



Acosta, Ricardo Alberto

La formación integral en la propuesta educativa de la Escuela de la Familia Agrícola "San Vicente de Paúl"



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Acosta, R. A. (2025). *La formación integral en la propuesta educativa de la Escuela de la Familia Agrícola "San Vicente de Paúl"*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5309>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La formación integral en la propuesta educativa de la Escuela de la Familia Agrícola "San Vicente de Paúl"

TESIS DE MAESTRÍA

Ricardo Alberto Acosta

rialac19@gmail.com

Resumen

La educación agraria representa una orientación de gran importancia en la enseñanza media de la provincia de Misiones, dado su carácter productivo, en la que la agricultura familiar se despliega a lo largo de todo su territorio, en el que prevalece la ruralidad. Dicha orientación tiene a las Escuelas de Familias Agrícolas como una de las instituciones con una larga trayectoria y fuerte influencia en dicho contexto, que desde sus inicios propendían a fomentar el arraigo de los jóvenes a sus chacras. Uno de los grandes desafíos que presenta esta modalidad de enseñanza es brindar, por una parte, una educación secundaria básica y, por otra, una formación ligada con el ámbito productivo, desde una perspectiva social y agro sustentable.

Estas instituciones apuntan a una propuesta que tiende a brindar una formación integral, siendo para ello fundamental que en su propuesta educativa se pueda lograr una apropiada vinculación entre los campos de la formación general y de la formación específica. Esto contribuiría a crear las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan adquirir las habilidades y competencias necesarias para insertarse en el medio rural y ser partícipes de su transformación.

Este trabajo de investigación pretende indagar de qué manera se lleva a cabo dicho proceso, en los dispositivos de formación, así como en el diseño y puesta en acción de dicha propuesta en los diversos entornos formativos. Y concatenado con esto, analizar cómo se da la articulación entre las dimensiones teoría y práctica.

La investigación focaliza el análisis, tomando como caso la EFA San Vicente, localizada en la zona centro de la provincia, a unos 200 km de la ciudad de Posadas. Se indaga el devenir histórico de su propuesta formativa desde sus inicios a la actualidad, en el cual juegan un papel preponderante las políticas educativas que fueron surgiendo a lo largo de esta etapa. Se analiza la evolución natural del contexto socio productivo y las respuestas institucionales que se fueron dando en función de esta realidad; en la búsqueda de preservar gran parte de su mandato fundacional y sus rasgos identitarios.

Si bien se encuentra escasa bibliografía en relación a las escuelas de alternancia en nuestro país en general, y en la provincia de Misiones en particular, las mismas no profundizan en la dimensión formativa de estas instituciones. Tampoco existe interés en abordar la integralidad de sus propuestas educativas, siendo este uno de los propósitos fundamentales que las deberían guiar en la oferta formativa que destinan al estudiantado y a la sociedad. Respecto del abordaje metodológico elegido en esta tesis, el mismo responde al enfoque cualitativo, con un trabajo de campo en el que se llevaron a cabo registros, entrevistas a referentes institucionales, así como la recopilación y el análisis de documentos curriculares, libros históricos y actas institucionales. Asimismo, se trata de un estudio de caso, en que el interés se focaliza en el análisis de la integralidad de la propuesta formativa de la EFA San Vicente, lo cual no se pretende extrapolar a la realidad de las demás instituciones de alternancia de la provincia de Misiones.

En el desarrollo de este trabajo se pudo evidenciar que, con el paso del tiempo hubo una evolución gradual en muchas cuestiones que se consideran significativas en la vida institucional de la EFA San Vicente, que llevó a reconfigurar su propuesta formativa. Esto se debe a la concurrencia de diversos factores, entre los que se puede destacar los cambios socio-comunitarios, la transformación curricular, la necesidad de revisar el propio mandato fundacional de las escuelas de alternancia. Así, para seguir apuntando al norte trazado que es trabajar por la formación integral de los jóvenes, resulta necesario poder adecuarse a los cambios que proponen las normativas actuales, adaptar las diversas herramientas de la pedagogía de la alternancia e incorporarlas como parte de los dispositivos que apunten a lograr la construcción del conocimiento, sin que ello signifique dejar afuera los principios pedagógicos y las finalidades de la institución.

Índice

Agradecimiento.....	5
Introducción.....	6
Capítulo I: Contexto histórico y caracterización de las EFA.....	11
1.1 El origen de las Escuelas de la Familia Agrícola	11
1.2 La pedagogía de la alternancia	12
1.3 Los cuatro Pilares de las EFA	14
1.4 Aportes de investigaciones acerca de las EFA.....	16
1.5 Las EFA en Misiones:	18
Capítulo II: Enfoque conceptual acerca del problema	22
2.1 La vinculación teoría- práctica.....	22
2.2 La formación en la Práctica docente.....	25
2.3 Los dispositivos de la formación.....	27
2.4 Praxis educativa y reflexión sobre la práctica.....	28
2.5 Los Entornos formativos.....	30
2.6 La formación integral	33
Capítulo III: Metodología.....	35
3.1 Algunas consideraciones teóricas y metodológicas.....	35
3.2 Técnicas de Recolección de Información	37
Capítulo IV: La Escuela de la Familia Agrícola “San Vicente de Paul”.....	43
4.1 Características de la institución.....	43
4.1.1 Vínculo con la comunidad	46
4.1.2 Los Docentes:.....	50
4.1.3 Los Estudiantes	53
4.2 La organización institucional	54
4.2.1 La Coordinación Pedagógica	55
4.2.2 La coordinación de convivencia.....	57
4.2.3 La coordinación de los sectores didácticos productivos	59
4.2.4 El Monitor	63
4.3 El Equipos Interno y el Equipo Externo	65
4.4 Las Jornadas y Reuniones institucionales	69
Capítulo V: Dimensión curricular.....	74
5.1 Las normativas y la organización curricular	74
5.1.1 Hacia la transformación educativa en la EFA San Vicente.....	76
5.1.2 Avanzando hacia el Polimodal	80

5.1.3 La Ley de Educación Nacional y el volver a las fuentes	87
5.2 El Diseño Curricular Jurisdiccional Agro en Alternancia.....	90
5.3 Desarrollo durante la pandemia.....	91
5.4 Las herramientas de la alternancia	94
5.4.1 El plan de formación.....	95
5.5 El régimen de alternancia.....	103
5.6 A modo de cierre	105
Capítulo VI: Resultados y Discusión.	107
6.1 En búsqueda de una normativa que atienda a su realidad	107
6.2 Un breve análisis de la realidad actual.....	110
6.2.1 Sorteando algunos obstáculos	110
6.2.2 Cambios y continuidades	112
6.2.3 Las herramientas de la alternancia en la actualidad.....	114
6.3 Mirando hacia el futuro	116
6.3.1 Logros y desafíos.....	116
6.3.2 En búsqueda de la integralidad.....	119
6.3.3 Perspectivas.....	121
Conclusiones.....	125
Bibliografía.....	135
ANEXO	139

Lista de siglas:

APEFA: Asociación para la Promoción de las Escuelas de Familia agrícola

DAE (Departamento de Apoyo Escolar)

ISFD: Instituto Superior de Formación Docente

ETP; Educación Técnica Profesional

IEA: Instituto de Enseñanza Agropecuaria

LFE: Ley Federal de Educación

LEN: Ley de Educación Nacional

MET: Maestro de Educación para el Trabajo

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PROCAyPA: Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental

SIMFR: Solidaridad Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural

PUCA: Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias

SPEPM: Servicio Provincial de Enseñanza Privada Misiones

TTP (Trayectos Técnicos Profesionales)

UNaM: Universidad Nacional de Misiones

UNEFAM: Unión de Escuelas de las Familias Agrícolas de Misiones.

Agradecimientos

A mi familia por el apoyo incondicional de siempre

A mi estimados directora y co-director, doctores María Cristina Plencovich y Luis Gabriel Wall

Al Rector de la EFA San Vicente de Paul, a los coordinadores y a los colegas de la escuela por sus valiosos aportes, que permitieron ir construyendo este trabajo.

