática todos los elementos de la formación.

2. La Pedagogía de la Alternancia y la Asociación de Promoción CEFFA.

Un análisis de los principales elementos que definen la pedagogía de la Alternancia, y su valor en la formación de los jóvenes: la alternancia educativa, el Plan de Estudios, Cuaderno de la Empresa Familiar, el Plan de Formación, el proyecto del alumno...

Estudio de los Estatutos, las asambleas, el Consejo de Administración, las distintas responsabilidades en la asociación, las federaciones y uniones nacionales e internacionales, etc.

En ambos casos, el modo de estudiar estas cuestiones debe ser eminentemente práctico. Se trata de que los padres conozcan el sistema pedagógico y asociativo del Movimiento de los CEFFA para que su participación en la formación de su hijo sea más intensa y eficaz. Hay que estudiar estos temas desde la óptica de la familia, sin pretender un análisis exhaustivo de los temas como si se tratara de la formación pedagógica de un monitor, por ejemplo.

3. Cuestiones relativas a la función educadora de la familia. Orientación Familiar.

La educación de los hijos plantea problemas comunes a las familias, y más aún en la etapa crucial de la adolescencia. De aquí el interés de estudiar en grupo

algunas cuestiones relativas a la educación de los hijos, características de la adolescencia...

Se ha de partir siempre, para su estudio, de las aportaciones y experiencias de las familias, para destacar ideas y conclusiones de carácter general que sean útiles para el grupo. Pudiendo invitar a personas externas que puedan aportar elementos positivos.

4. Aspectos técnicos, sociales o económicos de actualidad en la zona.

Sobre los temas de carácter técnico-profesional, se trata de un capítulo dedicado al estudio de aspectos técnicos del trabajo en la explotación y su proyección en la zona, que van a ser tema de reflexión y análisis del alumno durante la alternancia; o bien, de otras cuestiones sobre las que el grupo manifiesta un interés concreto.

Daniel Chartier, nos señala la importancia de la aplicación de la pedagogía de la alternancia en provocar el interés de las familias en la formación: *gracias a la alternancia, las familias se han interesado por la formación. Los conflictos - en el sentido noble del término - y las interpelaciones resultantes de la alternancia han obligado a las familias a interesarse por la formación. Se ha introducido un sentido crítico por parte de las familias.*

Esto es sumamente importante tener en cuenta la hora de elaborar el programa de trabajo. Hay que estudiar convenientemente el modo de orientar cada uno de estos temas, adaptarlo a cada realidad, cultural, económica, social, para responder a las necesidades reales de las familias que componen la asociación. Es un elemento de gran ayuda la construcción de un plan de actividades que incluya todos los elementos del sistema: características de las familias y sus expectativas, objetivos de la asociación, metodología, tiempo previsto de participación activa, temas a desarrollar, etc. Habrá que pensar también el momento más adecuado para tratar cada uno de los temas, buscando siempre un orden lógico y una relación y asociación de unos temas con otros, de ahí la importancia de construir de forma lógica un Plan de Formación de Familias.

Con carácter general, una sesión del Grupo de Trabajo de Familias, según los temas señalados anteriormente, puede constar de las siguientes partes:

- a. Presentación del plan de trabajo de la sesión. Para situar a los participantes y presentar el plan de trabajo de dicha sesión.

- La presentación la debe hacer el Presidente o un miembro del Consejo de Administración.
 - Duración aproximada 10-15 minutos.
- b. Evaluación del periodo transcurrido en el medio socioprofesional y programación del próximo período de alternancia.
- Es un momento de la sesión en el que las familias deben participar activamente a través del trabajo en pequeños grupos. Después del trabajo por grupos, habrá una sesión general de todos los participantes para destacar las ideas esenciales.
 - La evaluación del período de alternancia transcurrido se puede hacer sobre un guión de trabajo elaborado, y que previamente se ha enviado a las familias.
 - La programación del próximo período de alternancia podrá hacerse también sobre un guión de trabajo que recoja los objetivos de formación de ese período, contenidos del Cuaderno de la realidad, etc.
 - Lógicamente esta parte de la sesión la coordinará el Director del CEFFA, y/o el Monitor responsable de ese grupo de trabajo, junto con otros monitores se aprovechará este momento para informar a los padres de la estancia de los alumnos en el CEFFA.
 - Duración aproximada: 45 minutos.
- c) Estudio de cuestiones sobre la Pedagogía de la Alternancia y la Asociación de Promoción CEFFA.
- A lo largo del programa de trabajo, se estudiarán temas sobre pedagogía de la alternancia, fines, objetivos, características pedagógicas.
 - La exposición del tema se hará de forma breve y sencilla, facilitando la participación y discusión de todo el grupo. Será interesante en algunos casos para facilitar la comprensión realizar un caso práctico, por ejemplo un Plan de Estudios.
 - Según los temas, pueden ser coordinados por el director, un monitor, el presidente y/o miembros del Consejo de Administración
 - Duración aproximada: 45 minutos.
- d) Cuestiones relativas a la Función educadora de la familia: Orientación Familiar.
- A lo largo del programa de trabajo se estudiarán temas específicos sobre la adolescencia, las relaciones familiares, la afectividad, etc. Debe haber un plan de trabajo previsto a lo largo de los años para cada grupo.

- Será interesante en algunos temas para facilitar la comprensión utilizar metodologías activas, estudio de casos, etc.
- Pueden intervenir personas invitadas que sean cualificadas para los temas concretos, cuya exposición se hará de forma breve y sencilla, adecuada a los asistentes y sobre todo facilitando la participación y discusión del grupo.
- Pueden ser coordinados la conferencia y el debate, por el director, un monitor, el Presidente o algún miembro del Consejo de Administración.
- Duración aproximada: 45 minutos.

e) Estudio de temas técnicos, sociales o económicos de actualidad en la zona.

- Dentro del programa de trabajo, prevé el estudio de diferentes temas de carácter técnico, sociológico, económico, etc.
- Cada grupo de familias deberá hacer una programación y un temario según sus necesidades y características.
- Esta programación, en algunos casos, puede ser común para varios grupos, e incluso podrán participar otros agricultores y familias de la zona interesadas en el tema aunque no sean padres de alumnos.
- En algunos casos puede haber temas específicos de mayor interés para las madres.
- Estos temas los deben coordinar personas cualificadas de la zona, miembros de la Asociación u otros colaboradores.
- Duración aproximada: 45 minutos.

Un esquema posible que recoge lo anterior, sería:

Tiempo	Temas	Metodología	Responsable
15'	Presentación	Exposición	Presidente o CA
60'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación y preparación de las próximas alternancias. ▪ Informe vida CEFFA 	Trabajo en Grupo Exposición	Director y/o Monitores
45'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Pedagogía de la Alternancia ▪ La Asociación de Promoción CEFFA 	Exposición, Coloquio, Trabajos en Grupo	Director y/o Monitores Presidente y/o miembros del CA
45'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestiones relativas a la función educadora de la familia. Orientación Familiar 	Exposición, Coloquio, Trabajos en Grupo	Colaboradores, Miembro del CA, Director o Monitores
45'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos técnicos, sociales o económicos de actualidad en la zona 	Exposición, Coloquio	Técnico, experto o colaborador
3h 30'			

Tabla 15: PLANIFICACIÓN SESIONES DE TRABAJO FAMILIAS. Fuente: elaboración propia

La participación familiar es un principio esencial en los CEFFA, y debe ser por tanto un objetivo básico en la responsabilidad y en el trabajo del Consejo de Administración y del Equipo de Monitores. En el caso de las familias de alumnos, la responsabilidad es tanto del Consejo de Administración - por tratarse de un grupo de la Asociación - como del Director y Monitores. Hay también una tarea periódica que es primordial en la dinámica de trabajo de un grupo: la evaluación del trabajo del grupo realizada por el propio grupo y por los responsables del mismo, Presidente y Consejo de Administración.

Las dificultades que se presentan normalmente en las asociaciones para conseguir la participación de los miembros y en el caso de los CEFFA para aumentar la implicación de las familias, pueden resolverse en parte si se cuidan estos aspectos: la información y la formación como base del conocimiento, que llevan como consecuencia la implicación y compromiso.

8.2. La Unión Nacional y las Federaciones Regionales

Al igual que en el tema anterior, vamos a exponer la importancia y el modo de trabajo de los aspectos relativos a las Uniones Nacionales y a las Federaciones - de un modo más breve -, intercalando comentarios a partir de las entrevistas.

En el ámbito organizativo, para poder garantizar un funcionamiento adecuado y democrático para el buen funcionamiento de los CEFFA es necesario respetar dos grandes principios:

1. La autonomía de cada Asociación, que es responsable plena de sus iniciativas, su gestión y de sus decisiones financieras.
2. La coherencia del conjunto institucional, con la adopción de los estatutos comunes para las Asociaciones locales y Federaciones, así como por la adhesión a la Unión Nacional.

En primer lugar es importante dejar claro que, cuando existan más de dos escuelas, es conveniente crear una Federación o Unión Nacional que agrupe y represente el movimiento asociativo. Dependiendo del número de CEFFA que existan en un país, así como de la distribución política y administrativa del mismo, será necesario organizar estructuras intermedias en las provincias o regiones. Es

necesario que se delimiten también las funciones en ese ámbito, teniendo en cuenta que las políticas de descentralización y autonomía son diferentes en cada uno de los países.

En la entrevista realiza a André Duffaure, entre otras cosas nos señala algunos aspectos interesantes al respecto de la Unión Nacional: *en tanto no exista una Unión Nacional por país, con sus servicios correspondientes, es imposible avanzar. Es necesaria una Unión Nacional para interpelar al Estado, para organizar las cosas.* Nos parece importante remarcar algunos aspectos de estas frases. El primero la noción de “servicios correspondientes”, es decir, los medios necesarios, tema que desarrollaremos en el próximo apartado. Después, las dos finalidades que propone “interpelar al estado”, es decir, trabajar con las autoridades respectivas para poder ser reconocidos, valorados, apoyados (y esto no se limita a los periodos del inicio, es un tema que durará siempre pues la normal evolución en cada país conlleva cambios socio-económicos y como consecuencia nuevas necesidades que se intentan resolver entre otros con reformas educativas), y “organizar las cosas”: en un movimiento que, como su propio nombre nos dice es algo activo, es necesario responder constantemente a las necesidades para las cuales fue creado y para garantizar un mínimo de eficacia es necesario gestionar las personas y los recursos. Como nos dice D. Chartier: *una MFR que no responda a las necesidades de los jóvenes y de su medio no tiene razón de existir. Ese aspecto fundamental debe continuar y es el que conduce a la adaptación de las MFR.*

Esa necesaria adaptación de los CEFFA a las necesidades dentro de una situación precisa, no debería dejarse bajo el riesgo de perder eficacia a la libre opción de un solo centro, ni de unas personas limitadas. El apoyo, consejo y ayuda de las otras asociaciones permite sobrevivir en los momentos de debilidad y reforzarse en los momentos de crecimiento. Si a nivel local la base asociativa es necesaria podemos afirmar lo mismo en los otros ámbitos, no sólo en los aspectos territoriales sino en todos los que puedan tener influencia.

Vamos a analizar la experiencia de las MFR de Francia²⁵⁰, que cuenta con un mayor número de asociaciones y de años de existencia y puede sernos útil como punto de partida. Pero teniendo en cuenta que es una realidad específica que debemos analizar desde un punto de vista crítico que nos permita destacar aquellos

²⁵⁰ Cf. UNMFREO. 1995. “Le dossier du Président”. UNMFREO. Paris.

aspectos que se adaptan a otras realidades, así como aquellos otros que - por su especificidad francesa - no pueden ser transferidos.

La Unión Nacional, UNMFREO, como su nombre indica, tiene como misión unir todas las Asociaciones locales directamente y también a las Asociaciones de las Federaciones Departamentales y Regionales donde estas existan. Sus principales misiones a grandes rasgos consisten en:

1. Mantener y desarrollar los valores comunes, es decir: definir los principios de las MFR y garantizar su autenticidad; implicar a cada una de las Asociaciones en la elaboración del proyecto del Movimiento y en su ejecución; garantizar la autonomía de cada asociación.
2. Velar por la coherencia institucional del conjunto de las MFR, con: a) Modelos de los estatutos para las asociaciones locales y federaciones, sean estas departamentales o regionales²⁵¹; b) Formación pedagógica institucional, inicial y continua, que es condición imprescindible para los formadores nuevos; c) Negociación de un convenio colectivo único, para todo el personal.
3. Definir las orientaciones estratégicas, como son: a) Impulsar una política general, de admisión y apertura de nuevos centros; b) Negociar a nivel nacional los aspectos legislativos, jurídicos y financieros, que sean respetuosos con los principios de las MFR; c) Proponer una estrategia de acciones de acuerdo con las asociaciones locales, para que el punto de vista de las MFR sea tenido en cuenta en las instancias nacionales pertinentes.
4. Representación Institucional, es decir: a) Representar el conjunto del Movimiento en las instancias políticas o administrativas nacionales; b) Desarrollar las relaciones de partenariado con los sectores profesionales a nivel nacional; c) Participar en los movimientos familiares a nivel nacional.
5. La proyección del Movimiento. Desarrollando una política nacional común de comunicación para valorizar la imagen institucional del movimiento así como mantener y desarrollar las relaciones con las Uniones Nacionales de otros países.

²⁵¹ Dependiendo de los países y su organización territorial y política, se llamarían federaciones provinciales, estatales, nacionales, etc.

Federaciones Regionales. Son el espacio de coherencia de las asociaciones en los proyectos comunes de desarrollo, teniendo también un papel importante de apoyo técnico a las Asociaciones Departamentales y locales.

a) Representación de la Unión Nacional en la Región: para hacer compartir las políticas institucionales nacionales al conjunto de las Asociaciones, ser tenidos en cuenta en las decisiones políticas y administrativas de ámbito regional, y promover la colaboración con instituciones y entidades regionales.

b) Instancia de representación: Representar a la Unión Nacional ante las autoridades regionales, negociar en dichas instancias los temas que sean de su competencia respecto de los centros de la región y buscar recursos económicos para los centros de su región.

c) Lugar de arbitraje, dando coherencia con el Movimiento de las MFR en los fines y medios, estableciendo la complementariedad necesaria entre las formaciones impartidas en los centros de la región y definiendo las prioridades regionales, en cuanto a nuevas especialidades en las formaciones a promover.

Federaciones Departamentales. Son el espacio de acompañamiento y proximidad de las asociaciones locales, en los proyectos de cada centro, teniendo también un papel importante de apoyo técnico en la formación. Sus funciones serían:

a) Desarrollo: creación de nuevas asociaciones, detectar necesidades y ayudar a las asociaciones a anticiparse a las evoluciones, velar por la cobertura territorial y desarrollar nuevas acciones.

b) Lugar de encuentro y solidaridad: movilización del conjunto de Asociaciones del Departamento, sobre aspectos de interés para padres, familias, formadores y alumnos; acompañar a cada asociación local en sus proyectos; dar a conocer las MFR a los distintos poderes públicos, instituciones, asociaciones profesionales, etc. así como a los medios de comunicación próximos; y ayudar en la animación y vitalidad de las Asociaciones.

c) Red departamental: debe ser el lugar de encuentro departamental de las asociaciones, para establecer complementariedad mutua entre las asociaciones para resolver las necesidades locales, tener una política de comunicación, de

reclutamiento y de acompañamiento de los jóvenes y sus familias apoyándose en los recursos de la red departamental.

A partir de esta exposición esquemática del sistema organizativo de la UNMFREO en Francia, podemos afirmar que el sistema le ha permitido un desarrollo en el tiempo y en el espacio suficiente para demostrar su eficacia. Tres elementos nos parecen fundamentales en los orígenes, funcionamiento y en la constitución de esta organización. El primero, de orden ideológico, es el origen del movimiento de las MFR, cuyo promotor principal está claramente definido en la Juventud Agrícola Católica²⁵², lo cual le da una unidad inicial y coherencia al sistema. El segundo, el sistema político jacobino centralista francés, que da a las autoridades centrales, nacionales, prácticamente todos los poderes. El tercero, la organización de la educación y formación rural en Francia, bajo la tutela del Ministerio de Agricultura, para la validación de diplomas y para la financiación de la formación.

Esta realidad inicial de los promotores, está evolucionando actualmente; sobre todo, a partir de la década de los años 70. Actualmente, los poderes se han descentralizado dando a las regiones una amplia gama de responsabilidades, por lo que respecta a la financiación de construcciones y equipamientos, así como a la formación profesional y de adultos. También la diversificación de profesiones impartidas en las MFR y los distintos niveles de formación abrieron el ámbito de competencias, desde la única dependencia del Ministerio de Agricultura hacia otras autoridades de la Administración Pública (Educación, Consejos Regionales, etc.). Con todos estos datos, y como consecuencia de los mismos, podemos afirmar la necesidad de una revisión de las funciones y misiones, pero no este es el objetivo de nuestro análisis.

Hay que señalar que ninguna de las circunstancias o elementos anteriormente citados se dan en los otros países en donde se desarrollaron las CEFFA. Si analizamos un ejemplo en Europa, podemos ver las diferencias. En España, se inician prácticamente al mismo tiempo al final de la década de los años 60 en distintas zonas, dos redes de CEFFA: los llamados Colegios Familiares Rurales (CFR) y la Escuelas Familiares Agrarias (EFA), con distintos promotores. Es decir, cada institución quiso preservar sus principios mientras que a nivel político

²⁵² Cf. CHARTIER, D. 1978. *Op. cit.*

hay una dictadura que mantiene el centralismo. Pero al final de la misma, en los años 70, va a dar rápidamente otra forma de organización política descentralizada con las Autonomías Regionales. Por otro lado, la dependencia del Ministerio de Educación para la autorización de los centros y la validación de los diplomas de formación, es absoluta.

Si tomamos como ejemplos casos de Latinoamérica, como Brasil, Argentina y Guatemala, podremos comprobar que, al igual que en España, en esos países inician y conviven redes distintas. La descentralización es un hecho y la dependencia es - en todos los países - de las autoridades de Educación. En Brasil tenemos los movimientos siguientes: MEPES, AECOFABA, REFAISA, todos ellos agrupados actualmente en la UNEFAB, y al mismo tiempo en el sur del país existe otra red - ARCAFAR SUL - y en el norte y nordeste, otra llamada ARCAFAR NORTE. Cada red promovida, por instituciones diferentes y en momentos distintos, está trabajando en conjunto a nivel Federal, pero quiere guardar sus valores fundacionales. A nivel de descentralización, en Brasil la enseñanza fundamental depende de los Municipios, la enseñanza media de los Estados y la Universitaria del Gobierno Nacional (Federal). Como consecuencia - y a pesar de los apoyos del Ministerio de Desarrollo Agrario - para la obtención y reconocimiento de diplomas, todos dependen del Ministerio de Educación.

En el caso de Argentina, podemos decir de forma parecida que existen tres redes: APEFA, F. MARZANO y FACEPT, con distintos orígenes en sus promotores y época de inicio. Las autorizaciones, legalización y financiación, dependen de las Autoridades Provinciales y todas ellas, a nivel de diplomas, están bajo la tutela del Ministerio de Educación.

En el caso de Guatemala, podemos afirmar que existen dos redes con un número similar de centros de formación, que comienzan en épocas distintas. Promovida por la UNMFREO, una de ellas - NUFED - es estatal y consiste en una sección de la Dirección General de Educación Extraescolar. Por otro lado, FUNDAP-PEVI ampara la otra red, llamada ADECAGUA. Ambas dependen para las titulaciones del Ministerio de Educación. Para su legalización y financiación, una depende del Ministerio de Educación Nacional, y la otra de las Autoridades Departamentales de Educación.

Con estas referencias anteriores, podemos señalar que, si bien en cada uno de los países existen de modo formal o informal espacios de encuentro para las políticas comunes a nivel nacional, cada una de las redes cumple la función de

Unión Nacional Institucional. Es decir, según la institución promotora y mantenedora, ejercerá su función en cuanto a mantener y desarrollar los valores comunes a todas las CEFFA de la propia institución, garantizando su autenticidad, implicando a las asociaciones en su proyecto global, y dándole coherencia institucional. Analizando los estatutos locales y provinciales²⁵³ dentro de una misma institución, existe una diversidad de fórmulas. Teniendo en cuenta que los poderes educativos descentralizados utilizan criterios distintos a la hora de autorizar y financiar los centros de formación, ocurren situaciones complicadas y, como consecuencia, difícilmente se podrá dar la cohesión necesaria para el mantenimiento de la unidad institucional. Es evidente por lo tanto que cada red tendrá su propia estrategia de imagen y de colaboración propia.

Dicho lo anterior, y a falta de una Unión Nacional, nos parece especialmente importante, diríamos que necesario para el bien de los movimientos, la existencia de una **Organización o Instancia Nacional**²⁵⁴ que sea un espacio de encuentro, de trabajo en común de las redes existentes, principalmente para obtener resultados a nivel nacional, principalmente en estos tres aspectos:

1. El reconocimiento, legalización y financiación del Sistema Educativo planteado por el movimiento de los CEFFA, en donde - con su propia metodología pedagógica y con una base asociativa de responsabilidad familiar - se pretenden los objetivos de desarrollo personal y colectivo de las personas a las que va dirigida la formación.
2. La necesidad de reconocimiento nacional de una formación pedagógica institucional como requisito indispensable para ejercer como docente en este Movimiento de las CEFFA. Esta formación podrá ser impartida por cada una de las redes nacionales y/o por las federaciones descentralizadas²⁵⁵.

²⁵³ En el caso de APEFA (Argentina), cada federación provincial tiene distintos estatutos actualmente; y en algunos casos, también las propias EFA asociadas, lo que dificulta la unidad institucional. Además, como consecuencia de la descentralización política, se hace muy compleja la gestión institucional, por lo que actualmente se están planteando unos nuevos estatutos.

²⁵⁴ En el caso de Brasil, las tres redes se reúnen bajo las siglas CEFFA. En Argentina, el organismo común sería la ONEARA (Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina).

²⁵⁵ Es el caso de Brasil - con un Equipo Pedagógico Nacional donde están representadas todas las redes - donde se organiza y coordina un Plan de Formación Nacional que posteriormente es impartido por cada federación regional y co-animado con personas de otras redes.

3. La posibilidad de tener un Convenio Colectivo para todo el personal propio, lo que implica un estatuto propio del monitor de CEFFA, distinto al profesor de escuela pública o privada

Serán funciones de ese Organismo que agrupa a todas las instituciones nacionales, todos los aspectos referentes en cuanto a las orientaciones estratégicas a nivel nacional para la negociación de los aspectos legislativos, jurídicos y financieros, así como las posibilidades de impulsión de políticas adecuadas al movimiento en las instancias pertinentes. También en ese ámbito estaría la resolución de estrategias y/o conflictos en cuanto a la creación de nuevos centros en las zonas donde más de una institución tenga escuelas en funcionamiento o para responder a nuevas demandas en aquellas zonas en donde no existen CEFFA. Si bien es evidente que las políticas de comunicación e imagen institucional deberán ser propias de cada red, al mismo tiempo debería existir una política común a nivel nacional para poder marcar las pautas del Movimiento CEFFA, si no se quiere que estas se vean rápidamente absorbidas y/o clasificadas dentro de las organizaciones clásicas existentes: escuelas privadas, institutos agrotécnicos, escuelas católicas, escuelas laicas, etc. De este modo, con una estrategia diferenciadora común, que no impide trabajar junto con otros movimientos o redes existentes, se dará mayor valor a la imagen personal de cada institución y sobre todo a la nacional del movimiento.

Por lo que se refiere a las relaciones con las Uniones Nacionales o Federaciones de otros países cada red, cada CEFFA es libre de tenerlas con quien quiera. Normalmente se darán relaciones a nivel idéntico: nación-nación, región-región, CEFFA-CEFFA. Lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos, es que los intercambios se dan a partir de contactos y relaciones personales. Sería papel o función de las Uniones y/o Federaciones Nacionales el promoverlas, estimularlas y coordinarlas si fuera necesario, especialmente en caso de eventos internacionales en donde se pueda ver implicada la Institución Nacional mas allá de cada CEFFA en particular. También será su función responder a las demandas en que se solicitan contactos: personas, direcciones o centros interesados en los posibles intercambios. La búsqueda de recursos económicos a nivel nacional sería otra de sus funciones. Pero dicho esto, nos gustaría señalar que la coordinación no debe impedir las iniciativas de cada CEFFA o Federación. Se dan casos - sobretodo en estructuras de países con muchos años de existencia - en que la llamada

coordinación o departamento de relaciones internacionales, monopoliza las acciones, haciendo estériles o abortando todos los proyectos e iniciativas de las bases, lo cual desanima a todos los *partenaires* de este tipo de acciones y desacredita a la Unión Nacional. Se da el caso de algunos países en donde también se realizan acciones de cooperación internacional.

Siguiendo el análisis anterior y viendo la diversidad de situaciones en lo que se refiere a las Federaciones Provinciales, Departamentales o Regionales, podríamos señalar que hay que distinguir diversos casos posibles a nivel organización, según sean los orígenes y las formulas jurídicas empleadas, y como consecuencia nos llevarán a resultados, funciones y misiones distintos. Para poder comprender de forma sencilla las podríamos clasificar así a dichas Federaciones:

1. Dependientes: serían aquellas Federaciones creadas desde y por la Institución central, para poder adecuarse a las necesidades de una zona, en un determinado momento, ya sea para responder a la situación política, económica o social, y también para poder tener un control de las acciones y salvaguardar los principios institucionales. En este caso, el personal responsable es nombrado, designado y/o asalariado por la Institución central, o bien designado por la central y asalariado de la federación respectiva. Su función y misión estarían definidas por la Institución central a la que todos deberán adaptarse. Por lo tanto, deberán rendir cuentas sobre sus resultados a la instancia superior.
2. Independientes: en este caso estaríamos en el otro extremo; es decir, federaciones creadas por un grupo de CEFFA de una zona, o con unos principios o características similares, que se unen para socializar las acciones, ofrecerse ayuda mutua, obtener recursos y reconocimientos, etc. El personal asalariado de esta federación es propio de la misma. Las funciones y misiones las definirá la propia federación. No dependen de nadie y no deben rendir cuentas a nadie.
3. Interdependientes: este sería una tercera figura posible en la cual asociaciones de CEFFA partiendo de las dos formas citadas anteriormente, se ponen de acuerdo para crear una Federación que - respetando la autonomía de cada una de ellas -, decide cumplir unos requisitos mínimos comunes a nivel nacional. En ese caso, la misión y función será construida de forma conjunta entre las instancias nacionales y territoriales, la rendición de cuentas se hará según lo

pactado a dos niveles, es decir, la base asociativa local y la instancia nacional o institucional.

Todas las posibilidades son aceptables y dependerá de los propios actores locales adoptar una fórmula u otra. Podríamos aplicar también esa diversidad de posibilidades a nivel de las Uniones Nacionales. Si bien en el caso francés es evidente el buen resultado durante los años pasados de la fórmula propia adoptada, en otros países por razones o circunstancias propias podría pensarse - y en algunos casos sería mucho más efectivo - que la Unión Nacional sea una suma de las Federaciones. Por razones de índole político, económico, geográfico o social, puede ser preferible optar por una Unión de Federaciones a nivel nacional y en otros casos no serán necesarias Federaciones territoriales y con una Unión o Federación nacional será suficiente. Todo ello depende de los servicios que está preste a sus miembros asociados.

En el tema anterior cuando hablábamos de los Consejos de Administración de las Asociaciones locales, se afirmaba que sus componentes son las familias de alumnos, los profesionales del sector y los promotores, que normalmente están también en el grupo de profesionales, pero que evidentemente se excluyan en la Asociación y por lo tanto en el Consejo de Administración, a los monitores. Ahora, en el caso de las uniones nacionales y/o federaciones los monitores deben tener su representación, garantizando a través de estatutos que algunos cargos (Presidente) y la mayoría de miembros serán representantes de las familias y profesionales. Con ello se evita, como dijimos, convertir el CEFFA en una cooperativa de enseñanza, que si bien es una buena fórmula, no corresponde a los principios ni finalidades que se propone el movimiento.

Nos gustaría concluir este tema insistiendo en la importancia de estar unidos a nivel nacional. La afiliación que trae como consecuencia el compartir todo, no solamente los beneficios: estar afiliado implica derechos y deberes. Algunas de las causas de fracasos de asociaciones, cooperativas, grupos de trabajo, se debe a la falta de implicación verdadera, a la falta de apoderamiento por parte de los que la constituyen. Los participantes son meros consumidores o usuarios, no actores ni protagonistas. La participación efectiva y reflexiva en las reuniones previstas, el pago de las cotizaciones financieras, el aceptar responsabilidades..., en definitiva, el bien común, facilitará una verdadera promoción y el desarrollo que la Unión permita.

8.2.1. Servicios centrales comunes a la institución

En primer lugar nos gustaría señalar la importancia del nombre de “servicios”, sean llamados centrales, comunes o institucionales. Servir significa estar al servicio de una colectividad, como sería el caso de este movimiento. Preferimos este nombre al de Dirección General - utilizado en algunos países - porque esta nomenclatura significa la acción de dirigir, es decir, que es ella la que decide y marca los objetivos y pautas. Preferimos el nombre de servicios, dándole la importancia que se merecen y - como ya hemos visto - nos dice Duffaure, sin ellos es muy difícil avanzar.

Su misión debe ser cumplir o ejecutar las decisiones tomadas por el CA de la Institución, y esto es válido cualquiera que sea el nivel de toma de decisiones. Teniendo en cuenta que las personas que forman los CA lo hacen de forma benévola - desinteresada económicamente - y que ejercen sus respectivas profesiones, normalmente no disponen de mucho tiempo para su propia información y para la toma de decisiones. Por lo tanto, las personas que asuman esas responsabilidades están en una situación que podríamos clasificar de paradójica, dado que tienen que informar a los miembros de los CA para que estos decidan lo ellos deberán ejecutar posteriormente. De ahí la fácil derivación posible que consiste en deformar, manipular o dirigir las informaciones que llegan a los CA. Por ello, y para cumplir esa misión de servicio, se precisa de personas leales, fieles, con ética, que ante su Consejo tienen que informar o facilitar la información de un modo o forma que podríamos llamar orientadora y no orientada.

Pensar que se puede funcionar sin esos servicios centrales es también una utopía. Con la sabiduría que caracteriza a los agricultores, Nové-Josserand al inicio de su responsabilidad como presidente de la UNMFREO puso como condición: *como yo no quería transformarme en empleado permanente a nivel nacional, pedí que tuviéramos una buena estructura y los medios necesarios para tener un buen Director nacional, para acompañarme en mis responsabilidades.*

En cuanto a la forma de estructurar estos servicios centrales, deberíamos tener en cuenta que, si organización²⁵⁶ en sociología podemos definirla como “la existencia de procesos formales para movilizar y coordinar esfuerzos de diversos *subgrupos o personas* generalmente especializados para alcanzar *objetivos comunes*” y los modelos de organización pueden ser establecidos de diferentes

²⁵⁶ BLAU, P.M. 1983. *Op. cit.*

formas, es importante estudiar según la situación local cual de ellas es la más conveniente.

Existen distintos modelos de organización según se dé prioridad a la función o a la persona. Es decir, en aquellos sistemas en los cuales las funciones son para las personas, sería una organización con un tipo de estructura lineal. Otra posibilidad - en la cual las personas son para las funciones, es decir, para cada función se busca a la persona idónea - sería un tipo de estructura funcional. Una forma de organización mixta en la que se mezclarían ambas estructuras, es la que se da donde cada persona cumple una doble misión, dado que mantiene una estructura lineal donde cada función tiene como responsable a una persona y al mismo tiempo, dependiendo de las necesidades, se designan personas responsables de una función precisa. La ventaja de una estructura mixta sería la estabilidad, eficacia y la facilidad operacional que aporta la estructura lineal junto con la especialización, agilidad, seguridad e iniciativa que aporta la estructura funcional. Si bien cualquiera de los tres sistemas organizativos es válido, en todos ellos existe una clara definición jerárquica por lo que respecta a las responsabilidades, de ahí la necesidad de la figura de un jefe (llámese este Director, Coordinador o Secretario Ejecutivo). Un ejemplo sería que a nivel nacional existen estas responsabilidades: de dirección, económico-financieras, jurídicas, de formación, de promoción y comunicación, ocupadas cada una de ellas por una persona que a su vez asume otra responsabilidad global de delegado a nivel provincial o regional, o bien como responsables de formación de formadores, de acompañamiento de las asociaciones...

