

Algunas reflexiones sobre la alternancia en los CEFFA como sistema pedagógico complejo

 Jordi González-García¹,  Roberto García-Marirrodriaga²,  Cícero da Silva³

¹ Instituto CRIIA. Vía de los Poblados, 1. Edif. E, 3º. 28033-Madrid, España / Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - AIMFR. ² Instituto CRIIA. ³ Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jgonzalez@institutocriia.org

RESUMEN. El sistema pedagógico de alternancia, tal y como se entiende y aplica en los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia), surgió como una respuesta ante la falta de pertinencia de la educación rural a finales del primer tercio del siglo XX. Desde entonces, han aparecido más de un millar de CEFFA en más de 30 países del mundo y se han realizado investigaciones científicas relevantes sobre ellos. El presente artículo pretende reflexionar sobre la alternancia considerada como pedagogía compleja a partir de una previa revisión bibliográfica. Partiendo de algunas formas desvirtuadas de alternancia, en el caso de los CEFFA se encuadra como uno de sus pilares y se enmarca su relación con los componentes que la convierten en un sistema. Finalmente, se ponen de manifiesto los aspectos que nos permiten catalogar el sistema de alternancia como complejo.

Palabras clave: Alternancia, CEFFA, Sistema pedagógico complejo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e18330	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Some Reflections on Alternating Cycle in the CEFFA as a Complex Pedagogical System

ABSTRACT. The pedagogical system of alternating cycle, as understood and applied in the CEFFA (Family Educational Centers for Alternating Cycle Training), emerged as a response to the lack of relevance of rural education at the end of the first third of the twentieth century. Since then, more than a thousand CEFFAs have appeared in more than 30 countries around the world and relevant scientific research has been carried out on them. This article aims to reflect on alternating cycle considered as complex pedagogy based on a previous bibliographic review. Starting from some distorted forms of alternating cycle, in the case of the CEFFA it is framed as one of its pillars and its relationship with the components that make it a system is framed. Finally, the aspects that allow us to classify the alternating cycle system as complex are highlighted.

Keywords: Alternating Cycle, CEFFA, Complex Pedagogical System.

Algumas reflexões sobre a alternância nos CEFFA como um sistema pedagógico complexo

RESUMO. O sistema pedagógico de alternância, tal como entendido e aplicado nos CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância), surgiu como resposta à falta de relevância da educação do campo no final do primeiro terço do século XX. Desde então, mais de mil CEFFAs surgiram em mais de 30 países ao redor do mundo e pesquisas científicas relevantes foram realizadas sobre eles. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a alternância considerada como pedagogia complexa a partir de uma revisão bibliográfica prévia. Partindo de algumas formas distorcidas de alternância, no caso dos CEFFA ela é enquadrada como um de seus pilares e sua relação com os componentes que o tornam um sistema é enquadrado. Por fim, destacam-se os aspectos que permitem classificar o sistema de alternância como complexo.

Palavras-chave: Alternância, CEFFA, Sistema pedagógico complexo.

Introducción

El origen del primer Centro Educativo Familiar de Formación en Alternancia (CEFFA) es rural. Se trata de la *Maison Familiale Rurale* (MFR), que se instaló en 1937 en Lauzun (suroeste de Francia, concretamente en el Departamento de Lot-et-Garonne), aunque había comenzado en 1935 en Sérignac-Péboudou, un pequeño pueblo cercano, para responder a las necesidades de formación de jóvenes campesinos. Pero no es rural el origen de la formación en alternancia desde una visión histórica que la comprende de manera incompleta (Gimonet, 1998; Lerbet, 1981) como una relación binaria trabajo-escuela. Ya en las pirámides en Egipto, en las obras de los mayas o de los incas, y en las construcciones de las catedrales o los castillos medievales en Europa, de una forma u otra estaban incluidos esos dos aspectos de la alternancia: el trabajo y la formación. También encontramos esta forma de alternancia en la formación de los aprendices desde la Edad Media y en el periodo industrial con la creación de las llamadas “escuelas de aprendices” impulsada por los empresarios como consecuencia de la necesidad de una mano de obra cualificada.

El nacimiento de la Pedagogía de la Alternancia en su matriz francesa y también su expansión internacional (González-García, 2020), ha seguido una evolución paralela a otros procesos de cambio que, especialmente a lo largo del siglo XX, se han desarrollado para dar respuestas a los enormes retos que la educación tiene ante sí. Muchos de ellos son resultantes de los cambios sociales y culturales, otros se plantean de forma imperiosa ante las limitaciones y disfunciones de los sistemas educativos. En este sentido, uno de los focos debe ponerse en el abandono escolar y en los altos índices de fracaso escolar, lo cual tiene mucho que ver con la desmotivación de los adolescentes. La desconexión entre los métodos educativos muy estandarizados y los intereses, pasiones y necesidades reales de los alumnos es cada vez más notoria. Esto se observa en la persistencia de la enseñanza convencional, donde los libros de texto siguen siendo la principal guía y el discurso suele ser mayormente unidireccional, del profesor al alumno. Este enfoque tradicional no siempre logra captar la atención ni el entusiasmo de los estudiantes, lo que sugiere la necesidad de explorar métodos más dinámicos y participativos en el aula. Es famosa la frase, aunque de origen desconocido, que dice que “estamos formando con métodos del siglo XIX y con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”. Quizás no sea una sentencia del todo justa porque el profesorado

también forma parte de su tiempo, pero describe de forma muy elocuente la dificultad de cambio de los sistemas educativos.