Introducción

Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) originadas en Francia en 1930, comenzaron a instalarse en 1960 en Argentina, en la provincia de Santa Fe. Surgen en la provincia de Misiones en 1986, y a partir de ese momento se inicia un largo proceso sostenido en el tiempo, hasta la actualidad, en el que este tipo particular de escuelas se instala gradualmente a lo largo del territorio provincial. Este hecho se vio favorecido por las características fuertemente productivas que posee diversas producciones, entre las que podemos mencionar la yerba mate, té, tabaco, producción forestal, etc. Asimismo, cobra un gran impulso la agricultura familiar, con comunidades rurales, muchas de las cuales pueden auto sustentarse con lo que obtienen de sus chacras.

Estas instituciones educativas se caracterizan por poseer un tiempo en la escuela y un tiempo en el medio socio profesional, lo que se conoce como el ritmo de alternancia, mediante el cual los jóvenes concurren por dos semanas a la escuela y dos semanas en sus chacras, poniendo en juego los saberes teóricos y prácticos que van construyendo a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, ellas se destacan por presentar las herramientas específicas de la pedagogía de la alternancia entre las cuales se puede destacar: el *plan de búsqueda*, la guía de investigación; el *cuaderno de la realidad*, registro de observaciones, los datos y labores realizadas en las distintas producciones, cuando están en casa. También podemos mencionar a los *trabajos de estadía*, pueden ser de investigación, de rescate de conocimientos previos, o de aplicación; *visitas de estudio*: una situación concreta y real, para el desarrollo de la capacidad de descubrir, analizar y confrontar.

En ellas se presenta como su principal entorno formativo a los denominados *talleres o sectores didácticos productivos*. Estos representan uno de los espacios privilegiados en la vinculación entre la teoría y la práctica, cuya propuesta formativa varía según el contexto en el que se encuentran las escuelas en el territorio provincial. Permiten a las escuelas implementar distintas estrategias metodológicas para que los estudiantes se apropien de los contenidos, así como de las habilidades prácticas lo cual, a su vez, posibilita profundizar sus conocimientos acerca de las actividades agrícolas. Para ello resulta esencial poder articular de manera apropiada estos saberes, y aproximar a los jóvenes a situaciones y problemáticas propias de ese campo, además de lo relacionado con el manejo y las técnicas involucradas en las prácticas agrícolas.

La búsqueda de antecedentes de investigaciones relacionadas a este tipo de escuelas permite observar que existen escasas publicaciones en relación a la pedagogía de la alternancia en la modalidad agropecuaria en Argentina. En la mayoría de ellas se puede observar que el mayor interés no pasa por abordar en profundidad la propuesta formativa de esta modalidad de enseñanza en su integralidad, lo que sí representa el centro de interés que moviliza el desarrollo de este trabajo.

Por lo tanto, resulta fundamental poder indagar acerca de cómo se fue dando la reconfiguración de la propuesta educativa de la EFA San Vicente en diferentes momentos de la vida institucional, a través de un proceso continuo y dinámico, en el que se fueron presentando una serie de cambios y continuidades. Esto se pudo evidenciar a lo largo de este proceso de trabajo que, entre otras acciones, incluye la recolección de datos, las entrevistas y el análisis de los distintos insumos obtenidos, lo cual nos permitió conocer y desentrañar múltiples aspectos relacionados con la dinámica institucional.

El interés por esta temática surge a partir del inicio de la carrera del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (P.U.C.A.)¹ desde el año 2016, lo cual nos permitió ir conociendo de manera gradual la tipología de escuelas agrarias presentes en el nivel medio del sistema educativo provincial. En Misiones se puede encontrar una importante oferta formativa relacionada con la educación agraria, que incluye a los Institutos Agro técnicos, las Escuelas de la Familia Agrícola, los Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y los Bachilleratos Orientados Provinciales (BOP). A ellas se suman las Escuelas Agro técnicas de Eldorado y de San Antonio.

Desde el Campo de las Prácticas en que desempeñamos nuestra labor docente en el PUCA, consideramos esencial poder caracterizar a cada una de estas instituciones, conocer su organización, sus propósitos y los perfiles de sus egresados, muchos de los cuales continúan sus estudios superiores en este profesorado. El hecho de poder contar con un conocimiento más profundo respecto del funcionamiento de estas escuelas nos permitiría enriquecer la mirada al momento de pensar y diagramar las diversas experiencias formativas por la que transitarán los estudiantes en su formación como futuros docentes. Este es uno de los motivos fundamentales que nos movilizó para llevar a cabo el presente trabajo de investigación, además de la posibilidad de comenzar a producir material bibliográfico específico sobre la educación agraria en Misiones, insumo con valor regional y local, que puede representar un importante aporte para la propuesta formativa a que apuntamos.

Resulta fundamental aclarar que la idea inicial que se propuso en el marco del presente trabajo experimentó algunas modificaciones que se fueron dando de manera natural, a partir de los datos que se recabaron de forma gradual, y de varios elementos no tenidos en cuenta en un principio. Estos fueron surgiendo a medida que se fue interactuando en el desarrollo del trabajo de campo y permitieron enriquecer la mirada sobre la dinámica y la realidad de este tipo de instituciones. Asimismo, pudo quedar en evidencia la complejidad que representa el poder indagar y profundizar en todos los aspectos que están involucrados, cuando se plantea el abordaje de la

El Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (P.U.C.A.), se encuentra en la localidad de San Vicente. Depende de la Facultad de Ciencias Forestales (F.C.F.) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), formando docentes para las escuelas agrarias en general.

integralidad de la propuesta educativa de una EFA, dada las características propias de esta modalidad educativa y la diversidad de actores que la constituyen.

Es importante tener en cuenta que este tipo de escuelas se identifican por poseer un sector de convivencia, comúnmente llamado internado, en el que se alberga a los estudiantes cuando estos realizan su periodo de estadía en la institución.

Este sector se considera de vital importancia para fortalecer la relación entre los jóvenes, trabajar los diferentes valores, abordar la formación espiritual, analizar las distintas cuestiones emergentes que se presentan en el devenir cotidiano, entre otras cuestiones.

Asimismo, la escuela considera prioritario llevar adelante el trabajo en redes y, en ese sentido, se apunta a sostener el vínculo con las familias, la comunidad, las escuelas aledañas y el municipio. Además, se puede destacar el interés permanente por trabajar de manera fluida con las instituciones y organizaciones de su entorno, así como también con entidades gubernamentales que poseen alguna relación con lo socio productivo. Para ello se llevan adelante diferentes actividades, algunas de ellas se contemplan en el marco de diversos proyectos que se van generando.

Esta investigación, movilizada por el interés de conocer cómo la escuela desarrolla su propuesta educativa, en la cual se considera prioritario brindar a los jóvenes una educación integral. Para ello, se procuró dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué grado de vinculación se puede observar entre las asignaturas pertenecientes a la formación general y específica?

- ¿Cómo se da la integración entre la teoría y la práctica? ¿Existen espacios institucionales destinados a la planificación e implementación de estas acciones?

- ¿Se considera como parte de la propuesta educativa la articulación entre la escuela con la comunidad y las instituciones con las que se relaciona?

Los Objetivos que nos propusimos en esta investigación fueron:

Objetivo General: Analizar la propuesta formativa de la EFA San Vicente de Paul, explorando en las dimensiones curricular, pedagógico- didáctica y socio comunitaria, con el fin de reconocer los factores que contribuyen al desarrollo integral de sus estudiantes.

De él se derivan los siguientes *Objetivos Específicos:*

- Conocer las normativas y documentos curriculares que acompañaron el devenir socio- histórico de la EFA San Vicente, y analizar cómo se fue reconfigurando su propuesta formativa a lo largo del tiempo.
- Identificar las propuestas pedagógico- didácticas que se llevan a cabo y que tienden a establecer relaciones entre los campos de la formación general y específica, incluyendo al sector de convivencia.