Como decíamos anteriormente, los servicios centrales comunes a la institución son necesarios, pero al mismo tiempo las funciones dependerán de la decisión de los propios componentes institucionales. No vamos a desarrollar de forma específica cuáles de ellos pueden pertenecer a los distintos niveles de organización: nacional, regional o departamental. Pero sí que podemos señalar algunos de los servicios necesarios y sus objetivos que pueden ser desarrollados por personas a plena dedicación o por personas que comparten su trabajo en la misma institución o en otras. Dependerá del volumen de actividades a desarrollar en función del número de centros y de la situación política, social, económica así como de la etapa de estructuración y funcionamiento de los mismos. Por lo tanto, los distintos departamentos o responsabilidades deben organizarse de modo que

respondan a la situación y realidad precisa, es decir a sus necesidades, debiendo ser modificados para evolucionar y ganar en eficacia, cuando sea conveniente.

Algunas de las posibles áreas o departamentos y sus actividades serían:

- Dirección-coordinación: coordinación de todo el equipo de trabajo, representación institucional de acuerdo con el Presidente, ejecución de las decisiones del Consejo de Administración...
- Educación-Formación: Colaboración en la elaboración de los planes de formación alumnos, estudio de nuevas profesiones, en colaboración con el Centro de Formación Institucional o el Equipo Pedagógico: formación de monitores y directores, formación de responsables de asociaciones, relaciones con el Ministerio de Educación...
- Jurídico-Administrativa: Autorizaciones de los centros, convenios con entidades, apoyo y consejo a las asociaciones sobre la reglamentación laboral, defensa de los derechos Institucional, cumplimiento de la legislación, nuevas propuestas legales...
- Economía-Finanzas: Búsqueda de recursos para las CEFFA, controles y auditorías financieras, contabilidad interna...
- Promoción y Comunicación: Acompañamiento de las asociaciones promoción de nuevos centros, documentación institucional, relaciones públicas...

Para completar este tema es necesario señalar que disponer de unos servicios centrales mínimos es una necesidad institucional, dado que ninguna institución civil puede funcionar exclusivamente a base de reuniones y asambleas en donde personas que están actuando de forma benévola y que normalmente ejercen otra profesión, reflexionan y toman decisiones pero al final no hay nadie disponible ni responsable exclusivo para ejecutarlas. En la historia del Movimiento de los CEFFA, es una realidad repetida en muchos lugares que cuando se da un crecimiento del movimiento se resuelven problemas, pero surgen nuevas necesidades. El ejemplo de la historia de las MFR de Francia²⁵⁷ es una evidencia. Si bien desde el inicio las MFR existentes se relacionan entre ellas, fue en 1943 cuando se creó la Unión Nacional con el objetivo principal de preservar "la fórmula". Pero en el curso académico 1944-45, llega la primera crisis del movimiento. Para

²⁵⁷ Cf. NOVÉ-JOSSERAND, F. 1987. *Op. cit.*

algunos, la presencia de las autoridades del Ministerio de Agricultura es excesiva; para otros, los sacerdotes que colaboran en el movimiento asumen demasiado protagonismo.

Recordamos la intervención del Presidente de la época Gustave Thibon²⁵⁸, que es muy precisa y significativa: “el movimiento puede estar apoyado por el Estado, puede y debe en gran medida estar respaldado e inspirado en la Religión, pero no debe ser absorbido ni por el Estado, ni por la Iglesia. Es la familia la base sobre la cual se constituye el Movimiento”. Después dimitió todo el Consejo de Administración para poder dar paso a un nuevo equipo y crear una nueva estructura.

No precisan muchos comentarios estas sabias decisiones que han permitido evolucionar y desarrollarse al movimiento de las MFR en Francia y en el mundo. Si, por un lado se puede dar el error del “asamblearismo”, que quita eficacia y puede llegar a matar el movimiento, el otro extremo es igualmente peligroso. Una dirección general que no sea participativa, que esté simplemente basada en el poder del cargo de las personas que ocupan ese puesto o del liderazgo unipersonal, llevará a la institución a la misma situación de fracaso. El equilibrio y entendimiento entre Presidente y Director, es válido para cualquier nivel de las asociaciones CEFFA. Un ejemplo simple sería el de las ruedas de un tractor. Las dos traseras hacen la fuerza - en nuestro caso serían el Consejo de Administración y Equipo Pedagógico - y las dos delanteras dan sentido al esfuerzo de todos (serían el Presidente y el Director). Si no existe coordinación, si una se para o bloquea, comienzan las disfunciones, con todas sus consecuencias.

8.3. La Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR)

Con el objetivo de apoyo mutuo, de unir esfuerzos y fortalezas, se creó la Asociación Internacional. Uno de sus promotores fue Nové-Josserand, que nos dice: *los padres se reúnen en asociación alrededor de la MFR; después a nivel de departamento, de región, de nación. Por eso nosotros construimos hace algunos años la Asociación Internacional. Nos parece que, como todo buen producto, las MFR son frágiles. Si no existe unidad en todos los niveles, corremos el riesgo de*

²⁵⁸ THIBON, G. 1946. “Le lien des Cadres de MF”, n° 3. Paris.

ver muy rápidamente divergencias, no en los detalles, sino en los valores esenciales que acabo de describir. Por eso, la última parte de mi vida ha estado consagrada principalmente a la construcción de una Asociación internacional, para consolidar, para unir a todos los niveles, y sobretudo el internacional.

En las dos frases, situadas en diferentes momentos, repite la importancia de la unión a todos los niveles, de la necesidad de mantener y consolidar unos principios fundamentales. Ese es el espíritu de todas las personas que - representando a distintas instituciones - participaron en la creación de esta Asociación internacional. Veamos ahora su proceso histórico.

Los orígenes de la AIMFR²⁵⁹ debemos buscarlos en la convergencia de una serie de circunstancias: el desarrollo de los CEFFA en diversos países del mundo, las necesidades comunes en cuanto a la formación y desarrollo de las personas del medio rural, realidades sociales, culturales y políticas distintas, necesidad de conocimiento mutuo y de apoyo. Desde los comienzos y tradicionalmente, la UNMFREO²⁶⁰ ha invitado a sus Asambleas Generales a participantes de otros países. Esta situación favorece el intercambio y a partir de encuentros, reuniones, sesiones de trabajo. Podemos citar el Coloquio celebrado en el año 1969 en Royan, como punto inicial de la reflexión sobre las distintas realidades internacionales y de la necesidad de un trabajo conjunto.

En 1971, en la EFA "Elcható" (Sevilla) se convoca una reunión para trabajar y poner en común los objetivos, las finalidades, las legislaciones, las problemáticas principales²⁶¹. A esta van a seguir otras en Francia e Italia. Para dar continuidad al proceso, se organiza un Comité Europeo de Coordinación de MFR que, tras nuevas reuniones en Francia, España e Italia, vista la realidad mundial que muestra la amplitud del movimiento, rápidamente deciden constituir una Asociación Internacional, con unos estatutos para ser discutidos en Asamblea General. En la comisión responsable destacarán por sus aportes los franceses Florent Nové-Josserand y Antoinette de la Bassetière (UNMFREO), el belga Aimé Caekelbergh (DISOP), junto con los españoles Joaquín Herreros, Felipe González de Canales (UNEFA) y Cristino L. (CFR), y el italiano Pignanoli (SFA). Rápidamente, a los tres

²⁵⁹ En su constitución inicial en el año 1975, el nombre era "Asociación Internacional de Casas (Maisons) Familiares Rurales". Este nombre - que parte de la nomenclatura francesa - crea dificultades y a veces conflictos. Por eso, en 1996 durante la Asamblea General celebrada en Guaraparí (Brasil), se aprobó el mantenimiento de las siglas AIMFR, pero con un nuevo significado: "Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural".

²⁶⁰ NOVE-JOSSERAND, F. 1987. *Op. cit.*

²⁶¹ Actas de la reunión disponibles en los archivos de UNEFA.

primeros se les responsabiliza del secretariado permanente. La organización del Congreso y Asamblea constituyente, tendrá lugar en Dakar (Senegal).

Es importante señalar que entre los miembros promotores y fundadores se encuentran ya desde el inicio tres figuras diferentes: una Unión Nacional con una red única a nivel nacional: es el caso de la UNMFREO de Francia; una Organización No Gubernamental, DISOP de Bélgica, que promueve y apoya el desarrollo de CEFFA en el mundo; y otras redes que, por diferentes motivos, están trabajando en un mismo país, España, sin formar una Unión Nacional (UNEFA y FCFR). Podemos agruparlas en dos espectros: las entidades que son fruto del resultado de acciones directas y que tienen como responsabilidad directa los CEFFA, y otras que son exclusivamente promotores y que tienen como misión el apoyo a entidades locales para el desarrollo y acompañamiento de los mismos. A Aimé Caekelbergh se le responsabiliza de redactar un texto común que una vez aprobado en el Congreso sea la presentación institucional del movimiento “Código de las Maisons Familiares”.

En el momento de la constitución de la AIMFR, estarán presentes 25 organismos diferentes. Fue en Dakar, en mayo de 1975, donde se aprobaron los estatutos y se eligió el primer el Consejo de Administración. Es este un momento clave en la historia del Movimiento. Hasta ese momento, los puntos de referencia para la creación y el desarrollo de las MFR eran únicos, prácticamente exclusivos: la llamada Comisión Internacional de la UNMFREO, que en 1971 pasó a llamarse Comisión de Relaciones Internacionales, y que actualmente lleva el nombre de Servicios Internacionales.

Es necesario señalar y agradecer el gran trabajo desarrollado por la UNMFREO y el servicio que han prestado para el desarrollo en todo el mundo, en el cual podemos señalar dos tipos de colaboración principales: uno basado en la ayuda de la cooperación del gobierno francés, que permite enviar cooperantes, los cuales, gracias a su esfuerzo personal y al apoyo que reciben desde la Unión, realizan un trabajo excepcional. Este tipo de cooperación tiene lugar mayoritariamente en las antiguas colonias francesas de África, pero también tiene una presencia en Latinoamérica. Sirvan dos ejemplos conocidos: en Centroamérica, donde Claude Richard²⁶² fue uno de los pioneros, continúan existiendo a pesar de

²⁶² Claude Richard es el director actual de la Federación Regional de MFR de Bretaña (Francia) y dejó profunda huella por su buen trabajo en Guatemala, Nicaragua y toda Centroamérica. En la actualidad, favorece todo lo que puede los intercambios internacionales, especialmente con España y países de Latinoamérica.

las dificultades redes de CEFFA, y en todos esos países, la guerra, las catástrofes naturales, las dictaduras militares durante muchos años perjudicaron el movimiento. También es de destacar la presencia en Argentina de Jean Charpentier²⁶³, que apoyó inicialmente y durante muchos años el desarrollo de APEFA y participó también - a demanda del MEPES - en la formación de Monitores en Brasil. Fue un hombre de una gran calidad humana, con un enorme compromiso con las personas, con una implicación y militancia grande que le llevaron a arriesgar su propia vida por el bien común en situaciones políticamente muy difíciles, que le llevaron también a incomprendimientos fuertes con quienes le habían inicialmente encomendado la misión. Hoy todos aquellos que le conocieron directa o indirectamente, le recuerdan con agradecimiento y estima.

Un segundo modo, es el de personas o instituciones que se acercan a la UNMFREO a través de diferentes vías y que piden un acompañamiento a través de reuniones, sesiones de trabajo, misiones puntuales de personas, sesiones de formación, etc. En este caso, son innumerables las misiones y personas que han colaborado y siguen colaborando en lo que actualmente se llama "cooperación descentralizada" a través de las federaciones regionales y/o departamentales. Un ejemplo actual puede ser el de la Federación Departamental del Isère con el apoyo en la creación de CFR en Brasil: de nuevo hay que agradecer el esfuerzo realizado.

Pero la evolución y el desarrollo del movimiento en el mundo no fue una exclusiva francesa. En Brasil, fueron los responsables de instituciones italianas (AES) y belgas (DISOP), quienes iniciaron el proyecto. En Argentina, los españoles apoyaron los inicios de los Centros de Formación Rural de la Fundación Marzano; lo mismo hicieron en Filipinas con las FFS, etc. Hoy en día, muchas de las iniciativas se deben a personas e Instituciones que gracias al intercambio y conocimiento de las experiencias en otros países facilitan la implantación de las CEFFA.

No hay un modo ni modelo único, ni un propietario exclusivo de este movimiento. Podemos afirmar actualmente que el sistema pertenece a las personas que pretenden el desarrollo del medio a través de la formación. Es un patrimonio de la humanidad. Si bien nació en un país determinado, sus fundadores - los tres campesinos padres de familia y el sacerdote - no pretendían ni crear una metodología pedagógica ni sistema educativo, y lo hicieron. Y tampoco quisieron la

²⁶³ Jean Charpentier estuvo inicialmente como cooperante en África y acabó sus días en Argentina, después de haber formado muchos monitores y acompañado el desarrollo de las EFA (principalmente en Argentina y también esporádicamente en Brasil).

exclusividad para ellos, por lo que el modelo se extendió rápidamente y se creó la Unión Nacional.

Analizando esta realidad desde los orígenes y en la actualidad, se nos muestra que como la diversidad de realidades puede llevar a la dispersión, es necesario un lugar de encuentro, una institución, un organismo para garantizar los principios y valores, evitando dos tipos de desviaciones que se suelen dar en estos procesos:

1. La desintegración o deformación de la institución tras la desaparición de los fundadores y/o la primera generación a quienes podríamos llamar cofundadores.
2. La dictadura de la segunda generación, que viviendo del pasado, quieren imponer su criterio en nombre de una legitimidad que les dieron sus predecesores pretendiendo un monopolio institucional.

Para evitar todo esto, si la AIMFR no hubiera sido creada en su momento, debería ser creada en la actualidad por las necesidades anteriormente citadas y por la nueva realidad mundial, la llamada globalización o mundialización - según a lo que nos refiramos - que exigen una adecuación constante a las evoluciones del mundo. Esto, a pesar de los medios existentes, está creando relaciones y acercamiento, pero al mismo tiempo unas distancias terribles entre pobres y ricos, sean países o personas y en donde, especialmente las familias y los jóvenes del mundo rural, son los afectados principales.

Analizando los estatutos, veamos cuales son los principios, objetivos, y métodos de intervención de la AIMFR, para cumplir con su misión. No vamos a limitarnos a enunciar los textos, sino que a cada uno de los apartados les haremos un comentario que permita comprender mejor la realidad. Este pequeño análisis crítico puede permitir una reflexión más profunda para que después de más de 25 años de historia, si fuera necesario se replantaran algunos de sus contenidos para adecuarlos a la realidad actual.

*Artículo 4º: Los CEFFA son centros de educación y formación profesional general integral para los jóvenes del medio rural, independientemente de su origen y formación previa que se caracterizan por los siguientes **principios fundamentales**:*

a. La Alternancia educativa que permite una formación asociada (general y profesional).

La Alternancia, explicada con amplitud en su interpretación institucional en la primera parte de este trabajo, no es una exclusiva del movimiento, dado que ya existían anteriormente otros sistemas con un modo u otro de alternancia entre el trabajo y la escuela, como ya vimos.

b. La participación de las familias en la gestión y en el funcionamiento cotidiano de cada CEFFA y por extensión de todo el medio rural.

En el aspecto de la participación, dependerá del contenido de esa participación y gestión, así como real responsabilidad que a las familias se les dé, por parte de los profesores y de las autoridades competentes. En la mayoría de los países democráticos, en los centros educativos existen asociaciones, consejos de padres, con mayor o menor éxito, en algunos casos modelos más completos de participación y gestión pueden darse también en los colegios cooperativos.

c. La búsqueda de una promoción personal y colectiva así como un animación social y cultural auténtica, asegurando en el medio las bases de una formación permanente.

En este principio están algunas de las claves de las CEFFA: la búsqueda de la promoción personal y colectiva. No sólo una ni sólo la otra: se presentan juntas. No hay desarrollo colectivo sin desarrollo personal. Las soluciones colectivistas, aniquiladoras de la libertad de las personas, han llevado al fracaso a instituciones y naciones enteras. Por otro lado, las promociones de las personas que excluyen al medio, al bien común, son individualistas, llevando igualmente a crear fracasos humanos en donde el tener está por encima del ser a cualquier precio. Los fundamentos filosóficos del movimiento se basan en el personalismo. La otra palabra clave es la formación permanente hoy en día está asumida mundialmente.

d. La educación global (integral) de las personas favoreciendo la promoción personal y colectiva en el medio rural.

A la que dedicamos un tema también en la primera parte, es un tema igual que los anteriores: no exclusivo. Hoy muchos centros educativos hablan de formación integral, global, completa, etc. Simplemente que hay que ver el contenido del

concepto. Para unos es colocar más idiomas o música en la formación; para los CEFFA es especialmente un proyecto de vida.

e. La autentica Asociación de base

Este aspecto podría entenderse dentro del artículo 4º b), de estos estatutos. Aquí es donde - si bien todo el mundo está de acuerdo - la complejidad de las realidades socioculturales nos llevan a no saber interpretar con claridad lo que significa la autentica asociación de base. En Francia, la interpretación de lo que significa asociación es clara (para los franceses) por legislación (Ley 1901), por tradición y por cultura democrática. Pero en otros países, ni la legislación, ni la tradición, ni la cultura, nos llevan a decir o mismo.

Basten algunos ejemplos para comprender las dificultades de interpretación de este apartado. En las asociaciones de Argentina, el Presidente y el responsable legal de una asociación no tienen por que ser la misma persona. En algunos países, se puede interpretar que si no están asociados los profesores, los alumnos y los padres, no es una auténtica asociación de base. Pero el aspecto cultural es el más importante y complejo desde nuestro punto de vista, y África nos sirve de muestra. Cualquier institución - no sólo los CEFFA - para colaborar en el desarrollo, les pide que sean asociaciones. Y estas existen a millares, pero no responden a su cultura ni a su lógica, se crean con mayor o menor grado de honradez para complacer a "los blancos", que llegan con el dinero. Baste el comentario que nos hizo en Camerún²⁶⁴ el jefe tradicional de un pueblo en donde existía una EFA, con una formación en economía rural y cooperativismo, realizada en Francia: "antes que los alemanes y los franceses nos colonizaran, antes que ustedes existieran, antes que en Francia hicieran la Ley 1901, antes de nuestra independencia y de que nuestras autoridades intentaran copiar el modelo de ustedes, nosotros ya estábamos organizados y lo seguimos estando a pesar de todo..."

Cuando en la EFA quisieron crear una asociación y poner un presidente, nosotros ya estábamos acostumbrados a la lógica francesa. Cuando el director que provenía de las MFR de Francia y el responsable de la ONG promotora, no quisieron que fuera yo el presidente, no fue problema, nosotros queríamos el proyecto en nuestro pueblo, Esse, y fue elegido "democráticamente". La persona que nosotros los ancianos, los jefes tradicionales habíamos decidido anteriormente,

²⁶⁴ Conversación personal con M. Joseph Ewomo en Esse (julio de 1998), en presencia de Jacques Richard responsable de las EFA de Camerún en aquella época.

el cual antes y después de cada reunión tiene que venir a verme para poder tomar las decisiones...

Mire, en las reuniones del Consejo de la EFA a las propuestas de ustedes, a veces los padres dicen que sí, a veces que no, y a veces les dicen que hay que reflexionar. Bien, en los dos primeros casos, significa que nosotros ya tomamos una decisión antes, en el tercero que es un tema que todavía no fue resuelto por los jefes tradicionales o el consejo de ancianos”.

Este comentario y la realidad de las CEFFA de África, la realidad de la cultura maya o inca, junto con las dificultades para asociarse en algunos países o la utilización de la asociación para fines personales en otros casos, nos permite relativizar enormemente lo que se pueda comprender con las palabras “auténtica asociación de base”. Nos parece sobretodo importante el fondo y no la forma por lo que respecta a este aspecto; es decir, que realmente se reúnan con los las finalidades de los CEFFA, resolver un problema de desarrollo local a través de la formación y no otros objetivos personales o políticos. No importa tanto la forma como el fondo en estos casos.

Vamos ahora a comentar igualmente el artículo 5 de los estatutos de la AIMFR en el que se hace referencia a los objetivos de la misma:

Los objetivos de la AIMFR consisten en:

a. Animar y promover el desarrollo de todas las organizaciones de CEFFA en el mundo entero.

En los años de historia de esta institución este tema es el que más se ha cumplido, a través de dos aspectos: la celebración anual de las reuniones ordinarias y extraordinarias del Consejo de la AIMFR, que permiten en caso de necesidad al país de acogida que este capitalice el acto con visitas a autoridades, prensa, etc.; y la organización cada cuatro años de la Asamblea estatutaria junto a un Congreso internacional. Igual que en lo dicho anteriormente y con mayor amplitud, estos actos permiten dinamizar a las organizaciones participantes.

También, cuando ha sido necesaria esta función de apoyo y representatividad de la AIMFR, se ha cumplido como es debido y lo confirma la entrevista con Nové-Josserand: *cuando yo era Presidente internacional, tuve que tomar la iniciativa frente a un grupo de cierto país²⁶⁵, para decirles: escuchen, ¡no!*

²⁶⁵ Se trata del Brasil.

Ustedes no tienen suficiente confianza en las familias. ¡No las dirijan! ¡Déjenles un poco de libertad! Ustedes no respetan a las familias si no les dan un poco de confianza.

b. Representar el interés de los CEFFA ante los Organismos supranacionales e internacionales y mantener relaciones con ellos.

En este aspecto, la presencia de la AIMFR en diversas instituciones es una realidad. Hoy se está presente en UNESCO, FAO, OIT... Esto permite además recibir información y participar en la orientación de la toma de decisiones a nivel mundial. El Vicepresidente y antiguo Secretario General, Aimé Caekelbergh, asumió desde el inicio esta responsabilidad que sigue desarrollando hasta el día de hoy.

c. Difundir los principios definidos en los estatutos de la AIMFR ante la opinión pública y especialmente en los medios rurales, profesionales y familiares.

Sobre este aspecto, podemos decir que son muy pocas o prácticamente nulas las acciones, dado que en cada país son las propias redes nacionales o institucionales que realizan este objetivo. Muchas de las organizaciones asociadas tienen su propia revista. "O Jornal da UNEFAB" en Brasil, "Le Lien" de UNMFREO en Francia, etc.

No existe en el Consejo de la AIMFR una comisión ni una persona responsable de este objetivo, ni recursos económicos que lo permitan. El único órgano de comunicación existente es interno se llama "La Carta del Presidente", y su difusión es muy restringida dado que llega a las instituciones que son miembros: Uniones, Federaciones y ONGs, pero ninguna de ellas lo reproduce para hacerlo llegar a sus bases. Se puede concluir que el importante trabajo que realizan los colaboradores de esta publicación, especialmente la secretaria Mireille Gavet para componerlo y traducirlo - ya que se publica en francés y español - no es suficientemente recompensado con la difusión que merece.

d. Asegurar las relaciones e intercambios de experiencias y de material educativo entre los CEFFA del mundo entero.

En este apartado, podemos decir que poco se está realizando o puede realizarse. La AIMFR no tienen actualizados los datos de los CEFFA existentes (nombres, direcciones, número de alumnos, niveles de formación...) que permitan

informar convenientemente a quién lo desee. Por lo tanto, las relaciones que pueden fomentarse se limitan exclusivamente a dar el nombre y la dirección de los responsables de las instituciones miembro.

El material educativo producido en los diferentes países no es compartido, no está socializado a nivel de la AIMFR, lo cual es verdaderamente una lástima ya que muchas veces se comienza desde cero cuando otros ya tienen una experiencia que podría ser el punto de partida para los demás. Tampoco por parte de la AIMFR se organizan encuentros o seminarios, aparte de los Congresos y Asamblea estatutaria, que faciliten este objetivo. También en cada país, pero últimamente a nivel latinoamericano, se está respondiendo a esta cuestión de forma parcial y no estructurada.

e. Crear los servicios comunes necesarios para la buena marcha de la Asociación y más especialmente un servicio central de información y de investigación pedagógica.

En este objetivo, no hay absolutamente nada realizado a pesar de estar todo el mundo de acuerdo en su importancia. Es un objetivo a conseguir. Las causas pueden ser muchas, pero mencionemos algunas que nos parecen más evidentes. La primera que se evoca es la falta de recursos económicos. Es evidente que todos los componentes del Consejo son voluntarios que actúan de forma benévola pero no existe ninguna persona empleada, responsable específicamente de las funciones de director general o secretario ejecutivo de la institución, que pueda buscar esos recursos y coordinar las acciones necesarias para conseguir ese objetivo. Otra causa es que cada Unión o Federación asociada a la AIMFR, tiene sus prioridades nacionales y, a partir de una realidad local, los aspectos internacionales quedan lejanos.

Quizás las expectativas de los promotores y fundadores eran demasiado ambiciosas pero verdaderamente respondían a una necesidad. Otro de los fundadores de la Asociación Internacional, Duffaure, nos dice en la entrevista realizada: *la AIMFR tiene el deber, como los servicios internacionales de la Unión Nacional (francesa), de hacer que cada célula nacional, recree su centro pedagógico, recree su pedagogía. La estructura francesa es fuerte porque nosotros tenemos el Centro Pedagógico, tenemos las asociaciones, nosotros tenemos un conjunto de cosas...*

Muestra que la interpretación de Duffaure es que la AIMFR debe sobre todo el apoyar las estructuras nacionales. Afirmando al mismo tiempo que la fortaleza de la Unión francesa viene dada por entre otras cosas tener un Centro Pedagógico, lo que podríamos aplicar a nivel internacional con la misma fuerza para no caer en los clásicos nacionalismos que llevan a cada uno a encerrarse en sí mismo. En un mundo globalizado, donde las comunicaciones facilitan la información y la desinformación, es evidente que si un movimiento quiere ser apreciado y reconocido, precisa tener su centro de investigación y desarrollo. La AIMFR, como movimiento de los CEFFA, también (si quiere seguir siendo útil y representativa).

Por último, señalar que nos parece evidente que la formación institucional es la garantía de la continuidad del movimiento. Existen suficientes experiencias sobre lugares en donde los CEFFA comenzaron y desaparecieron; en otros lugares, la apropiación de los poderes públicos con la consecuente falta de autonomía de las familias y asociaciones las convierten en colegios. Otro aspecto importante son las desviaciones pedagógicas por falta de formación institucional y de material adecuado. Al mismo tiempo, algunas Universidades y otras instancias, desde fuera del movimiento, lo estudian y publican sus investigaciones, lo cual nos muestra el interés y la importancia del mismo. Este es uno de los retos actuales de la AIMFR que - como cualquier movimiento - se desarrollará según los deseos de sus miembros. La fuerza de desarrollo en Latinoamérica, puede ser el impulso renovador a la situación estancada de la vieja Europa, que si bien tiene una gran experiencia, se ha vuelto conservadora de su patrimonio.

Capítulo 9: El equipo educativo de los CEFFA

9.1. Los formadores y la estructura educativa

Para comenzar, nos parece importante afirmar que el alumno aprende antes, más y mejor lo que ve, que lo que oye, en frase de Oliveros F. Otero²⁶⁶. Esta frase puede ayudarnos a comprender que la forma más importante transmisión de conocimientos, valores y actitudes, del monitor (formador) al alumno, será su ejemplo personal de vida. En la formación impartida en los CEFFA, son formadores todas las personas que intervienen: no sólo los “profesores”, sino también el personal auxiliar, de secretaría, cocina, mantenimiento, etc., que cumplen una función diferente igual de importante. Efectivamente, la vida del pequeño grupo, el internado, la convivencia, el trato personal, no son hechos casuales, deben ser un proceso educativo compartido por todos.

Siguiendo la reflexión del representante de las familias entrevistado, Nové-Josserand: *el segundo valor es el rol educativo de los monitores. Al lado de los padres están los monitores, los educadores. Es muy importante porque nosotros no podemos considerarlos como simples asalariados. Nosotros los consideramos como colaboradores que quieren aceptar el reto de participar en la formación y en la educación de nuestros hijos. Ellos colaboran con nosotros para desarrollar de modo completo la fórmula prevista de la alternancia que comprende periodos en la familia, en el medio. Y continúa su reflexión: la elección y la formación de los formadores es un problema considerable para las MFR. Nosotros, los padres, no podemos considerarlos como simples asalariados, como le decía. Para nosotros son unos estrechos colaboradores. Hace falta entonces que entren en nuestras convicciones, en nuestra visión para construir la personalidad de nuestros hijos.*

Podemos afirmar que los formadores de los CEFFA son unos agentes educativos, que, por su responsabilidad de animar el conjunto de elementos y personas que intervienen en el proceso, deben realizar unas funciones y misiones específicas - por lo tanto precisan una formación específica - distintas del profesor

²⁶⁶ Cf. UNEFA. 1995. “Actas de la Universidad de verano de UNEFA”. Vic.

de los otros sistemas. Para poder realizar bien su función, necesitan un contexto educativo favorable que permita las condiciones psicológicas y afectivas, con un clima facilitador de la educación y el aprendizaje (calidad de vida). Es decir, el internado, la disposición de las aulas, el acompañamiento en el tiempo libre de los alumnos, etc. Un dispositivo pedagógico-educativo adecuado, dado que es necesaria una organización y gestión de la formación-educación que deben hacerla verdaderamente operativa.

Esta estructura adecuada no puede realizarse si no es gracias al pequeño grupo de alumnos. Si queremos que el centro educativo sirva para ayudar a las personas para que sean capaces de ser, hacer y tener, debemos contar con los elementos adecuados para ella. En las escuelas que aplican metodologías clásicas, los profesores deben transmitir el “texto” oficial según el programa del Ministerio, y para ello el texto viene conformado normalmente en forma de libro. En los CEFFA se debe utilizar inicialmente y sobre todo el “contexto”, es decir, la realidad que envuelve al alumno. Para ello se precisa conocer bien la realidad personal, familiar, social, económica... integral de cada alumno. Las condiciones necesarias no son las mismas, porque se pretenden finalidades distintas. Todo esto no puede realizarse sin una estructura adecuada, no sólo en cuanto a instalaciones (espacios), sino en cuanto a la organización interna del centro (tiempos).

La formación personalizada, que pretende responder con equidad frente a las diferentes realidades de los jóvenes, precisa de un contexto preciso, para todo ello son necesarios los elementos citados anteriormente: flexibilidad de horarios, espacios educativos adecuados, participación de la familia y los profesionales, unos monitores que precisan una formación específica para poder realizar su misión. En definitiva sin una estructura educativa adecuada, será difícil alcanzar los objetivos pretendidos.

9.1.1. El Monitor

La función específica de un Monitor²⁶⁷, se enmarca en dos coordenadas concretas: la naturaleza educativa y de promoción de un CEFFA y la estructura Asociativa como soporte de la responsabilidad ejercida por las familias en la educación como garante de una formación enraizada en el trabajo y la vida reales (la alternancia educativa). Ambos elementos confieren al CEFFA una función y

²⁶⁷ Cf. UNMFREO. 1998. “Moniteur – Monitrice en Maison Familiale Rurale”. Paris.

unos perfiles que la diferencian en buena parte de un centro educativo; y la alejan, sin duda, del modelo educativo de un centro escolar concebido como lugar donde se imparten los conocimientos o la formación. Un CEFFA no es exclusivamente un centro educativo, aunque la atención a la formación de los jóvenes sea una tarea básica y primordial. Un CEFFA esencialmente es una Asociación de familias - de personas del medio rural - preocupadas e interesadas por la mejora y promoción de las personas y del medio en que viven, que tratan de buscar y aportar soluciones concretas y eficaces en los aspectos de la formación y la educación. Un campo importante de las preocupaciones e intereses de las familias, es precisamente la formación de sus hijos, la formación de los jóvenes.

El Monitor - más que un profesor que trabaja en un centro educativo o para un centro educativo - es alguien que, a través de su trabajo específico de educador, se asocia a la responsabilidad de quienes gobiernan y animan el proyecto de un CEFFA.