Cuando hablamos de transformación educativa, especialmente en la realidad del siglo XXI, nos referimos a tratar los temas que el nuevo siglo demanda y que a menudo no tienen cabida en los programas oficiales o que responden a épocas pasadas (Olivé, 2020). Nos referimos también a que la escuela ya no es la única transmisora del saber (Gimonet, 2008; Puig-Calvó, 2006), a que el oficio de docente cambia, a que el significado de comunidad educativa se amplía (Comas, 2019) englobando a más actores en la formación, introduciendo valiosas perspectivas auténticas y realidades del entorno. Estamos ante un cambio de paradigma importante.

Concretamente, necesitamos un abordaje holístico de la educación que incluya todas las dimensiones de la persona, también la emocional. Como quedó claro con la pandemia de COVID-19, hemos de reivindicar la educación como un acto profundamente humano y esencialmente relacional (García-Marirrodriaga, 2024). Esta perspectiva ampliada y completa de la educación, que potencia las habilidades sociales y emocionales de los alumnos, no se limita únicamente a la inteligencia cognitiva. También implica poseer una comprensión emocional tanto de uno mismo como de los demás, ser amable, empático, compasivo, considerado, responsable, confiable, consciente, honesto, proactivo en lo social y tener autocontrol. En resumen, implica ser emocionalmente inteligente. Esta nueva mirada significa cambiar el foco sobre las habilidades cognitivas por una fuerte preocupación por la formación, y el desarrollo social y emocional (Matthews et al., 2012).

Actualmente hay más de 1.300 CEFFA en más de 30 países del mundo y en los últimos años se han realizado investigaciones científicas relevantes -muchas de ellas en Brasil (Teixeira et al., 2008; Ferrari & Ferreira, 2016)- destacando la importancia del acompañamiento personalizado de los alumnos, así como de sus proyectos personales y de los proyectos comunitarios de las asociaciones que ponen en marcha y gestionan los CEFFA. El presente artículo pretende reflexionar sobre la alternancia considerada como pedagogía compleja. En efecto, en los CEFFA la alternancia es uno de sus pilares (Puig-Calvó, 2006) que se enmarca en un entramado de relaciones que la convierten en un sistema pedagógico más que en una simple metodología (Gimonet, 1998). Y 90 años después de su aparición, el desafío de seguir siendo pertinente debe incluir la componente emocional en una perspectiva de formación holística.

Evolución de una idea y una concepción pedagógica

La idea inicial de unos CEFFA ligados al ámbito rural ha evolucionado. También la de una concepción pedagógica que comenzó casi por casualidad (Granereau, 1969), de la mano de unos padres de familia preocupados por la educación de sus hijos y no de grandes figuras de la pedagogía (Duffaure, 1985; Granereau, 1969; Chartier, 1978; 1986). En el siglo XXI, podemos afirmar que la alternancia interactiva de los CEFFA (Puig-Calvó, 2006) no es exclusiva de una profesión, o de un territorio, o de un nivel educativo determinados. Existen experiencias de contextos culturales, socio-económicos y territoriales bien distintos, con profesiones que abarcan desde la agricultura, turismo y hostelería, hasta la electrónica o la sanidad, en ámbitos rurales, urbanos y peri-urbanos, por poner algunos ejemplos. Y en niveles educativos que van desde el secundario básico o inicial, con un enfoque en orientación vocacional, hasta la universidad, incluyendo la profesionalización y la formación de adultos.

En la mayoría de los países donde se implementan los CEFFA, comienzan en áreas rurales con una perspectiva inicial centrada en proporcionar cobertura educativa con calidad y pertinencia. Se presentan como una alternativa creativa y novedosa para la formación de los jóvenes rurales y de toda la comunidad. Sin embargo, también implica que, en algunos casos, estos programas pueden ser promovidos con mensajes que simplifican la realidad o manipulan las expectativas de la población, aprovechando preocupaciones y deseos legítimos de las comunidades sin abordar de manera integral sus necesidades.

Estos discursos demagógicos tienden a reducir la complejidad del desarrollo rural a eslóganes como "es necesario capacitar a la población rural para que permanezca en el campo" o "debemos enseñar a los hijos de los agricultores nuevas técnicas porque el país tiene una base agrícola." Aunque estos argumentos pueden parecer razonables en la superficie, ignoran aspectos fundamentales del bienestar de las personas involucradas, como la importancia de brindar una educación que también contemple su desarrollo personal, cultural y social, más allá de su rol en la producción agrícola.