- Determinar de qué manera la EFA San Vicente se vincula con las familias, la comunidad y las instituciones del medio, en el marco de su propuesta formativa.

Estructura de la tesis:

En la *introducción* se menciona a la oferta educativa de la modalidad agraria en Misiones, y luego se señalan algunos rasgos de las EFA en particular. También se plantea el problema de investigación, los interrogantes y objetivos que guían este trabajo. Posteriormente, en el *capítulo I* se describen algunos de los antecedentes relacionados con el origen de las EFA en Francia, seguido de su expansión en Europa y en los demás continentes, y su llegada a Argentina. Luego se describen los cuatro pilares básicos propuestos por Pedro Puig Calvó, así como los fundamentos de la pedagogía de la alternancia. Culmina con la caracterización general de las EFA en la provincia de Misiones.

En el *capítulo II* se presenta el marco teórico de la investigación que sirvió de guía para la elaboración de los interrogantes y la formulación de los objetivos que orientan este trabajo. Se aborda la importancia de la vinculación teoría- práctica en el desarrollo de la propuesta formativa de las escuelas agrarias. Se analiza la noción de praxis y el concepto de integralidad, considerando algunas sus diversas implicancias. También se caracteriza de los entornos formativos y sus potencialidades, y la importancia que podría cobrar la incorporación de la noción de los dispositivos de la práctica al trabajo con las herramientas de la alternancia. Por último, se destaca la gran relevancia de la reflexividad en la práctica docente al momento de plantear una alternativa de mejora y de transformación, que apunte a optimizar la propuesta educativa

En el *capítulo III* se presenta la metodología utilizada, se explicita el abordaje cualitativo interpretativo, describiendo las técnicas y procedimientos utilizados, así como los actores institucionales de interés para esta investigación que se fueron involucrando. Asimismo, se refiere a la recolección de documentos curriculares institucionales, jurisdiccionales y nacionales, relacionados con la temática de interés. Por último, se describe el trabajo de campo que se llevó a cabo.

Respecto al *capítulo IV*, en él se caracteriza a la EFA San Vicente, realizándose un breve recorrido histórico, focalizando en la relación con las instituciones y organizaciones de la comunidad, teniendo en cuenta su aporte en la formación en diversos aspectos. También se analiza la organización institucional y las distintas coordinaciones que lo integran, su dinámica de trabajo y sus propósitos, realizándose además una breve caracterización de los docentes y alumnos que la integran.

Ya en el *capítulo V* se despliega la dimensión curricular, en el cual se mencionan y analizan las normativas más relevantes relacionadas con esta modalidad de enseñanza, enfocándose principalmente en el Plan 292, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional, analizándose sus aportes, alcances e impactos durante su implementación. Luego se

analizan los distintos dispositivos pedagógicos, entre los cuales se puede destacar el Plan de Formación, que incluye al Plan de búsqueda y las herramientas de la alternancia.

En el *capítulo VI* se describen, analizan y discuten los resultados obtenidos, focalizando en diversas cuestiones significativas que, directa o indirectamente, poseen una gran influencia en la propuesta de una formación integral a la que apunta la institución. Posteriormente se mencionan los cambios y continuidades que se fueron dando en el devenir histórico de la propuesta educativa, señalando algunas dificultades que se debieron sortear. Luego, se señalan algunos de los logros obtenidos, los desafíos a los que se enfrenta la escuela; así como también se analizan las perspectivas que se avizoran respecto del futuro próximo de la enseñanza agraria en la provincia de Misiones.

Finalmente, en la *conclusión*, se recuperan los lineamientos iniciales que movilizaron el interés por esta compleja temática, sumando algunos elementos que inicialmente no estuvieron contemplados y que resultan relevantes para el abordaje de la integralidad de la propuesta formativa de la EFA. Luego se analizan los aportes principales surgidos a partir de este trabajo, en la cual se realiza una triangulación con las conceptualizaciones nodales que se proponen en el enfoque conceptual de la investigación. Además de enfocarse en el estado de situación actual, se brindan algunos aportes teóricos y metodológicos que pretenden enriquezcan la mirada, con el fin de repensar una propuesta formativa que responda a la necesidad de avanzar hacia la formación integral, lo cual representa sin lugar a dudas, un gran desafío institucional.

Capítulo I: Contexto histórico y caracterización de las EFA

1.1 El origen de las Escuelas de la Familia Agrícola

Surgen en Francia en 1935 como Maisons Familiales Rurales (MFR, o casas familiares rurales), bajo la denominación de Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA), incorporada luego por el doctor Pedro Puig Calvó, debido a la gran variedad de denominaciones a nivel mundial con el fin de atender a la demanda de las familias de agricultores pertenecientes a una pequeña aldea del suroeste francés (Sérignac-Péboudou, cerca de Lauzun, en el Departamento de Lot-et-Garonne), quienes se acercaron a la parroquia del pueblo. Manifestaron su interés por que sus hijos pudieran continuar sus estudios, sin que esto no significaba tener que abandonar las zonas rurales en donde vivían, porque las familias necesitaban seguir contando con sus hijos para el desarrollo de sus actividades productivas.

A mediados de 1950 existían aproximadamente en Francia unas 150 escuelas de alternancia, forma de organización escolar que comienza a constituirse en una pedagogía específica. Actualmente se la identifica bajo la categoría de “pedagogía de la alternancia”, por la cual se entiende como la posibilidad de que los jóvenes puedan dividir su tiempo de estudio en la escuela y de estadía y trabajo en sus hogares equitativamente. De esta manera, esta forma de organización fue “creada por un grupo de agricultores, luego fue fundamentada, conceptualizada y sistematizada por pedagogos” (Duffaure, 1994, p. 9).

Con el paso de los años esta propuesta formativa se extendió a todos los continentes, y a partir de 1960, las escuelas de alternancia se extendieron por distintos países de África, luego hacia América Latina, y a comienzos de la década de 1990, se incorporaron Asia y América del norte al mapa mundial de las escuelas de alternancia. Se diversificaron sus propuestas educativas y adaptándola a las particularidades de los diferentes contextos, debido a la heterogeneidad que las caracteriza. Sin embargo, esto no significó perder el norte que las orientaba y las ideas que generaron su aparición en el escenario educativo. Esta importante expansión, sin dudas, se debe a las bondades de este modelo de escuela, que permitieron que en pocos años se multipliquen de manera global. A

“En Argentina, la alternancia comienza en el año 1969 con la apertura de la “Escuela de la Familia Agrícola” en Moussy, una pequeña localidad rural al norte de la provincia de Santa Fe. En este caso, un grupo de familias de pequeños productores rurales, un docente, el Movimiento de Acción Rural Católica y las Ligas Agrarias, se contactaron con las escuelas de Francia y se organizaron para abrir la primera escuela de alternancia en Argentina (Fernández y Welti, 2006). Actualmente, Argentina cuenta con escuelas EFA en la provincia de Santa Fe, Misiones, Corrientes, Córdoba y Santiago del Estero. Más adelante, en el año 1989, en la provincia de Buenos Aires se abren los Centros Educativos

para la Producción Total (CEPT), escuelas de alternancia que tienen la característica específica de ser cogestionadas entre las familias de los estudiantes, los docentes y el Estado” (Miano, 2018, p. 25).

1.2 La pedagogía de la alternancia

Se caracteriza por la relación teoría- práctica, se estima que su origen data de la edad media en los denominados gremios europeos, donde un maestro artesano enseñaba, en alternancia, a un aprendiz en su taller cuestiones prácticas de su oficio.

“Su pasado institucional era el del sindicato al que estaban afiliados y el movimiento cristiano de acción social -Le Sillon, de Marc Sangnier- cuyas enseñanzas partían de la experiencia de su territorio y de su medio de vida. Este movimiento les transmitía militancia, energía, disposición para el análisis, acopio de reflexiones y enseñanzas, el aprecio de los valores que predicaba, y un horizonte de nuevas perspectivas y esperanzas. Los sindicalistas eran protagonistas comprometidos con su territorio, preocupados por el futuro de sus hijos, por la suerte de su oficio, por la agricultura y la vida rural”. (Gimonet, 2009, p. 30).