Todo ello nos permite hablar de un CEFFA como un proyecto educativo y de promoción en el medio rural protagonizado por las personas de este medio, que hay que conocer en profundidad. Ser monitor requiere unas aptitudes para el conocimiento (reconocimiento) del medio y de sus actores, teniendo en cuenta que la alternancia marca una clara diferencia entre la formación impartida en los CEFFA y la clásica. La reflexión al respecto nos la hace D. Chartier, que nos puede ayudar a comprender el perfil del monitor: *una formación por alternancia no es una formación en actividades continuas. Un monitor que ignora lo que viven los jóvenes sobre el terreno, no hace su trabajo correctamente. Esta fue la primera reflexión desde el inicio. Ignorar al joven, le conduce a una formación a tiempo parcial. ¿Hacemos formación a tiempo completo o a tiempo parcial? Si la hacemos a tiempo completo, debe existir un lazo muy estrecho entre el medio en que se encuentra el joven (su medio profesional, su medio socioprofesional, el medio familiar y el centro en el que vive). Si hacemos formación a tiempo parcial, ignoramos totalmente lo que vive el joven. En este caso es el joven el que debe establecer las relaciones; en ese caso, no todo está perdido pero...*

Esta reflexión sobre la necesidad de conocimiento del joven, si no se quiere realizar una formación a tiempo parcial, es muy oportuna. Cuando definimos la alternancia como **“unidad de formación en una diversidad de actividades”**, o dicho de otro modo **“continuidad de la formación en la discontinuidad de actividades”**, significa que todo es formación: los espacios y los tiempos. Si no hay

interacción, es una formación a tiempo parcial. Si el monitor no conoce al joven, a su familia, a su medio, está rompiendo la unidad de formación. Claro que el joven puede suplir - hacer los puentes necesarios entre la vida y la escuela - con la ayuda de la familia y de los responsables de alternancia, pero será una pérdida enorme de esfuerzo si no se trabaja de forma corresponsable entre todos los actores de la formación.

Esta corresponsabilidad plantea al monitor unas exigencias concretas y reclama unas aptitudes personales precisas que hacen de esta profesión una tarea comprometida y exigente, enormemente enriquecedora y de indudable proyección social. Trabajar en y para un proyecto de esta naturaleza, exige una aceptación de los principios y fines que lo definen. Aceptación que supone identificación, colaboración personal y activa para que el proyecto se desarrolle de acuerdo con sus peculiares características.

Estas características reclaman también, unas condiciones personales, unas aptitudes: conocimiento del medio rural; capacidad de trabajar en grupo; capacidad de ayudar a los jóvenes en su proceso de formación; formación permanentemente actualizada. Por tanto, al tratar de definir la tarea de un monitor parece más lógico hablar de un animador, de un dinamizador, que de un profesor. En efecto, el monitor es animador de las familias en su tarea educativa; animador del proceso de formación de los jóvenes; animador que suscita la participación de un grupo en el proyecto que sustenta la Asociación. Antes de analizar las tareas específicas que un monitor desarrolla en el CEFFA, conviene precisar las cualidades de un animador. Aunque se exponen con carácter general pueden ser aplicadas a la función concreta del Monitor de CEFFA:

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

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

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

Con relación al trabajo: competencia real en su trabajo específico: nivel de formación adecuado, dominio de las técnicas de trabajo y disposición a implicarse en una formación permanente.

Ser animador no es sólo aplicar unas técnicas que llevarían a una acción superficial. Es una tarea profunda que requiere condiciones personales que permitan a cada persona y al grupo ser protagonistas de su propio desarrollo, de su propia formación en la que se incluyen, además de la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades y hábitos, la adquisición de valores morales. Si hubiera que sintetizar o seleccionar aquellas que definen al Monitor de un CEFFA, destacarían las siguientes: madurez y equilibrio, que le permiten mantenerse lúcido para comprender las situaciones y los problemas de las personas y del medio; considerar los acontecimientos con objetividad, ayudar a las personas a enfrentarse con situaciones nuevas; creatividad que le permita buscar nuevos y originales medios, salir de los esquemas y modelos habituales para favorecer el trabajo personal y el desarrollo de las personas y del grupo; capacidad de diálogo, con un "estilo personal" de relacionarse con las personas que facilita el diálogo, el conocimiento mutuo y el trabajo en común; conocimiento del medio, ya que ninguna capacidad personal sería útil y eficaz si el monitor no conociera en profundidad las personas y el medio en el que trabaja y vive. Ser monitor es optar por vivir y trabajar en el medio rural; competencia profesional: el monitor ha de ser profesionalmente competente en su tarea concreta, pues de lo contrario difícilmente podría poner al servicio de su tarea de animación las cualidades personales que posee, pues muchas de ellas se adquieren y se desarrollan en el ejercicio del quehacer profesional concreto. Ser monitor no es tarea repetitiva, requiere una formación y capacitación permanentemente actualizadas.

El trabajo de un monitor de CEFFA es, inicialmente, el mismo que el de cualquier profesor: dar clases, impartir las materias siguiendo las normativas que la legislación en materia de educación de cada país exija. Esa legislación - además de los contenidos de las materias, los programas oficiales²⁶⁸ - impone unas condiciones sobre los diplomas que deben poseer los monitores. Es una constante en todos los países ir elevando el nivel mínimo de diplomas exigido para los monitores para poder impartir las materias, pero eso no significa que mayor titulación se convierta automáticamente en mayor aprendizaje por parte del alumno.

²⁶⁸ Ver la explicación sobre el Plan de Formación en el Capítulo 7.

Profundizando en este aspecto, la aportación crítica de André Duffaure nos sirve para la reflexión: *¿la capacidad de un profesor que tiene diplomas superiores es la mejor para enseñar en una MFR? De hecho nos preguntaríamos: ¿conoce bien el medio, pues debe trabajar con el medio? ¿Tiene un lenguaje sencillo, comprensible? ¿Tiene deseos de impartir formación general más allá de la formación profesional? Cada vez más en el mundo de la educación no puede enseñar una materia si usted no tiene el diploma requerido para el nivel que quiere enseñar – ingeniero, licenciado, doctor, etc.-: eso fuera de toda consideración pedagógica.*

Queremos destacar de esta afirmación los aspectos siguientes: la necesidad de conocimiento del medio, la necesidad de utilizar un lenguaje simple y comprensible, las aptitudes pedagógicas, son elementos que comportan una gran carga de responsabilidad para el monitor; y son elementos que se adquieren, es decir, que no son innatos. Por lo tanto, para ser monitor no basta tener los diplomas exigidos, sino aptitudes y capacidades en los tres ámbitos citados anteriormente. De ahí la importancia de la formación específica de los monitores.

Todo ello comporta una responsabilidad a la hora de elegir los monitores, dado que, si bien es cierto que hay unas exigencias impuestas por los respectivos Ministerios, hay que buscar personas que tengan lo que podríamos llamar “vocación” para este trabajo. Retomando las palabras de Chartier: *lo que nos enoja actualmente es que pidiendo un nivel superior al bachillerato, se acepten personas que no tengan forzosamente la vocación. Yo creo que hace falta tener una cierta vocación. Igualmente para ser profesor.*

En el mundo de la educación, se puede trabajar como simple asalariado (mercenario). Pero la mayoría de personas que se dedican a ello, están verdaderamente implicados en su misión, y a pesar de no ser tarea fácil la selección de personal, esta es una tarea importante para los directores de los CEFFA y para el Presidente y su Consejo de Administración. Siguiendo con las reflexiones de Chartier: *“estoy persuadido que existen todavía muchas personas muy implicadas, muy comprometidas con el medio, que serían formadores interesantes. Para enseñar yo creo que hace falta una cierta vocación, sea cual sea el lugar donde se esté. Hacer descubrir bien el verdadero rol de monitor de formador por alternancia, permitirá a muchos interesarse verdaderamente por su profesión.*

Es cierto que existen personas en el medio que, si descubren bien el papel del monitor, se interesaran por esta profesión. Esta misión que podríamos llamar de reclutamiento institucional deben realizarla los miembros del Consejo de Administración y los Equipos de monitores: se precisan personas polivalentes. La práctica de la pedagogía de la Alternancia está confiada a los monitores y estos deben conocer muy bien el medio en el que están trabajando, para ser actores y promotores del desarrollo local.

En definitiva, podríamos decir que un monitor tiene dos papeles importantes. Uno, sobre todo, en el aspecto de relaciones humanas; el otro, de experto en pedagogía de la alternancia que debe saber elaborar un Plan de Formación y que ha de facilitar a los jóvenes ese "saber vivir" las alternancias entre lugares de formación, entre personas. Ha de saber utilizar los instrumentos pedagógicos de la alternancia (plan de estudios, puesta en común...), y utilizar los métodos adecuados (trabajos en grupo, ejercicios...). La polivalencia de un monitor no está tanto en su competencia para dar clases de diferentes materias, como en su capacidad de asociar y combinar las cuatro áreas citadas anteriormente en una única tarea profesional. La competencia de un monitor está en armonizar las diferentes tareas que reclaman la formación de los jóvenes, la responsabilidad de las familias, el trabajo en un equipo y el desarrollo e impulso de la Asociación. Analicemos, brevemente, cada uno de estos ejes.

a) Animador de la formación de los jóvenes

El Monitor no es un profesor que aporta el saber. Es un "guía" que acompaña, que orienta al alumno en su proceso de formación y aprendizaje. El monitor, en su tarea educadora, parte de la realidad concreta: la personalidad del alumno y el mundo que le rodea. Tiene ante el alumno una actitud reflexiva, interrogadora y abierta, que le permite realizar su tarea centrándose en cada alumno, en sus capacidades y posibilidades. Afirma Duffaure en la entrevista: *"un día me invitaron a una MFR... y quede sorprendido. En parte, por la calidad de expresión de unos y otros – ¡hablan con una facilidad! - por otro lado, por su falta de conocimiento del medio agrícola. Al menos, no consideran el medio agrícola (rural), como un elemento importante. Yo no encuentro en ello un rigor intelectual. Están preparados para dar clases de filosofía, si son licenciados en filosofía, repitiendo lo que han aprendido, pero sin ninguna reinvención.*

Saber hablar bien es muy bueno para los monitores, pero no suple el desconocimiento del medio en el que se imparte la formación. Menos positiva todavía es la actitud despectiva que a veces se tiene al respecto de las personas y su cultura. A veces, esa actitud de prepotencia del formador está escondiendo un miedo a lo desconocido, un complejo de inferioridad disimulado al repetir e imponer lo que ellos aprendieron sin ninguna reflexión o - como dice Duffaure - reinención.

La actividad colectiva de un monitor en sus clases se debe centrar y debe partir por tanto en dos acciones personalizadas: la orientación del alumno, a través de la corrección del Cuaderno de la Realidad y el acompañamiento del alumno para preparar la alternancia. La enseñanza es colectiva, pero el aprendizaje es individual; por lo tanto, el monitor deberá aplicar siempre esta regla: partir de lo local para llegar a lo global, de lo personal a lo colectivo, de lo particular a lo general.

b) Colaborador y animador del diálogo de la familia y de los responsables de alternancia con el alumno

En la estancia del alumno en su medio socioprofesional, la familia y/o los responsables de alternancia asumen un papel prioritario desde el punto de vista de la formación del joven. Es necesario que el alumno, orientado por su familia y/o los responsables de alternancia, viva una situación real, observe, analice, se interroge, ejerza unas responsabilidades concretas, se inquiete por el qué y el cómo de las cosas, y para ello necesita alguien que le guíe, que le oriente. Esta es precisamente la función de la familia y/o los responsables de alternancia. El monitor debe animar en un proceso cada vez creciente la participación y la responsabilidad de cada familia en la formación del joven. Y para ello cuenta con dos medios concretos: la visita a la familia y a los responsables de alternancia durante la estancia del alumno en el medio socioprofesional y el trabajo en común de las familias en el CEFFA para buscar soluciones a los problemas que esta participación intensa plantea (el Grupo de Trabajo de Familias).

Ambas acciones permiten al Monitor un conocimiento personal de cada familia y de cada alumno en el entorno de su realidad familiar concreta, así como de la situación del mundo del trabajo en la profesión que se esté aprendiendo gracias a los responsables de alternancia. En definitiva, un conocimiento del medio, y una posibilidad de enriquecer su trabajo con la realidad en la que vive.

c) Miembro de un equipo de formadores

Las dos tareas anteriormente descritas, no las desarrolla individualmente. Él trabaja con otros, forma un equipo, un grupo de trabajo que conjuntamente asume la responsabilidad de la formación de cada alumno y del grupo de alumnos. Trabajar en grupo, formar parte de un equipo, es compartir con otros una tarea común. Ello supone, por una parte, asumir la responsabilidad de la tarea en su conjunto (no exclusivamente la de las tareas asignadas a cada uno), y, por otra, aportar cuantas ideas y experiencias puedan enriquecer el trabajo de todos hasta hacerlo un proyecto común. Esto exige de los monitores: tener una visión armónica y coordinada de su trabajo y participar activamente en las reuniones de trabajo previstas como un cauce para lograr en el equipo una tarea conjunta.

d) Animador que suscita la participación de un grupo, de un medio, en el proyecto de la Asociación

El monitor es un elemento capital para suscitar el desarrollo de la Asociación y la integración y participación de muchas personas en las acciones de formación que la Asociación determina. Aquí es indudable su dimensión de animador. La responsabilidad, el protagonismo está en la Asociación, en el Consejo de Administración, pero el monitor, a través de su tarea formadora, ha de suscitar en las personas las actitudes necesarias para asumir la responsabilidad real del proyecto:

1. Con respecto a las familias: participando activamente en el proceso de formación de los hijos; iniciando con ello una acción de mejora y de formación.
2. Con respecto a los alumnos: siendo protagonistas de su formación. Una formación realista, motivadora para la acción, que crea en ellos la inquietud e ilusión por la promoción y mejora de su medio.
3. Con respecto a los responsables de alternancia: integrando de forma activa a los profesionales y artesanos del sector en el proceso educativo de los futuros profesionales, aproximando de tal modo el mundo del trabajo al mundo de la escuela, que exista una interacción real entre medio y escuela.
4. Con respecto a otras personas del medio: a antiguas familias, antiguos alumnos, profesionales, otros; suscitando en ellos nuevas y más amplias perspectivas de formación a través del programa de actividades de la Asociación.

La función educadora de un Monitor, es al fin y al cabo, una tarea de animación y de acompañamiento. Animar a las personas de un medio determinado para asumir su propio protagonismo y su responsabilidad social. En esta perspectiva es donde alcanza esta profesión el más alto interés y su auténtica dimensión. Como nos dice Nové-Josserand en la entrevista, sus funciones no son solamente las clásicas de los profesores, preparar al alumno para que apruebe un examen, son mucho más amplias, debe cumplir un función global, polivalente: *dicho de otro modo, el monitor no es solamente un hombre que enseña, sino una persona que conduce la progresión del joven, que le apoya en su búsqueda personal. Hay una especie de autoformación por causa de la alternancia: cuando el joven regresa del comercio, de la industria, de la agricultura y dice que lo que ha visto o lo que ha hecho, el monitor no es un simple profesor y no serán simplemente sus conocimientos los que va a comunicar a los otros. Es el conductor, el guía del crecimiento en el plan intelectual, profesional... en todos los aspectos.*

De ahí que se utilice en los CEFFA de forma preferente el termino “monitor”, palabra que proviene del latín (monitor-monitoris), como la acepción de persona que acompaña a otro en su proceso de aprendizaje. Esta palabra, al mismo tiempo es fuente de confusiones y controversias, porque este término en español²⁶⁹ se interpreta en primer lugar como la persona que enseña ciertos deportes u otras funciones, no tan directamente relacionadas con la definición característica del profesor que es aquel que enseña una ciencia o un arte.

La selección de monitores no es tarea fácil, no hay recetas previas, pero lo importante desde nuestro punto de vista es que los equipos deben ser heterogéneos, es decir, compuesto por personas que provienen de campos del saber diferentes, para así complementarse, al mismo tiempo de orígenes sociales y culturales variados. Continuando con Nové-Josserand: *es necesario finalmente hacer bien la elección de los formadores. Mi experiencia como responsable profesional me ha llevado a pensar que elegir bien sus colaboradores es una cosa muy importante. Hay que aprender a elegir. Un formador debe tener los pies en la tierra... Es necesaria la diversidad, hace falta una formación pedagógica interna a la*

²⁶⁹ El Diccionario General de la Lengua Española, dice sobre Monitor, ra: (Del lat. monītor, -ōris). 1. m. y f. Persona que guía el aprendizaje deportivo, cultural, etc. 2. m. Hombre que amonesta o avisa. 3. m. En el Ejército, ayudante de los profesores de educación física. 4. m. Subalterno que acompañaba en el foro al orador romano, para recordarle y presentarle los documentos y objetos de que debía servirse en su peroración. 5. m. Esclavo que acompañaba a su señor en las calles para recordarle los nombres de las personas a quienes iba encontrando.

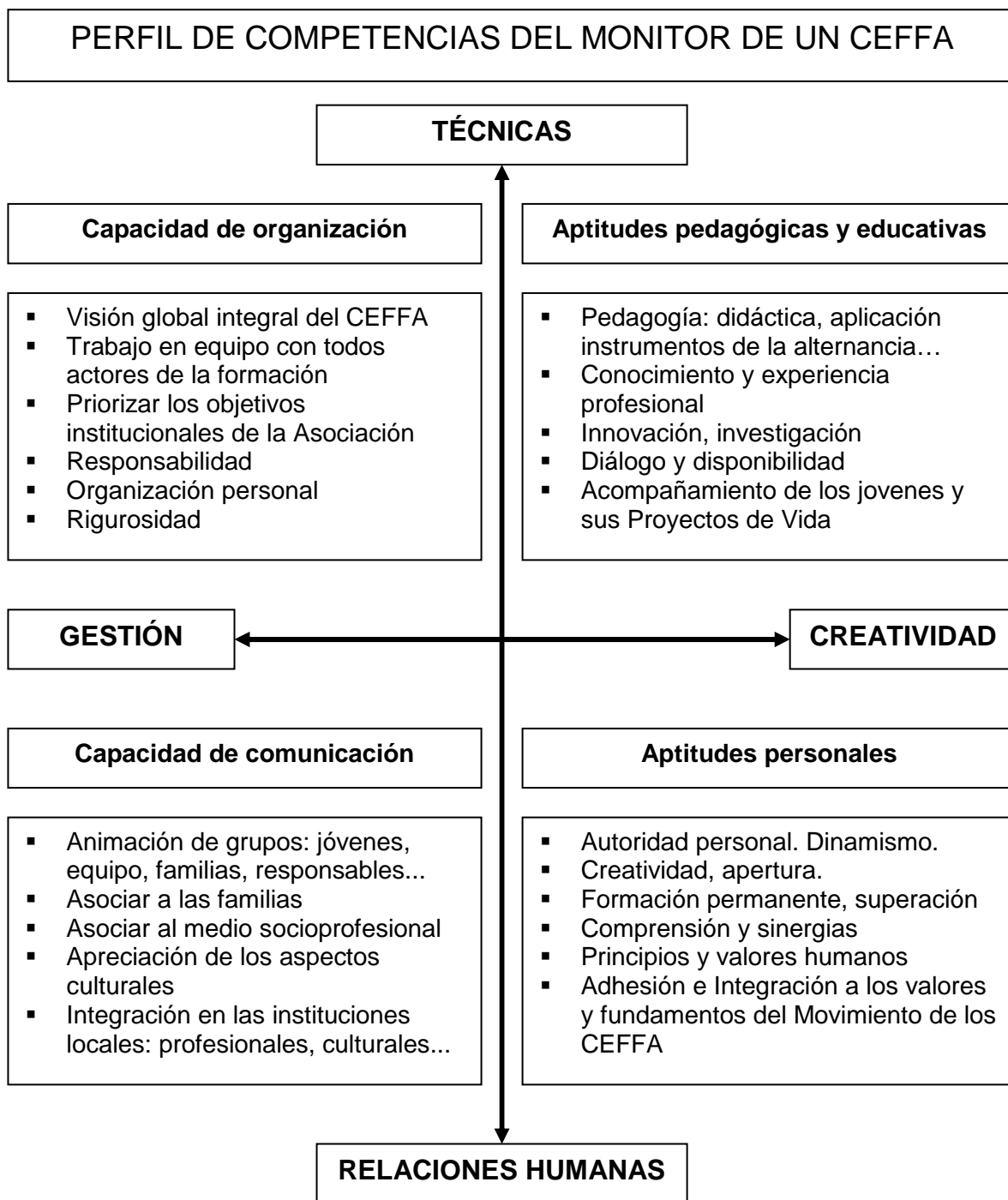
institución, hace falta escoger gente realista, que tenga un gran valor humano y un gran sentido de la adaptación.

Coincidimos completamente sobre la importancia de la elección y sobre todo con lo de que sean gente realista, con valores humanos y capacidad de adaptación. Nos sigue diciendo: *como consecuencia, hace falta una cierta diversidad de orígenes. La diversidad es enriquecedora. Si hubiéramos decidido que todos los formadores agrícola fueran hijos de agricultores, que todos los formadores de esto sean hijos de aquello, hubiéramos creado una especie de planificación. Esta manera de ver las cosas no es buena. Hace falta que los monitores procedan del medio rural, industrial, y de otros ámbitos porque esto es enriquecedor.*

El monitor debe tener igualmente espíritu de investigación para ir mejorando su propia función pedagógica. Debe ser un buen tutor que acompaña el proceso de crecimiento de los jóvenes y, por tanto, éstos deben poder recurrir a él si es necesario. Es, en definitiva, un articulador entre las posibilidades y las personas. Para ello es importante, además de la formación y el acompañamiento, la evaluación propia y ajena. Hay un documento²⁷⁰ muy útil, elaborado por el Departamento de Desarrollo de la UNMFREO, que a base de la entrevista personal y la auto-evaluación como metodología, permiten un modo de analizar la adecuación entre las personas y los objetivos para construir las perspectivas de futuro.

Como resumen, presentamos el esquema anterior llamado “Perfil de Competencias del Monitor” elaborado a partir de dicho documento de la UNMFREO y de las experiencias española y latinoamericana.

²⁷⁰ Cf. UNMFREO. 1994. “L’entretien annuel. Améliorer la communication interne”. Paris.



Esquema 21: PERFIL DE COMPETENCIAS DEL MONITOR. Fuente: elaboración propia a partir de documentos de la UNMFREO y de las experiencias española y latinoamericana

9.1.2. Función y misiones del Director²⁷¹

El director recibe su autoridad y su poder de la Asociación, por lo tanto debe saber claramente que está trabajando en un contexto asociativo. Como consecuencia, deberá rendir cuentas de sus actividades en primer lugar y directamente al Presidente de la Asociación, con el que normalmente deberá trabajar con regularidad. En el desarrollo de su función, debe cumplir principalmente estos tres objetivos:

1. La formación, animación y educación de los alumnos del centro con funciones idénticas a los monitores. Además, es el responsable del Proyecto Educativo Institucional, que debe ser reflejado en los distintos Planes de Formación de los jóvenes para cada ciclo.
2. La animación de la Asociación. Trabajar de acuerdo con el Presidente en la preparación de reuniones y asambleas, participación en las actividades institucionales, sesiones de trabajo con familias, competencias distribuidas en el equipo... Debe tomar las medidas necesarias para traducir en objetivos y acciones las decisiones tomadas por el Consejo y la Asamblea.
3. La gestión del establecimiento educativo. Le competen la organización y animación del personal dentro del proyecto educativo del centro: distribución y delegación de responsabilidades, gestionar los aspectos administrativos y financieros de acuerdo con el Consejo de Administración, cumplimiento de la legislación en las diferentes áreas (sanitarias, fiscales, laborales, contables, etc.).

Las responsabilidades atribuidas al director, provienen de su contrato firmado con el presidente de la Asociación. Además, como las Asociaciones forman parte de un Movimiento, normalmente su nombramiento recibe el acuerdo de la dirección de la Unión o Federación a la cual están vinculadas. De este modo, a través de la formación y el acompañamiento se puede garantizar una eficacia a su misión. Por eso, entre sus responsabilidades está el respeto de los estatutos de la

²⁷¹ Elaborado a partir de diversa documentación existente en UNEFA y en la UNMFREO.

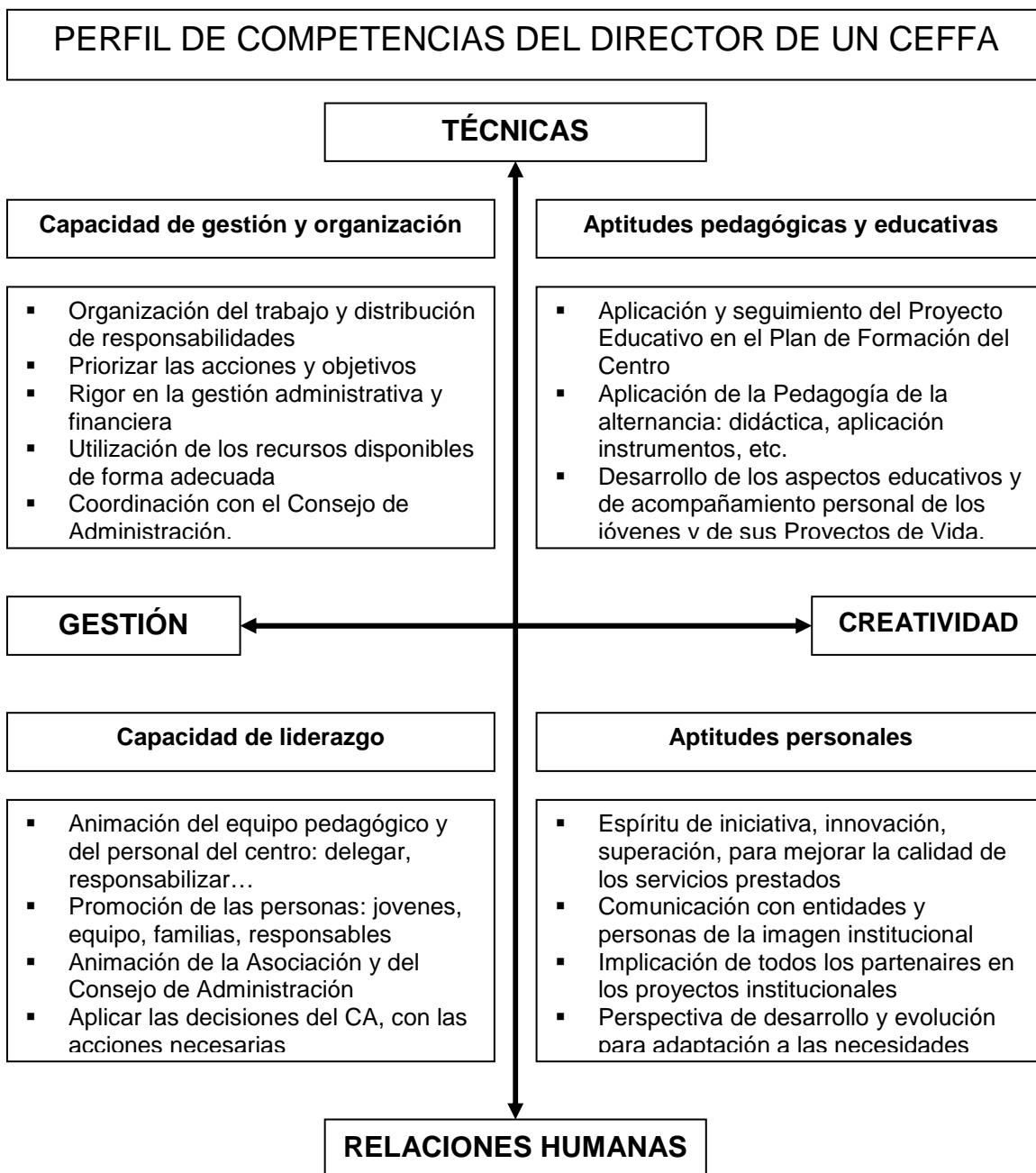
asociación y la responsabilidad de las familias. Es decir, velar por el cumplimiento de los cuatro pilares del Movimiento CEFFA.

Es importante señalar que, si bien el director trabaja en equipo y delega en las otras personas del mismo la ejecución de tareas concretas, el compartir información y tareas, no significa que delegar la responsabilidad final que sigue siendo parte de su propia función.

Estas responsabilidades las podríamos agrupar en dos grandes ejes: Asociación y Formación en Alternancia.

1. Asociación: estrecha unión con el Presidente sin confundir los papeles de cada uno, informando para que se tomen decisiones que después deberá aplicar, facilitando la integración y responsabilidad de las personas y las familias, animando a aquellas personas capaces y bien dispuestas para que asuman responsabilidades. Preparación de las actividades con las familias, grupos de trabajo, reuniones, asambleas, sesiones de formación, etc., sin olvidar la imagen institucional, las relaciones públicas... Otra gran responsabilidad que tiene es todo el aspecto administrativo, cuya gestión debe realizar según las normativas vigentes en todos los ámbitos cumpliendo con las obligaciones respectivas a los Ministerios de Educación, Agricultura, Trabajo, etc., para la legalidad de los estudios de los jóvenes, y también por lo que se refiere a la legislación laboral de todo el personal, seguros, sanidad... De todo ello da cuentas al Presidente y al CA. Además, los aspectos económicos y financieros (seguimiento de los presupuestos, realizar pagos y compras, seguimiento de los pagos de las cuotas de las familias y las ayudas públicas...), gestionando la contabilidad necesaria según las exigencias previstas. También la búsqueda de recursos forma parte de sus tareas, siempre de acuerdo con el CA, como dijimos.
2. Formación en Alternancia que implica la animación de un equipo, al cual debe distribuir responsabilidades, organizar el trabajo y las misiones según las características personales y las necesidades del centro. Velará por el cumplimiento de los objetivos y por que se apliquen los medios necesarios a través de reuniones, de acompañamiento, de sesiones de formación. Descubrirá las cualidades y competencias de cada miembro de su equipo para valorarlas. A partir del Proyecto Educativo Institucional del Centro aprobado por el Consejo de Administración, deberá elaborar - junto con el equipo - los Planes

de Formación adecuados para cada grupo de alumnos y acompañar la Formación Pedagógica Inicial y Continua de los formadores. Evaluará y acompañará la aplicación de los instrumentos de la pedagogía de la alternancia. Asegurará que se cumplan las condiciones para facilitar los aspectos educativos previstos. Velará por las evaluaciones de control de nivel. Además, hará la previsión de las evoluciones en la demanda de formación, necesidades de material didáctico, etc.



Esquema 22: PERFIL DE COMPETENCIAS DEL DIRECTOR. Fuente: elaboración propia a partir de UNMFREO y de las experiencias española y latinoamericana

El perfil del director²⁷² no difiere del atribuido al monitor, pero además de lo indicado anteriormente para ellos, debe tener algunas características específicas que hemos explicado anteriormente y que hemos querido representar de forma gráfica en el cuadro siguiente.

La formación de los directores, que deben cumplir una doble función como hemos dicho anteriormente, es una necesidad. El director es el elemento clave de relación entre los diferentes *partenaires* de la formación. Este gráfico puede mostrarnos la complejidad de sus relaciones y funciones.



Esquema 23: COMPLEJIDAD DE RELACIONES Y FUNCIONES DEL DIRECTOR.
Fuente: elaboración propia

9.1.3. El personal auxiliar

Desde el inicio de los CEFFA, siempre ha existido el internado y como consecuencia unas personas dedicadas a la elaboración de la comida y limpieza. Posteriormente - y según las necesidades - también colaboran en ellos personas responsables de secretaría o administración, de apoyo en el Centro de Documentación e Información (CDI)²⁷³, etc. Su función va más allá de preparar los

²⁷² Cf. UNMFREO. 1994. *Op. cit.*

²⁷³ El CDI va más allá de una biblioteca. Es un centro de recursos didácticos e información donde, junto a los libros, hay revistas de actualidad culturales y profesionales, y en el que los alumnos y

alimentos, de tener una cocinera o cocinero sin más, de escribir cartas o pintar una pared. Se inscribe en el proyecto educativo del centro. La institución de los CEFFA tiene unos valores, que cada centro debe concretar bajo la forma de objetivos elaborados por todos los actores de la formación y aprobados por el Consejo de Administración.

Son personas que tienen una función integral educativa, no reduciéndose a las simples tareas sectoriales. Están trabajando en el seno de un equipo educativo, en el que participan bajo la responsabilidad del director. Dado que el CEFFA no se limita a ser una escuela, sino un promotor del desarrollo local, todo el personal al igual que el equipo de formadores, deben tener el espíritu de apertura, de iniciativa, de responsabilidad necesarios para acoger a las familias, responsables de alternancia, Consejo de Administración, etc., y para transmitir a los jóvenes aquellos valores que se pretenden de acuerdo con las familias. En sus funciones, todos deben vivir y respetar los Reglamentos de Régimen Interior que tenga el CEFFA, con esa visión global e integral de la educación, dentro de un equipo y en el seno de una Institución Asociativa. Podríamos decir que cada persona que trabaja en un CEFFA debería cumplir las siguientes misiones:

- a. Educativa: especialmente con los jóvenes y/o adultos que participan directamente de las actividades del CEFFA.
- b. Técnica: según su función, desarrollando sus tareas con la máxima profesionalidad.
- c. Relaciones humanas: dentro de un equipo, en una asociación y con todas las personas que intervienen y participan.
- d. Responsabilidad global: con espíritu de iniciativa, siendo responsable junto al resto de personas del CEFFA, de la evolución y futuro del mismo.