Por lo tanto, mientras los CEFFA pueden representar una herramienta importante para la educación en áreas rurales, es crucial reconocer cuándo los discursos que los acompañan pueden estar más enfocados en la productividad y la retención de mano de obra en el campo que en proporcionar una educación que fomente el desarrollo integral de los estudiantes, sus familias y sus comunidades. Esto señala la necesidad de una visión más amplia y equilibrada

en la implementación de esta formación, que vaya más allá de la simple capacitación técnica y considere el bienestar y los derechos de las personas a una educación completa y liberadora.

En el mundo de la educación existe una gran confusión cuando hablamos de capacidades, competencias, conocimientos y aptitudes. La mayoría de los países, actualmente para no sentirse fuera de las tendencias, hablan de educación por competencias en las reformas educativas (Perrenoud, 2012). En los últimos años, ha aparecido numerosa literatura científica sobre el enfoque educativo basado en competencias (Bolívar, 2008; Coll, 2007; Garagorri, 2007; Marcelo & Vaillant, 2011) y sobre la mejora de los aprendizajes del alumnado y del servicio educativo de los centros escolares (Marzano, Frotier & Livingston, 2011). No pretendemos criticar una vez más esta propuesta, sino simplemente sugerimos reflexionar sobre la comprensión, aplicación y adecuación de lo que se pretende con estos conceptos. Es decisivo para cualquier sistema educativo que sus responsables sean capaces de organizarlo partiendo de la realidad de los beneficiarios del aprendizaje y no de los programas. Es decir, aplicar los programas con contenidos, capacidades y competencias partiendo de la realidad de las personas en formación y aplicando las actividades educativas y las metodologías que hayan demostrado resultados de progreso en todos los alumnos sea cual sea su origen o nivel económico.

La pedagogía de la Alternancia es verdaderamente un movimiento de desarrollo mundial (García-Marirrodriaga & Puig-Calvó, 2014) que, 90 años más tarde, se ha extendido a más de 30 países, en niveles y contextos variados como ya hemos señalado y que permite que podamos reflexionar críticamente sobre su calidad y pertinencia. Cuando hablamos de pertinencia en la educación, queremos decir que ésta debe aportar sentido y significado a las personas partiendo de su realidad personal, abrir nuevas perspectivas y orientar, promover la necesidad de formación permanente y continua. En definitiva, dar respuesta a las necesidades y expectativas de las personas en formación. Y ese es uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI. Pero, la formación en alternancia, en una visión histórica de esta relación binaria trabajo-escuela, no es nueva.

¿Qué es entonces la Pedagogía de la Alternancia?

Observando rápidamente el panorama pedagógico actual, podríamos distinguir tres grandes corrientes en la educación y las instituciones educativas (Gimonet & Puig, 2015).

Pedagogía tradicional

Está centrada en el programa oficial que hay que transmitir y en el profesor que transmite. Los alumnos deben adaptarse a ambos factores. Es claramente una pedagogía transmisiva en el seno de una escuela a menudo separada de la vida. Ciertamente tiene sus valores, pero solo es adecuada para un 30-35% de la población escolar que está dotada de una capacidad de abstracción inmediata, que se adapta bien al aprendizaje deductivo (Gimonet, 2008). Es el sistema más extendido e inamovible en el panorama mundial, pero conduce a altos porcentajes de fracaso escolar, a la exclusión de un número importante de personas.

Pedagogías activas

Estas corrientes superadoras de las limitaciones citadas anteriormente colocan en el centro de la actividad a la persona en formación, logrando que el programa y la enseñanza se adapten en función de las necesidades y de los desarrollos evolutivos. Aquí el alumno no es un sujeto pasivo, mero espectador frente a la lección que recibe del profesor, sino que se convierte en protagonista de su propia formación. Sin embargo, a menudo sigue faltando una adecuada conexión con la realidad.

Pedagogía de la Alternancia (o de la complejidad)

Esta tercera corriente, centrada en el alumno inmerso en su realidad, supera las precedentes al integrar el contexto personal, familiar, socio-económico, territorial con el programa oficial en un plan de formación construido en función del perfil de egresado.

Por un lado, la persona en formación se considera integralmente, en su complejidad, con sus características, capacidades (físicas, intelectuales, sociales, culturales, afectivas, éticas, espirituales) y trayecto de vida (pasado, presente, futuro con sus proyectos más o menos claros). Es decir, se tiene en cuenta su realidad familiar, comunitaria, profesional, socio-económica, cultural, ambiental.

Por otro lado, el medio escolar pasa a ser un verdadero ecosistema que, más allá de las simples instalaciones docentes, integra el grupo de alumnos en formación, la organización

material, el ambiente educativo, el estilo de las relaciones personales (entre los alumnos y con los formadores), los fines institucionales de la organización que imparte la formación, el sistema de valores subyacentes.

Finalmente, el entorno socio-profesional, la empresa, no es solo ni principalmente el “lugar de prácticas”, sino un espacio de formación compartido con la escuela donde los responsables del seguimiento de los alumnos son coformadores.

En definitiva, estamos hablando del paso de una lógica de aprendizaje disciplinar a una lógica de aprendizaje sistémico (García-Marirrodriaga & Puig-Calvó, 2014) de tipo apropiativo (Lesne, 1987) y transformativo (Pineau et al., 2009).