A partir de los aportes de Michel (1982), ya en los siglos XVII y XVIII, los Hermanos de las Escuelas Cristianas de S. Juan Bautista de La Salle realizaron una notable acción en la instrucción gratuita de los niños pobres. En particular, crearon la “Escuela Dominical” para los jóvenes que, por su trabajo durante toda la semana, sólo disponían del domingo para estudiar. Allí se impartía una instrucción sólida muy útil a los educandos para el posterior ejercicio de su profesión. La teoría se asociaba así directamente a la práctica. Posteriormente, esta enseñanza práctica va a convertirse en una verdadera formación técnica en establecimientos que acogen en internado a niños excluidos de la enseñanza tradicional.

Michel (1982) señala que la Escuela de Ingenieros de Caminos (ingeniería civil), se construyó a mediados del siglo XVIII sobre una base de alternancia. Los alumnos-ingenieros aprendían fuera de la escuela, donde realizaban misiones y trabajos prácticos reales, al lado de los maestros en arquitectura. Después comunicaban a sus compañeros lo aprendido, generando así la autoformación y la mutua enseñanza. Más tarde, con la industrialización, nacieron las Escuelas Industriales, con las que se quiso responder por medio del trabajo productivo a las necesidades vitales de las capas populares, porque se consideraba que sólo el trabajo podía sacarlas de la miseria. Por eso, para preparar a los niños en el trabajo productivo, las escuelas asociaron la enseñanza elemental con el trabajo manual en prácticas de manufactura. Su propósito era reunir el estudio y la vida en una única formación.

Gimonet (2009) señala que cuando aparecieron en Francia los CEFFA se las ignoró por largo tiempo, e incluso sufrieron el menosprecio de muchos, hasta que un periodista de un diario

francés de gran tirada en abril de 1968 publicó el ensayo “La asamblea general de las MFR. Argumento para la enseñanza en alternancia”. Esto permitió darle visibilidad a la alternancia. Las primeras experiencias realizadas en 1969, en la localidad de la Potasa y Rafaela Prov. Santa Fe, fueron experiencias fallidas que, de alguna manera se pudieron retomar con el surgimiento de la EFA de Moussy en el año 1970, que continúa hasta la actualidad. Posteriormente, se llevaron a cabo sucesivos coloquios sobre la problemática de la conexión entre la vida activa y la formación o entre el aparato de producción y el aparato de formación. Uno de ellos, en 1973, referido a “La enseñanza superior en alternancia” contribuyó a lanzar el concepto. Una doble crisis -la de los sistemas escolares y la de la sociedad- acentuó su desarrollo.

El autor diferencia tres tipos de alternancia: la alternancia falsa, la alternancia aproximada y la *alternancia real* (también llamada integrativa), no se limita a una sucesión de tiempos de formación teórica y práctica, sino que realiza una estrecha conexión e interacción entre las dos y un trabajo reflexivo sobre la experiencia. Este tipo de alternancia favorece el proyecto personal y coloca al alternante como actor involucrado en su medio.

La pedagogía a la que apunta la auténtica alternancia se caracteriza por ser innovadora y compleja, debido a la multidimensionalidad que posee, ya que en ella se trata de integrar, en un delicado equilibrio, lo educativo, lo social, lo productivo. Se otorga una gran relevancia a la formación de la persona, la valorización del medio en el que transcurre su existencia. Se busca aprovechar los insumos que los jóvenes traen a la escuela, provenientes de su familia y de su comunidad, en un ida y vuelta que requiere de un trabajo personalizado en el que se apunta no solo a su educación en torno a la incorporación de los diversos saberes, sino también a generar espacios de reflexión y de la promoción de su formación espiritual.

“El principal objetivo de los centros de formación por alternancia es conseguir la promoción y el desarrollo de las personas y de su propio medio social, a corto, mediano y largo plazo, a través de las actividades de formación integral”. (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2011).

De acuerdo con esto, se puede afirmar que estas instituciones focalizan, entre otras cuestiones, en la educación personalizada que les asignan a las familias un rol muy importante en el proceso de formación, considerándose coeducadoras, lo cual se sustenta en el principio pedagógico: “la familia responsable de la educación de sus hijos”. De esta manera, mediante la educación espiritual y ecuménica, se intenta fomentar el desarrollo integral de la persona. Janusz (2013) señala que ya en sus orígenes, en Francia en 1935, las EFA nacieron como movimiento de espíritu cristiano comprometido fuertemente con la cuestión social. Desde el comienzo se respetaba las diferentes opciones espirituales de las familias católicas, protestantes u otras.

Asimismo, las EFA tienen la potestad de establecer, a través de su área de responsabilidad social corporativa, diversos tipos de acuerdos y alianzas con empresas, fundaciones,

asociaciones, cooperativas, universidades, establecimientos educativos públicos y de gestión privada y organismos gubernamentales y no gubernamentales, como así también con entidades descentralizadas. Esta vinculación se realiza con el fin de promover la tarea educativa, el desarrollo profesional de los estudiantes, sus familias y el medio. Contribuyendo de esta manera con las políticas provinciales de auto sustentación y de promoción de la soberanía alimentaria de la región, mediante una fuerte vinculación con la comunidad y los sectores socio productivos. Estas instituciones se caracterizan, entre otras cuestiones, por desarrollar su actividad educativa a partir de cuatro pilares fundamentales: “la alternancia educativa”, “la asociación local”, “el proyecto personal del joven” y “el desarrollo local y territorial”.

1.3 Los cuatro Pilares de las EFA

Gimonet J.C. (2009) señala que en su origen se establecieron algunos puntos fundamentales como carta de presentación que orientaban la propuesta, como ser:

- Finalidades: por una parte, la educación, la formación profesional y general asociadas y la orientación de los adolescentes; y, por la otra, la contribución al desarrollo del medio.

- Un contexto de implantación y acción: el medio rural.

- Una estructura a la vez jurídica y de participación y responsabilidad de las familias: la asociación.

- Un método pedagógico: la alternancia con sus implicaciones en cuanto a los papeles educativos de los padres y responsables de alternancia, y en lo referente a sus técnicas y materiales pedagógicos.

- Una estructura educativa: el internado y el pequeño grupo.

- Un equipo educativo animador del conjunto. (p. 21).

Sin embargo, también aclara que tal carta de presentación es evolutiva y que, en los cambios que sean necesarios, hay que tener claridad sobre los fundamentos que deban preservarse, y saber con precisión cuáles son los parámetros constantes y cuáles los que pueden adaptarse. Esta aclaración que realiza el autor resulta de gran relevancia para esta investigación, dado que en los capítulos posteriores se irá desarrollando la descripción y el análisis de los diversos elementos que resultan de interés para este trabajo, esenciales para comprender la reconfiguración de la propuesta formativa, sin perder de vista los fundamentos sobre los que se basa la misma desde sus inicios

Pedro Puig Calvó (2006) diseñó lo que denominó “Los Cuatro Pilares de los CEFFA”, como característica irrenunciable para la pedagogía de la alternancia (Véase figura 1). Dichos pilares, si bien se consideran invariables, presentan una formulación general, con el fin de que cada institución pueda acordar sobre el contenido y las disposiciones de aplicación de cada uno de ellos. Para ello se cuenta con el aporte de los actores institucionales y la realidad del medio en

la que se encuentra insertada, con sus matices y particularidades, pero sin perder de vista las finalidades que orientan esta modalidad de enseñanza.