9.2. El trabajo del equipo educativo

Viendo las características específicas que deberían tener estos formadores (monitores y directores), vamos a continuar profundizando en el tema desde otros

profesores realizarán un trabajo constante de investigación para la buena práctica de la Pedagogía de la Alternancia.

puntos de vista. Las misiones que un monitor debe cumplir las podemos agrupar en los siguientes aspectos: organización, relación, educación y formación.

Organización de actividades de los alumnos en los distintos niveles, según los programas oficiales, el plan de formación previsto en la CEFFA y el tiempo disponible durante el año. Deberá adecuar los objetivos anuales a la realidad y posibilidades de cada semana con la agilidad necesaria para aprovechar los hechos y situaciones al momento presente. Deberá también adecuar la adquisición de conocimientos de los alumnos para alcanzar los objetivos previstos. Las actividades de la asociación, de las familias, las profesionales (sector de formación) y las relacionadas con el desarrollo del medio donde el CEFFA se encuentre, son otro campo que necesita la organización y preparación previa.

Relación con las personas: además de los momentos fuertes de relación personal con el alumno, el monitor tiene necesariamente una misión importante de comunicación. En primer lugar con las familias, a través de las visitas a los alumnos en cada alternancia; también en las reuniones de padres que normalmente se desarrollarán trimestralmente, y en la Asociación (por ejemplo en las asambleas que cada año ésta debe obligatoriamente realizar, o en la animación de comisiones del Consejo de Administración). Los responsables de alternancia, en el caso que los alumnos realicen el periodo en el medio socio profesional fuera de su familia, que deberán ser visitados también cada alternancia (cambiando la visita a la familia). Los profesionales del sector a los que se les pide intervenir en el CEFFA o que permitan ser visitados en sus explotaciones o empresas por los alumnos, son otro gran campo de actividades de relación del monitor.

Educación de los jóvenes: como hemos dicho la formación global exige además de dar clases de materias concretas, todo un acompañamiento que en este caso se concretará en una serie de actividades que van desde la organización y participación de las actividades educativas del tiempo libre en el CEFFA (juegos, tertulias, etc.), hasta la organización de las responsabilidades diarias de limpieza del centro, arreglos y cuidados del mismo, junto con otros aspectos como son el acompañamiento en las comidas y la permanencia en las noches que correspondan, la disponibilidad para la atención personalizada de los alumnos, la organización junto con los alumnos de viajes de estudio, o cualquier tipo de evento que se vea conveniente.

Las actividades de formación, propiamente dichas para aplicar correctamente la pedagogía de la alternancia, exigen del monitor una preparación

especial de las materias así como del modo de impartirlas, en donde respetando el contenido (el fondo) deberá adecuar la manera de hacerlo (la forma), la necesaria corrección de los planes de estudio, la participación en las conclusiones en común o al menos el hecho de partir de ellas, el acompañamiento en las visitas de estudio y de las intervenciones externas, con su posterior análisis junto con los alumnos para profundizar en la realidad profesional, son también parte esencial de las funciones del monitor.

Pero todo esto no se realiza de forma individual. El trabajo en equipo, para poder realizar todas estas actividades señaladas es imprescindible. Un monitor de CEFFA no puede de ningún modo actuar como un ente aislado que imparte sus materias, sino que es miembro de un equipo que trabaja para una Asociación con sus propios objetivos y prioridades. El saber y gustar del trabajo en equipo, forma parte de la vida propia de los monitores que junto a todas las actividades mencionadas anteriormente, deberá hacer prueba de su capacidad de iniciativa y creatividad constante, para - junto a los aspectos profesionales de su "oficio" - dar el ambiente humano necesario dentro de un pequeño grupo de personas. Los aspectos de convivencia y de relación son la base de un buen trabajo en equipo.

Las condiciones y las relaciones socio-afectivas (estar juntos, conflictos internos, intercambios, comprensión, seguridad...) y operacionales (cooperación, trabajo compartidos, intervenciones complementarias...), serán para cada monitor elementos esenciales, pues éste tiene una serie de condicionamientos que influyen directamente en sus actitudes de trabajo y relación. Podemos decir que el equipo se impone como consecuencia de la alternancia, y es al mismo tiempo un lugar de regulación de los procesos afectivos y relacionales entre los monitores y con el resto de miembros del proceso de formación de los jóvenes. Cuando el funcionamiento del equipo es perturbado o alterado por circunstancias internas o externas, genera automáticamente conflictos y dificultades personales que repercutirán directamente en la formación de los mismos y en su proceso.

De ahí la importancia de que los equipos ideales no sean excesivamente numerosos - entre 4 y 10 personas - siempre que los CEFFA tengan un grupo de alumnos llamemos "normal" y según la diversidad de profesiones que estén impartiendo. Cuando nos piden una norma de cálculo sobre el número de monitores necesario en un CEFFA, solemos aplicar la fórmula de 1,5 formadores a plena dedicación por grupo de alumnos, más uno. Es decir, que para tres grupos de alumnos, el equipo estaría compuesto por 5 ó 6 monitores. Si bien es cierto que hay

que adecuarse a la realidad de cada país, es imposible trabajar en equipo o habrá grandes dificultades en la pedagogía de la alternancia si los profesores son externos al sistema; es decir, si sólo imparten sus materias y no participan del proyecto global del CEFFA.

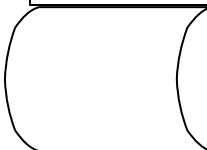
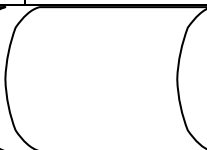
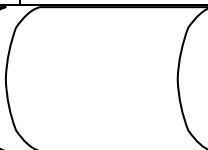
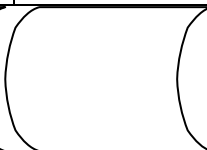
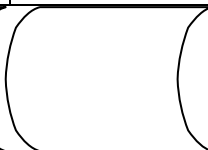
También el grupo de docentes debe ser multidisciplinar - en cuanto a la formación y diplomas de los monitores - para su complementariedad. No puede ser suficientemente rico si todo son técnicos, o todo ingenieros, o todo maestros. Debe ser representativo de la sociedad y del mundo del trabajo. Por eso, una visión técnica, económica, social, filosófica, complementarias, ayudarán verdaderamente a la formación integral del joven. 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. La experiencia profesional anterior en los sectores en los que se enseña, es un elemento positivo que ayuda a tener una perspectiva mayor que la simplemente escolar.

En los casos de centros muy grandes podrá resolverse con la división en sub-equipos, que permitan principalmente dos cosas. Por un lado, conocer a los alumnos personalmente en sus ambientes sociales, familiares, profesionales; por otro, un trabajo en equipo ágil para modificar lo que sea preciso en cuanto a formas, contenidos, horarios, etc., lo que permitirá constantemente adaptarse al alumno y a la realidad del medio.

La organización del tiempo del monitor es otro elemento importante. Tendrá que dedicar tiempo a los alumnos, a la asociación y al CA, a las familias, al propio centro educativo, a los responsables de alternancia, a los profesionales del medio. El esquema gráfico siguiente, nos muestra los cinco elementos a tener en cuenta dentro del tiempo del monitor.

Proponemos estos porcentajes aproximados, elaborados a partir de una encuesta²⁷⁴ :

²⁷⁴ PUIG, P.; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003. "Encuesta sobre la distribución temporal de tareas de 206 monitores de CEFFA de Latinoamérica y Europa". No publicado (disponible en los archivos de SIMFR). Bruselas.

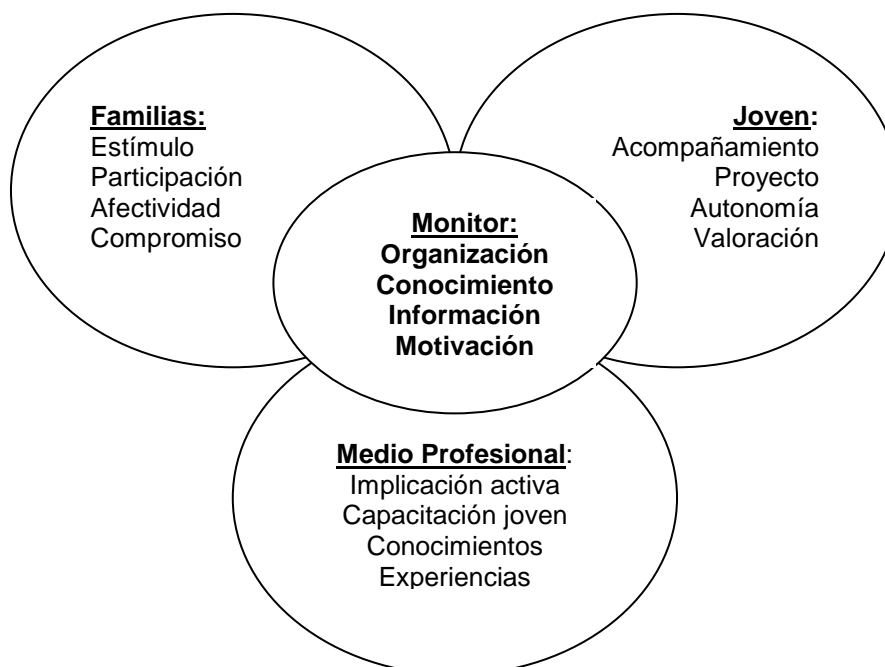
15%	15%	10%	40%	20%
				
<u>Acompañamiento personal</u> de los alumnos, visita a las familias y a los responsables de alternancia	Animación y <u>acompañamiento de actividades educativas</u> en grupo, fuera del horario de clases	<u>Relaciones exteriores</u> con los otros responsables de la formación y con profesionales e instituciones del medio	<u>Actividades en el aula</u> : educativas, formativas y pedagógicas, con los grupos de alumnos (horario de clases)	<u>Formación propia</u> y preparación y <u>organización de las actividades</u> personales y colectivas

Esquema 24. EL TIEMPO DEL MONITOR. Fuente: Puig, 2003

Este reparto de las tareas no es exacto ni exhaustivo. Pretende presentar como complementarias las actividades que debe desarrollar el monitor en el cumplimiento de su función, pudiendo destacar que los dos últimos apartados son comunes a los profesores de cualquier escuela clásica (preparación y dar clases), mientras que los tres primeros son específicos, aunque no exclusivos de los CEFFA. Del buen hacer de estos tres factores, dependerá la diferenciación y especificidad propia del sistema.

Las jerarquías de valores y las prioridades a la hora de organizar el trabajo, son decisiones del Consejo de Administración de la asociación y es una misión que éste encarga al director. Velar para que se cumplan los objetivos de las familias, los objetivos del programa oficial, la aplicación de las características metodológicas propias, etc., es tarea compleja y cambiante, por lo que para realizarlo de un modo adecuado, es necesario compaginar todos los elementos y gestionar todos los recursos disponibles. Esto no es una misión fácil y necesita constantemente un reciclaje, una formación continua. Es evidente que la formación de los monitores y los directores, además de una necesidad, será una de las prioridades de las asociaciones locales y nacionales. De no ser así, se puede progresivamente pervertir el sistema y con ello la continuidad de un sistema que permite responder a las necesidades de un medio, expresadas por el mismo a través de su asociación y no a un programa nacional, que por la amplitud necesaria será despersonalizado.

Nos gustaría acabar este tema con un breve comentario sobre las relaciones entre el monitor y el alumno, las familias y el medio socioprofesional. Para ello vamos a auxiliarnos de una presentación gráfica que puede permitirnos ayudar a comprender el aspecto relacional que los monitores deben desarrollar, tanto en equipo, como individualmente. Estos elementos girarán en diversos ámbitos. Con las familias, serán los aspectos del entorno afectivo del joven que convendrá tratar y desarrollar; con las empresas, los aspectos profesionales; con el joven, su proyecto personal; y con los monitores, compañeros de equipo, la organización y estrategias a desarrollar para conseguir los objetivos y fines previstos.



Esquema 25. ASPECTOS RELACIONALES DEL MONITOR. Fuente: elaboración propia a partir documentos CNP

En el ámbito de las relaciones humanas, el monitor debe ser un facilitador de las comunicaciones y de la animación. Ha de ser capaz de descubrir y promover las capacidades de los responsables de la educación, saber traducir en objetivos las orientaciones que le llegan de los diferentes actores y sectores implicados, saber animar, delegar, trabajar en equipo. Todo esto refuerza la necesidad de formación de los monitores. El monitor “nace”, es decir, debe tener una cierta vocación para la formación y promoción de las personas del medio rural. Pero al

mismo tiempo se “hace”, necesita una capacitación inicial y continua para ejercer bien su misión.

Para hablar de la selección de monitores y director, es preciso situarnos en los dos casos posibles de la realidad: los CEFFA que comienzan y no tienen equipo, y los que están en funcionamiento y sólo precisan cubrir alguna vacante producida. También hay que tener en cuenta los países o zonas que comienzan su trabajo con los CEFFA y aquellos que ya tienen experiencia suficiente. En el primer caso, será necesario comenzar el proceso de selección de candidatos con la suficiente antelación al inicio de las actividades ordinarias de los CEFFA. Si fuera posible, habría que reclutar algunos de los monitores en centros existentes. Así, se ganaría en cuanto a la rapidez de comprensión y aplicación del sistema de las CEFFA: pedagógico, asociativo, de desarrollo personal y local. Inicialmente el equipo deberá realizar las siguientes funciones específicas:

- Sensibilización y reclutamiento de familias y alumnos.
- Formación en la Pedagogía de la Alternancia y en el sistema de los CEFFA.
- Elaboración del plan de formación adecuado a los alumnos de la zona.
- Relaciones públicas con el medio social y profesional.

Estas funciones no se limitarán al inicio de actividades, sino que cada año o ciclo deberán realizarse pero con dificultades distintas a las iniciales. Para seleccionar a las personas, se deberá tener en cuenta la legislación nacional vigente para poder impartir clases. No es imprescindible, pero sí es bueno que alguno de ellos esté motivado por los aspectos sociales. Es muy conveniente que conozcan el medio y el vocabulario local (lenguas autóctonas), lo que ayudará a poder interpretar correctamente las demandas de las familias y del medio. Lo más interesante en cuanto al equipo de formadores, puede concretarse con el concepto de complementariedad - heterogeneidad de capacidades, formación y experiencias - que dará al equipo la riqueza necesaria para cumplir su misión con calidad.

En cuanto a la cuestión planteada frecuentemente sobre si los monitores deben ser originarios del lugar donde nace el CEFFA, la respuesta está dada en parte anteriormente. Es bueno y necesario que los formadores conozcan el medio donde se desarrollan sus actividades, pero es mejor la complementariedad con personas exteriores, en donde la experiencia y el conocimiento externo pueden

ayudar a salir de lo ordinario, a analizar la situación con otros indicadores. Nuestra propuesta está en un equipo heterogéneo, tanto en cuanto a la formación previa de los formadores, como a los orígenes geográficos o étnicos.

Otras características aplicables para todos los formadores (director y monitores) son:

1. Que tenga experiencia profesional previa, mejor fuera del mundo de la educación.
2. Capacidad de Gestión de los recursos humanos disponibles:
 - a. Relaciones con el equipo de colaboradores: Formadores y Comité Gestor.
 - b. Relaciones con las Familias y los Alumnos.
 - c. Relaciones con las Empresas y medio socioeconómico.
 - d. Relaciones Institucionales.
3. Capacidad de Gestión de los recursos económicos:
 - a. Elaboración y seguimiento de los presupuestos con el Comité Gestor.
 - b. Búsqueda y obtención de recursos.
4. Capacidad de organización e iniciativa.

9.3. Los otros partners de la formación

La formación en los CEFFA se caracteriza por compartir el poder educativo. En la escuela clásica el poder está en manos de los profesores, pero en el CEFFA se comparte con la familia, la comunidad, el grupo de alumnos, los profesionales del sector, las instituciones, etc. Hemos hablado anteriormente del papel de las familias, que en los orígenes agrícolas de los CEFFA cumplen el papel importantísimo de transmitir la experiencia profesional, el saber hacer técnico a sus hijos. También los otros agricultores y técnicos del sector colaboran en la formación con las intervenciones y exposiciones en el centro, así como con las visitas de estudios.

Pero la evolución de las necesidades de formación rural para los jóvenes, precisaba que éstos descubrieran diversas prácticas en el funcionamiento de una empresa familiar agraria y surgió la figura de los llamados "Responsables de

Alternancia²⁷⁵, que acogen a los jóvenes en sus explotaciones aportando otro tipo de saberes experienciales. Son actores “nuevos” que se pusieron a disposición de la formación. Actualmente juegan un importante papel en la formación de los jóvenes con la diversificación de profesiones, lo que ha abierto a nuevos expertos profesionales la posibilidad de cumplir esta función.

Normalmente, en cada país existe una reglamentación para este tipo de aprendizaje en el lugar de trabajo - un “Convenio de prácticas” - para evitar desviaciones, como por ejemplo, el utilizar mano de obra barata o menores de edad, o no cumplir su misión formativa. Se presentan también dificultades por falta de legislación en algunos países. Nos gustaría indicar que a grandes rasgos puede haber tres tipos de “estadías”:

a) Orientación profesional o vocacional: para los adolescentes que entre 12 y 15 años que deben descubrir cuáles son sus aptitudes. Durante la alternancia en el medio, no están en situación de trabajo, sino de descubrimiento.

b) Aprendizaje: para los jóvenes que han elegido su profesión y están aprendiendo a partir del trabajo real realizado en una situación verdadera y no en una simulación. Será evolutiva según la edad y la complejidad de la profesión, y el joven irá adquiriendo la experiencia transmitida por sus diferentes Responsables de Alternancia.

c) Proyecto: en ella el joven puede estudiar y analizar a fondo una empresa, para presentar una memoria final con propuesta de mejoras o bien utilizar esa experiencia como base para la creación de su propia empresa.

Para contribuir en cualquier caso a la formación de los jóvenes, se precisan unas actitudes y una disponibilidad específicas por parte del responsable, que en el caso de los CEFFA, son superiores a los otros centros de formación. Su misión será además de acoger al joven y hacerle descubrir la empresa. Es decir, se trata de un acompañamiento personalizado interesándose por sus estudios y actividades escolares, por su proyecto de vida. Por lo tanto, ha de estar disponible para encontrarse con los padres del joven, además de con los monitores del CEFFA.

La formación que el joven recibirá en la empresa, significa que el responsable ha de ayudarlo a adquirir la experiencia y práctica profesional adecuada, pero, al mismo tiempo y por la metodología de los CEFFA, deberá

²⁷⁵ El nombre utilizado en Francia es “Maître de stage” (maestro de estadía).

ayudarlo a aumentar su capacidad de observación y análisis de la realidad, a responder a sus cuestiones, y a apoyarle en la realización de los estudios necesarios. En los aspectos educativos - valores humanos: lealtad, laboriosidad, orden, fortaleza - será también su tutor para que la situación que el joven está viviendo ahora, y que es la ordinaria vida de los adultos, le sea de fácil adaptación y pueda ser actor principal de la misma.

La participación de la formación en el CEFFA, le pide que colabore con la evaluación y apreciación del joven, rellenando cada alternancia el Cuaderno de Relación. Ser un buen *partenaire* de los CEFFA, significará, al igual que para las familias y otros profesionales, conocer las orientaciones generales, el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Formación de los jóvenes, participar de las actividades organizadas por la asociación, y - si fuera posible - asumir responsabilidades en Comisiones o en el Consejo de Administración. Es ahí donde, como profesionales, pueden aportar su experiencia, construir los proyectos de evolución y acompañar el desarrollo del medio con el CEFFA.

Capítulo 10

Necesidad de la acción política y de la fundamentación científica

Hemos podido constatar en la primera parte que es una realidad el inicio de los CEFFA en una gran diversidad de países de distintos continentes. Al mismo tiempo, la fragilidad del sistema que, por diversos motivos, puede acabar desapareciendo, deformarse o cambiar completamente sus medios y sus finalidades. Valgan para confirmar esta afirmación las palabras de Nové-Josserand al respecto: *como cualquier buen producto, las Maisons Familiares son frágiles. Si no hay unidad a todos los niveles, se corre el riesgo de que aparezcan rápidamente divergencias, no en los detalles, sino en los valores esenciales.*

Los CEFFA son instituciones frágiles, que precisan estar bien constituidas, bien fundamentadas. Aunque son fundamentales las personas, la garantía de futuro vendrá determinada si hay la capacidad de mostrar a la sociedad los valores y las bondades del sistema. Para ello nos parece fundamental que el doble eje sobre el que se apoya el movimiento - el asociativo y el pedagógico - se fundamente y crezca con suficiente fuerza para desarrollarse y reproducirse con sentido y significado propio. La viabilidad de un movimiento social y de un sistema pedagógico como son los CEFFA, precisa del reconocimiento público adecuado que le dé la credibilidad y el financiamiento necesario para su evolución en el espacio y en el tiempo. Ese reconocimiento lo vemos principalmente en tres ámbitos: el socioprofesional, la administración pública y el mundo científico.

10.1. Reconocimiento en el ámbito socio-profesional

En el mundo asociativo, un movimiento precisa ser reconocido y valorado de forma adecuada por los otros actores sociales. En el caso de los CEFFA, son varios los ámbitos de actuación donde puede y debe estar reconocido, pero vamos a destacar tres: las asociaciones familiares, los sindicatos y las asociaciones profesionales (también deberían tenerse en cuenta otros sectores como ONG,

Iglesias, Fundaciones, etc.). Normalmente, los CEFFA surgirán de forma directamente relacionada con instituciones, personas o movimientos existentes, como se ha visto anteriormente. Al mismo tiempo queremos resaltar la importancia y necesidad de que sean autónomos de las asociaciones promotoras de los mismos, que tienen normalmente otras finalidades.

Para el reconocimiento en el ámbito social, queremos destacar el papel de las familias. Por lo tanto, este aspecto lo desarrollaremos más ampliamente que los otros al ser uno de los pilares del Movimiento de los CEFFA²⁷⁶. Si fuese necesario adherir los CEFFA a algún tipo de asociación o federación, en primer lugar estarían las instituciones o **Asociaciones Familiares** en donde se trabaja para conseguir el reconocimiento de los valores de las familias, así como sus derechos y deberes respecto de la educación de los hijos. La presencia de los CEFFA en este tipo de instituciones, no sólo es un derecho, sino un deber, dado que no deben limitarse a saber interpretar las legislaciones existentes y cumplir las mismas, sino que se debería influir directamente en las legislaciones para que este derecho de las familias sea bien aplicado.

El derecho de los padres a la educación de sus hijos no es una concesión del Estado. Las familias tienen el derecho a educar a sus hijos de la forma que les parezca más adecuada. Es un deber y derecho que los padres deben cumplir y hacer cumplir. De ahí la importancia de ser reconocidos por las asociaciones locales que puedan ayudar a los CEFFA a defender su derechos, no sólo de existencia, sino de financiación. Bastantes textos de legislación internacional²⁷⁷ sobre la libertad de educación pueden confirmar este derecho.

En el mismo ámbito social, las autoridades municipales o regionales deben sentirse implicadas en el proceso. Desde el inicio, los contactos e informaciones oportunas facilitarían la comprensión mutua, el trabajar por el bien común por parte de la asociación CEFFA, no puede quedarse limitado a un pequeño círculo de

²⁷⁶ Cf. Capítulo 2.

²⁷⁷ Cf. FERNÁNDEZ, A.; JENKNER, S. 1995. *Op. cit.* A modo de ejemplo, citaremos dos textos: Declaración universal de los derechos del hombre, ONU (10.2.1948), art. 26 (3): “Los padres tienen la prioridad y el derecho de elegir que tipo de educación dar a sus hijos” (20.11.1959). Principio 7 “El interés superior del niño debe guiar a aquellos que tienen la responsabilidad de su educación y de su orientación; esta responsabilidad incumbe prioritariamente a sus padres”; Convención Respecto a la lucha contra la discriminación en el sector de la enseñanza, UNESCO (14.12.1960), art. 2 c): “La creación y/o mantenimiento de centros de enseñanza privados, si estos tienen como objetivo, no el asegurar la exclusión de un grupo cualquiera, sino aumentar las posibilidades de enseñanza que ofrecen los poderes públicos... debe ser garantizado”.

personas. Al contrario, debe estar abierto y contar con las colaboraciones de toda la sociedad civil, religiosa, política, siempre respetando la propia idiosincrasia.

El segundo ámbito de reconocimiento sería el sindical, **los sindicatos profesionales**. No se trata en ese caso de que los CEFFA se adhieran a un sindicato específico, sino de la relación con respecto a los mismos. En algunos países, la tradición histórica de los sindicatos, hace que estos sean verdaderamente independientes de los partidos políticos, en otros casos, que son la mayoría hay una estrecha relación entre partidos y sindicatos.

De los países en que existen CEFFA, tres de ellos muestran claramente relaciones con los sindicatos. En primer lugar estaría Francia, donde históricamente nacen o se desarrollan en paralelo después de la Segunda Guerra Mundial muchas actividades y movimientos promovidos directa o indirectamente por la JAC, como explica M. Faure²⁷⁸. El caso del sindicalismo unitario ha tenido hasta nuestros días un gran peso específico en Francia para defender las posiciones del medio rural frente a las autoridades nacionales e internacionales. Actualmente, no existe esa unidad anteriormente señalada a nivel de los agricultores franceses. Pero en lo que respecta a la relación con las MFR, no ha habido ningún problema por la claridad de misiones y funciones de cada institución en sus ámbitos respectivos. Al mismo tiempo, el sindicalismo agrario francés se mantiene oficialmente independiente de los partidos políticos.

El caso de Brasil es diferente. Ha habido en algunos casos apoyo del "Sindicato de Trabajadores Rurales", que incluye pequeños agricultores. Este sindicato sí que está vinculado al "Partido de los Trabajadores" (PT), que ha estado en la oposición hasta las últimas elecciones. No podemos afirmar que el sindicato sustituya a la asociación o a las familias, pero sí que en algunas ocasiones se mezclan y politizan las cosas, haciendo difícil para las asociaciones locales las negociaciones con autoridades que no están en la misma línea política. El caso extremo es la retirada de ayudas económicas por el cambio de autoridades municipales o por ser acusado de terrorismo.

El tercer país en donde hay una relación es Argentina, donde coexisten tres redes. Una de ellas, los CEPT (Centros Educativos para la Producción Total), son escuelas llamadas de co-gestión de la comunidad con el Estado. En este caso, las escuelas promovidas por las autoridades provinciales ligadas a un partido y a una

²⁷⁸ Cf. FAURE, M. 1963. "La Formation de Promotion. L'exemple de L'Institut de Formation pour les Cadres paysans", in *Sociologie rurale*, volume III, nº 4. Paris, 1963.

tendencia sindical concreta - que hasta el día de hoy han dado un buen resultado - intentan la unión de tres elementos: educación, mundo del trabajo y producción. En ese caso, la buena relación actual con las autoridades, les facilita muchos recursos económicos. Pero esto discrimina a las otras redes existentes en el país que no tienen la misma dependencia o vinculación político-sindical. Para poder mantener la autonomía suficiente y la independencia de los mismos, si el promotor fuera un sindicato, es importante que los CEFFA estén abiertos y bien relacionados con todos los sindicatos que de una forma u otra intervienen en el sector de actuación del mismo.

La formación es abrir horizontes a los jóvenes y para ello es importante que todos puedan participar, independientemente de su origen y procedencia política o sindical. Al mismo tiempo, se necesita que estos ámbitos reconozcan el trabajo que se realiza y lo apoyen de las formas que sean necesarias: consejos técnicos, defensa política, acuerdos laborales, relaciones con las empresas, etc. Algunos de los problemas o dificultades que pueden haber surgido en algunos países en este sector - donde se acusa a los CEFFA de hacer trabajar a los menores de edad, de puestos de trabajo disimulados en las empresas, explotación de mano de obra barata, etc. - se resuelven de un modo adecuado cuando se trabaja de forma conjunta con las familias y sindicatos, dándole la importancia necesaria a la formación que se adquiere en una situación real de trabajo, haciendo ver las mayores posibilidades de inserción laboral que tendrán estos jóvenes a los que se les da la posibilidad de acceder al mundo de los adultos y del trabajo de un modo adecuado, y siempre acompañados.

Finalmente está el ámbito de las **asociaciones profesionales** (gremio de productores lecheros, de productores de café, etc.). Los CEFFA que, como dijimos, tienen una finalidad de desarrollo personal y local, no deben vivir aislados de la realidad profesional. Esto, además de convertirlos en centros clásicos, les lleva a desaparecer como tales. Los jóvenes precisan del apoyo de los profesionales para formarse de un modo completo, para aprender a trabajar trabajando, para orientarse personalmente y ser orientados sobre cuáles son sus aptitudes y cómo es un sector profesional determinado. Los monitores precisan de los profesionales para construir un Plan de Formación de alumnos adecuado no solamente a las exigencias oficiales del Ministerio correspondiente, sino ajustado a la realidad evolutiva del mundo profesional. Los profesionales precisan de jóvenes bien formados, de forma realista y adecuada según las necesidades del sector.

Participar en ello, no es sólo una manera de resolver un problema de inadecuación de las capacidades de los demandadores de empleo, sino que al mismo tiempo es un estímulo para el sector, que al participar en la formación de los futuros profesionales, se plantea las evoluciones de su propia profesión.

La diversificación de profesiones en el medio rural, nos abre un enorme abanico de posibilidades que traspasan la agricultura producción, para dar respuesta a las necesidades del medio y a las expectativas de los jóvenes. Crear nuevas especialidades de formación en los CEFFA no puede lograrse de forma improvisada o impuesta. Si es cierto que, en el caso de formaciones agrícolas o ganaderas, los propios agricultores pueden plantear las problemáticas del sector profesional y buscar junto a los monitores las soluciones a través de la formación, otras profesiones precisan tener voz dentro de las Asociaciones, del CA y del Plan de Formación. Probablemente, se nos dirá que no es fácil. Retomando algunas de las palabras del profesor Claudio de Moura Castro²⁷⁹, los límites de lo que se puede hacer en la escuela son evidentes. Hay procesos que no se pueden aprender en una escuela, la escuela no puede mantener el ritmo de los cambios tecnológicos de una empresa, las escuelas no son ni deben ser centros de producción. Pero, al mismo tiempo, existen o pueden existir los puentes entre las escuelas y las empresas. Esos **puentes** que vemos necesarios entre los CEFFA y el medio profesional, son:

- a) Visitas de estudio e intervenciones exteriores.
- b) Alternancias y Estadías en las empresas.
- c) Tener profesionales en los Consejos de Administración.
- d) Formación continuada de profesionales y de formadores.
- e) Tener proyectos en conjunto: empresas, instituciones y los CEFFA.
- f) Ferias, exposiciones, jornadas de puertas abiertas, etc.

Esta situación de relación, de interacción, comporta beneficios evidentes: juntos se logra más que con la suma de contribuciones individuales; la formación impartida es mucho más realista y actualizada constantemente; los proyectos son fuente de recursos mutuos. Al mismo tiempo, esto presenta sus dificultades entre las que nos gustaría señalar:

²⁷⁹ Cf. DE MOURA, C. 2002. "Los puentes entre la formación y la escuela", in Seminario Taller "La metodología de Alternancia". Montevideo, noviembre 2002.

- a. Dificultad de trabajar juntos. Se precisa de mucho tiempo y esfuerzo para lograr ese trabajo en conjunto.
- b. En general los formadores, tienen cierta resistencia (miedo) a la empresa.
- c. Los centros de formación no están acostumbrados a tener que ganar dinero, ni a defender un producto en el mercado (ventas).
- d. Las alternancias de los alumnos son improductivas (relativamente) y, sobretudo, difíciles de administrar por ambas partes.
- e. Las escuelas tienen calendarios escolares; las empresas cronómetros, ritmos de producción y resultados.
- f. Los empresarios son “sospechosos” para las escuelas (explotadores...).