Si buscamos las raíces etimológicas de la palabra complejidad encontramos que procede del prefijo latín *con-* (junto, total), y de *plexus* que significa entrelazamiento, conexión, unión: complejidad. Edgar Morin (1996) nos dice que la formación es la resultante de la interacción de todos los componentes de la gestión de la complejidad:

La complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados (como en un tapiz). El mundo es un tejido de eventos, de acciones, de interacciones, retroacciones, determinaciones, incertidumbres y contradicciones... Supone articular, distinguir sin separar, asociar sin reducir... Se planea la paradoja de la unidad y la multiplicidad, pero también que el todo es más que la suma de las partes... Y aun, que se mezclan todos a la vez, el orden, el desorden y la organización como dentro de un sistema vivo (Morin, 1996, p. 32-35).

La alternancia tiene la pretensión de gestionar esa realidad compleja y puede definirse como una pedagogía de la complejidad porque:

- a) Es un camino, un puente entre dos medios de vida, que muestra el paso del uno al otro según los ritmos definidos pedagógicamente.
- b) Invita a salir de una pedagogía plana, de dos dimensiones, para ir hacia una pedagogía multifactorial y multidimensional (espacios, tiempos, acciones, personas).
- c) Es una formación a tiempo completo que se basa en el principio de continuidad de la formación en una discontinuidad de actividades, espacios y tiempos.
- d) Considera que los materiales de formación, los conocimientos, los saberes, se encuentran en cada lugar, en cada persona, con sus diferencias y sus complementariedades.
- e) Diversifica y multiplica los formadores que intervienen en el proceso de formación (familia, profesores, otros alumnos, empresarios, tutores profesionales, los

compañeros en el grupo y, en general, todos los agentes educativos). Esto significa que la pedagogía de la alternancia implica compartir el poder educativo -que deja de estar solo en los profesores- entre los actores asociados a la formación.

- f) Con la alternancia, la persona en formación no tiene el estatuto típico de alumno de escuela en posición de dependencia, sino la de actor socio-profesional en formación con autonomía y poder. Poder gracias a su situación de actor en su medio de vida, que gestiona sus propios aprendizajes incluso fuera del propio centro de formación y de los profesores. Autonomía que, cuanto más crece en la persona, hace más eficiente la formación en alternancia que recibe. La persona en formación por alternancia no es un objeto de enseñanza, o un sujeto pasivo que escucha la lección del maestro, es una persona que actúa, que construye su formación, que produce saber y conocimientos.

En resumen, vivir y practicar la alternancia (Gimonet, 2008) es, para todos los actores de la misma -principalmente las personas en formación y los formadores- caminar en el centro de la complejidad de las relaciones interpersonales y gestionar las interfases entre los tiempos y espacios de formación. Por ello las instituciones y los formadores deben organizar estrategias y poner en práctica actividades e instrumentos adecuados para proporcionar orden y dar sentido y significado al proceso.

Esto requiere, en primer lugar, un dispositivo pedagógico de formación (Albéro, 2010) alternada (Geay, 1998) que constituye una oferta de profesionalización (Wittorski, 2007). Es decir, un sistema de desarrollo de habilidades y socialización diseñado a partir de diferentes tipos de situaciones (de trabajo, de estudio, de experiencia) que se articulan en diversos lugares, tiempos y métodos de aprendizaje. En segundo lugar, unas modalidades de colaboración entre todos los “formadores” (padres, empresas, responsables de alternancia, profesionales) coordinadas por los formadores del CEFFA. Por último, una cierta autonomía que impida encerrarse en unas normas y reglamentos administrativos rígidos, lo cual sería tanto como reconocer una nueva -aunque compleja- modalidad formativa en las instancias académicas y administrativas. Lo anterior no es sencillo, entre otras cosas porque hay diversas concepciones y comprensiones de la alternancia.

¿Alternancia o alternancias?

Bourgeon (1979) muestra la utilización e interpretaciones diversas del concepto

“alternancia” (los cursos nocturnos, las pasantías, etc.) y estudia los diferentes sistemas de escolaridad donde se podría pensar en algún tipo de alternancia. Se enmarca dentro de 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 *Compagnons du devoir* franceses, los cursos sándwich ingleses, o incluso las escuelas del campo cubanas, el sistema en Tanzania o el modelo cooperativo americano.

A partir de ese estudio, exponemos tres representaciones de la alternancia, que pueden ayudarnos a discernir entre los diferentes elementos que muestran la complejidad de este sistema educativo. Se trata de una muestra de la variedad de concepciones y formas de aplicar la alternancia. En esta diferenciación pretendida de los modelos de alternancia, podemos empezar por la investigación realizada por Girod de l’Ain (1974), donde se distingue entre “teoría y práctica”; o entre “educación y economía”. Así, tenemos dos modelos de alternancia: una externa y una interna.

- a) Alternancia externa: pretende acercar el ámbito educativo a aquellos adultos o jóvenes que tienen una experiencia de trabajo (para ello se organizan los cursos nocturnos, la enseñanza a distancia, o se facilitan los accesos a la universidad, por ejemplo).
- b) Alternancia interna, que sería el caso contrario: 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.