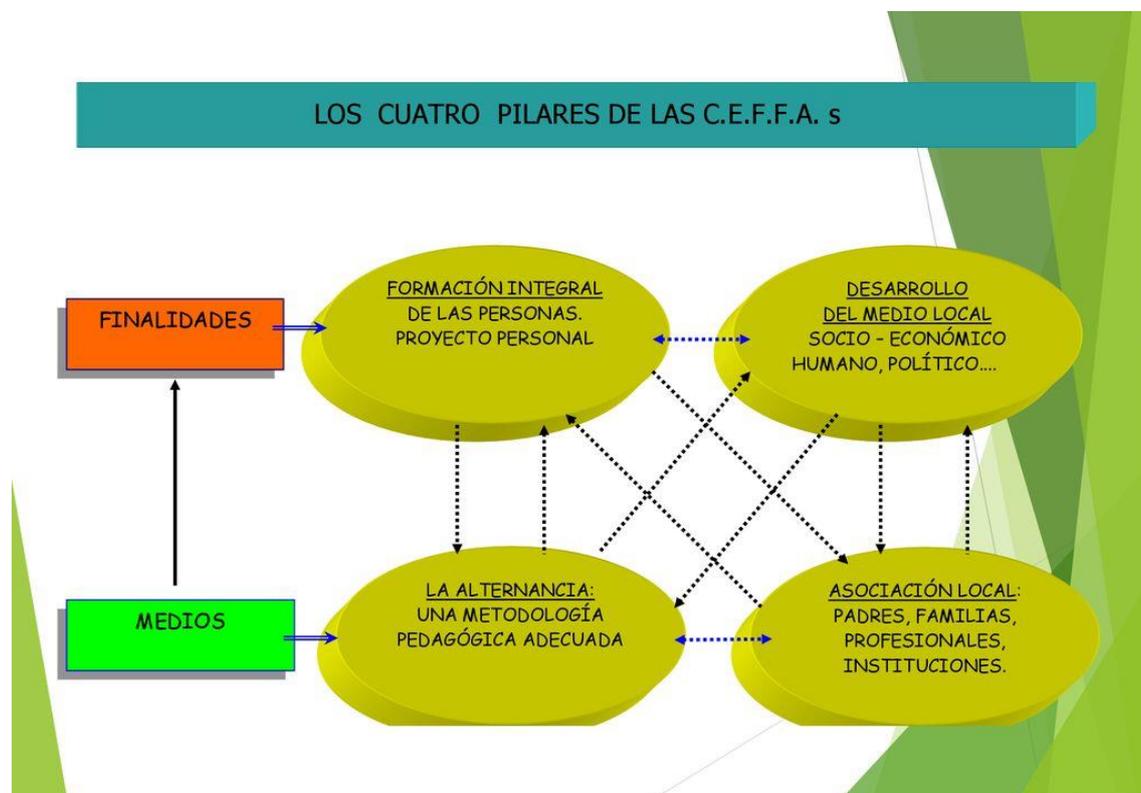


Fig.1: Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural <https://slideplayer.es/slide/16620679/>

García-Marirrodriaga y Puig-Calvó (2011) señalan que dos pilares están dados por *las finalidades* del Movimiento de los CEFFA se basan en dos ejes principales:

- *La Formación Integral de la persona.* 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 –técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual...– como ser humano único e irrepetible.

- *El Desarrollo Local.* 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 medio se forman, 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.

Así, 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 otros dos pilares son *los medios* de que disponen los CEFFA para conseguir esas finalidades, son:

- *Una Alternancia Integrativa* entre escuela y medio socio-profesional con periodos en ambos contextos, que parte de la experiencia y que incluye la implicación de todos los actores de la formación. Es decir, una metodología pedagógica pertinente en respuesta a un sistema escolar inadecuado, que supere las corrientes y modos docentes existentes y que responda a la necesidad constante de adecuación a los retos de la sociedad, las familias y los jóvenes.

- *La Asociación Local*. 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.

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 (García Marirrodriaga, 2002; García Marirrodriaga y De los Ríos, 2005).

1.4 Aportes de investigaciones acerca de las EFA

Como se mencionó, si bien se pudieron encontrar antecedentes de investigaciones y trabajos monográficos realizados acerca de las EFA en nuestro país, existen escasas publicaciones en las que se aborde algunos de los aspectos relacionados a la propuesta formativa de las EFA. A continuación, iremos mencionados los que pudimos obtener mediante la exploración bibliográfica realizada:

Zorzón (2018), en una investigación llevada a cabo en las EFA de Santa Fe denominada “Pedagogía de la Alternancia, propuesta pedagógica situada en el medio rural”, en un trabajo final para una licenciatura, donde encontró algunas aproximaciones al objeto de estudio propuesto, consideradas relevantes para el presente trabajo. En él se propone un abordaje desde el enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, las prácticas de la enseñanza y los procesos formativos que llevan adelante las Escuelas de la Familia Agrícola. También refiere a las particularidades que asume la pedagogía de la Alternancia en escuelas del norte de la provincia de Santa Fe, en respuesta a las demandas del medio rural, brindando una educación situada, de carácter innovador, que propicia el arraigo del joven al medio y permite el desarrollo del mismo.

Alonso (2022), en una tesis de maestría, titulada “Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones “, explora los procesos identitarios que construyen los jóvenes rurales que actualmente son alumnos de Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones, Argentina. Mediante la aplicación de un abordaje metodológico cualitativo, la investigadora reconoce cómo estos jóvenes, en una modalidad de alternancia educativa y en un contexto de

nueva ruralidad, construyen sus identidades en interacción con sus pares, docentes, padres y otros adultos en el marco de comunidades de prácticas diversas.

Lozano (2012), en un trabajo de maestría titulado “Análisis de la Pedagogía de Alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural”, en el cual analiza las experiencias existentes basadas en la implementación de la pedagogía de alternancia en otros países y en Colombia. La autora busca determinar los elementos que favorecen su éxito o fracaso, e identificar su contribución a la generación de desarrollo local. Propone un estudio de caso, en dos instituciones educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca; una de ellas, implementando pedagogía de alternancia y otra, ejecutando un modelo tradicional de educación oficial en la ruralidad.

García y Macagno (2019), en un trabajo final para una licenciatura denominada “Escuela de la familia agrícola. Un estudio de caso en perspectiva socio-histórica”, se aborda una de las modalidades del formato de la escuela secundaria en el ámbito de la ruralidad. Se centra en indagar e historizar las transformaciones que son posibles de ser reconstruidas, en la Escuela de la Familia Agrícola ubicada en la zona rural de Colonia Caroya. Además, analizaron cómo se organizó esta escuela, a partir de su mandato fundante y de qué manera ésta se fue modificando, acorde a las necesidades e intereses de la comunidad, en una propuesta educativa asentada en un formato de asistencia y presencialidad alternada.

Las autoras destacan que al materializar una propuesta educativa en función del desarrollo local o comunitario (mandato fundante de la EFA), con su modalidad de presencialidad alternada, en conjunto con su propuesta de aprendizaje (p. 11). Sin embargo, aquí debemos establecer una aclaración que consideramos muy importante, debido a que Pedro Puig (2006) diseñó otro marco para lo que él denomina “Cuatro Pilares de los CEFFA”, en que los dos pilares del orden de las finalidades son la formación integral (o global) y el desarrollo del medio. Los dos pilares del orden de los medios son la Asociación y la Alternancia (Gimonet, 2009, p. 21). Ahora, en relación al mandato fundacional, cuando surgieron las EFAS en Misiones, éste consistía en brindar una propuesta formativa que permitiera a los jóvenes seguir aportando a la producción familiar y a la vez poder continuar sus estudios sin tener que abandonar sus chacras, buscando fortalecer su arraigo al medio rural. Cabe aclarar que además esta alternativa educativa les dio la posibilidad de que muchos jóvenes provenientes de familias de escasos recursos pudieran acceder a la escuela secundaria.

Asimismo, señalan “nuestra investigación plantea, como uno de sus objetivos, visualizar cómo organizó esta escuela, a partir de su mandato fundante y cómo fue modificando, acorde a las necesidades e intereses de la comunidad, su propuesta educativa asentada en un formato de asistencia y presencialidad alternado”. Consideramos que esto sería un reduccionismo, ya que la organización de la propuesta educativa de la escuela sufre un proceso gradual de transformación

en el que además de que naturalmente fueran cambiando las necesidades e intereses de la comunidad, resulta fundamental la incidencia de los factores contextuales, como ser los cambios socio-históricos que se fueron dando y las transformaciones curriculares que acompañaron ese proceso.