Para poder conseguir una verdadera cooperación, se precisa de personas que estén dispuestas a hacerlo, de voluntad institucional, y eso lleva tiempo: se requieren esfuerzos mutuos, paciencia, capacidad de adecuación. Es cierto que la escuela y la empresa son intrínsecamente diferentes, pero eso que puede parecer una limitación es una ventaja, porque ambas son complementarias en la formación del joven y está claro que aquellos que han insistido en ello obtienen resultados positivos. La formación por alternancia tiene unas ventajas que no vamos a ponderar ahora, pero hay una serie de datos o elementos que deben tenerse en cuenta: la legislación sobre el trabajo (edades, reglamentación sobre aprendizajes, seguros, etc.).

Para poder implementar cualquier nueva formación hay que hacer un estudio demográfico que permita equilibrar la demanda de las empresas actuales, las posibilidades de futuros emprendedores (creación de pequeñas y medianas empresas) y los egresados de las escuelas con sus características propias (edad, nivel de formación adquirido, posibilidades de instalación, etc.). Es necesario intentar ver la compatibilidad entre ambos, es decir, si los flujos entre la edad de salida del centro de formación y la edad de ingreso en el mercado del trabajo, son realistas.

También es necesario estudiar el cronograma posible a partir del cual se pueda construir un buen Plan de formación en alternancia teniendo en cuenta todos los elementos:

- a) EMPRESA: ritmos de alternancia, períodos, distribución de los tiempos, responsable en la empresa (“tutor”), etc.
- b) ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: contenidos del programa, duración de la formación (carga horaria), evaluaciones, diplomas o certificados, etc.
- c) ESCUELA: seguimiento de los alumnos, acompañamiento, evaluación, aportes teóricos del programa, coordinación del plan de formación, emplazamiento de los alumnos en las empresas, etc.

Para todo ello, y de forma conjunta, deben encontrarse soluciones sobre lo que la legislación permite. La empresa debe tener unas ventajas económicas o fiscales por la contribución a la formación, junto con la responsabilidad de que el joven no realice las tareas que sean prohibidas por su edad o por riesgo excesivo. Para ello, será necesario elaborar un listado de tareas firmando los convenios necesarios entre las partes.

En definitiva, las ventajas para los profesionales o empresas podríamos resumirlas en tres aspectos: el aprendiz produce, al aprendiz se le paga menos y es una posible fuente de selección de personal. Y tiene como contrapartida: que hay que enseñar al aprendiz y que hay una serie de tareas no permitidas. Para el joven aprendiz, las ventajas son: aprende mientras trabaja, aprende en un marco real de empresa; los inconvenientes: la indemnización económica más baja y a veces la no adecuación de las tareas o la repetición excesiva de las mismas.

Para resolver todas las dificultades, en los CEFFA se cuenta con los instrumentos necesarios: un equipo de monitores que son profesionales de la alternancia, unos instrumentos pedagógicos apropiados y una asociación competente en estas materias. Las relaciones con el medio profesional son una necesidad porque la alternancia parte de la experiencia socio profesional, del saber empírico.

El reconocimiento y las relaciones con el medio socio profesional, son una misión que compete por igual al Consejo de Administración y al Equipo de Monitores, en unas acciones o actividades estarán más presentes unos que otros, pero ambos deben tener en cuenta esta necesidad constantemente.

10.2. Reconocimiento en la Administración Pública

En cada país donde se inician los CEFFA, comienza una aventura para el reconocimiento de sus actividades. Al hablar de reconocimiento, queremos significar varias cosas: autorización para impartir la enseñanza con la alternativa que la alternancia representa para los sistemas clásicos de enseñanza; derecho a una certificación y/o diploma oficial de los estudios en todos los niveles impartidos con las características propias de la legislación de cada país; y financiación pública para este tipo de iniciativa social que son los CEFFA.

Es cierto que las legislaciones de cada país son distintas y unas mismas palabras son interpretadas de formas distintas según las personas o los gobiernos del momento. Pero en las regiones de antiguas democracias o en donde la democracia se consolida, es necesario hacer un esfuerzo legal y jurídico para conseguir que los tres aspectos señalados anteriormente: autorización, validación y financiación.

Si tomamos como punto de comparación de legislación educativa de los diferentes países, podríamos pensar que este tema puede tener fácil solución. Pero cuando queremos constatar el financiamiento actual recibido por los CEFFA²⁸⁰ en el mundo, la precariedad es muy elevada y las diferencias significativas. Porque a pesar de recibir ayudas en muchos países, la seguridad de las mismas es realmente muy débil. Si tomamos los tres países con mayor número de CEFFA en el mundo - Francia, Brasil y Argentina - podemos constatar lo siguiente:

- En Francia, las asociaciones reciben el dinero mayoritariamente del Ministerio de Agricultura así como de otras instituciones públicas. Reciben una cantidad por alumno y todo se realiza por negociación de la UNMFREO con las Autoridades Nacionales. Así se fijan cantidades y número de alumnos beneficiarios. Los monitores reciben el salario de las asociaciones, que son los empleadores, y tienen un Convenio Colectivo propio para la institución de las MFR. La garantía de continuidad es elevada gracias al volumen de escuelas y a la representación social de las mismas. Además, a nivel local o regional, se consiguen otras ayudas para equipamientos, construcción, etc.

²⁸⁰ Vid. Capítulo 3.

- En Brasil, la financiación procede globalmente del siguiente modo: la llamada enseñanza fundamental está bajo la responsabilidad de los Gobiernos Municipales; la enseñanza media de los Gobiernos de los Estados; y la universitaria por el gobierno de la Nación. Dependiendo de cada caso, se pueden cruzar los apoyos y firmar convenios en donde el Estado o Municipios financian los CEFFA, bajo formas diversas: pago de salarios, cesión de profesores de escuelas públicas, cesión de profesores o funcionarios municipales, etc. Todo ello, con la precariedad que comporta la duración de la legislatura, porque los CEFFA dependen mayoritariamente del grado de comprensión y amistad con las autoridades locales, que tienen el poder de otorgar o no recursos para los CEFFA, siempre bajo una forma de apoyo puntual y no como un derecho de las asociaciones de familias a los recursos para la financiación de la educación de los jóvenes. Los retrasos en los pagos de salarios y el nepotismo son prácticas muy extendidas.
- Argentina tiene una legislación que reconoce la alternancia y por tanto a los CEFFA en su función social. Las asociaciones tienen la responsabilidad jurídica y las autoridades públicas (actualmente provinciales), pagan los salarios de los profesores pero con la característica siguiente: no se paga el coste por alumno, sino por horas cátedra y por cargos (responsabilidades), de forma similar al sistema público. Esto lleva a cumplir una legislación donde cada materia es impartida por un profesor con la titulación específica para la misma, donde los salarios/hora que se reciben no se acumulan si se trabaja en centros diferentes y, por lo tanto, se pagan menos impuestos directos si los docentes completan su actividad docente entre dos o tres centros... Esto lleva a tener algún CEFFA con alrededor de 30 docentes, lo que dificulta gravemente la aplicación de la pedagogía de la alternancia. Además, en caso de conflicto entre la Asociación y un docente, el gremio docente (sindicato) es tan fuerte que las familias están desamparadas por falta de recursos, con una legislación contraria y una justicia lenta, inadecuada e ineficaz.

A partir de estos tres ejemplos, vemos la importancia y necesidad de una acción política de las asociaciones locales, regionales y nacionales para garantizar la subsistencia y permitir las adecuadas adaptaciones a la evolución del mundo social, profesional y económico. Sin esa acción constante, los CEFFA pueden considerarse un proyecto temporal, que se desarrolla puntualmente para cubrir

unas necesidades hasta el momento en que los servicios públicos las asuman. Esta posibilidad estaría negando el derecho de la sociedad civil a la propia iniciativa de responder a sus necesidades con la creación de centros de educación, y la libertad y posibilidad de acción democrática de las familias y comunidades para crear sus propias alternativas en la educación de sus hijos.

La Convención sobre los Derechos del Niño²⁸¹, dice lo siguiente:

Artículo 28: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional; hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29: Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las

²⁸¹ Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

civilizaciones distintas de la suya; preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado

Podemos analizar algunos de los problemas de las relaciones entre las escuelas públicas y las iniciativas sociales (privadas). Se ha dicho con frecuencia que el hecho de que existan dos tipos de enseñanza podría ocasionar un cierto elitismo y una separación entre ambas, como si existiera una escuela de primera categoría y una de segunda. En cierta medida, puede decirse que los paradigmas educativos del llamado “Estado del Bienestar” están fuera de vigor. Y también ocurre lo mismo con los clichés que intentaron establecer las autoridades. Los principios educativos de los años setenta y ochenta, han tenido una importancia fundamental y hay que reconocer su ayuda en pro de la igualdad educativa y de la reducción de la tasa de analfabetismo, porque propiciaron una educación para todos. Pero también incorporaron algunos principios o ideas que se conjugan mal con lo que ha de ser la educación en los jóvenes.

El principio de igualdad, no puede ser entendido como “todo igual para todos”. La educación ha de ser igual para todos, pero atendiendo a las diferencias, y no nos referimos, obviamente, sólo a diferencias económicas. Hay que trastocar la “educación en la igualdad” por la “educación en la diferencia”, en el sentido de que cada alumno pueda ser educado conforme a sus capacidades e intereses, y no utilizando el mismo rasero igualitarista, que puede ser perjudicial para los jóvenes.

Por ello, el hecho de favorecer la orientación educativa en edades tempranas, sin rigidez, puede ser un buen camino para encauzar las inquietudes de los alumnos. Es el caso de los CEFFA, que ofrecen un primer ciclo que tiene como objetivo la orientación vocacional. También las leyes de formación profesional, capaces de volver a dar vigor y protagonismo a estas enseñanzas, injustamente denostadas por la sociedad, puede ser una de las claves de los nuevos tiempos que se avecinan.

¿Cuáles son las motivaciones que llevan a los padres a los CEFFA o a las escuelas privadas? Una serie de artículos de prensa sobre el Ministro M. Fauroux, publicados a inicios de los 90 en *Le Monde*²⁸², ponía de manifiesto que los padres acudían a centros educativos no públicos con el fin de obtener una **atención personalizada** (educación diferencial) y una mayor disciplina. Pero también acudían por las mejores instalaciones y por la calidad del profesorado.

La enseñanza sigue siendo un servicio público necesario. Sin embargo, cada vez más los padres van asumiendo la posición de clientes de los centros educativos, y la sociedad civil está asumiendo mejor su responsabilidad frente ese papel pasivo que desempeñaban en los años anteriores. El ejemplo de los CEFFA, así lo demuestra.

La enseñanza pública, como competencia del Estado, debe atender la demanda educativa de los padres. De todas las consideraciones anteriores, se sigue que la labor estatal de la enseñanza no debe hacer oídos sordos de la demanda de modelos educativos alternativos, toda vez que se observa que los padres están preocupados por los mismos.

Se pueden y se deben favorecer las iniciativas sociales con conciertos económicos adecuados, porque desde la perspectiva de la enseñanza pública y gratuita nada impide favorecer la gratuidad de diferentes modelos, conjugando gratuidad y libertad de enseñanza.

Se puede favorecer desde la igualdad una educación diferenciada. Esto no es una paradoja. Se trata de no confundir los términos de la igualdad con el igualitarismo, que ha llevado al desprestigio de la educación pública. Un ejemplo de ello es el desprestigio de los diplomas universitarios, porque se ha mentalizado a la sociedad de que una persona sin carrera universitaria no tiene igualdad de oportunidades. Actualmente, el mercado de trabajo está saturado de universitarios que deben elegir entre puestos de trabajos por completo ajenos a la carrera universitaria que han estudiado. Por el contrario, la promoción de la formación profesional puede ser el camino para que cada uno lleve a cabo el trabajo que sea más adecuado a sus intereses y capacidades.

Conviene señalar que actualmente las legislaciones de todos los países evolucionan desde los modelos educativos igualitarios, no personalizados,

²⁸² Se pueden consultar, por ejemplo, los siguientes artículos en *Le Monde*: "M. Fauroux propose un vaste chamboulement du système éducatif" (12/04/96); « Le rapport Fauroux plaide pour une "modernisation" urgente de l'école » (21/06/96); « M. Fauroux veut aiguillonner le gouvernement pour réformer l'école » (27/06/96).

centralizados y burocratizados del Estado social, hacia unos modelos más abiertos, personalizados y profesionalizados, que puedan educar según las capacidades del alumnado.

Pero las legislaciones precisan de una apertura necesaria y un reconocimiento del papel de los ciudadanos. En el caso de los CEFFA, se precisa de una acción política para garantizar la presencia y responsabilidad de las familias, evitando que su papel sea suplantado por las autoridades públicas. El texto de Oscar Dinova²⁸³ sobre la cogestión entre las autoridades y las familias, nos parece una buena experiencia en los CEPT, y, al mismo, tiempo incompleto e inexacto en otros aspectos. Este autor, cita la experiencia de UTU (Universidad del Trabajo de Uruguay), como algo positivo en cuanto a escuelas públicas en alternancia, cuando la realidad es muy diferente (cargas horarias excesivas sin ningún fundamento pedagógico, nula participación de las familias en la gestión de los centros, docentes que deben adaptarse a las indicaciones de las autoridades educativas...). En este mismo caso de Uruguay, la otra red existente de CEFFA, tiene a las familias como gestoras de los centros, y éstas no reciben absolutamente ninguna ayuda económica pública para la financiación de los centros, tienen dificultades en obtener reconocimientos, etc. También podemos indicar que las experiencias de cogestión, con dependencia de los profesores y de los centros del poder público en la provincia de Corrientes (Argentina) fueron nefastas. Se construyeron con fondos públicos tres centros y tres años después ninguno funciona. Al mismo tiempo, no se está subvencionando a las EFA que existían en la provincia... Para concluir este aspecto, nos referiremos a la aportación en las entrevistas de Nové-Josserand: *desde el inicio, no se deben aceptar como monitores los funcionarios públicos, pues la autoridad de los funcionarios es el poder público, el Estado. Su superior jerárquico es el ingeniero (director) regional o departamental, o éste o aquél... No está bajo la responsabilidad de las familias. Es un error, un grave error que las MFR italianas pagaron caro: las llevó a la muerte en ese país.*

En definitiva, son de gran importancia las gestiones que permitan a los CEFFA conseguir una legislación adecuada a su realidad. Las Asociaciones - y en su nombre el Presidente y el Consejo de Administración - tienen la legítima representatividad para desarrollar esta misión política, ciertamente ayudados por el director y el equipo del CEFFA, pero no suplantados por ellos. Este es otro de los

²⁸³ Cf. DINOVA, O. 1997. "Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida". Tomo I. GEMMA. Buenos Aires.

clásicos errores que se repiten constantemente: el director asume papeles de Presidente por diferentes motivos (dejación de éste, falta de tiempo o de supuesta falta de capacidad de los padres agricultores...). La consecuencia es una desviación del papel de la Asociación que se convierte en instrumento del equipo de monitores para apoyar sus propuestas, cuando debería ser lo contrario.

Estas acciones políticas, no las deben realizar de forma aislada los representantes de los CEFFA, como decíamos anteriormente. Pueden y deben contar con asociaciones e instituciones próximas: familiares, profesionales, sindicales, así como con las autoridades locales. Los CEFFA responden a una necesidad de desarrollo local, por lo tanto deben formar parte del tejido social y, guardando su autonomía, deben contar con el apoyo de todos los actores del desarrollo del medio cuando lo precisen.

Con la inmensa variedad de situaciones que representan los CEFFA en las distintas localidades, regiones y países del mundo, nos atrevemos a señalar que, para bien cumplir una función de este estilo, se precisa una formación adecuada que se debería obtener con la misma metodología que se propone en la formación por alternancia. Es decir, a partir de la realidad del ejercicio de su función: una formación en servicio. No se trataría de una preparación para ejercer la función de miembro del Consejo, sino que una vez que uno es miembro de un consejo, y partiendo de la propia experiencia, ya puede recibir una formación adecuada para cumplir sus funciones.

En el ámbito político, normalmente todas las instituciones reconocen el buen trabajo realizado por los CEFFA. Cuando los conocen, casi siempre aplauden su trabajo de formación y desarrollo local. Si bien es cierto que en los inicios - y según en qué países y situaciones políticas - el hecho del funcionamiento participativo, del trabajo democrático de las asociaciones, de la ruptura de los sistemas clásicos de enseñanza, pueden crear inquietudes, los resultados en los exalumnos y en las familias muestran las calidades del sistema. La inserción profesional, la creación de empleo propio, las actuaciones en el mundo asociativo, social, político, etc., muestran la eficacia del sistema. Pero no es suficiente limitarse al ámbito socio profesional y al ámbito político. El movimiento precisa de argumentaciones pedagógicas y científicas que le permitan ocupar su plaza en el mundo de la educación.

El mundo académico necesita argumentos suficientes y válidos para aceptar en su sector alternativas que perturban su tradicional modo de actuar. Si tenemos

en cuenta que en la mayoría de países donde existen los CEFFA dependen del Ministerio de Educación, habrá que defender pedagógica, científica y académicamente el sistema para lograr la autorización. Si bien es cierto que se puede confiar en las experiencias de otros lugares, ésta confianza se va perdiendo con el tiempo invocando argumentos de diferenciación local; y al mismo tiempo se pide validación nacional. Por eso, trataremos ahora de la necesidad de reconocimiento en el ámbito científico académico.

10.3. Reconocimiento en el ámbito científico-académico

Si el reconocimiento socio profesional es una misión encomendada al Consejo de Administración y al Equipo de Monitores, y el reconocimiento político-administrativo está encargado especialmente el Consejo de Administración, en el ámbito científico-académico serán los Equipos de Monitores quienes deben hacer los esfuerzos principales para el reconocimiento necesario. Nos gustaría comenzar con la importante manifestación de André Duffaure, en la que nos dice: *“nosotros hemos realizado un trabajo con la Universidad, para que la Universidad se comprometa con nosotros para preparar un cierto número de personas, en la línea de formación de adultos. Llegamos a crear un Centro Nacional Pedagógico. Después, el encuentro con la Universidad de Tours, ha dado a este Centro nacional Pedagógico sus **cartas de nobleza**.”*

Distintos son los ámbitos en donde se deben presentar la validez de un sistema educativo y en donde se logra el reconocimiento del mismo. Podemos citar, en primer lugar, los resultados académicos de los alumnos, junto con los aspectos de inserción escolar, bajo abandono y de menor índice de repetidores de curso. En segundo lugar, estaría la producción de materiales pedagógicos y didácticos de las instituciones CEFFA, que permiten a los agentes exteriores comprobar de forma escrita, científica, el trabajo empírico desarrollado. En tercer lugar, estarían las relaciones y la participación del mundo de la formación y la investigación, es decir, el ámbito Universitario, que proporciona al sistema las perspectivas y aportes exteriores necesarios, tanto en la formación de los monitores, como en los trabajos de investigación que puedan realizarse sobre los CEFFA.

Estos tres sectores deben analizarse con la necesaria profundidad si se quiere construir un sistema capaz de evolucionar según las necesidades de

formación de los jóvenes. Hay que tener en cuenta los propios principios de los CEFFA en los que se está bien enraizado, que no pueden descartar los avances tecnológicos y científicos que favorezcan el cumplimiento de los objetivos propuestos en el Movimiento.

10.3.1. Los resultados académicos

Este dato es el que el Ministerio de Educación constata normalmente, y el que las familias y los alumnos valoran de una forma especial. Si bien sabemos las dificultades y la complejidad de la evaluación de los conocimientos de los alumnos, esta información normalmente cuantitativa es la primera que van a utilizar todos los *partenaires* del sistema educativo. Los resultados académicos van acompañados de los dos que citamos anteriormente, que serían síntomas del fracaso escolar: el abandono y los repetidores de curso.

Si bien en los CEFFA se plantea una alternativa en el sistema educativo, ello no significa que se quiera rebajar el contenido del programa oficial que en cada país tiene establecido el correspondiente Ministerio. Por el contrario, normalmente dicho programa se incrementa con elementos que facilitan al alumno la comprensión del mismo y que responden a su realidad y a sus necesidades personales.

Veamos quién evalúa actualmente en el mundo de los CEFFA. Se dan prácticamente sólo dos casos en cuanto a la forma de realizar las evaluaciones para la obtención de los diplomas o certificados que permiten el reconocimiento público de los niveles de formación adquiridos. Citamos en primer lugar el sistema francés, que también se emplea en Canadá. Los alumnos realizan al final del ciclo de formación un examen público junto con los alumnos de otros centros educativos, con las mismas cuestiones y pruebas para todo el mundo. Esto permite comparar los conocimientos y las capacidades adquiridas por los alumnos independientemente del sistema, metodología, ritmo de aprendizaje, etc. Este método tiene la ventaja de poder comparar los resultados académicos. De este modo, autoridades, familias, alumnos, cualquier persona o entidad, puede conocer los resultados obtenidos por los alumnos de un determinado centro de formación. Pero, al mismo tiempo, el método presenta un fuerte inconveniente para el alumno: debe jugarse todo a una sola carta en una única prueba. Esta dificultad actualmente se está mitigando teniendo en cuenta la evaluación continuada del propio centro

que - con unas condiciones mínimas - permite hacer promedio entre las notas del centro y las del examen.

En el resto de los países, son los formadores del propio centro quienes realizan los exámenes y ponen las calificaciones finales a los alumnos. Es decir, cuando un centro de formación recibe la autorización por parte de las autoridades para impartir un cierto nivel educativo, pasa por una serie de controles previos: instalaciones, material didáctico, carga horaria, titulación de profesores, según la legislación vigente. Una vez superada esta etapa, aparte de pequeñas variaciones locales el seguimiento de las evaluaciones por parte de las autoridades, se realizan inspecciones a los documentos reglamentarios sobre los exámenes y - en algunos casos - con la revisión de pruebas. Pero es fundamentalmente el monitor quien toma la decisión de la nota del alumno sobre su materia y, esporádicamente, el equipo de formadores. En este caso, existe otro control informal sobre el nivel obtenido: son, en algunos lugares, los resultados personales de los exalumnos en las pruebas de acceso a formaciones superiores. Aunque no hay resultados de centros educativos concretos, se puede apreciar la tasa de éxitos obtenidos y compararlos con otras metodologías. También a nivel institucional se están haciendo pruebas en algunos casos, que permiten medir de cierto modo el nivel de los alumnos: es el caso de Fundación Marzano en Argentina y de ADECAGUA, a través de PEVI, en Guatemala.

Es importante - cualquiera que sea la normativa aplicada en el país - que las distintas instituciones CEFFA realicen seguimientos y estudios comparativos de resultados. Así se sale del ámbito ideológico propio y se tienen los elementos de trabajo que permiten tomar las medidas oportunas para mejorar la calidad y el nivel de la enseñanza y del aprendizaje. Estos datos académicos, completados con los dichos anteriormente, los indicadores de repetición y abandono, les permitirán además presentar a quien sea necesario las cualidades del sistema de un modo menos empírico y más científico.

Como nos dice Albert Arbós²⁸⁴: “sobre estas bases debería construirse un modelo integrador de dos realidades: el sistema educativo y las instituciones educativas. El elemento aglutinador de estas dos realidades lo realiza la evaluación, que debe cambiar de rol; debe pasar del control a la mejora de la calidad - objetivo asimilado y explicitado, en el ámbito teórico, por la práctica totalidad de los países

²⁸⁴ ARBÓS, A. 2003. “Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo”. OEI- Revista Iberoamericana de Educación.

latinoamericanos -, de actuar en algunos niveles del sistema educativo a actuar en todos, y debe cambiar de función: dejar de ser acreditadora y pasar a ser generadora de los principios educativos que evalúa”.

10.3.2. La producción de material pedagógico y didáctico

Si podemos definir la pedagogía como el arte de enseñar o el método de enseñanza propios de un profesor, de una materia, de una institución o establecimiento, sistema o corriente pedagógica, el material didáctico es aquel destinado a facilitar el aprendizaje y comprende los libros de texto, cuadernos, ejercicios, manuales y cualquier otro material no impreso. Cada corriente pedagógica o sistema deberá elaborar su propio material.

La producción de un material pedagógico específico para aplicar la alternancia en los CEFFA es una necesidad. Cualquier metodología o sistema pedagógico tiene sus propios instrumentos que ayudan a los alumnos a aprender y al profesor a enseñar. Pero, al mismo tiempo, ayuda a las personas exteriores a comprender el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza. Si afirmamos que la pedagogía de la alternancia es una pedagogía sistémica o de la complejidad, los instrumentos utilizados - el material didáctico para los alumnos y el pedagógico para los formadores - mostrarán el modo, la forma y el fondo de la Alternancia.

La producción de dichos materiales, será normalmente institucional, contando con las colaboraciones precisas del exterior. Podríamos decir que un sistema sin material pedagógico y didáctico, desaparece o se desvía fácilmente.

10.3.3. Las relaciones con el mundo universitario

La definición de Universidad²⁸⁵ es: institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.

Pero, ¿cuál es el papel de la Universidad? Un enfoque simplista sería afirmar que la Universidad es una unidad de producción (empresa), donde la capacitación es un insumo y el egresado profesional el producto final. Esta es una

²⁸⁵ Cf. RAE. 2003. “Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española”. Madrid.

concepción individualista y utilitaria que ignora su función social (a través de la educación, la investigación científica y tecnológica, la transferencia al tejido social). Dicho de otro modo, la misión que tiene la Universidad abarca tres aspectos: el primero sería la docencia, enseñanza; el segundo, la investigación científica; y el tercero, el desarrollo social, es decir, la transferencia de saberes.

La investigación científica y tecnológica, tanto básica como aplicada, tiene una gran importancia. Por un lado, permite nutrir permanentemente a la educación de nuevos conocimientos; por otro, posibilita el crecimiento, la innovación y el desarrollo.

El objetivo de las Universidades debe ser compatibilizar la excelencia académica y una mayor contribución social al medio con los recursos de que disponga, pero que asegure el cumplimiento de su papel: capacitar, investigar y transferir ciencia y tecnología al tejido social.

Las relaciones entre los CEFFA y la Universidad, podríamos clasificarlas en tres grupos diferentes:

- a) Investigación para la Universidad sobre las prácticas en los CEFFA (Tesis, estudios, etc.), sobre sociología, pedagogía, desarrollo rural, etc.
- b) Investigación para los CEFFA: desarrollo, mejora de las prácticas, elaboración de documentos, evaluaciones, etc.
- c) Formación de monitores, que sería un trabajo en conjunto entre ambas instituciones, útil igualmente a ambas partes.

Estos aspectos, se están desarrollando actualmente de diferentes formas en muchos de los países donde existen CEFFA. Los pioneros y los más avanzados son la Universidad de Tours y el Centro Nacional Pedagógico en Francia. España tiene una experiencia interesante en la formación de monitores a través de las "Escuelas de Verano" de UNEFA. Brasil, para la formación de monitores que conduce a la obtención de los diplomas que necesitan los monitores, cuenta con una formación universitaria superior en alternancia entre los CEFFA y las Universidades de Tours, Nova de Lisboa y SIMFR. Argentina, Guatemala y Perú, están igualmente avanzando en este tema.

Solamente nos gustaría llamar la atención - a modo de conclusión de esta relación con las Universidades - sobre el hecho de que no trabajen solamente sobre los CEFFA como elementos de investigación, sino "sobre, para y por" los CEFFA,

para ofrecer un servicio a la sociedad con una alternativa en educación como es el sistema de formación para el desarrollo de las personas que ofrece este movimiento asociativo, con sus propias metodologías.

Capítulo 11

La importancia de la formación institucional: formarse o conformarse

Este capítulo, que pretende concluir el trabajo de investigación y de exposición sobre la situación de los CEFFA, tiene como objetivo dar valor a la formación como elemento de unidad institucional, de desarrollo del movimiento y de viabilidad del mismo, adaptándose o, mejor dicho, anticipándose a las situaciones. Por eso, presentaremos tres apartados: el primero, dedicado a la formación de responsables de las asociaciones; el segundo, a la formación de los monitores; y el tercero, a la importancia de la formación institucional.

11.1. Formarse para gestionar, animar y organizarse. La formación de los responsables de las asociaciones

En los países que gozan de paz, libertad y democracia, el panorama asociativo es un mundo que se ofrece rápidamente como respuesta a las necesidades locales. Si analizamos los lugares donde existen CEFFA, en Europa hay dos realidades evidentes. De los cuatro países, dos sufrieron dictadura política hasta la década de los 70 (España y Portugal) y los otros dos, un proceso de reconstrucción importante después de la Segunda Guerra Mundial (Francia e Italia). En Latinoamérica, las democracias son más recientes y todos los países en donde hay CEFFA, han sufrido dictaduras. En África, todavía se está más alejado de esta realidad. Las guerras, los elementos culturales propios, las tradiciones coloniales y la organización política, son dificultades reales que impiden un verdadero trabajo asociativo en los CEFFA.

Normalmente, la sociedad civil se organiza en todos los estamentos del país para estar presentes en el proceso y en el progreso, creando asociaciones y organizaciones profesionales que les representen y defiendan sus intereses. Pero la constatación inmediata es que en el medio rural - por falta de formación, problemas de analfabetismo, de infraestructuras - se retrasa el proceso, lo que

produce de forma automática la marginación, aumentando incluso las diferencias existentes en periodos anteriores. Por eso estudiamos este aspecto en profundidad en el capítulo 4 de este documento.

Para solucionar este problema, se plantea como respuesta la formación de los líderes campesinos, de los dirigentes cooperativos y sindicales, de los responsables de las asociaciones locales. Pero para poder tener éxito, se reconocen como necesarias algunas características que llamaríamos ideas básicas, algunas de las cuales están igualmente expresadas en las ideas fundacionales del IFOCAP²⁸⁶:

1. *Aprender haciendo*, permitiendo el encuentro de la experiencia de los líderes, su saber empírico. Su saber por la acción, debe encontrarse con el del saber intelectual teórico, con conocimientos más amplios que su propia experiencia, para poder ampliar su capacidad de análisis de las situaciones que le rodean.
2. Una formación integral de la persona humana en todas sus dimensiones. Teniendo en cuenta que son las personas quienes crean y gestionan las estructuras para mejorar el bien común. No existe un esquema prefijado, ni una receta final prefabricada o determinista: libertad y responsabilidad.
3. Una visión filosófica, sociológica y antropológica, humanista, de la persona, que se opone a una concepción puramente liberal que pone el acento en los derechos del individuo olvidando la justicia social, las obligaciones mutuas y la solidaridad. Igualmente opuesta a cualquier organización colectivista de la sociedad que trata a las personas como cosas o las manipula desde el exterior.

Está claro que los agricultores quieren participar en la vida de su país como cualquier ciudadano. También, que rechazan ser tratados como ciudadanos de segunda clase en una sociedad que ignora su papel. Al mismo tiempo, quieren hacerla avanzar adaptándose a la situación de bienestar como el resto de la sociedad moderna, y para ello precisan de un nivel económico adecuado.

²⁸⁶ Institut de Formation des Cadres Paysans. El IFOCAP fue creado en diciembre de 1959 por responsables de Organizaciones Profesionales Agrarias, a los que se asociaron profesores de Universidad, altos funcionarios de la Administración Pública y otras personas competentes. Es una asociación autónoma regida por la Ley 1901 (de Asociaciones). Está reconocido por el Ministerio de Agricultura como "actividad de promoción colectiva".

Cuando se habla de las bondades de la formación, todo el mundo está de acuerdo. Si vemos el trabajo de capacitación que se realiza en los países en vías de desarrollo por parte de múltiples entidades, comprobamos que es enorme. Pero, en nuestro caso, diferenciamos una formación de divulgación técnica, sanitaria, económica, etc., de la formación para asumir puestos de responsabilidad en la sociedad, con conocimiento de causa y con capacidad de diálogo, argumentación y expresión adecuada.

Por eso, nos parece importante y necesario para los CEFFA que aquellas personas que fueron elegidas para formar parte de los Consejos de Administración de las asociaciones, tengan de una formación específica. Concordamos con la expresión señalada en el documento de presentación del IFOCAP, en 1963, cuando dice: *hace falta prever la formación de los más conscientes entre ellos: aquellos que han asumido responsabilidades importantes dentro de las organizaciones profesionales. Todos los trabajadores, y los agricultores en particular, sufren de no poder perfeccionarse, de no poder continuar estudios. Descubren dentro de sus funciones que los ponen en contacto con las realidades económicas modernas, los numerosos ámbitos en los que carecen de formación*²⁸⁷.