Otra importante reflexión al respecto es de Malglaive (1979), quien, desde una óptica de análisis distinta, la de la formación de los formadores, describe tres tipos de alternancia:

- a) La falsa alternancia: parecida a la anteriormente llamada alternancia interna, que consiste en dejar espacios en blanco durante los periodos de formación, sin establecer ninguna relación entre la formación académica y las actividades prácticas.
- b) 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 al mismo es que sólo se le dan modelos de

observación y análisis de la realidad en la que van a trabajar, sin facilitarles los medios para actuar sobre ella.

- c) La alternancia real: es aquella que realiza una formación teórica y práctica global, que permite al alumno construir su propia formación, su propio proyecto de vida, ponerlo en práctica efectuando un análisis reflexivo sobre el mismo. La diferencia fundamental en relación con el modelo anterior sería la de una implicación mayor, tanto en el ámbito personal como en el de las instituciones que intervienen. Se nos presenta así un sistema en donde la interacción entre los modelos, actores y sistemas es una realidad.

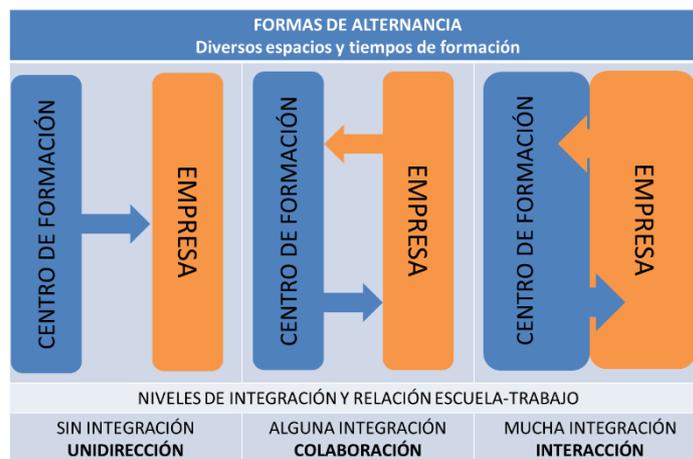
El tercer estudio sobre la Alternancia se basa en la investigación sobre el espacio temporal. Bourgeon (1979) nos presenta también tres tipos de alternancia, parecidos de algún modo a las citadas por Malglaive (1979), que trazan un itinerario progresivo, evolucionando desde un modo de aplicación simple a modelos cada vez más complejos.

- a) La alternancia yuxtapositiva: consiste en intercalar periodos diferentes entre las actividades y los diferentes lugares, donde el trabajo y el estudio no tienen ninguna relación aparente entre ellas. Por ejemplo, sería el caso de un estudiante que trabaja o 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.
- b) 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.
- c) La alternancia integrativa: se trata de una compenetración efectiva entre los medios de vida socio profesional y escolar en una unidad de tiempo formativa. No es una sucesión de unos tiempos llamados teóricos y otros llamados prácticos, aunque estuvieran organizados en el plan didáctico, sino realmente más que un mero proceso. Es lo que se llamaría 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 a la persona en formación como actor en su medio. Sería la verdadera alternancia o alternancia real de Malglaive (1979).

Correa-Molina (2015) hizo una representación bastante gráfica de esos diferentes grados de integración entre el medio escolar y el medio-socioprofesional.

Figura 1 - Formas de alternancia.



Fuente: Elaboración propia a partir de Correa-Molina (2015).

Coexisten al mismo tiempo en distintos lugares, modos muy diferentes de hacer y entender la alternancia. En los CEFFA, se debe intentar aproximar al máximo al modelo de alternancia real o alternancia integrativa. De otro modo, las desviaciones, 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. Preferimos utilizar el término “alternancia interactiva” Puig-Calvó (2006), que luego retomó Meirieu (2011). En esa concepción, existe una verdadera interacción entre los diversos actores, medios y sistemas (es decir, conveniencia, colaboración, cogestión). La alternancia interactiva descrita es la que parece alcanzar un mayor valor formativo para el estudiante.

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 entorno social, a corto, medio y largo plazo, a través de actividades de formación integral principalmente de adolescentes, pero también de jóvenes y adultos. Por tanto, las finalidades del Movimiento de los CEFFA se basan en dos ejes principales:

- La Formación Integral (holística) de las personas, acompañándolas en la construcción de sus proyectos (personales, profesionales, sociales, de vida, en definitiva). No se trata simplemente de impartir cursos de formación profesional y/o de formación general con metodologías o actividades más o menos adecuadas, sino de formar a la persona en todos los ámbitos -técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual- como ser humano único e irrepetible, como persona que es parte y actor de la sociedad en la que vive. Es decir, de formar desde una visión holística, integral.
- El Desarrollo Territorial. Unido indisociablemente a la finalidad anterior, es una consecuencia y una necesidad. Si el territorio no progresa, no se desarrolla a la vez que los jóvenes, aunque los jóvenes que viven en ese territorio se formen, simplemente se les está obligando a marcharse (Duffaure, 1985). Los CEFFA hacen que los jóvenes y adultos en formación, se conviertan en actores de su propio desarrollo y del desarrollo del territorio en el que se implantan.