La autora también se propuso indagar acerca del papel que juegan los actores institucionales involucrados y de qué manera esto se plasma en la propuesta educativa. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo se puede observar que no se abordan algunos aspectos por revelar y que aporten en este sentido, los cuales resultan de interés para el presente trabajo.

1.5 Las EFA en Misiones:

En la provincia de Misiones las escuelas de alternancia son instituciones educativas que se destacan por su inserción a lo largo del territorio provincial, en el que fueron dejando su impronta, a lo largo del tiempo pudieron establecer redes con las familias, sus comunidades y las instituciones del medio. Por ello, cuentan con un gran reconocimiento su aporte, ligado al desarrollo en el contexto rural y a lo socio productivo, teniendo en cuenta las características propias de la provincia de Misiones.

La EFA San Ignacio de Loyola, situada a pocos kilómetros del centro urbano y de la ruta nacional 12, en la localidad de San Ignacio y a unos 37 km de la ciudad de Posadas, fue la primera escuela de alternancia creada en la provincia, a comienzos del año 1986. Surgió a partir de un trabajo previo de promoción junto con APEFA (Asociación para la Promoción de las Escuelas de Familia agrícola), entidad que nucleaba a todas las EFA del país y que poseía su sede en Reconquista, Santa Fe. Su propósito inicial fue el de atender a las familias de peones rurales, pequeños y medianos productores, buscando evitar el desarraigo y aplicar conocimientos adquiridos a su medio a una gran mayoría de jóvenes del ámbito rural que concurrieron, además de incluir la asociación a las familias. En ella la comisión de padres participaba de todas las decisiones, y además colaboraba y participaba de la gestión escolar, siendo socios de la misma.

“Este tipo de escuelas actúan en la interfaz entre el sistema educativo y el socio productivo de base agropecuaria, son dos sistemas complejos y heterogéneos que responden a lógicas y trayectorias diferentes, pero estos no se dan en abstracto y de manera aislada, sino que se sitúan en realidades concretas en un territorio. Son socialmente construidos e implican formas de comunicación, relaciones sociales y de poder entre individuos y grupos, suponen trayectorias e interacciones que vinculan a las escuelas y sus actores con el entorno.” (Plencovich C, 2011).

El padre José Marx (1934-2009), sacerdote de la congregación “Misioneros del Verbo Divino”, fue el principal impulsor del surgimiento de esta primera EFA y de las que siguieron en los próximos años. Trabajaba en las colonias con los hijos de colonos, peones rurales y pequeños

productores, preocupados por la falta de oportunidades para acceder a la educación media y superior, que comprometía seriamente las oportunidades a las que podrían acceder en su futuro. Por ello, desde el principio se comprometió con esta propuesta educativa al verla como muy adecuada para desarrollarse, teniendo en cuenta esta realidad y las características particulares de la provincia de Misiones, que presenta un 73,7 % de población rural, contando con diversas producciones diseminadas en sus distintas microrregiones: agroforestal, agrícola, agroindustrial. Se destaca por la gran biodiversidad y las áreas naturales protegidas que posee, siendo, además de un importante número de arroyos que surcan su territorio, así como la imponente presencia de los ríos Paraná y Uruguay, que marcan los límites con los vecinos países de Paraguay y Brasil, respectivamente.

Desde su llegada a Misiones la propuesta educativa de las EFA tuvo una gran aceptación, y se fue multiplicando de manera sostenida a lo largo del territorio provincial, mediante un proceso de expansión continua. Prueba de ello resulta el hecho de que actualmente se cuenta con un total de 28 escuelas de alternancia de nivel medio, entre ellas una intercultural bilingüe y un anexo dependiente de la EFA “San José Freinademetz” (Ver listado adjunto al mapa).



Figura 2: distribución de las EFA en el territorio de la provincia de Misiones. Fuente: UNEFAM.

Cuadro 1: EFA de la provincia de Misiones: localización y año de creación

EFA	Localidad	Año de creación
San Ignacio de Loyola	San Ignacio	1986
San Wendelino	Capioví	1987
San Bonifacio	Aristóbulo del Valle	1988
San Pedro	San Pedro	1988
Santa Teresita	Leandro N Alem	1988
San Vicente de Paul	San Vicente	1989
Santa María Goretti	Comandante Andresito	1989
Espíritu Santo	El Soberbio	1991
Padre Antonio Sepp	25 de Mayo	1992
Santa Rita	Santa Rita. Municipio Alba Posse	1992
San Conrado	9 de Julio. Municipio Eldorado.	1994
Concepción de la Virgen María	Santa María. Departamento Concepción	1994
San Bernardo	Bernardo de Irigoyen	1997
Jesús de Galilea	2 de Mayo	2002
San Arnoldo Janssen	Puerto Esperanza	2004
San José Freinademetz	Caraguatay	2004
San Cristóbal	Fachinal	2004
Santísima Trinidad	Colonia Aurora	2005
Cristo Rey	Los Helechos	2005
San Antonio	Azara	2010/11
Santos Mártires	Mártires	2012
Padre José Marx	Campo Viera	2012
San Roque González	Pozo Azul	2018/9
San Jorge	Colonia Wanda	2020/1
San Rafael Arcángel	Paraje "El Tigre". Municipio de Candelario Grande	2021
San Pedro y San Pablo	Mojón Grande, San Javier	2021
Nuestra Señora del Rosario**	Fraccán. Departamento Guaraní	2021/2
Nuestra Señora de Luján	Caá Yarí	2023

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

* En el año 2005 comenzó a funcionar como Instituto Agro técnico.

*** Denominado como Instituto de Alternancia Agrícola Nuestra Señora del Rosario. Depende administrativamente del municipio de San Vicente.*

Capítulo II: Enfoque conceptual acerca del problema

2.1 La vinculación teoría- práctica

Resulta importante comenzar analizando el significado que se le asigna a los términos teoría y práctica, por parte de los Diccionarios de Lengua Española y de Lengua Portuguesa. Ambos coinciden en que *la teoría* es colocada como un conocimiento especulativo y se constituye en una serie de principios que dan orden a los fenómenos y que se aplican a la ciencia o parte de ella. En el diccionario de lengua portuguesa, no hay oposición con la dimensión de la práctica, mientras que la versión de la lengua española señala que “teoría” es algo que todavía no fue comprobado por la práctica; lo que nos lleva a interpretar la práctica siendo un criterio de legitimación de la teoría, jerarquizando ambas.

Respecto de *la práctica* en el Diccionario de Lengua Española se explicita la idea de acción, de un hacer, una experimentación, una actuación, en vista de un fin práctico a partir de un conocimiento dado. Aflora la idea de un ejercicio que ocurre por el hábito y acción continuada, la aplicación de una teoría (por medio de una técnica específica), bien como, conforme vimos, una diferencia colocada a la prueba entre la práctica en relación a la teoría.

Vallejos (2004) menciona que la relación teoría-práctica es de relevancia para buscar una integración curricular efectiva y es importante implementar esta relación ya que es necesario superar varios obstáculos; por ejemplo, aquellos que se originan de la desarticulación entre las disciplinas y los reflejos de posibles dicotomías estructurales entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. (p. 101).

Las escuelas de alternancia generan su propuesta educativa atendiendo a su especificidad, en un contexto particular y dinámico, lo cual resulta ser en sí mismo un gran desafío, ya que requiere un trabajo institucional en el que cada uno de los actores que la integran deben contribuir desde los diversos roles y funciones que desempeñan. Asimismo, se precisa de una interacción apropiada entre los espacios curriculares que componen los campos de la formación, así como también respecto a la planificación e implementación de acciones y estrategias que potencien los distintos entornos formativos. Esto a su vez se complejiza teniendo en cuenta que se debe contar con los recursos mínimos necesarios para que los sectores didácticos productivos funcionen adecuadamente, ya que resulta esencial tener en cuenta el aspecto productivo, sin que ello signifique perder de vista su finalidad educativa.