Si todos los actores sociales ven la necesidad de formación, ¿qué tipo de formación se está realizando en los CEFFA actualmente, para que los responsables de la asociaciones cumplan sus misiones con responsabilidad y eficacia? La respuesta es breve, demasiado breve: **poco o nada se hace actualmente para poder responder a esa necesidad.**

Las causas podrían ser las siguientes: en el caso de Francia, hasta los años 70-80, la mayoría de los miembros de los Consejos de Administración eran agricultores que, por el hecho de asumir otras responsabilidades en su medio, habían tenido la oportunidad de recibir una formación específica. Actualmente se encuentran con una problemática distinta. Los padres de alumnos no son exclusivamente agricultores - por la diversificación de profesiones en la formación impartida - y se está dando un fenómeno nuevo en el que personas (padres de alumnos) relativamente jóvenes asumen responsabilidades y disponen de tiempo (jornadas de trabajo cortas y/o pensiones). Esta novedosa situación merece una reflexión por parte de los dirigentes de la institución. Si analizamos los casos de España y Portugal, podemos afirmar que se ha dado mucho valor e importancia a la

²⁸⁷ IFOCAP. 1963. "Les stages de Formation". Paris.

formación de las familias. Pero como durante muchos años la representatividad oficial ha estado en manos de instituciones centrales, no se ha hecho nada específico para formar a los consejeros de las asociaciones. El caso de Italia no es significativo por la práctica desaparición de los CEFFA en la actualidad.

En Latinoamérica, tenemos que ir a Brasil para encontrar una primera experiencia en este sentido. Es la que ha realizado la UNEFAB a partir de la necesidad detectada y de la experiencia vista en Francia. Con el apoyo del IFOCAP a través de su anterior director, Bruno Sgell, y con la presencia de un excelente formador, Jean-Louis Ichard, se elaboró un plan de formación que concluyó con el llamado curso de “Formación de Líderes de Organizaciones Rurales”. En otros países como Argentina, después de un primer intento frustrado en la red APEFA, actualmente son las EFA de la Provincia de Misiones agrupadas en UNEFAM las que están dispuestas a organizar ésta formación para líderes del medio rural que tienen responsabilidades en los CEFFA. Por el momento, no existen más experiencias al respecto de formación específica para los administradores, como líderes del desarrollo rural a través de la formación.

Cuando afirmamos que no hay formación específica, queremos significar que no hay un Plan Institucional elaborado para ofrecer a los dirigentes que asumen sus responsabilidades, ni una formación continua para los mismos. Sí que existen experiencias interesantes en la formación para padres. Es el caso de APEFA, Argentina, donde una experiencia de padres capacitadores que forman a otros para que conozcan cuáles son sus funciones y responsabilidades en las EFA, ha tenido un gran impacto. También de España, que como citamos anteriormente, tiene un buen plan de formación para las familias.

11.1.1. Motivaciones

Las motivaciones que pueden llevar a alguien a recibir una formación específica para estas funciones de responsabilidad común, las podríamos resumir en tres²⁸⁸: progreso y desarrollo local; necesidad de conocimientos; y contribución al bien común. “Si por motivaciones entendemos los móviles, los motivos que hicieron a los agricultores acudir a la formación, yo diría que hay tres tipos más o menos

²⁸⁸ Cf. BLOIS, J. 2002. “Historique de l'IFOCAP”. Archives IFOCAP. Paris.

definidos: la motivación relacionada con la modernización, la motivación intelectual y la motivación ética²⁸⁹.

El contenido de esta formación, debería ser una respuesta a las necesidades, y sus objetivos²⁹⁰: “¿Qué hacen ellos? Adquirir ciertos métodos de trabajo personal (correo, lectura, etc.), o de trabajo en grupo (como intervenir delante de organismos, técnicas de reuniones, de discusiones...). Situarse en una época y en un contexto preciso, ordenando los conocimientos adquiridos frecuentemente de forma dispersa. Se trabaja la historia, la sociología, la literatura, la economía... Se inician en los diferentes sectores de la vida económica de un país moderno, en el conjunto internacional.

Ser formado para actuar mejor. Además de un estudio profundo de la empresa agrícola, el participante aprende a utilizar métodos de encuesta y análisis. Una serie de estudios está dedicado a las organizaciones profesionales del medio rural, a los servicios públicos de la agricultura, a la política agrícola, así como a las organizaciones profesionales de otros sectores de la economía con las que los dirigentes agrícolas deben frecuentemente relacionarse”.

11.1.2. Un Plan de Formación adaptado

Cuando se trata de construir un Plan de Formación, siempre hay que tener en cuenta prioritariamente a los actores. Es decir, por parte del público asistente hay que conocer quiénes son y qué expectativas tienen; por parte de la institución, qué se propone con la formación y qué mensaje intenta transmitir. De ahí se construirán los objetivos que corresponden al conjunto, de acuerdo con el Proyecto Institucional, lo que permitirá establecer y ordenar el conjunto de actividades, el cronograma, las personas que intervienen, los resultados que se esperan, etc. Este plan de formación, deberá tener en cuenta que los responsables de los CEFFA - como explicamos anteriormente - tienen entre las finalidades institucionales del Movimiento que dirigen: **el desarrollo del medio local, que permitirá a los jóvenes construir su futuro dignamente**. “Estos actores, portadores de proyectos emprendedores, militantes de la defensa del medio ambiente, o candidatos a valorizar los aspectos sociales, representan el soporte de las asociaciones que promueven los fermentos de la dinámica social²⁹¹”.

²⁸⁹ *Ibidem*.

²⁹⁰ IFOCAP. 1963. *Op. cit.*

²⁹¹ BACHELARD, P. *et al.* 1993. “Les acteurs du développement local”. Éditions L'Harmattan. Paris.

Se trata de un Plan que va mucho más lejos que explicar cual es la función de un Presidente, que tiene como objetivo ayudar a los hombres y mujeres actores de su medio a completar su formación, no a acumular conocimientos abstractos. Es necesario - en el poco tiempo disponible y con personas que realizan estas funciones de forma benévola - ofrecerles un método que les permita observar y analizar, sabiendo adaptarse a las distintas situaciones de trabajo, y hacer frente a los problemas complejos que deben resolver.

Una formación que utiliza la metodología de la alternancia de los CEFFA, es decir, que se apoya en la realidad, que parte del conocimiento y de la experiencia personal de cada uno de ellos, para progresivamente organizar y ampliar el campo de conocimientos personal. Por lo tanto, se pueden utilizar - con la misma o diferente nomenclatura - los instrumentos de la alternancia. Es decir, preparación de la sesión con un trabajo de observación de un tema de estudio común al grupo, por ejemplo, de sistemas de producción, de cuestiones sociales, de aspectos de la vida de los agricultores en su comunidad, comercialización, etc., en donde se muestren las funciones respectivas de las organizaciones, asociaciones, instituciones y, sobre, todo las relaciones entre ellas. El estudio de documentos de actualidad en distintos ámbitos: economía, filosofía, sociología, etc. Habrá exposiciones personales sobre los temas, puestas en común, conferencias y coloquios, visitas de estudios, tiempos de trabajo personal, redacción de documentos, animación de reuniones, visitas de estudio, etc.

De nuevo, analizando las experiencias exitosas en cuanto a la formación de responsables, volvemos al IFOCAP. Teniendo en cuenta las evoluciones en el tiempo en cuanto a los contenidos de la formación, que se modifican con los cambios socioeconómicos, se han producido cambios en cuanto a la duración. En el inicio los años 60, la formación tenía una duración de tres meses seguidos en los periodos de poco trabajo (invierno), buscando soluciones para que la persona fuera remplazado en su trabajo de la explotación familiar. Actualmente, es una formación de 6 semanas, porque difícilmente alguien puede abandonar tres meses su explotación. La formación básica de los responsables es más elevada que en los orígenes, pero nos damos cuenta que la metodología permanece prácticamente igual. En los gráficos de distribución de actividades siguientes, podemos observar que no hay prácticamente ninguna diferencia en las actividades ni en los tiempos y, al mismo tiempo, que tienen un parecido importante con las actividades de formación de los alumnos de los CEFFA ligadas a la pedagogía de la alternancia. Al

igual que los alumnos de los CEFFA, está previsto un Proyecto de Desarrollo al final de la formación, que sirve como hilo conductor de la misma.

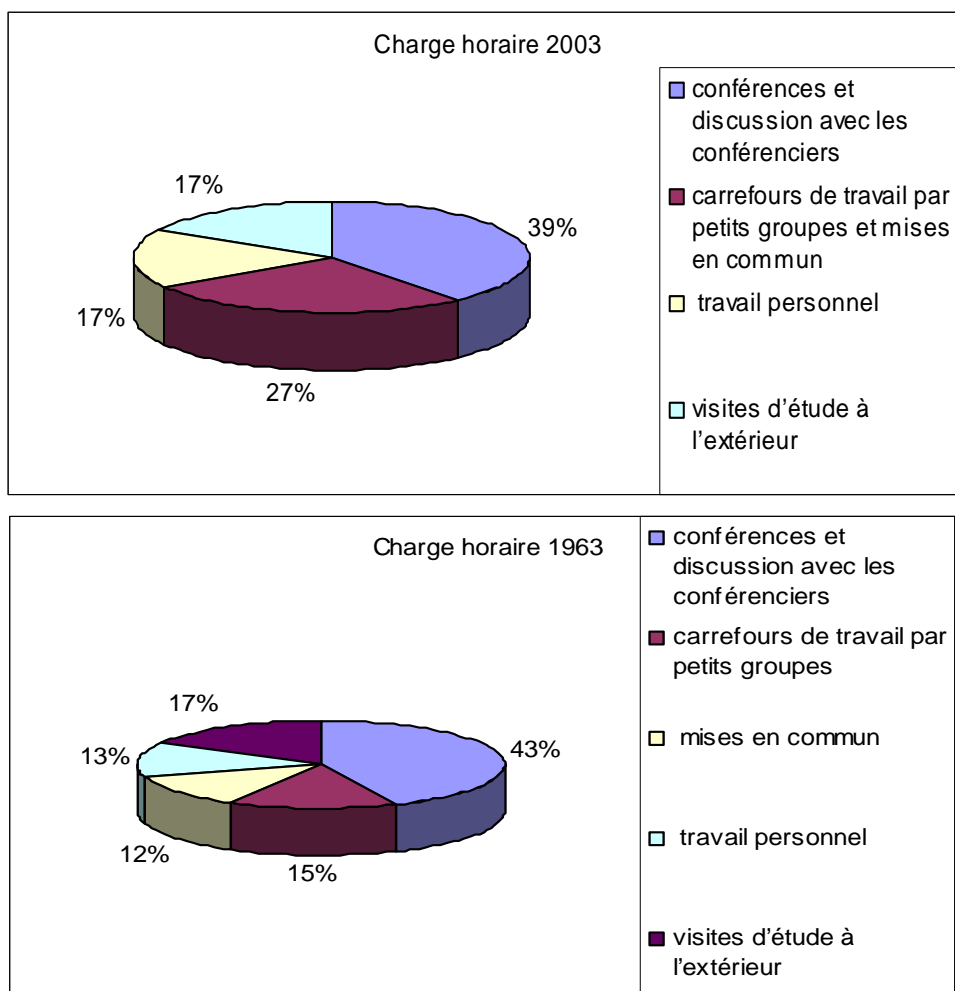


Gráfico 9. CARGA HORARIA DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DEL IFOCAP. Fuente: Blois, 2002

Todas estas coincidencias no son fruto de la causalidad. Cuando en los archivos del IFOCAP descubrimos quienes eran los profesores en los años 60, nos encontramos entre ellos a André Duffaure, que era director de la UNMFREO en aquella época. Nos encontramos también los mismos orígenes, personas e instituciones preocupadas por la formación en el medio rural (JAC, FNSEA, etc.). Personas dinámicas y comprometidas con una visión amplia, que buscan el apoyo y compromiso a distintos niveles, trabajando junto con los Poderes Públicos, con la Universidad y con las Organizaciones Agrícolas, consiguiendo organizar está

formación de buen nivel que será una verdadera alternativa en la promoción de los líderes rurales.

11.1.3. Un contenido apropiado

Teniendo en cuenta los aspectos pedagógicos citados anteriormente, los módulos de cada sesión de formación tendrán un tema de estudios. Por ejemplo: el contexto económico nacional e internacional, las nuevas facetas de la ruralidad, el comercio y la transformación de productos agrarios, etc. Y a través de estos temas generadores, se deben trabajar en profundidad los aspectos transversales:

- a. Expresión y comunicación: hablar en público, preparar artículos para la prensa, dirigirse a la radio y la televisión, cómo elaborar un discurso, cómo interpretar las informaciones y clasificarlas...
- b. Organización del trabajo: organizar una asamblea, un congreso, un seminario, relaciones de trabajo Presidente-Director...
- c. Desarrollo personal y recursos humanos: las relaciones humanas, gestión del tiempo personal, planificación de tareas y actividades, los conflictos y sus soluciones...
- d. Gestión de grupos: organizar y conducir una reunión, gestionar un equipo humano, planificar y seguir un proyecto, anticiparse a los cambios...
- e. Análisis de políticas: económicas, comerciales, de empresas...

La planificación, contenidos, personas que intervienen, se debe adecuar a cada realidad. Valga como ejemplo el trabajo realizado en Brasil por la UNEFAB²⁹² en donde por razones socioeconómicas, el curso se organizó en tres sesiones de una semana con la participación de un grupo de 25 responsables de asociaciones rurales de Brasil. Además de miembros de los Consejos de Administración de las EFA, otras entidades rurales – sindicatos y asociaciones de mujeres - participaron de esta formación. Esta experiencia nacional fue evaluada de forma positiva y está prevista la reproducción de la misma en distintos Estados de Brasil: Bahía, Minas Gerais y Espírito Santo.

²⁹² Vid. Ejemplo de Planificación del 2º Módulo en Anexo 4.

Este tipo de formación debe permitir a los dirigentes de las asociaciones y otras organizaciones profesionales del medio, comprender los desafíos políticos, económicos y sociales actuales para poder ser actores en sus realidades locales, regionales y nacionales. Con capacidad de análisis, de reflexión, de diálogo, para dar sentido a las acciones de los CEFFA dentro del proceso de desarrollo de su propio medio, elaborando y acompañado los proyectos de futuro, así como los procesos de los mismos, superando o completando los aspectos ideológicos o afectivos con el conocimiento más profundo de la realidad, que les permita ser actores principales en la sociedad.

Por ello, vemos necesario que el movimiento de los CEFFA proponga una formación de este o similar estilo para sus responsables, que será una garantía institucional para no caer en los posibles errores señalados anteriormente, que podríamos resumir en cuatro grandes aspectos:

1. Que las autoridades no respeten el derecho de las familias a la educación de sus hijos con propuestas alternativas adecuadas como los CEFFA.
2. Que se conviertan en una asociación de padres de alumnos al servicio de la escuela y de sus profesores, abandonando todo proyecto de desarrollo local.
3. Que la gestión del centro no esté en manos de las familias y sino de los promotores iniciales o de los formadores.
4. Que la formación no se ajuste a la realidad y necesidades de los jóvenes, sino que sea simplemente la transmisión de conocimientos del programa oficial.

11.2. La formación de los formadores

Vista la importancia de los monitores, cuya función ha sido explicada en el capítulo 10, es necesario remarcar la necesidad de una buena formación científica y pedagógica. Para ello vamos a comenzar con las palabras de Nové-Josserand en las que explica la importancia que tiene para las familias y las asociaciones: *es necesario que la Institución tenga siempre control sobre la formación pedagógica. Es indispensable. Es una cuestión no solamente de método sino de espíritu. Hace falta que la institución asegure la formación pedagógica. Ella debe ser, es, responsable - lo haga ella directamente o a través de otros - porque es una*

pedagogía particular. Quien se llame MFR, debe casarse con la pedagogía de la alternancia y con el medio donde está el establecimiento.

Nos gustaría resaltar los aspectos siguientes: importancia de que la institución dirija la formación, en los aspectos metodológicos, didácticos y de espíritu, al mismo tiempo que afirma que debe estar bajo su responsabilidad por acción directa o con la colaboración de otros, pero siempre bajo la responsabilidad institucional. Los contenidos de la formación de monitores no se deben limitar a una acción de formación y certificación de aptitudes pedagógicas, André Duffaure nos dice: *un día pensamos que no había sólo pedagogía; había la investigación, los estudios, las evaluaciones de las MFR, etc. Todo eso no condujo a crear el Centro Nacional Pedagógico.*

Es decir, los monitores precisan de una formación institucional para responder a sus necesidades y a las evoluciones que su profesión precisa.

11.2.1. Desafíos de la formación de monitores

Ser monitor en un CEFFA es una profesión diferente de la del profesor, como ya explicamos con anterioridad. La formación de los monitores, debe básicamente responder a sus necesidades y se debe aplicar el mismo sistema pedagógico que vimos, tanto para los jóvenes, como para los miembros de los Consejos de Administración. Es decir: la alternancia.

Una vez definida la metodología pedagógica, tendremos que ver cuáles son las necesidades del formador en un CEFFA. La primera es enmarcarse en la realidad de la Institución donde está trabajando, una institución asociativa familiar, con unas finalidades definidas y unos medios propios. Es evidente que cada monitor tiene su propia experiencia de vida y su propia formación escolar antes de desarrollar su función en el CEFFA. Los monitores son diversos, y sus titulaciones, personalidad y competencias, también. Cuando ejercen su trabajo en el seno de un equipo, aparte de impartir distintas materias, cumplirán con diferentes responsabilidades y cargos en el centro, lo cual lleva una compleja demanda de formación personal y colectiva, cuyas expectativas se deben alcanzar.

Decíamos que la finalidad y el sentido de los CEFFA están definidos y que estos superan los de cualquier centro escolar clásico. A veces, las prioridades pueden llegar a ser contradictorias con el sistema educativo establecido. Al mismo tiempo, para el monitor se presentan contradicciones o paradojas entre los objetivos

que se desean conseguir y los que tienen posibilidad de lograrse. Todos estos aspectos deberán ser tratados aunque no se puedan resolver completamente. La complejidad de su función le puede a veces desanimar porque constata la diferencia entre las intenciones y los actos; diferencia entre los discursos coherentes, los proyectos institucionales de los CEFFA y las prácticas que los desmienten o niegan. Es importante que en lo que se refiere a valores, responsabilidades, fidelidad al espíritu, etc., la formación les ayude a comprender que las respuestas a una misma situación o problema serán diferentes como diferentes son las personas, haciéndoles ver que cada uno es responsable de sus actos, "actor" dentro de la institución.

Cuando hablamos de formación de los monitores, estamos hablando de formación "en servicio", es decir, cuando ello están ejerciendo su profesión en una situación real, dentro de un equipo, en un contexto determinado. La formación deberá responder a las distintas situaciones. Entre ellas, al inicio la práctica profesional, cómo ejercer su función en el aula frente a los alumnos, donde él - legítimamente - va a repetir aquello que vivió como alumno. Por lo tanto, rápidamente una vez experimentada esa realidad, deberá - partiendo de ella - recibir una formación sobre las relaciones en el aula con los alumnos en la pedagogía de la alternancia.

Es cierto que el principal instrumento de trabajo de un monitor de CEFFA, es su propia persona. Es decir, su historia, su experiencia, su cultura, su personalidad, su capacidad de relación con los alumnos, con los compañeros de equipo, con las familias... Este aspecto igualmente debe considerarse en la formación del monitor. Por lo tanto, deberían incluirse temas que ayuden al conocimiento de los adolescentes, grupos humanos, trabajo en equipo, psicología, sociología, etc.

Partir de la experiencia es un principio ampliamente repetido en la práctica pedagógica de los CEFFA. Por lo tanto, el aprendizaje activo de la pedagogía de la alternancia se realizará en su propio lugar de trabajo, en una situación real. Al mismo tiempo, en la formación que reciba, se deberá no sólo comparar con la práctica de otros compañeros, sino fundamentar sus acciones con aportes exteriores teóricos y científicos; es decir, comparar, explicar, razonar, teorizar.

Partir de la práctica sin esconder las dificultades ni los problemas, hablando abiertamente de la realidad que está experimentando para poder fundamentar su formación sobre realidades, lo que no significa que la formación sea un análisis de las prácticas en cada CEFFA para saber si se hace "bien o mal" o si se "adapta a la

norma". Se trata de saber "donde se está" para poder construir sobre los hechos, sin caer en la casuística, en la fascinación de la narración de anécdotas emotivas. Hay que conseguir hacer emerger los problemas para poderlos trabajar en profundidad. Refiriéndose a la formación de formadores, nos dice P. Perrenoud²⁹³: "si el formador debe transmitir un contenido específico, tendrá más razones todavía para no encerrarse en un leer temas o resumir cuestiones que no lleven a ninguna construcción nueva. El arte está en partir de la experiencia, para salir de ella, alejarse progresivamente del *muro de las lamentaciones* o de la simpatía recíproca, para construir conceptos y conocimientos a partir de las situaciones y prácticas aportadas".

Esta debería ser la práctica tanto en la formación de monitores, como en los CEFFA, teniendo en cuenta que para distanciarse de su propia visión y poder construir sus propias competencias, las personas necesitamos referencias diferentes. Esto significa que debemos contar con todos los recursos disponibles para la formación; es decir, la experiencia y el saber de personas, de instituciones, de organismos. Estos saberes teóricos y prácticos, ayudarán al monitor en formación a responder a tiempo a las cuestiones que se le presentan en la práctica de su profesión. Se trata, por lo tanto, de facilitar las cosas al monitor en formación. Parafraseando a Gastón Pineau: sus capacidades de autoformación, heteroformación y eco formación. A través de una formación-acción, de una práctica reflexiva donde se le facilita un bagaje conceptual y teórico, ayudándole a construir proyectos y a desarrollar iniciativas de una forma más metódica.

Se precisa de un acompañamiento en la formación, más que de una transmisión de modelos o esquemas. Así, en el caso de los CEFFA, los monitores cuentan - junto con el Equipo Pedagógico Nacional y los delegados pedagógicos - con un tutor personal en su propio CEFFA. Este, junto al Presidente y al director y equipo, deben realizar un apoyo de proximidad. Esta colaboración y cooperación de las personas de su propio centro, cumple indirectamente otra función importante: el hecho de reflexionar sobre su propia práctica para explicarla, les conduce a plantearse innovaciones y mejoras en su actividad y, al mismo tiempo, si esa implicación es real, disminuirán las resistencias propias que cualquier cambio suscita.

²⁹³ PERRENAUD, P. 2001. "Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique". ESF. Paris.

Este aspecto es importante porque las nuevas competencias adquiridas por el monitor en la formación inicial y continua, van a crear ciertamente un conflicto en los otros monitores que no la han recibido o que la recibieron hace mucho tiempo. Cualquier innovación va ser motivo de críticas. La formación debe ser, a la vez, personal y colectiva: como decíamos antes, una cooperación en la formación. Al mismo tiempo, se han de prever institucionalmente acciones de formación conjunta de todo un equipo de formadores de un CEFFA, o de grupos de trabajo compuestos por monitores de distintos centros que trabajan las mismas áreas, o de directores que tienen problemas comunes.

La sinergia de las prácticas, de las competencias individuales y colectivas, facilitará a la Institución lo que Perrenoud²⁹⁴ llama “incidencia real de las interdependencias y de los efectos sistémicos sobre las formaciones”. Esta visión sistémica de la formación debe estar presente en todos los momentos y acciones de la formación de monitores.

Para completar, hemos elaborado un cuadro comparativo que muestra las diferencias entre un Profesor y un Monitor. Esto ayudará a comprender la necesidad de una formación pedagógica institucional diferenciada para los monitores.

Profesor	Monitor
Parte del programa oficial	Parte de las necesidades y de la experiencia
Formación unificada	Formación personalizada
Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Homogeneidad pretendida del grupo	Heterogeneidad valorizada y utilizada
Grupo como obstáculo	Grupo como recurso
Planificación estricta	Planificación flexible
Transmite su saber	Acompaña el proceso de autoformación

Tabla 16: DIFERENCIAS ENTRE EL PROFESOR CLÁSICO Y EL MONITOR DE CEFFA. Fuente: elaboración propia a partir de Perrenaud, 2001

²⁹⁴ PERRENAUD, P. 2001. *Op. cit.*

Esta tabla se puede ampliar y debe ser tenida en cuenta sólo como un instrumento visual que facilite la comprensión de la diferencias. También hay que tener en cuenta que no existe en la realidad una práctica químicamente pura de la función de monitor o de profesor, porque las personas no pueden clasificarse de ese modo. Pero es importante situar bien lo que se pretende conseguir en la formación de monitores, para poder ser coherente con los fines y medios institucionales.

11.2.2. La experiencia pionera de formación de monitores en Francia

Presentamos brevemente un resumen de la historia de la formación pedagógica en las MFR de Francia. Los datos provienen de dos fuentes principales: las entrevistas y la documentación existente en el Centro Nacional Pedagógico de Chaingy²⁹⁵. Es interesante ver las grandes etapas y la evolución que ha tenido a lo largo de la historia.

La primera etapa (1941-1971), nos muestra la importancia dada desde los inicios por parte de los responsables de las MFR, en la formación de los monitores. En la entrevista con Jean-Claude Gimonet²⁹⁶ afirma: *lo que yo sé, es que antes de que existiera un CNP identificado, ya había una formación pedagógica. Desde 1945/46, André Duffaure fue el iniciador. Nové-Josserand afirma que en un momento determinado tuvimos centros de técnicos para la formación técnica y un centro para la formación pedagógica: encontramos interesante la diversidad de orígenes.*

Algunos momentos fuertes que definen la formación inicial de monitores en esa época, son los siguientes:

- Se inicia con una formación para ser monitor de MFR, en distintos lugares de Francia, separada para varones y para mujeres. Es una formación técnica agrícola y pedagógica simultánea, como dice D. Chartier: *la formación pedagógica se hizo en Pontcharra hasta el año 1953/54. Se impartía una*

²⁹⁵ CNP. 1989. « Texte de travail *Evolution de la Formation Pédagogique* ». Réunion Conseil ANFMA. Chaingy, 18 janvier 1989. (No publicado; disponible en los archivos del CNP).

²⁹⁶ Entrevista personal a J. C. Gimonet en Chaingy, 22 de marzo de 1998 (Vid. Anexo 8). Para no ser repetitivos en las notas al pie, indicaremos en cada momento que se trata de la entrevista realizada (Anexo 8) y utilizaremos la cursiva.

formación a la vez técnica y pedagógica. Pero se decidió separar las dos formaciones y constituir un equipo de personas más comprometido con la formación pedagógica.

- En el curso 1947-1948, se constituye la ANFMA (Asociación Nacional para la Formación de Monitores Agrícolas), que permite obtener ayuda y reconocimiento de la formación de adultos, primero del Ministerio de Trabajo, y después del de Agricultura.
- Los periodos y la duración de la formación institucional sufrieron evoluciones. Hubo dos ensayos iniciales de formar en periodos de 6 semanas antes de ser monitores, que no dieron buen resultado; posteriormente, la formación se hacía con la misma duración, pero después de un año de MFR. Como nos dice el iniciador de la experiencia de formación de monitores André Duffaure, que fue un verdadero innovador sin miedo a modificar lo que fuera necesario, para mejorar la finalidad pretendida, *comenzamos con sesiones pedagógicas de uno o dos meses, después hicimos un centro pedagógico que duraba todo el verano. La formación era impartida por los formadores de las MFR. Más tarde un día pensamos que no había solo la pedagogía, había la investigación, los estudios, las evaluaciones de la MFR, etc. Todo esto nos condujo al Centro Nacional Pedagógico.*
- En 1958, se crea en Chaingy el Centro Nacional Pedagógico (CNP) para la formación de monitores, aprovechando los locales de la MFR existente. Daniel Chartier nos lo explica: *el nuevo Centro Pedagógico vio la luz e 1958. En 1962, creo, fundamos verdaderamente el Centro Pedagógico de Chaingy. Hicimos una sociedad inmobiliaria y separamos los locales, que fueron los de la MFR que ya existía allí. Después, construimos el primer edificio del centro Pedagógico.* La formación se organiza del siguiente modo: una semana de iniciación antes de comenzar en la MFR, y una sesión de 4 semanas al final del primer año. En el año 1962, evoluciona la formación a: 2 días de iniciación, y una sesión de dos semanas al final del primer y segundo trimestre, concluyendo con una sesión de tres semanas al final del tercer trimestre y un examen pedagógico.
- La creación del primer equipo pedagógico institucional, quedó constituido en el año 1964-65. *A partir de ese momento, hay ya un equipo permanente en el Centro Pedagógico. Durante el año 62-63, yo estuve solo. A finales del 63, llegó*

Jacques Legroux, y en 1965, Jean Claude Gimonet. Éramos un equipo permanente de tres personas, explica Chartier.

- En 1964-65 se crea el Centro Pedagógico Femenino en Chalo Saint Mars, con un equipo propio de formadoras. Continúa Chartier: *el mismo fenómeno sucedió para las MFR de chicas. Ellas tenían también un centro pedagógico. Era un centro itinerante del que se ocupaba Thérèse Coty. En 1965, compramos el centro de Chalo-saint-Mars.*
- En el año 1968 se produce una modificación, pasando a una formación de dos años de duración como explica Gimonet: *“en 1968, no sé si a causa de los eventos de ese momento, modificamos totalmente el sistema. Se pasó a una formación pedagógica de dos años. El primer año comprendía tres sesiones que se desarrollaban en el CNP y después en las regiones. El segundo año, se caracterizaba por tres sesiones temáticas escogidas en función de los intereses de cada monitor en un catálogo de una docena de temas, y se acababa con una sesión de síntesis”.* Las sesiones de formación se impartían con idéntico contenido en los dos centros de Formación: Chaingy y Chalon.
- En el año 1970 se establece una formación unitaria. Es decir, un Centro Nacional Pedagógico con dos sedes. La propuesta de Duffaure - confirmada en las entrevistas y documentos - ve su culminación ese año para eliminar las diferencias que se iban creando entre los dos equipos y los dos centros, llegando a impartir un plan de formación preciso y común.

La segunda etapa (desde 1971), por motivos de eficacia, resultados de la formación pedagógica, diversificación de profesiones en las MFR, necesidad de monitores más comprometidos en las MFR, junto con otras contrariedades, conduce a los responsables a realizar un cambio significativo cuyos rasgos más importantes, son:

- En 1974 se establece definitivamente una formación para aquellos monitores que, estando trabajando, se comprometen como mínimo a dos años de formación con una evaluación permanente por parte de una comisión evaluadora, y no con examen final. Comienzan los delegados pedagógicos regionales para un acompañamiento de proximidad de los monitores. Se establece la formación continua, tanto pedagógica como técnica.

- En el año 75, se establecen claramente las funciones de acompañamiento de directores y del equipo en la formación de los nuevos monitores, así como la colaboración con el CNP y las funciones de los delegados pedagógicos.
- Existen sesiones temáticas de trabajo para la formación permanente basadas sobre contenidos de formación. Como señala Gimonet, él propuso añadir sesiones de grupos de trabajo, porque en la formación por alternancia se aprende necesariamente con el grupo: *propuse - al finalizar mi tesis - que se hicieran grupos de formación, porque había llegado a la conclusión que no hay formación por alternancia sin grupo. Pero estaba un poco solo defendiendo esta postura en esa época, y no se realizó.*
- Hasta el año 1980 se producen pocas modificaciones - a no ser la regionalización - y en ese mismo año se produce un hecho importante: el reconocimiento, la homologación de la formación como Nivel III, lo que implica una validación de los estudios.
- Se establece un programa del ciclo de Formación que de modo significativo contiene los siguientes elementos: 2 fases en la formación (iniciación profesional y calificación profesional); 3 etapas contractuales escalonadas en dos años y medio (Contratación del Monitor, Confirmación - Firma de Convenio de Formación y Calificación Pedagógica); y 4 pilares en la formación (Experiencia profesional, Estudio e investigación personal, Sesiones de formación y Evaluación continuada).
- Aunque ya existía la necesidad de presentar un informe pedagógico, posteriormente se añade la elaboración de un Proyecto Pedagógico que será el informe final base de la evaluación, junto a la evaluación continua del monitor. También están incluidas dentro de las sesiones unas de libre elección, así como la posibilidad de realizar una alternancia en otra MFR o en una empresa
- La unificación definitiva de los dos centros, como nos dice Chartier, fue en 1982: *finalmente, en 1982, unificamos el CNP reagrupando todas las formaciones en Chaingy.*
- En el año 1991, Daniel Chartier se jubila y asume la dirección Jean-Claude Gimonet. En 1992 se modifican los estatutos y se pasa de la denominación ANFMA a la actual ANFRA²⁹⁷, Esta asociación nacional para la formación de monitores, incluye el aspecto de la investigación de la Alternancia, que

²⁹⁷ Association pour la Formation et la Recherche sur l'Alternance (sous-entendue en Maisons Familiales).

responde más a la realidad actual como nos indicaba Chartier hablando de los principios de la formación: *como consecuencia, el Centro Pedagógico es un centro de investigación aplicada. Siempre se está haciendo investigación aplicada.*

- Hasta nuestros días, las mejoras producidas son variaciones en cuanto al contenido de los módulos y los temas estudiados, teniendo en cuenta las evoluciones de las MFR y la diversificación de profesiones y realidades socioeconómicas.