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

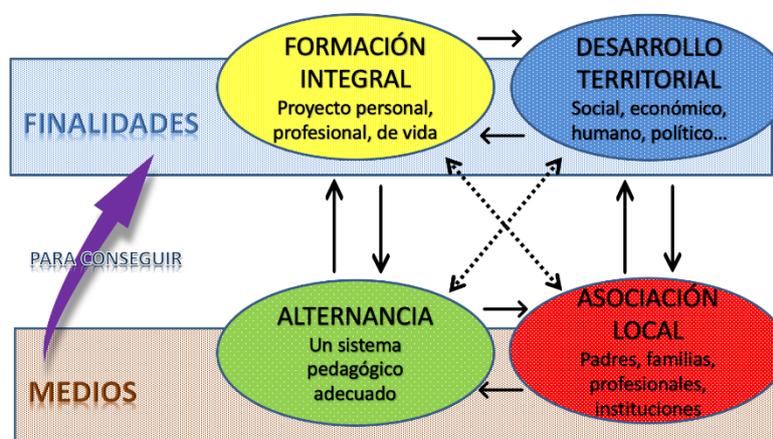
- El Dispositivo Pedagógico (la Formación por Alternancia). La respuesta a un sistema escolar inadecuado es una metodología pedagógica pertinente, que supere constantemente las corrientes y modos docentes existentes y que responda a la necesidad de adecuación a los retos de la sociedad, las familias y los jóvenes. Es decir, una Alternancia Integrativa entre escuela y medio socio-profesional con periodos e interacciones entre uno y otro ámbito, que parte de la experiencia y que incluye la implicación de todos los actores de la formación.
- La Asociación Local. Constituida principalmente por familias, pero también por egresados, emprendedores, empresarios, representantes de instituciones, junto con otras personas de la comunidad que se adhieren a sus principios, y que son los responsables de la gestión global del establecimiento educativo trabajando en colaboración con el equipo de formadores.

Los cuatro pilares de la alternancia CEFFA consisten en dos finalidades que cuentan con dos medios. Es decir, un grupo de personas preocupadas por la formación integral de sus jóvenes se asocian (asociación) para facilitarles que desarrollen su proyecto vital personal (formación integral, personalizada), a través de unos instrumentos pedagógicos pertinentes (dispositivo pedagógico de alternancia), con el fin de proveer al territorio al que pertenecen de

buenos profesionales, bien formados humanamente, con capacidad para trabajar por el propio bien y por el bien común (es decir, que sean motor de desarrollo territorial).

Estos cuatro pilares (Figura 2) de los CEFFA son las bases, la especificidad propia de este Movimiento Internacional Educativo y de Desarrollo, sus características propias e irrenunciables, aquello que una institución educativa debe tener necesariamente para poder ser considerada como CEFFA (García-Marirrodiga & Puig-Calvó, 2014). Pero al mismo tiempo son elementos a desarrollar, a adaptar, a contextualizar a cada realidad social, a cada época, a cada situación.

Figura 2 - Los cuatro pilares de los CEFFA.