Según Forni et al (1998) “El sistema de alternancia se organiza para construir una unidad de formación, incorporando la mediación de nuevos sujetos productores de conocimiento y de la escuela articulando teoría y práctica, cuya misma implicación en situaciones reales les permite generar nuevos conocimientos”.

Es importante señalar que, en las escuelas agrarias en general, a diferencia de otras instituciones educativas, además del calendario escolar propiamente dicho, se debe tener en cuenta el calendario propio de la producción agrícola, lo cual tiene varias implicancias. Por una parte, debe ser un factor fundamental a tener en cuenta a la hora de planificar el dictado de algunos de los contenidos de la formación específica que se encuentran vinculados con las actividades relacionadas con las diversas prácticas agrícolas, y que se deberían articular cuando se dicten contenidos afines. Por otra parte, se requiere de un importante compromiso de los actores institucionales involucrados y de las decisiones institucionales. Así, por ejemplo, los fines de semana se necesita de un trabajo coordinado de los docentes que conforman el equipo interno, contando muchas veces con la colaboración de las propias familias de los alumnos.

Asimismo, una vez concluido el calendario escolar, se debe continuar realizando los cuidados básicos que se requieren, como ser el mantenimiento de los cultivos, la atención de los animales, etc. De ello depende que al iniciarse el siguiente ciclo lectivo la escuela pueda contar con los productos básicos que estas actividades productivas proveen para el funcionamiento del comedor escolar. Además, este resulta ser un insumo fundamental en la formación de los jóvenes, ya que constituyen una parte significativa de los entornos formativos que la escuela debe fortalecer y potenciar en pos de una propuesta integral.

De esta manera, nos introducimos al gran desafío que representa la búsqueda de la integración de los saberes teóricos y prácticos, los que además son una parte esencial de los fundamentos vertebradores de la propuesta educativa de la alternancia a lo largo de su recorrido. En este sentido, entre otras cuestiones, se apunta a la generación de proyectos interdisciplinarios que no solo se concreten al interior de la escuela, sino también que la vinculen con otras instituciones de la comunidad. Sin embargo, hasta el presente desconocemos que se hayan llevado a cabo estudios que pongan su foco de interés en la relación teoría- práctica en las EFA. En este sentido, la exploración realizada nos permitió encontrar algunos aportes interesantes que presentan algunas vinculaciones con el tema.

"La educación agrícola, que considera el trabajo agropecuario como situación educativa principal, supone entre otras cosas, encontrar los modos para acompañar los ciclos productivos con el ciclo lectivo. Para ello se demanda mayor flexibilidad organizacional. Este conflicto entre enseñanza y producción nos remite a otra cuestión importante que es la necesidad de articular la teoría y la práctica" (Luft, 2014, p. 31).

De acuerdo con la revisión de la literatura, esta formación inicial de profesores está basada en un modelo de 'racionalidad técnica'; donde las disciplinas consideradas como de fundamentación teórica preceden el contacto con la práctica y la aplicación del conocimiento científico. Entender el proceso de formación de esta manera, como menciona Queluz (2001),

separa los dos aspectos, teoría y práctica, al considerar que las habilidades y destrezas necesarias al ejercicio profesional deben surgir de la aplicación mecánica de los conocimientos adquiridos.

“Considerar la formación basada en este modelo impide una comprensión de la educación en su totalidad, así como la propuesta de soluciones para sus principales problemas. Se critica el predominio de la teoría sobre la práctica en los cursos de formación pedagógica, es decir, el distanciamiento de los enfoques de la academia con relación a la práctica vivida en el cotidiano escolar, enfatizando principalmente en la rigidez curricular, la metodología de los cursos de formación y la falta de práctica” (Libâneo, 2001).

En una tesina elaborada por Luft y Rambo (2014), s/p, se investiga acerca del impacto de las prácticas formativas incorporadas en el Profesorado en Ciencias Agrarias (actualmente Profesorado secundario en Agronomía, situado en Capioví, Misiones), en el desempeño de sus egresados en las EFA. Si bien los propósitos de la investigación son diferentes, se abordan y problematizan algunas cuestiones que resultan ser significativas para el desarrollo del presente trabajo.

Las investigadoras se proponen indagar si resultan significativas las prácticas llevadas a cabo en el campo experimental, si éstas responden a las demandas relacionadas con el futuro desempeño de los egresados, además de relevar si resulta necesario implementar cambios al respecto. La conclusión a la que arribaron es que las prácticas agropecuarias realizadas en el campo experimental resultaron ser importantes en su desempeño laboral, ya que les brindaron las herramientas básicas, los recursos y los medios para superar varias de las dificultades con las que se encontraron en su trabajo diario. Sin embargo, se plantea la necesidad de llevar a cabo las propuestas teóricas del discurso oficial institucional, trabajando en la articulación entre la teoría y la práctica y generando nuevos espacios para el desarrollo de propuestas creativas y de reflexión crítica sobre la acción.

“El hecho de que el campo experimental de prácticas funciona en un espacio físico diferente a la sede del ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) donde los estudiantes cursan diariamente los diferentes trayectos de cada una de las instancias del Profesorado fue conformando con el tiempo dos áreas de trabajo diferenciadas con baja articulación y objetivos diferenciados característicos: la propuesta curricular del ISFD por un lado y el campo experimental de prácticas por otro lo cual contribuyen a la conformación de una identidad dual de la institución” (Luft, 2014, p. 28).

La relevancia de estos aportes radica en el hecho de que este instituto terciario, PROCAyPA (Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental), fue creado en 1992 y

era el único en la región que se ocupaba de la formación de los futuros docentes de las EFA², y del cual egresaron la mayoría de los profesores/as que se desempeñan en dichas escuelas desde mediados de la década del 90 hasta la actualidad. Por lo tanto, resulta de gran importancia la preocupación que manifiestan por amalgamar la dimensión teórica con la práctica, reconociéndose en parte de su desarrollo algunas dificultades que están presentes y que son difíciles de sortear.

2.2 La formación en la Práctica docente

En un principio no se tenía una verdadera conciencia de la complejidad y la relevancia de la práctica, considerándose que ésta se podía realizar a través de la imitación de las acciones que realizaban las personas experimentadas en el rubro de teoría y práctica en el proceso de preparación profesional y hace una distinción entre dos tipos de conocimiento: uno derivado del estudio científico y el otro derivado de la experiencia práctica”.

Con el paso de tiempo esta concepción de la práctica fue cambiando, otorgándole cada vez una mayor relevancia, dado que se pudo comprender su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo conscientes de que detrás de las acciones que realizamos existen concepciones, generalmente compartidas, que las direccionan y de alguna manera condicionan las mismas.

Como consecuencia de esto, fue surgiendo un interés cada vez mayor en investigar sobre las prácticas y en producir nuevos conocimientos, profundizando en diferentes aspectos vinculados con la misma. Para ello resultaron fundamentales los valiosos aportes que se fueron sumando, provenientes de diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la pedagogía, la didáctica. Esto fue echando luz sobre esta temática, otorgándole un mayor sustento teórico y complejizando su análisis.

A continuación, iremos sintetizando el aporte de autores especializados en esta temática quienes, como fruto de sus investigaciones, proponen distintos *enfoques de la formación en la práctica*. Estos responden a diferentes concepciones de las prácticas, las que a su vez se traducen en distintas maneras de concebir y de pensar la enseñanza, traducida en acciones que poseen múltiples implicancias. Se pueden reconocer los enfoques: tradicional, racional técnico, hermenéutico reflexivo y crítico.

“Desde el *enfoque tradicional* se suponía que era necesario y suficiente que un futuro práctico aprendiera primero todos los fundamentos teóricos antes de realizar una práctica supervisada. Según esta concepción la práctica se reducía a una aplicación de la teoría.

Posteriormente, surgen en San Vicente en el año... el Profesorado de Agronomía de UNEFAM (Unión de Escuelas de las Familias Agrícolas de Misiones); y luego en 2015 el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (P.U.C.A.), dependiente de la F.C.F. de la UNaM.