11.2.3. Organización y contenido de la formación pedagógica actual²⁹⁸

Partiendo del documento de presentación de la formación para el curso académico 2004-2005, del Centro Nacional Pedagógico de las MFR de Francia, así como del Plan de Formación de los CEFFA de Brasil, y de los CRFA de Perú, presentaremos brevemente esta cuestión con los aspectos más importantes. Primero en cuanto se refiere a la formación pedagógica inicial:

Una formación por y para la Alternancia: La formación pedagógica se inicia con una fase de iniciación profesional de una duración aproximada de 10 meses (un curso académico). Posteriormente el monitor que recibirá la formación deberá comprometerse como mínimo por dos años para seguir su formación pedagógica. El primer año se suelen tener la sesiones en la zona: Departamento, Provincia, Estado... Y el segundo, se organizan dentro de lo posible sesiones nacionales, como mínimo una. Todas están coordinadas por el CNP o EPN (Equipo Pedagógico Nacional).

Los objetivos: desarrollar las aptitudes necesarias para ejercer la función de monitor en un sistema de alternancia (construcción de los planes de formación, conducción de las actividades y materias de formación, relaciones con el medio y con los profesionales, con los *partenaires* de la formación, actividades educativas con los jóvenes y con los adultos, acompañamiento individual y de grupos, trabajo en equipo educativo - pedagógico y animación de estructuras asociativas).

Los contenidos: Podemos destacar seis grandes ejes interactivos.

²⁹⁸ Documentación existente en el CNP de las MFR de Francia, y en las sedes de los EPN de Brasil y Perú.

1. **Contexto Institucional:** Estructura y vida asociativa.
2. **Personas en formación:** Características psicológicas, sociológicas de los adolescentes, de los adultos, vida de grupo...
3. **Medio de vida, medio social:** la familia (valores y roles educativos, instituciones familiares,..), el medio profesional (soporte de la alternancia), las relaciones con los *partenaires*.
4. **Formación.** Pedagogía general (corrientes y sistemas pedagógicos, procesos de aprendizaje, métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos) y Pedagogía de la Alternancia (guías de estudio, puestas en común, Planes de Formación, organización de secuencias, cuadernos didácticos, fichas técnicas...).
5. **Educación.** Corrientes educativas, vida educativa en el centro, animación de grupos, relación educativa (autoridad, disciplina, actitudes...).
6. **Formadores:** estatutos y roles (educación, enseñanza, animación...) trabajo en equipo educativo.

Las modalidades de la formación. La formación pedagógica inicial presupone cinco modalidades de acción:

1. Experiencia profesional dentro de un equipo pedagógico.
2. Sesiones de formación distribuidas a lo largo del tiempo.
3. Investigación personal y desarrollo de una actividad pedagógica que dé lugar a una memoria de investigación pedagógica.
4. Acompañamiento durante su formación por parte de un tutor (monitor experto), bajo la responsabilidad del director del centro y del delegado pedagógico regional.
5. Evaluaciones periódicas.

En cuanto a la Formación Pedagógica Permanente o de perfeccionamiento o continua, se realiza en las siguientes modalidades, coordinadas por el CNP o EPN, y contando - cuando sea preciso - con la colaboración de personas, entidades y Universidades.

1. Sesiones y/o módulos temáticos nacionales.
2. Sesiones y/o módulos regionales o locales.
3. Grupos de trabajo para elaboración de material didáctico.

4. Grupos de estudio y de investigación para elaboración de material pedagógico.
5. Formación universitaria.

La formación universitaria está destinada a aquellos formadores que tienen una experiencia profesional demostrada. Favorece la adquisición de competencias en la gestión de problemas más complejos y con un nivel científico superior. Se trata de una formación universitaria por alternancia, permitiendo en el marco del nivel superior, tratar temas de su campo profesional con la metodología científica requerida según el nivel. Se suelen exigir como mínimo cinco años de experiencia en las áreas de formación, de acción social o de desarrollo local. Actualmente se han desarrollado o están desarrollando acciones de formación con las Universidades siguientes: François Rabelais de Tours (Francia), Nueva de Lisboa (Portugal), Internacional de Catalunya (España), Católica de Brasilia (Brasil), Austral y Nacional de Misiones (Argentina), Istmo (Guatemala). Los niveles impartidos son: Títulos Propios, Licenciaturas, Maestrías y Doctorados.

En cuanto a la formación de monitores, ésta interesante experiencia de las MFR tiene otras formas menos elaboradas y sistematizadas en otros países. Si bien es cierto que en todos ellos existe formación de monitores: Escuelas de Verano de UNEFA (España), la formación inicial de Fundación Marzano, el postgrado del ICAM de APEFA (Argentina), el país emergente que más ha trabajado en este tema es Brasil (iniciado por la UNEFAB, y al que se han adherido los CEFFA de ARCAFAR). Actualmente tienen un plan de formación inicial de monitores²⁹⁹ muy bien experimentado.

11.2.4. Algunas informaciones sobre la formación universitaria³⁰⁰

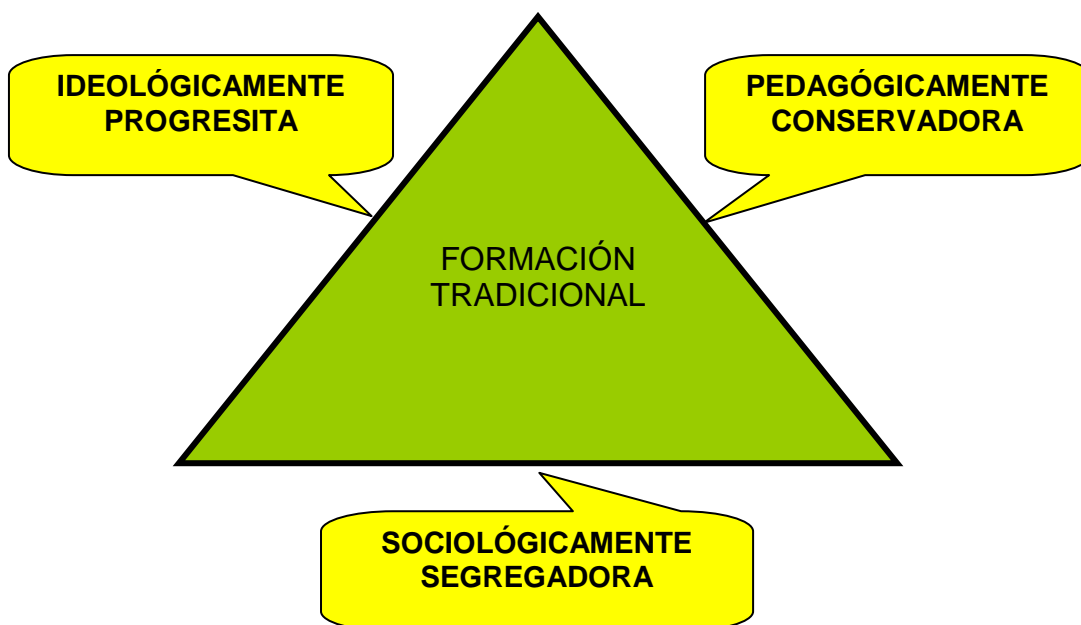
La formación universitaria está destinada a aquellos formadores que tienen una experiencia profesional demostrada. Favorece la adquisición de competencias

²⁹⁹ Vid. Anexo 3, con la planificación general de UNEFAB para los dos años y medio de formación inicial.

³⁰⁰ Para profundizar en estos aspectos, se pueden consultar: PINEAU, G. 2002a. "Philosophie socio-éducative du Diplôme Internationale Formation et Développement Durable". Document de travail non publié. Tours; PINEAU, G. 2002b. "As relações entre teoria e prática no âmbito da educação permanente", *in* Cadernos de Pesquisa em Educação, volume 8, n° 15, p.p. 140- 172. São Paulo; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; DURAND, J. 2005. "Formación de adultos en alternancia. Una experiencia universitaria en la Argentina". Actas del Congreso Internacional de Educación organizado por Universidad Nacional de Córdoba y Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Córdoba.

en la gestión de problemas más complejos y con altura científica. Se trata de una formación universitaria por alternancia que permite tratar temas de su campo profesional con un nivel científico superior y con la metodología adecuada. Se suelen exigir como mínimo cinco años de experiencia en las áreas de formación, acción social o desarrollo local.

Esta formación no es exclusiva para los formadores de los CEFFA. Las universidades, especialmente en Francia, están ofreciendo formaciones superiores que presentan innovaciones y alternativas a personas de otros sectores, y que se diferencian de la enseñanza tradicional que reciben los alumnos que continúan sus estudios sin haber realizado experiencias profesionales. Nos gustaría comentar brevemente el siguiente gráfico que presenta el profesor Dubet³⁰¹.



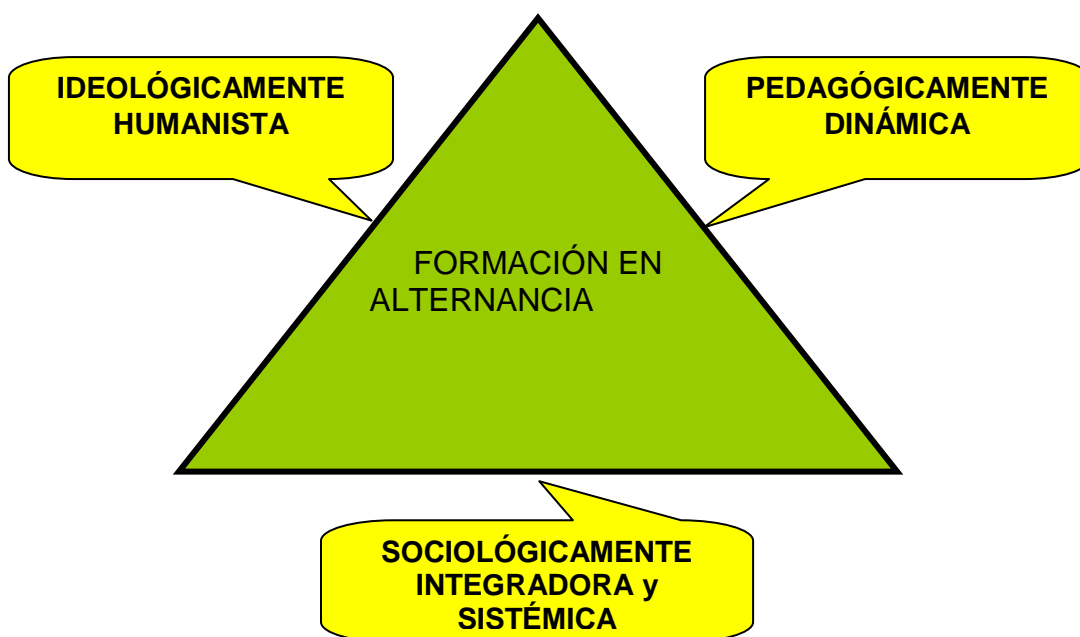
Esquema nº 26: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA TRADICIONAL. Fuente: Dubet, 1998

Aunque no se puede generalizar, podemos pensar que en muchos casos las propuestas para la continuidad de estudios que la Universidad ofrece a los profesionales del sector educativo - por lo tanto para los formadores de los CEFFA, también - se cumple esta visión de la formación que nos presenta el gráfico anterior. Como vemos, no se modifican las prácticas pedagógicas habituales

³⁰¹ DUBET, F. 1998. Intervención en la Universidad de Burdeos y en el CNP (no publicada).

adecuándolas a los formadores y a las personas que tienen un conocimiento experiencial, empírico, que podría tomarse como punto de partida.

En los casos reseñados de experiencias universitarias en alternancia, el esquema que se sigue supone una alternativa siguiente al esquema del profesor Dubet que hemos presentado anteriormente.



Esquema nº 27: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA POR ALTERNANCIA. Fuente: elaboración propia a partir de Dubet, 1998.

Ideológicamente humanista para sobrepasar los dos extremos materialistas - el capitalismo a ultranza y el marxismo - donde la persona es utilizada a favor del dinero o del poder, sin ser tenida en cuenta. Pedagógicamente dinámica, porque no es una metodología concluida, sino que se va construyendo con los nuevos aportes, técnicas e instrumentos, lo que requiere un gran esfuerzo de los profesores para acompañar el proceso de producción de saber de los que participan en la formación. Sociológicamente integradora, porque se tienen en cuenta todos los conocimientos empíricos y teóricos, permitiendo a la persona abrirse camino con su proyecto de vida, de investigación, partiendo de su realidad y dándole el reconocimiento que se merece.

11.3. Necesidad de un Centro de Formación Institucional

Cualquier institución se caracteriza por tener un lenguaje común, por una cultura propia que podemos definir como el conjunto de formas de pensar, de sentir y de actuar, compartidas por los miembros que componen la organización. El desarrollo constante y la evolución lógica de cualquier institución debe ofrecer las posibilidades de una información y de una formación que permita la adaptación al presente y la asunción de las innovaciones, a fin de promover los cambios e introducir nuevas ideas o métodos que respondan a la necesaria evolución institucional.

Es necesario preparar las personas individuales y los grupos organizados (el equipo de un CEFFA, el Consejo de una Federación, etc.) con el fin de que dispongan de los conocimientos y la capacidad suficiente para comprender la institución en el contexto donde está situada, sus métodos y fines, y poder dar respuesta a los desafíos que se irán presentando.

Un equipo de formación institucional, un centro de formación, ha de permitir, además de lo indicado anteriormente para la formación de responsables de asociaciones y de los formadores, la identificación de los valores institucionales deseables, diagnosticando las demandas de valores actuales para, una vez identificadas las necesidades o desviaciones, reconstruir los nuevos valores. Esto hará que las personas que forman el movimiento vean en cada situación la necesidad de tener en un objetivo común, interiorizado y compartido por todos, a través de una estrategia que no ha de traducirse en un proceso conflictivo ni manipulador.

Por el contenido de los dos temas anteriores - la necesidad de formar a las personas que forman los Consejos de Administración y los Monitores de los CEFFA - y por lo que nos indican en las entrevistas sobre la importancia del Centro Pedagógico, podemos llegar a descubrir qué importante es contar con Centro de Formación Institucional. Nos dice A. Duffaure: *hay que conseguir que cada célula nacional cree su centro pedagógico, recree su pedagogía. La estructura francesa es fuerte porque nosotros tenemos el Centro Pedagógico.* Estas palabras del constructor del sistema de las MFR, son altamente significativas exponiendo el resultado de una experiencia y al mismo tiempo trazando un camino para el futuro. Crear y recrear su propia pedagogía partiendo de la realidad y necesidades locales.

Daniel Chartier dice: *como consecuencia, el Centro Pedagógico es un lugar de Investigación aplicada. Por otro lado, todo lo que ha sido impuesto desde arriba - y esto ha sucedido varias veces - todo lo que consista en poner en marcha un sistema impuesto desde fuera, no ha dado resultado. Por el contrario, cada vez que el CNP se ha comprometido a trabajar con las MFR que desarrollaban experiencias y realizaciones importantes, para retomarlas, darles forma y proponerlas de nuevo, ha habido resultados positivos.*

Estamos hablando, pues, de un centro de investigación aplicada, de acción-investigación-acción, que trabaje con la realidad del terreno, partiendo de su demanda, de sus problemas, acompañado las experiencias innovadoras, proponiendo desafíos, para el futuro. Si estamos de acuerdo que las Asociaciones Nacionales de los CEFFA deben proponer unos servicios a sus miembros, podríamos ver cuáles serían las misiones a encomendar a un centro de Formación Institucional. Prácticamente podemos decir que son las mismas que tiene en CNP de Chaingy, a las que nosotros añadiremos algunas más que desde nuestro punto de vista.

Comenzaremos con la **Formación de Consejos de Administración**, que puede organizarse de modo similar a la experiencia del IFOCAP, añadiendo los aspectos propios de los CEFFA, y con sesiones temáticas para distintas necesidades y responsabilidades asociativas. Al mismo tiempo, habrá cursos, jornadas, conferencias de actualización. Actualmente este tipo de formación no se imparte en el CNP de las MFR.

La **Formación de Monitores**, que debe formar parte del compromiso de cualquier persona que comienza a trabajar en la institución y que permita calificar con un diploma a aquellas personas que tienen una experiencia y demostraron su capacidad. Se podrán considerar como verdaderos monitores a aquellos que superen esa formación, como es el caso de Francia, donde una vez superada la formación, tienen un salario superior y posibilidades de promoción y formación nuevas.

La **Formación de Directores**, al igual que para los miembros de Consejos de Administración, los directores - por su responsabilidad específica - precisan de una capacitación adecuada. La simple experiencia como monitor no basta y también se da el caso de personas que asumen la dirección y no tienen experiencia en el sistema. Además de una formación pedagógica, hay que capacitarles en todos los aspectos que competen a la dirección de empresas: gestión, contabilidad,

recursos humanos, etc. Igualmente se puede - si el volumen de CEFFA lo permite - preparar a monitores que se postulan para ser los futuros directores. En Francia esta función no la tiene el CNP, sino que la asume directamente la Unión Nacional. Desde nuestro punto de vista, esto ofrece la ventaja de estar más cerca de las personas que dirigen la estructura, con la desventaja de crear separaciones y diferencias al estilo de la que existió en la formación de monitores y monitoras.

Otro aspecto sería la **Formación Continua**, tanto de monitores, como de directores, así como del personal colaborador en los CEFFA (cocina, secretaría...). Una formación continua que se debe dar a cualquier formador que tiene una experiencia profesional y que puede organizarse de distintas formas. Por ejemplo, como vimos en el tema anterior, como se está organizado en las MFR (al que puede añadirse la experiencia de las Escuelas de Verano de UNEFA y los Seminarios de las distintas redes de la UNEFAB). Las prácticas en empresas y cursos en instituciones exteriores, también son elementos que deben ofrecerse como medios de formación permanente.

La **investigación**, como nos decían los iniciadores del sistema, es fundamental. En un mundo en constante evolución, los cambios en todos los ámbitos precisan de estudios en profundidad para no quedarse aislados. Hay que responder constantemente a nuevas situaciones económicas, nuevas profesiones, nuevas tecnologías, así como a problemas sociales, cambios en el sistema educativo, etc. Se precisa de argumentación científica para explicar la práctica cotidiana, y los CEFFA precisan de formadores con capacidad de trabajar en equipo con otras instituciones en el ámbito de la educación, de la formación profesional y del desarrollo rural. La investigación ha de permitir trabajar con el mundo intelectual, con el mundo político, con el mundo científico, con el mundo económico, con la Universidad. Todo ello implicando a los actores del terreno, a partir de su práctica cotidiana, haciendo emerger valores internos desde los propios CEFFA.

Elaboración de Material pedagógico y didáctico. Se precisan materiales adecuados a los distintos niveles de los alumnos, a las distintas materias y a las distintas profesiones en pedagogía de la alternancia. Las investigaciones deben ser difundidas y publicadas. El material para la formación de los miembros de los Consejos de Administración, es otro campo que hay que abarcar igualmente con material adecuado a la realidad. También en la formación inicial y continua se abre un abanico de necesidades y de posibilidades. Además de cumplir esa función

interna, este material cumple una gran misión externa que es el reconocimiento institucional por parte de otras entidades, organismos, instituciones o personas que comprenderán de un modo diferente y mejor si pueden estudiar la documentación escrita.

Un **Centro de Recursos Institucional**, por y para la Alternancia, en el que además de una buena biblioteca con el máximo de libros, revistas especializadas y documentos en Ciencias de la Educación, en Desarrollo Rural, en Sociología, ofrezca recursos, infraestructura y servicios a los CEFFA, a los monitores, a los miembros de los Consejos de Administración y a las personas que lo precisen, para que dispongan de materiales específicos de las diferentes áreas curriculares, de medios propios de tecnología educativa y de publicaciones especializadas, asesorando sobre su utilización.

Además de lo que llamamos biblioteca, actualmente según las posibilidades y amplitud de medios, el centro de recursos puede disponer de discos, videocasetes, cámaras de vídeo, magnetoscopios, CD..., que se pueden prestar según las necesidades.

Con todas estas funciones citadas, la importancia de un Centro de Formación se nos presenta como uno de los grandes medios para los CEFFA. Pero este tema no es simple: precisa de personas, de recursos económicos, de infraestructuras. Normalmente, en los inicios las dificultades son grandes y las prioridades otras. Pero la importancia de un Centro de Formación Institucional es clave - desde nuestro punto de vista -, aunque, al mismo tiempo, es necesario para que sea viable un cierto volumen de asociaciones, de centros de formación, de alumnos, de monitores... Por ello se precisa un proceso en el tiempo y en las personas. Se puede comenzar con un equipo pedagógico institucional de pocas personas, y que cuenta con monitores o directores de CEFFA que tienen experiencia y dedican una parte de su tiempo. La formación puede ser itinerante e impartirse en los propios CEFFA u otros locales adecuados. Este proceso permitirá construir despacio - pero sólidamente - el Centro: porque partirá de la experiencia y será una producción local y no mera reproducción de otras experiencias existentes.

CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE

El objetivo de esta tercera parte ha sido exponer algunos de los elementos clave para la evolución y continuidad de los CEFFA. A partir del trabajo realizado, nos parece importante señalar algunas conclusiones que serían el aporte específico de esta tercera parte.

1. Es necesaria una **definición de funciones, métodos y contenidos organizativos** válidos, vista la importancia y el modo de **trabajar de las asociaciones**, para que pueda servir como punto de partida en la construcción de asociaciones de CEFFA pro-activas.
2. Propuesta de **posibles actividades que la asociación puede y debería organizar**. Que no se limitan a las actividades escolares de jóvenes o adultos, sino que deben responder a las necesidades de las personas y de desarrollo de su propio medio.
3. Teniendo en cuenta las **dificultades en la participación asociativa** real, hemos elaborado una propuesta de posibles grupos de trabajo y especialmente una propuesta de acciones para el grupo de trabajo de familias
4. Si bien los **servicios centrales de la institución** son una necesidad para la toma de decisiones y el acompañamiento de los CEFFA, en los casos de no existir o de cumplir inadecuadamente su misión, esta situación puede conducir al *asamblearismo* permanente con mezcla de roles entre formadores y administradores, que diluye responsabilidades de ambos. Pero también se puede llegar al otro extremo: la toma de poder y el *directivismo* de aquellos que deberían estar al servicio de las instituciones.
5. El **monitor nace y se construye**. Esta conclusión que puede parecer paradójica, podemos hacerla después de este estudio: si bien algunas características personales básicas son necesarias, por sí mismas no son suficientes. La necesidad de formarse a lo largo de la vida con una capacitación interna - institucional - es ineludible, pero sin excluir las otras posibilidades de formación externas a la institución.
6. Los **necesarios reconocimientos públicos** son indispensables para la institución. Se obtienen por dos vías principalmente: una política que debe desplegar la asociación como respuesta a las necesidades de las personas y de su medio. La otra sería la científica y técnica, que deben desarrollar los

especialistas de la formación por alternancia que son los formadores de los CEFFA.

7. El modo de **formar a los responsables asociativos no está todavía resuelto**. Existen algunas experiencias positivas que pueden dar buenos resultados en el futuro y, como consecuencia, replicarse adecuándolas a otras realidades. Esto da una cierta fragilidad al movimiento educativo, dejando su futuro en manos de algunos formadores o de determinados líderes, con los consecuentes riesgos.
8. La **formación de monitores y directores es una necesidad** para tener una coherencia institucional básica. La necesidad de un lenguaje común que se podría llamar “cultura institucional”, exige de las personas que se dedican profesionalmente a estos temas el hecho de tener las mismas referencias, métodos, objetivos y finalidades. Sin la formación inicial y continua será difícil mantenerla más allá de los entusiasmos iniciales propios de los pioneros.
9. El **centro de formación institucional** como solución de continuidad. En el cual, además de la formación de administradores, de monitores y de directores, se desarrollen procesos de investigación y de producción de los materiales necesarios para mostrar de modo ordenado, metódico y científico, las realizaciones y avances en los campos de pedagogía, sociología y de desarrollo. Pero no solamente con ese objetivo, sino al mismo tiempo para ayudarles a comprender mejor sus propias prácticas y mejorar las acciones futuras.

CONCLUSIONES GENERALES

Vamos a exponer a continuación los resultados obtenidos en esta Tesis Doctoral, así como sus aportaciones más relevantes. Como fruto de la investigación, hemos podido no solamente profundizar en el movimiento de los CEFFA, sino presentar en profundidad los componentes de este sistema educativo y de desarrollo local, así como los elementos imprescindibles para su viabilidad desde una perspectiva internacional.

Para ello, partimos de la explicación del proceso histórico del movimiento de los CEFFA, desde la primera experiencia en Francia hasta la situación actual en el año 2006, así como de sus características fundamentales. Pensamos que la sistematización de dichas características y su relación con la propuesta, así como las implicaciones de la investigación y los aportes que se hacen, permitirán reflexiones muy convenientes a las instituciones educativas implicadas.

Resumiremos en este apartado cómo la investigación-acción y el trabajo de campo - que incorpora las lecciones de experiencia de los contextos geográficos y culturales donde existen CEFFA y que nos coloca en situación de "actor-autor" -, nos permiten confirmar las hipótesis de partida. Finalmente, señalaremos nuevas posibles líneas de investigación que emergen de este estudio.

El objetivo que nos habíamos propuesto era el de descubrir y fundamentar la importancia que tiene la formación de los formadores y responsables de las asociaciones de los CEFFA a nivel mundial. Y más concretamente, su relación con la viabilidad (en el sentido de sostenibilidad de los proyectos iniciados), el crecimiento como consecuencia de la demanda, la pertinencia como respuesta adecuada a la realidad local, y la adaptación necesaria como consecuencia de las evoluciones sociales, profesionales y económicas que presentan los distintos ámbitos de implantación de CEFFA.

El estudio de la aplicación de la alternancia en los CEFFA de todo el mundo (recordemos: casi 1.300 centros educativos en más de 40 países de los cinco continentes), resulta muy relevante puesto que, como vimos en el trabajo exploratorio (Capítulo 1), hay muy pocas investigaciones serias - y mucho menos del estilo de una Tesis Doctoral - realizadas anteriormente en España y en lengua española (pensemos en la importancia de este trabajo para América Latina, el continente del futuro de los CEFFA). Esta relevancia se comprende aún mejor, cuando dicho estudio se aborda no solamente desde el punto de vista pedagógico, sino también histórico, geográfico y social, y pone de relieve las necesarias complementariedades entre el desarrollo local y el desarrollo personal, que son

precisamente los fines de los CEFFA. En este sentido, esta Tesis Doctoral profundiza en aspectos imprescindibles que complementan la única anterior (2002) realmente exhaustiva y útil al movimiento de los CEFFA - porque, como ésta, está realizada “desde dentro” - que analizaba el impacto de la formación por alternancia sobre el desarrollo local.

Precisamente, conviene resaltar aquí que una de las aportaciones más relevantes de la investigación (y que ya está siendo incorporada al “acervo” cultural y pedagógico del movimiento es más de una docena de países), es la definición de lo que hemos llamado los “Cuatro Pilares de los CEFFA” (Capítulo 2). Es decir, las bases del Movimiento Internacional Educativo y de Desarrollo que son los CEFFA. No es que se hayan “descubierto” ahora. La novedad consiste en haber profundizado en estos conceptos y su interrelación (Capítulos 4-7), y en haber sistematizado su presentación (incluso de manera gráfica para una rápida comprensión visual).

Los “Cuatro Pilares” o “características irrenunciables” - aquello que una institución educativa debe tener necesariamente para poder ser considerada como CEFFA -, consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. Los fines u objetivos son: el desarrollo de las personas en su medio - a partir de una educación y formación integral que culmina en la formulación y ejecución de un proyecto personal de vida con base en lo profesional - y el desarrollo local del propio territorio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local - la alternancia - gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

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

- a) La necesidad de vincular a los jóvenes con su medio para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible, porque el entorno territorial es factor clave del desarrollo.
- b) La importancia concedida a las innovaciones y proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales.

- c) La conveniencia de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial, es decir, desarrollo (nueva acción).
- d) La necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social).

El interés y la necesidad de realizar de nuestro trabajo, son, pues evidentes ante la ausencia de informaciones e investigaciones sistematizadas que profundicen en las causas del éxito o fracaso de iniciativas de este estilo. El hecho de que en Europa existan solamente Centros de este estilo en cuatro países - de los cuales sólo continúan creciendo de forma adecuada en Francia, donde la formación de formadores es una exigencia profesional y el lenguaje común institucional que tienen sus monitores, de singular importancia -, nos llevó a cuestionarnos sobre las causas. Además, el crecimiento que se está dando en Latinoamérica - especialmente en la última década - y la relación de este hecho con la formación de los actores del sistema, igualmente nos reafirmó en la misma cuestión sobre las causas. Finalmente, la situación africana que, después de muchos años de cooperación francesa no consigue mostrar una verdadera sostenibilidad del sistema, nos plantea la necesidad de conocer el impacto que la formación institucional pueda tener en este tipo de movimientos educativos y de desarrollo rural, dado que las investigaciones al respecto son casi inexistentes y - hasta donde hemos podido indagar - no se han publicado.

Los formadores (monitores) ocupan un lugar clave, dado que son los catalizadores de la información y por lo tanto de la formación, y deben llevar a las personas a construir nuevos conocimientos y a ser actores del desarrollo, no tienen una tarea sencilla. En el caso de los CEFFA, como ya se ha explicado (Capítulo 9), la del monitor no se limita a una función que se desempeña frente al alumno y a las autoridades académicas correspondientes, sino que incluye a las familias, a los profesionales y a los actores sociales. Además, si los monitores deben actuar en el marco de una asociación que por sus circunstancias particulares tiene una finalidad que va más allá de la escuela - el desarrollo del medio -, y utilizar una pedagogía

adecuada pero compleja - la alternancia -, hay elementos suficientes que nos indican la importancia singular de la formación específica de estos docentes.

El trabajo de campo nos permitió, después de las dificultades encontradas inicialmente, contar con una muestra suficientemente válida porque sobre el total de los países en los que existen actualmente CEFFA. Tenemos datos del 61% de ellos (en cuanto a número de centros en funcionamiento supone el 88 % del total), lo que reúne las condiciones suficientes de garantía científica. Las informaciones institucionales recogidas - primera fuente de información - nos permiten igualmente pensar que están reflejando la realidad de los CEFFA a nivel internacional, con las acotaciones particulares señaladas para la mayoría de los países de África donde no se pudo cotejar la información entre las diversas fuentes (cosa que sí se hizo en los casos de Asia, Europa y América). Las encuestas fueron reelaboradas después de las apreciaciones ya señaladas.

En cuanto a las entrevistas a informantes clave de los CEFFA - segunda fuente de información utilizada -, después de analizar el material disponible, se realizaron a cuatro personas que son - o fueron - protagonistas privilegiados de este movimiento educativo: un representante de las asociaciones y de las familias, Florent Nové-Josserand, Fundador y primer Presidente de la AIMFR; el primer Director de la UNMFREO y promotor de los CEFFA en el mundo, André Duffaure; Daniel Chartier, que fue el Fundador y primer Director del Centro Nacional Pedagógico de las MFR de Francia; y Jean-Claude Gimonet, un actor-autor a nivel mundial, que después de un itinerario de formador, director de MFR, formador de formadores y director del CNP, está acompañando actualmente al movimiento de los CEFFA en la formación de formadores.