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

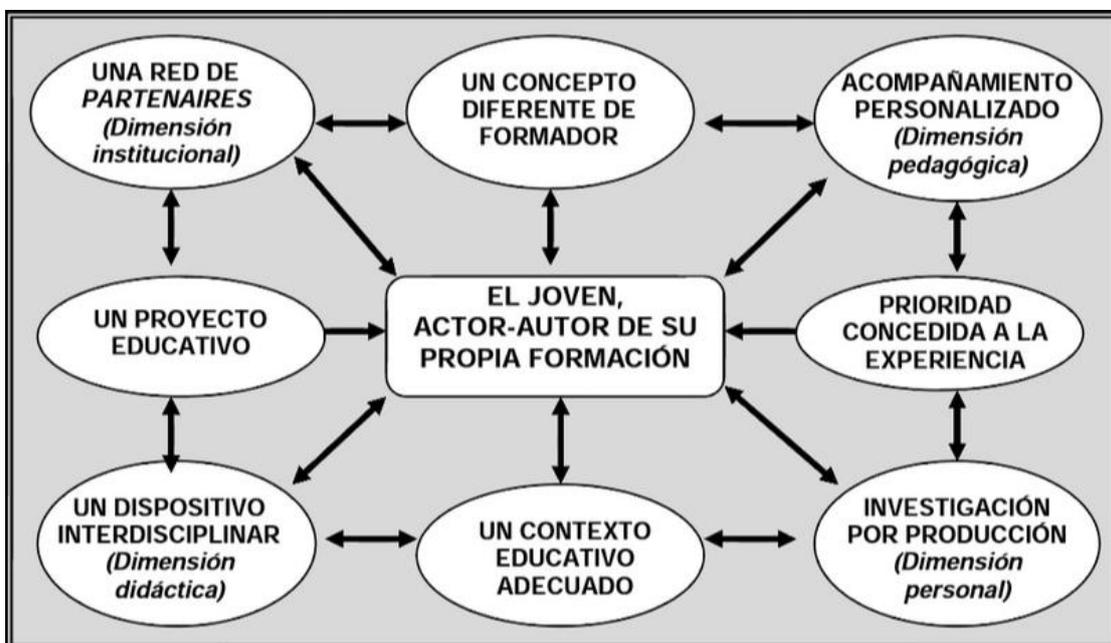
Hacia un sistema pedagógico complejo

La interacción entre los pilares -todos ellos indispensables e interrelacionados, como pretenden mostrar las dobles flechas- con lo que Gimonet llama componentes de la alternancia (1998 y 2008), nos permite pasar de la idea de metodología de alternancia a la de sistema de alternancia. La pedagogía que defiende la alternancia es compleja porque hace referencia a la propia existencia, al trabajo, a los saberes, al tiempo (Maubant & Roger, 2014). La acción (práctica profesional real, no simulada) es fuente de reflexión y de motivación. La auténtica alternancia supone la interacción reflexiva de la escuela y del trabajo, de tal manera que los dos ámbitos se enriquecen mutuamente. Por eso Geay (1998) dice que la alternancia necesita una ingeniería pedagógica multidimensional en la interfase entre trabajo y escuela.

Lesne (1987) se refiere a la alternancia en relación con la clasificación de los diversos sistemas pedagógicos franceses y la encuadra en los de tipo “apropiativo” (ni “incitativo” ni

“transmisivo”). Es decir, centrado en la situación social de las personas en formación porque la alternancia falsa y la aproximativa no pueden más que servir de paliativo o de pretexto a los sistemas transmisivo e incitativo. Por su parte, Lerbet (1981) explica que la alternancia comporta cuatro dimensiones esenciales: institucional (de corresponsabilidad y partenariado), didáctica (de estrategia de enseñanza interdisciplinar), pedagógica (de acompañamiento personalizado y saber compartido) y personal (de aprendizaje por producción de saber). Partiendo de estos dos autores, junto con Gimonet (1998) y Puig-Calvó (2006), se pueden definir los componentes de un sistema de alternancia (en concreto, el de los CEFFA), representados en la Figura siguiente (Figura 3).

Figura 3 - Modelización del sistema de formación en alternancia de los CEFFA.



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

La Pedagogía de la Alternancia pretende vivir y gestionar la complejidad como espacio educativo, lugar de formación y desarrollo, fuente de saber y conocimiento (Gimonet, 2008). Cada pedagogía es única, teniendo en cuenta el sistema educativo en el que se practica. La pedagogía de los CEFFA es específica y no un modelo universal, con validez permanente. Como dice Morin (2008), la esencia de la complejidad es la imposibilidad de homogeneizar o reducir. Y como dice Gimonet (2008), este movimiento educativo, al desarrollarse en el tiempo y en el espacio, cuantitativa y cualitativamente, se volvió un sistema complejo. Complejo incluso en su relación con el territorio, bien resuelta gracias a las asociaciones que

inspiran los CEFFA y al espíritu asociativo, que es un buen caldo de cultivo para general redes de capital social, como así ocurre (García-Marirrodriaga, 2024). Definitivamente, la búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar (en alternancia y sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio), convierte a este sistema pedagógico en un verdadero movimiento donde el capital social en acción se pone al servicio de la creación de capital humano (García-Marirrodriaga & De los Ríos, 2005).

A modo de conclusión

Si analizamos la Figura 3, podemos poner de manifiesto algunos aspectos que nos permiten catalogar el sistema de alternancia como complejo.

Partimos de la persona en formación, el joven -el “alternante” (Gimonet, 1998)- que es el actor principal, eje del debate y del proyecto pedagógico, autor de su propia formación (Pineau et al., 2009). Inmediatamente después, la experiencia vital integral es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que no está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972). Apoyado en esa experiencia, el peculiar proyecto educativo del CEFFA está protagonizado por una asociación local -con una concertación social de un proyecto sobre el territorio (Schejtman & Berdegué, 2003)-, que sostiene las actividades de formación. La alternancia es un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto y para lograr la formación de jóvenes y adultos (inserción y calificación profesional). Esa formación se favorece por un contexto educativo favorable (en el entorno escolar y en el profesional) que permita las adecuadas condiciones de vida del grupo y de cada persona del mismo, así como el adecuado logro de los aprendizajes.

Las cuatro dimensiones de Lerbet (1981), corresponden con la red de colaboradores (*partenaires*), que son co-formadores que intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores. Esta dimensión institucional, se relaciona con la dimensión pedagógica: el acompañamiento personalizado a través de la tutoría (González-García, 2020) para el logro de la formación integral del alumno. El dispositivo pedagógico adecuado (Albéro, 2010; Geay, 1998; Masson, 2018), entra en la dimensión didáctica

particular (compleja) de la inter y transdisciplinariedad (Pineau et al., 2009). Para ello, se sirve de unos específicos instrumentos pedagógicos y de la articulación de espacios y tiempos para lograr sinergias y optimizar el aprendizaje (García-Marirrodriaga & Puig-Calvó, 2014; Gimonet, 1998; Puig-Calvó, 2006).

Por último, el aprendizaje en alternancia no puede desligarse del propio proyecto personal de investigación en un momento y un contexto determinado, ni de la responsabilidad de contribuir a los procesos de desarrollo local. Ese proyecto de cada alumno es una muestra del aprendizaje por “producción de saber” y no por “consumo de saber” que supone la alternancia. Es la dimensión más personal (Lerbet, 1981) de todo el sistema porque pone de manifiesto que el alumno es autor y actor de su propia formación. Ese proyecto terminará siendo un proyecto de vida que, con base en lo profesional, integrará de manera holística los aspectos técnicos, intelectuales, familiares, sociales, humanos, espirituales. Para ser pertinente en el siglo XXI y después de la pandemia de COVID-19, debe fijarse también, como hemos señalado, en los aspectos emocionales de modo prioritario.

La clave para lograr lo anterior, es un concepto de formador diferente, el “monitor” que, por su responsabilidad de animación del conjunto de componentes y personas que intervienen en el proceso, debe ser capaz de llevar a cabo unas funciones distintas de las del profesor “tradicional” (García-Marirrodriaga & Durand, 2009; Gutiérrez-Sierra & García-Marirrodriaga, 2024; Gutiérrez-Sierra & González-García, 2022). La formación específica de esos formadores, también es un proceso complejo (Gutiérrez-Sierra, 2023), pero fundamental para que funcione todo el sistema.

Referencias

Albéro, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In Charlier, B., & Henri, F. (dir.), *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Presses universitaires de France.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). ICE de la Universidad de Deusto.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Mesonance.

Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.

Comas, M. (2019). *Okupes a l'escola. La veu de les famílies en el sistema educatiu*. Eumo Editorial.

Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275.

Duffaure, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Ferrari, G., & Ferreira, O. (2016). Pedagogia da Alternância das produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 495-523.

Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (161), 47-55.

García-Marirrodriaga, R. (2024). Social capital in action for strengthening rural schools. *Prospects*, 54. 393-400. <http://doi.org/10.1007/s11125-024-09682-z>

García-Marirrodriaga, R., & De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, 66(258), 129-160. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2005.i258.158>

García-Marirrodriaga, R., & Durand, J. C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Miño y Dávila.

García-Marirrodriaga, R., & Puig-Calvó, P. (2014). *Promoting Rural Development Through Education*. Furtwangen.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.

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

Gimonet, J.-C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*. L'Harmattan.

Gimonet, J.-C., & Puig-Calvó, P. (2015). *Rapport du Séminaire de formation de moniteurs à Chaingy (novembre 2015)*. Non publié mais available dans le CNP Chaingy.

Girod de l'Ain, B. (1974). En "Actes du colloque de Rennes". AEERS, Dunod, Paris, La documentation Française.

González-García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia* (Tesis Doctoral). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/670057#page=1>

Granereau, J. (1969). *Le livre de Lauzun*. Comité d'Action École et Vie Rurale.

Gutiérrez-Sierra, A. (2023). El rol multifuncional de los formadores de los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA): necesidades de una formación inicial. Tesis Doctoral publicada en el Archivo Digital de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10854/7574>

Gutiérrez-Sierra, A. & García-Marirrodiga, R. (2024). ¿Qué piensan los profesores de las escuelas rurales sobre el sistema Dual/Alternancia? El caso de las EFA de Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 22(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5179>

Gutiérrez-Sierra, A., & González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11(1-2), 75-90. <https://doi.org/10.7202/1087559ar>

Lerbet, G. (1981). *Système alternance et formation d'adultes*. Éditions Universitaires UNMFREO.

Lesne, M. (1987). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. L'éducateur.

Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs, *SIDA n° 297*, 51-62.

Marcelo, M., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Marzano, R. J., Frotier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. ASCD.

Masson, C. (2018). Un dispositif d'enseignement professionnel innovant qui remet en question l'alternance dans une formation professionnelle initiale secondaire en France. In Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. & Malo, A. (Dir.). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 159-176). PUQ.

Matthews, G., Zeidner, M., & Robert, R. (2012). *Emotional Intelligence 101*. Springer, Publishing Company.

Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.

Meirieu, P. (2011). *Alternance*. Recuperado del sitio (con acceso el 25 de marzo de 2024): <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

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

Olivé, C. (2020). *Profes rebels. El repte d'educar a partir de la realitat dels joves*. Rosa dels Vents.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.

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

Puig-Calvó, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio* (Tesis Doctoral). Archivo digital de la Universitat Internacional de Catalunya. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9345#page=1>

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.

Schejtman, A., & Berdegué, J. (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Programa Regional Fida-Mercosur.

Teixeira, E., Bernartt, M., & Trindade, G. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34, 2, 227-242.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 27/12/2023
Aprovado em: 02/08/2024
Publicado em: 29/08/2024

Received on December 27th, 2023
Accepted on August 02nd, 2024
Published on August, 29th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e18330	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

González-García, J., García-Marirrodriaga, R., & Silva, C. (2024). Algunas reflexiones sobre la alternancia en los CEFFA como sistema pedagógico complejo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18330.

ABNT

GONZÁLEZ-GARCÍA, J.; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; SILVA, C. Algunas reflexiones sobre la alternancia en los CEFFA como sistema pedagógico complejo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18330, 2024.