Ambas fuentes de información nos permitieron confirmar la hipótesis inicial aportando nuevos elementos de análisis y reflexión. Así, podemos afirmar que aquellas instituciones que agrupan CEFFA y que actualmente están creciendo de forma continua y adaptándose a los cambios ocasionados por distintos factores (reformas de sistemas educativos, situaciones sociales, políticas, económicas, etc.), son aquellos que tienen establecida de forma orgánica y sistematizada la formación de sus formadores. Los cinco países de mayor crecimiento (Argentina, Brasil, Francia, Guatemala y Perú) tienen un plan de formación institucional para los formadores (Capítulos 3 y 11). Esa formación es en servicio. Es decir: “por, para y en alternancia”, y se imparte de forma semejante en todos los casos menos en

Argentina (allí la formación es previa a la función de monitor, pero actualmente hay evoluciones en algunas provincias hacia el modelo de los otros países citados).

Por contraste, en los países que muestran signos evidentes de estancamiento o recesión, tanto en Europa, como en Latinoamérica o África, se pudo comprobar que la formación institucional no está sistematizada y no existen Equipos o Centros institucionales de formación.

Con los resultados obtenidos, proponemos propuestas concretas de Planes de Formación Inicial de Monitores, Planes de Formación de Directores, y planes de Formación Permanente (Capítulo 11).

Podemos hablar igualmente de confirmación de la hipótesis en cuanto a la formación de los responsables de las asociaciones. Si bien no existe actualmente ninguna experiencia institucional con más de cinco años de antigüedad, se han desarrollado en APEFA (Argentina) y especialmente en la UNEFAB (Brasil), unos planes sistematizados de sesiones de formación de los responsables asociativos con muy buenos resultados. El caso de Francia es particular, dado que la ausencia de formación institucional se ve compensada por la presencia de instituciones de formación para dirigentes de instituciones, sindicatos o de estructuras asociativas (concretamente, entre otras, por el IFOCAP, una institución de gran prestigio en este ámbito en Francia). En otros países como Perú, Guatemala o Filipinas la necesidad de formar a los responsables asociativos aparece desde el inicio y tuvo distintas respuestas transitorias, pero por el momento no se ha encontrado ninguna solución definitiva.

Un descubrimiento que nos parece muy importante como consecuencia de este estudio, ha sido la relación del movimiento de los CEFFA con las Universidades, de la que destacamos algunos elementos altamente positivos. Normalmente, por lo que respecta a la formación de monitores, se comienza con su formación técnica o profesional a la que sigue una segunda etapa que es la formación específica en pedagogía de la alternancia. El siguiente paso puede ser la formación superior universitaria en alternancia de los monitores. Ese fenómeno se repite en todos los países con mayor crecimiento, excepto en Perú (debido a su juventud en el movimiento de los CEFFA).

El trabajo de las instituciones educativas con la universidad comprende diferentes aspectos que señalamos a continuación, sin que el orden propuesto signifique jerarquía, ya que para ello se precisarían nuevas investigaciones. Por un lado, la Universidad - a la que se ofrece un campo de investigación interesante -,

aporta evaluación, análisis y espíritu crítico sobre las prácticas institucionales pedagógicas, asociativas, de desarrollo. Por otro, los formadores de los CEFFA con años de experiencia, pueden salir de la rutina ordinaria, abrir campos de investigación, crear perspectivas de vida profesional y personal. Al final de la formación adquieren - partiendo de sus experiencias profesionales y de sus propias investigaciones - titulaciones tipo Licenciaturas, Maestrías y Doctorados utilizando la metodología de la alternancia. Por último, las producciones que puedan surgir benefician a toda la comunidad educativa (la universitaria y la del CEFFA) y facilitan el proceso del cambio de "actor a autor" en los docentes.

En este nivel de relación, entre las experiencias recientes de colaboración con las universidades que participan en la formación universitaria por alternancia para formadores, podemos destacar: las titulaciones impartidas de forma conjunta entre el CNP de las MFR de Francia y la Universidad de Tours; el Diploma Universitario y la Maestría desarrollada por la Universidad de Tours junto con la Universidad Nueva de Lisboa, que tuvo lugar en Brasil organizada por la UNEFAB y con la colaboración y coordinación de SIMFR; las licenciaturas que se están impartiendo ya (y otras en preparación) en Argentina y Guatemala entre los grupos de CEFFA y las universidades locales, con la coordinación de SIMFR y la colaboración de la Universitat Internacional de Catalunya.

Las instituciones tienen miedo a veces de ser evaluadas o cuestionadas en sus actuaciones y prácticas habituales, produciéndose un fenómeno en los movimientos educativos que confunde lo "instituido" con lo que "instituye". Para nosotros, lo "instituido" se resume a los objetivos y finalidades para las que se creó el movimiento, con los medios respectivos. Normalmente se trata de la primera generación, de los pioneros que fueron construyendo el modelo. Pero, en la segunda generación, se puede dar el fenómeno de que las personas que ocupan los cargos de decisión en nombre de lo "instituido", de los principios y valores, se vuelven en "instituyentes", pero no para mejorar el sistema, sino para perpetuar su propio puesto o práctica. Por ello, nos parece importante la colaboración entre las Universidades y los CEFFA.

Otras aportaciones relevantes de la investigación, podemos presentarlas como sigue:

- Se trata del primer estudio completo sobre la realidad internacional de los CEFFA desde la perspectiva del sistema y de las instituciones, con la

presentación de los orígenes y promotores, el estudio de las evoluciones y el crecimiento, la diversificación de profesiones, los reconocimientos de los estudios por parte de las autoridades académicas o en su caso otras competentes al respecto, así como los aspectos financieros y la formación de monitores.

- Se han relacionado dos elementos que hasta la fecha no habían sido analizados de forma transversal dentro de la complejidad del sistema de los CEFFA: el crecimiento, desarrollo y sostenibilidad del movimiento en un país, con la formación de formadores y de los responsables asociativos.
- Se explica cómo los CEFFA, por su metodología y capacidad de adaptación a las diferentes realidades internacionales, contribuyen de forma válida a dar una respuesta al problema mundial de la pobreza (especialmente la pobreza rural, que es la más extendida). En efecto, por medio de una formación integral personalizada orientada al proyecto profesional y de vida de los jóvenes, se facilita un desarrollo local territorial, endógeno, ascendente, integrado y sostenible.
- Se procede al análisis y sistematización de las especificidades del plan de formación por alternancia, y de los instrumentos y actividades pedagógicas que permiten aplicar la metodología utilizada en los CEFFA. Se presentan esquemas (Capítulo 7) que permiten facilitar la comprensión de un sistema complejo en sí mismo y de su metodología, con las diferentes lógicas de temáticas y temporales.
- Se aportan informaciones sobre las distintas concepciones o percepciones de la alternancia en formación, para facilitar la comprensión del método aplicado en los CEFFA y para poder llegar a adaptarlo - sin deformarlo - a las distintas situaciones en las que se está aplicando a nivel mundial.
- Se expone detalladamente la importancia de los CEFFA y cómo su sistema de acciones le permite desarrollar numerosas actividades que responden a las necesidades de las personas y de su medio, con una atención especial a las agrupaciones familiares y comunitarias. De modo amplio, se analizan las funciones y misiones en el seno de una asociación, así como el plan de formación concreto para una mejor implicación y compromiso que permita asumir el papel de actor a sus miembros.
- Hay una reflexión sobre los servicios centrales de las distintas instituciones nacionales. Estos servicios podrán encontrar en esta investigación fuentes de

inspiración que les permitirán acompañar mejor los CEFFA de acuerdo con los Consejos de Administración de las asociaciones, y evitar las desviaciones o y conflictos entre los administradores, directores, monitores y otro personal no docente, familias y jóvenes. Se trata de evitar que la institución central genere normas de funcionamiento que ahoguen o no faciliten la creatividad y la iniciativa de las bases sobre el terreno.

- Se ofrece una visión del monitor (formador), definiendo un campo de capacidades, valores y aptitudes específicas, que incluyen el deseo de formarse para cumplir bien su misión y función. Se destaca la importancia de la formación por alternancia, es decir, de una formación que presupone necesariamente el binomio investigación-acción.
- Se estudia la importancia y la necesidad de la coherencia a nivel institucional, con la necesidad de un lenguaje común, de una cultura institucional que fuerza a los profesionales o a quienes trabajan de manera benévola a tener los mismos objetivos, referencias comunes y, sobre todo, una apertura a la investigación interna y externa a la propia institución de los CEFFA.

La pedagogía de la alternancia, que es constructivista como hemos repetido, y las continuas evoluciones del mundo globalizado en que nos encontramos, abren la puerta a profundizaciones en los campos del desarrollo y la formación. Después de comprobar la necesidad de profundizar en algunos aspectos no suficientemente analizados en este estudio, proponemos algunas posibles nuevas líneas de investigación:

- Ventajas e inconvenientes de tener un solo Centro para la formación institucional y no tres distintos (uno para dirigentes de asociaciones, otro para monitores y otro para directores). Los aspectos financieros deberían tenerse en cuenta para la decisión. En este estudio no se profundizó suficientemente en este aspecto.
- Junto con la gran dispersión geográfica, social, económica y cultural de los CEFFA, hay un tema común que sería igualmente necesario investigar: la participación de las familias, los modos de fomentarla, el compromiso y/o militancia en los movimientos asociativos del mundo de la educación, las crisis asociativas...

- Los aspectos económicos y financieros: en la mayoría de los casos, son los elementos que van a decidir a favor o en contra de la implantación y viabilidad del sistema. Un estudio científico comparando los costes reales del sistema de alternancia para los agentes sociales y políticos, con los del sistema clásico, podría iluminar la oscuridad actual en este tema.
- Si bien se aplican - como se dijo - diversas formas de alternancia, están emergiendo actualmente nuevos campos en ámbitos distintos: la formación por alternancia en preadolescentes en Latinoamérica, la formación de adultos desempleados de larga duración en Francia, o la formación de emigrantes para las necesidades laborales de los lugares de acogida en países como Italia o España. He aquí otra gran línea de investigación que se está trazando.
- Causas - y posibles soluciones- que llevaron al estancamiento o desaparición de los CEFFA en países donde durante algunos años tuvieron un buen funcionamiento y desarrollo. Pensamos que, si bien nuestro postulado es válido, no es exclusivo: existen otros factores que pueden tener una significación profunda en cuanto a la viabilidad de los CEFFA.
- En el continente africano - con toda su riqueza y complejidad – a pesar de existir los CEFFA, no podemos afirmar que estén cumpliendo las perspectivas previstas en su creación. Un estudio profundo desde la propia realidad africana podría contribuir realmente a la adaptación de la fórmula aplicada en otros continentes con resultados satisfactorios. Así se lograrían los mismos efectos de otros países y se podría contribuir al desarrollo y a la atenuación de la pobreza.
- Las relaciones de los CEFFA con el mundo universitario han aportado al movimiento las “cartas de nobleza”, como dijo Duffaure. Esta cooperación podría ampliarse en materia de investigación y producción pedagógica. Se podrían estudiar los beneficios mutuos que aporta el hecho de compartir el poder educativo entre ambas instituciones, sin que nadie pierda su identidad o prevalezca sobre el otro.
- La Formación Universitaria por Alternancia en el ámbito de la “educación a lo largo de toda la vida” que nos proponen las autoridades políticas y académicas, como motor del desarrollo y, al mismo tiempo, como elemento de realización

personal, especialmente de las personas que trabajan en medios sociales: educación, salud, asistencia social... Este tema podría ser objeto de experimentación y estudio. Sin duda sería un aporte necesario para contribuir a la innovación en la formación universitaria, pasando del aprendizaje “por consumo” de saber, al aprendizaje “por producción” de saber que propone esta metodología.

- Si el desarrollo debe ser integral y sistémico, como defendemos en esta investigación y como proponen los CEFFA, se podrían establecer líneas de trabajo e investigación con las ONG que promueven proyectos de cooperación al desarrollo. Se trataría de comprobar si con esos proyectos, se contribuye realmente a ese modelo de desarrollo.

Los CEFFA han trazado ya un largo camino en el espacio y en el tiempo. Son casi setenta años de vida. Una vida a veces tortuosa, complicada, y otras, transcurrida por caminos más confortables... Pero caminos que pueden perderse o cortarse si falta la atención necesaria, si los principios y fundamentos se dispersan, si la sumisión a las presiones, a las “normas” los deforman o los anulan. Es bueno que las estructuras y las instituciones sean fuertes, pero, al mismo tiempo, no se deben encerrar o replegar en sí mismas. Por el contrario, deberán abrirse a nuevos conocimientos, a avanzar construyendo su futuro. Quizás la autonomía sea eso, el hecho sentirse interdependientes.

El éxito de los CEFFA descansa en la voluntad de una Asociación responsable - donde las familias tienen un especial protagonismo - de formar hombres y mujeres capaces de promover su propio desarrollo y el de su medio. Pero para eso es preciso que los miembros de las Asociaciones pasen cuanto antes de usuarios a simpatizantes y luego, rápidamente a militantes. En definitiva, es necesario que la comunidad se apropie del proyecto que ella misma ha puesto en marcha como respuesta a un problema local; y que ese proyecto se convierta en encrucijada que dinamice las acciones colectivas de desarrollo emprendidas por dicha comunidad.

La “curiosidad”, el interés que despierta la pedagogía de la alternancia en sus usuarios, no es segregativa. Todos los actores de la formación (adolescentes, jóvenes, adultos, familias, responsables de alternancia, monitores, profesionales) son requeridos conjuntamente y participan del proceso del aprendizaje. La pedagogía se convierte en un factor de progreso, de desarrollo. Es todo un medio el

que se interroga y se compromete con el proceso de formación. Y el monitor - un docente que necesita una formación específica para llevar a cabo sus funciones - tiene una misión indiscutible como animador en ese proceso de la formación y del desarrollo mismo del medio; y como maestro que educa, instruye, forma y acompaña al joven en la construcción y seguimiento de su propio proyecto profesional-proyecto de vida.

Para finalizar, nos atrevemos a afirmar que algunas ideas y aportaciones que han emergido de esta Tesis Doctoral, pueden hacerse extensivas a otras instituciones sociales y educativas que tengan entre sus objetivos el de promover un verdadero “desarrollo con rostro humano” a partir de acciones de formación que trascienden los muros de los edificios que las albergan. Pero para ello hace falta un cambio de paradigma, es decir, una aceptación real de que es necesario *emprender para aprender, producir para no sólo reproducir* y, en definitiva, *innovar para evolucionar* aportando soluciones imaginativas a los problemas que se presenten.

Y esto, definitivamente, está en la base de la investigación-acción puesto que ésta no se comprende si no permite la investigación crítica (empezando por la autocrítica) que conduce a mejorar la propia práctica (institucional y/o personal) y el desempeño profesional. Eso significa avanzar, pero no es posible lograrlo sin la necesaria formación e investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. ARBOS A. 2003 "Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo". OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
2. ANFMA. 1989. Texte de travail « Evolution de la Formation Pédagogique ». Réunion Conseil ANFMA. 18 janvier 1989.
3. BACHELARD, P. *et al.* 1993. « Les acteurs du développement local ». Éditions L'Harmattan. Paris.
4. BAYROU, F. 1996. "Le droit du sens". Éditions Flammarion. Paris.
5. BID. 2000. "Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo". Washington.
6. BLAU, P.M. 1983. "Diccionario de las Ciencias de la Educación". Editorial Santillana. Madrid.
7. BLOIS, J. 2002. "Historique de l'IFOCAP". Archives IFOCAP. Paris.
8. BOUDON, R. 1970 "Les Méthodes en sociologie". Que sais-je ? Paris
9. BOURGEON, G. 1979. "Socio pédagogie de l'alternance". Éditions Mesonance. Paris.
10. BRIFFAUD, J. 1987. "De l'urbain au rural. Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
11. BUARQUE. S. 1999. "Metodologia de Planejamento do desenvolvimento local e Municipal Sustentavel". IICA. Recife.
12. CASAS, J. M. 1982. "Población, desarrollo y calidad de vida". Ediciones Rialp. Madrid.
13. CARDINET, A. 1995. Pratiquer la médiation en pédagogie. Dunod. Paris.
14. CLÉNET, J. ; GÉRARD C. 1994. « Partenariat et Alternance en Éducation ». Éditions L'Harmattan. Paris.
15. COMMISSION CE. 1997. « Agenda 2000 », 3 vol. Bruxelles.
16. COMMISSION CE. 1988. « Le Futur du Monde Rural ». COM 88 (501). Bruxelles.
17. COMMISSION CE. 1999. "Stratégie Territoriale Européenne. Vers un développement équilibré et durable du territoire de l'U.E.". Bruxelles.
18. COMMISSION CE. 1999b. « Les Fond Structuraux et leur Coordination par le Fond de Cohésion. Directives pour les Programmes 2000-2006 ». Bruxelles.
19. COROMINAS, F. 1989. « A l'aube de l'éducation ». Boorg l'Arc. Bruxelles.
20. COUSINET, R. 1959. "Pédagogie de l'apprentissage". PUF. Paris.

21. CHARLOT, A. 1991. « Une Église porteuse des Droits de l'Homme? ». Siloë. Laval.
22. CHARTIER, Daniel. (Ed.). 1997. "Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale". Éditions UNMFREO. Maurecourt.
23. CHARTIER, Daniel. 1978. "Naissance d'une pédagogie de l'alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
24. CHARTIER, Daniel. 1982. "Motivation et alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
25. CHARTIER, Daniel. 1986. "A l'aube des formations par alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
26. CHENU, M. 1982. "Association et participation". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
27. DAIGNEY, J.C. 2000. « Alternance, pédagogie du partage ». *In* SIMFR. 2001. « Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité ». Éditions AIMFR. Bruxelles.
28. DE L'AIN, Girond. 1974. "Actes du colloque de Rennes". La Documentation Française, p. 340. Paris.
29. DEMOL, J. N.; PILON, J. M. (Éds.). 1998. "Alternance, développement personnel et local". Éditions L'Harmattan. Paris.
30. DE MOURA, C. 2002. "Los puentes entre la formación y la escuela". *In* Seminario Taller "La metodología de Alternancia". Montevideo, noviembre 2002.
31. DENOYEL Noël, 1998, "Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle". Thèse de Doctorat en Sciences Humaines : Sciences de l'Education, Tours, Université François Rabelais.
32. DICCIONARIO CIENCIAS DE LA EDUCACION. 1983. Editorial Santillana. Madrid.
33. DICCIONARIO TERMINOLÓGICO DE LA LENGUA FRANCESA. 2003. Oficio de la Lengua Francesa y Semantix. Paris.
34. DINOVA, O. 1997. "Escuelas de Alternancia: un proyecto de vida". Tomo I. GEMMA. Buenos Aires.
35. DIOUF, J. 2001. « Discours du Directeur Général de la FAO, à l'occasion de la trente-et-unième conférence de la FAO ». Rome.
36. DOLABELA F. 2003. "Aprender a emprender". Magazine B2B. Brasil.

37. DUFFAURE, A. 1985. "Éducation, milieu et alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
38. DUFFAURE, A. 1997. "Au delà de l'hexagone". In "Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiales Rurale" (pp 115-123). UNMFREO. Maurecourt.
39. DUFFAURE, A.; ROBERT, J. 1955. "Une méthode active d'apprentissage agricole". EAM. Paris.
40. EHRENBERG, A. 1998. « La fatigue d'être soi ». Ed. Odile Jacob. Paris.
41. ESPINOZA, M. 1983. "Evaluación de proyectos sociales". Buenos Aires
42. FAO. 1989. « La situation mondiale de l'alimentation et l'agriculture ». Rome
43. FAO. 1997. « Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà ». Roma.
44. FERNÁNDEZ-OTERO, O. 1995. "Actas de la Universidad de verano de UNEFA". Vic .
45. FERNÁNDEZ A.; JENKNER, S. 1995. "Internacional Declarations and Conventions on the Right to Education and the freedom for Education". OIDEL et WUS. Frankfurt.
46. FERRER, C. « Discours lors de la Cérémonie de clôture de l'assemblée AIMFR 2000 ». In SIMFR. 2001. "Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité". Éditions AIMFR. Bruxelles.
47. FISCHLER, F. 1996. "Europe and its rural areas in the year 2000: Integrated Rural Development as a challenge for Policy making "Cork Conference. Cork, 1996.
48. FNUAP. 2001. "El estado de la población mundial". Fondo de la ONU para la Población. Washington.
49. 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 (no publicada). Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.
50. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003a. "La fase de viabilidad en la planificación de proyectos de educación rural por alternancia". Actas del VII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos. AEIPRO. Pamplona.
51. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003b. "Sostenibilidad de la agricultura y equilibrio territorial. Aportaciones de la educación rural en Europa y América

- Latina". Actas del V Colóquio Hispano-Português de Estudos Rurais. Bragança, 2003.
52. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2004. "Enhancing Sustainable Development Processes in Rural areas through Alternating Cycle Education. Some cases in Latin America". Proceedings of the VIII European Society for Agronomy Congress ("European Agriculture in a global context"). Copenhagen.
53. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2005a. "La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia", in Revista de Estudios Geográficos, vol. LXVI, nº 258, pp. 129-160, enero-junio 2005. CSIC. Madrid.
54. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2005b. "Nueva Ruralidad y capital social: una visión desde los proyectos de educación por alternancia en áreas rurales de América Latina". Actas del IX Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos. Universidad de Málaga y AEIPRO. Málaga.
55. GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; DURAND, J. 2005. "Formación de adultos en alternancia. Una experiencia universitaria en la Argentina". Actas del Congreso Internacional de Educación organizado por Universidad Nacional de Córdoba y Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Córdoba.
56. GIMONET, Jean Claude. 1984. "Alternance et relations humaines". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
57. GIMONET, J.C. 1996. "L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons Familiales Rurales". Documents CNP, Septembre 1996.
58. GIMONET, J.C. 1998. "L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ? L'expérience des Maisons Familiales Rurales". In DEMOL, J. N.; PILON, J. M. (Éds.). 1998. « Alternance, développement personnel et local », (pp. 51-66). Éditions L'Harmattan. Paris.
59. GIMONET, J.C. 1998b. « Les MFR, une réussite d'équipes » Congrès MFR Rhône-Alpes, 31.01.98.
60. GIMONET, J.C. 1999. "Adolescence et Alternance". Documentation CNP Chaingy.
61. GIROD DE L'AIN, B. 1974. « Actes du colloque de Rennes ». AEERS, Dunod. Paris. Extrait de La Documentation Française. Paris, 1974.
62. GONZÁLEZ DE CANALES, F. 1997. "Animación, formación y participación a través de redes nacionales y europeas de Desarrollo Rural". In DE LOS RÍOS,

- I. (Ed.). "El Ingeniero Agrónomo en el contexto de la nueva política de Desarrollo Rural" (pp. 81-87). Fundación Premio Arce. Madrid.
63. GONZALEZ DE CANALES F. 2005. "Roturar y sembrar. Así nacieron las Escuelas Familiares Agrarias" Ed. Rialp.
64. GRANEREAU, Abbé. 1935. "Lettre" dans l'archive du CNP.
65. GRANEREAU, Abbé. 1969. "Le livre de Lauzun". Comité d'Action École et Vie Rurale. Paris.
66. GRAWITZ, M. 2001. "Méthodes des sciences sociales". Ed. Dalloz. Paris.
67. HERREROS, J. 1973 Los intrínquilos del problema agrario. Ed. Propia
68. HERREROS, J. et al. 1976. Promoción social en la agricultura. Ed. Colección RTVE nº 85. Madrid.
69. HERREROS, J. 1990. "Animación de la actividad económica y social en el medio rural". Actes du Premier Congrès de Recherche sur l'Animation Socioculturelle. UNED.
70. HERREROS, J. 1998. "La animación de proyectos: una estrategia innovadora para promover la actividad económica y el empleo en zonas rurales". Del libro: "Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa" (pp 69-79). IDC. Oviedo.
71. HERVIEU, B. 1993. "Les champs du futur". Éditions François Burin. Paris.
72. IFOCAP. 1963. "Les stages de Formation". Paris.
73. INTERMON-OXFAM. 2000. Lancement de la campagne : « Educación ahora: rompamos el círculo de la pobreza » (« Education maintenant: brisons le cercle de la pauvreté »). Madrid.
74. JALLADE, J. 2000. « Discours lors de l'Assemblée AIMFR 2000 ». In SIMFR. 2001. "Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité". Éditions AIMFR. Bruxelles.
75. JEAN-PAUL II. 1987. Lettre encyclique « Sollicitudo rei socialis ». Rome.
76. JEAN PAUL II. 1991. Lettre encyclique « Centesimus annus ». Rome.
77. KAËS, R. "Réalité psychique et souffrance dans les institutions", in L'institution et les institutions, études psychanalytiques, S. I. d. de René Kaës, Paris, Dunod, 1987.
78. KAYSER, B. 1994. "La Cultura, un incentivo para el desarrollo local". Leader Magazine, nº8. Bruxelles.
79. LEGROUX, J. 1979. "Outils pédagogiques et alternance". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.

80. LERBET, G. 1984. "Approche systémique et production de savoir". Éditions Universitaires UNMFREO. Maurecourt.
81. LUTZ, B. 1994. « Le Rôle nouveau de l'enseignement technique et la formation professionnelle ». Rapport Séminaire OCDE. CEREQ. Marseille, avril 1994.
82. MALGLAIVE, G. 1979. "La formation alternée des formateurs", extrait du SIDA (n°297). Paris.
83. MARTINELL, F. 1971. "Las Escuelas Familiares Agrarias". Ed. CECA. Madrid.
84. MARTINELL, F. et al. 1973 "Una experiencia educativa" Folletos Magisterio Español. Madrid.
85. MARTINELL, F. 1974 "La juventud del silencio". Ed. Magisterio Español
86. MÉTIVIER, G. 1999. "Réussir autrement". Éditions Siloë/Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales des Pays de la Loire. Nantes.
87. MIDGLEY, J.; LIVERMORE, M. 1998. "Social capital and Local Economic Development: Implications for Community Social Work Practice". Journal of Community Practice The Haworth Press, Inc. Vol. 5. N° 1/2. New York.
88. MORIN, E. 1999. "La tête bien faite". Éditions du Seuil Paris.
89. MOUNIER, E. 1995. "Le Personnalisme". 16e. édition PUF. Que sais-je ?, n° 395. Paris.
90. NOVÉ-JOSSERAND, F 1987. "L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales". Éditions France-Empire. Paris.
91. OCDE. 1994. "Créer des indicateurs ruraux pour étayer la politique territorial". Paris.
92. OCDE. 2004 Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. Programa para la evaluación internacional de Alumnos. Ministerio de Educación y Ciencia. INECSE .Madrid
93. ONU. 1948. « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10.12.1948».
94. PASTORAL RURAL BRASILEÑA, septiembre de 1998. Encuesta disponible en los archivos de UNEFAB y MEPES
95. PELLAN, P. 2000. "Réussir l'école de tous les talents". Éditions Cloître. Saint Thonan.
96. PÉREZ, T. 1987. "Fichas y Documentos de Trabajo del Comité Gestor". UNEFA, Département de Promotion Rurale. Madrid.

97. PERRENAUD, P. 2001. "Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique". ESF. Paris.
98. PIAGET, J. 1974. « *Réussir et comprendre* ». P.U.F. Paris.
99. PISANI, E. 1994. "Pour une agriculture marchande et ménagère". Éditions de l'Aube, S.L. Paris.
100. PNUD. 1990. "Desarrollo Humano: Informe 1990". Tercer Mundo Editores. Bogotá.
101. PNUD. 1994. "Desarrollo Humano: Informe 1994". Tercer Mundo Editores. Bogotá.
102. PRODI, R. 2000. « Discours lors du Congrès de l'AIMFR 2000 ». In SIMFR. 2001. « Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité ». Éditions AIMFR. Bruxelles
103. PUIG, P. 1998. "El desarrollo rural, la educación y sus actores". Del libro: "Educación y Desarrollo Rural" (pp. 16-33). PROSIP. Lima.
104. PUIG, P. 1999. "Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento". UNEFAB. Anchieta.
105. PUIG, P. 2003, « Les centres familiaux de formation par alternance : développement des personnes et de leurs milieux. Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution », Université de Tours, Mémoire DURF.
106. PUIG, P.; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. 2003. "Encuesta sobre la distribución temporal de tareas de 206 monitores de CEFFA de Latinoamérica y Europa". No publicado (disponible en los archivos de SIMFR). Bruselas.
107. PUIG, P. 2005. Artículo "Qué orientación profesional es posible promover en la enseñanza fundamental", in Revista da Formação por Alternança, nº 1, pp. 22-36. Ed. O Mutador. Belo Horizonte.
108. QUIVY, L.; CAMPENHOUDT, L.1995. "Manuel de recherche en sciences sociales". Ed. Dumond. Paris.
109. RAE. 2003. "Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española". Madrid.
110. RICHARD, C. 2000. "Le monde ouvert à l'Europe du siècle XXI". Actes de la III^a Semaine Européenne de la Jeunesse Rurale organisée par le Mouvement Européen du Conseil Valencià. Alicante.
111. ROGERS, Carl. 1972. "Liberté pour apprendre". Éd. Dunod. Paris.

112. SÁEZ, E.; COLOM, A. 2000. “ Lo agrario, lo rural, lo urbano”. Premier Séminaire International sur le Développement Rural Durable. Non publié, disponible sur internet. Concepción.
113. SANZ, F. 2000. “Razones y motivos para una reflexión sobre la educación rural”. Revista de Educación de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del MECD-España (nº 322; pp. 7-10). Madrid.
114. SAOUMA, E. Interview au Journal Le Monde, 1 mars 1994.
115. SEN, A. Entretien au Prix Nobel d'économie 1998. Journal El Pais, 16 octobre 1998.
116. SENAULT, Patrick. 1998. “Interrogantes y reflexiones en torno al desarrollo local”. Del libro: “Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa” (pp. 49-52). IDC. Oviedo.
117. SERRANO, R. 2001. « Fondo de Población: profecías de calculadora ». Service 155/01 d'Acepresa, section « Análisis ». Madrid.
118. SGELL, B, 2000. « Préparation des stages pour les agriculteurs. Session de travail sur les stages OMEGA ». IFOCAP. Paris.
119. SIMFR. 2001. “Ensemble construisons notre avenir. Formation, Développement, Solidarité”. Éditions AIMFR. Bruxelles.
120. SIMFR. 2001b. « Informe de mission en Pérou, 2001 ». Non publié, mais disponible dans les archives du SIMFR. Bruxelles.
121. SIMON, J. 1998. « Memoria del Acto Académico de la concesión de Doctorados Honoris Causa ». Université de Navarre. Pampelune.
122. SOMMERMAM, A. 1999. “Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade”. In Primeiro Seminário Alternância e Desenvolvimento. UNEFAB. Salvador de Bahia, 1999.
123. TAYLOR, P. 1998. “Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from Vietnam and South Africa”. In “Training for Agriculture and Rural Development 1997-98”, (pp. 4-15). FAO. Rome.
124. TEJADA J. 2005. “El trabajo por competencias en el prácticum: como organizarlo y evaluarlo”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7
125. THIBON, G. 1946. « Le lien des Cadres de MF », nº 3 du 3.01.1946.
126. TRUEBA, I. 2002. « La seguridad alimentaria mundial ». Cátedra Alfonso Martín Escudero y UPM. Madrid.

127. UNEFA. 1995. "Actas de la Universidad de Verano de UNEFA". Vic.
128. UNEFA. 1996. "Estudio de expectativas de los protagonistas de la EFA". Disponible en los archivos de UNEFA, Madrid.
129. UNEFAB 1999 "Avaliação da realidade das EFA no Brasil". Disponible en los archivos de UNEFAB.
130. UNESCO. 2000a. "Actas del Foro Mundial de Educación". Dakar.
131. UNMFREO. 1945. Le Lien, revue de l'Union Nationale des Maisons Familiales, nº 1. Paris, novembre 1945.
132. UNMFREO. 1994. "L'entretien annuel. Améliorer la communication interne". Paris.
133. UNMFREO. 1995. "Le dossier du Président". UNMFREO. Paris.
134. UNMFREO. 1998. "Moniteur – Monitrice en Maison Familiale Rurale". Paris.
135. UPHOFF, N. 1995. « Adapter los proyectos a la gente ». In « Lo primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural ». Banque mondiale et Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
136. VERHELST, T. 1994. "Las funciones sociales de la cultura". Leader Magazine nº8. Bruxelles.
137. VIERA, P. 2003. Intervention dans le Cours de Mestrado « Formation et Développement Durable ». Session d'avril 2003 à Florianópolis (Brésil).
138. WEINBERG, A. 1994. "La fausse querelle des méthodes" in "Sciences Humaines » nº 35, janvier 1994. Paris.
139. WOLFENSOHN, J. 1999. "Propuesta de un marco integral de desarrollo". Banco Mundial. Washington.