Este enfoque se fundamenta en un empirismo espontáneo, donde la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento, donde la teorización es vista como algo inútil y se practica poco, siendo lo importante la experiencia. Desde esta perspectiva, “la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, cómo se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo.” (Diker y Terigi :1997: 113).

Un segundo enfoque, denominado *enfoque racional técnico*, es el más predominante en la actualidad, ya que se desprende de toda una cosmovisión de la ciencia como la herramienta que todo lo podrá resolver y controlar. De ahí, se viene a expandir en una serie de situaciones como lo es la formación de docentes que se ve entonces dominada por esta percepción. Díaz Barriga (1995) sitúa a inicios de los sesenta su implantación en nuestro país, “... al profesor se le formaba básicamente en técnicas didácticas para que pudiera operar el plan elaborado por otros” (p. 32).

Giles Ferry (1991) caracteriza a este modelo como el centrado en las adquisiciones, porque en él lo esencial es que las competencias se adquieran en un proceso que está fundamentado en el conductismo y en la pedagogía tecnocrática fundada en objetivos donde la enseñanza es un oficio que se debe aprender, “un conjunto de técnicas que se deben dominar” (71) estableciendo un programa de formación con un repertorio de objetivos y contenidos desarrollados por los “expertos” para que el docente los aprenda y emplee: “cada habilidad se adquiere dentro de un marco de un módulo en donde la unidad didáctica contempla las diversas fases del aprendizaje: el racional, los objetivos, la preevaluación, las actividades de aprendizaje, la posevaluación. (p. 71)

El *enfoque hermenéutico reflexivo*, el cual supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio- temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Vincula lo emocional con la indagación teórica, se construye personal y colectivamente, partiendo de las situaciones concretas que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándose, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (Pérez Gómez, 1996, p. 419).

Schön (1983), señala que el modelo de racionalidad técnica ejerció una gran influencia sobre el desarrollo del conocimiento profesional, y en la formación de profesores en las instituciones educacionales, el cual asume que “el principal objetivo de cualquier actividad profesional es instrumental, es decir, la preocupación de cualquier acción profesional es resolver problemas prácticos o lograr algunos objetivos aplicando la teoría derivada de la investigación científica. Este modelo sugiere una separación entre la teoría y la práctica”

Por último, el *enfoque crítico* plantea una perspectiva que supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses. La teoría crítica articula la reflexión a los problemas de valores e intereses sociales, intentando recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente teórico, creativa y valorativa de la razón. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de esta. La articulación teoría- práctica no solo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos, que posibilitarán la acción para el cambio. (Sanjurjo, 2012, p. 25)

A modo de ilustración de las ideas expresadas respecto a la relevancia que se le fue asignando a las prácticas, podemos mencionar el caso de la formación de los futuros profesionales en diversos campos en Argentina. Por ejemplo, en los profesorado vinculados a la formación docente las prácticas se reducían a un espacio curricular que se cursaba en el último año. Esto respondería a una concepción aplicacionista de las prácticas, como subsidiaria o complementaria de la teoría. Sin embargo, desde hace poco más de una década se fueron modificando todos los planes de estudio, siendo el cambio principal la incorporación del campo de las prácticas desde el 1° al 4° año de la formación. Se considera a las como un eje vertebrador, proponiéndose además que haya una articulación con los demás espacios curriculares que se vayan cursando en cada año de la formación.

2.3 Los dispositivos de la formación

Entendemos por dispositivo a aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. (Sanjurjo, 2012, p. 32). Como señala Schön (1993, 1999), se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualizadas, y tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que lo diferencia del método y de la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención, y tienen la intención de generar espacios para la reflexión por parte de los estudiantes.

Para abonar la reflexión sobre las prácticas necesitamos apoyarnos en diversos dispositivos de formación que Anijovich y otras (2009) definen como: "...un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción".

Foucault (1977) concibe el dispositivo a partir de tres características: a) como retícula o red; b) como un tipo de relación: "...entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes"; c) como un juego de fuerzas: "estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos". Cuando se refiere específicamente al campo de la formación, Foucault expresa que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos.

Souto (1999) retoma este concepto y lo define como "aquello que se pone a disposición para provocar en otra disposición a, aptitud para..." Para este autor, un dispositivo puede convertirse en: A. "un revelador" de significados que provienen de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias, individuales y compartidas, en la vida de un grupo y de una escuela; B. "un organizador técnico" que estructura las condiciones para su puesta en práctica y realización; C. "un provocador" de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos.

Respecto de los tipos de dispositivos, se pueden distinguir entre los dispositivos basados en la narración y los centrados en la interacción. Los primeros, hacen foco en el relato de las experiencias, como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. Los segundos, en cambio, se centran en lo que sucede en el intercambio entre pares o entre el docente y los estudiantes.

2.4 Praxis educativa y reflexión sobre la práctica

"El docente constituye un componente imprescindible para lograr una educación de calidad, por lo tanto, su formación debe estar adaptada a las demandas personales de los alumnos y sociales de la comunidad, a la evolución científico - tecnológica y al ritmo cambiante de la cultura, valores y comunicación de la sociedad donde se desenvuelve. En el nivel de educación básica, el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la actitud del docente, de su preparación académica y de la forma como organiza las actividades pedagógicas". (Castro et al, 2009, p. 127)

El concepto de praxis aportado por Freire (1970) hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre. La reflexión apunta a conocer, a darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, tomando conciencia de su propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo.

"Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Si nos comprometemos a poner en práctica formas de praxis en nuestras vidas y trabajo, nos comprometemos a construir un currículum que promueva la praxis más que la producción

o la práctica, en el sentido aristotélico, y este principio indica que el curriculum mismo se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural” (Grundy, 1991, p.160).

La práctica reflexiva, según Elliot (1990), es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. La teoría crítica persigue no solamente el cambio de pensamiento y del conocimiento individual de los docentes, sino el compromiso con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

Blázquez (2000) refuerza esta afirmación indicando que la formación profesional de un docente se fundamenta en una estrecha relación entre los componentes teórico y práctico, donde sin este último la teoría es inútil, y viceversa, es decir a una visión dialéctica para explicar dicha relación, la cual considera indisociable, ya que la práctica es teoría en acción, lo cual resulta fundamental en el proceso de desarrollo profesional. Propone asimismo que “el modelo reflexivo reconoce esta interacción entre teoría y práctica y estima que el 'conocimiento recibido' debería informar al 'conocimiento experiencial' y, a su vez, debería ser directamente informado por éste”.

Se requiere de una decisión institucional que se proponga avanzar en ese sentido, para que esto pueda plasmarse en la práctica concreta generando las condiciones necesarias para que mediante un trabajo en equipo puedan aprovecharse las capacidades y potencialidades de cada uno de los actores. En este sentido, Pedrosian (2011) propone abrir espacios, proyectar distancias, relativizar la propia práctica, explorando lo desconocido, y por lo tanto problematizando y poniendo en duda lo existente. Para ello es que es necesaria la reflexividad, tomas de distancia y explorar más allá de los límites establecidos. Se precisa de la articulación en espacios de encuentro, no concebidas como posiciones fijas e instituidas de prácticas, sino como puntos de referencia en los que se disponen ciertas tradiciones con sus riquezas y limitaciones.

Según Mezzaroba (2020), podemos reubicar la discusión teoría-práctica de un modo – entendemos – más sencillo (lo que no quiere decir que se acabe la discusión). Existe un tiempo para la acción y un tiempo para la reflexión, para el pensar. Esto nos exime, por otro lado, de suponer que existe un saber propio de la acción (o lo que se entiende en el sentido común de la práctica). El saber surge de la actividad reflexiva que ejerzo sobre lo dado, accionado. No está en lo dado ni en las acciones, está en la reflexión. Cuando una reflexión se vuelve un campo de conocimiento sistemático, comunicable, verificable y metódico, hablamos de teoría. (p. 13).

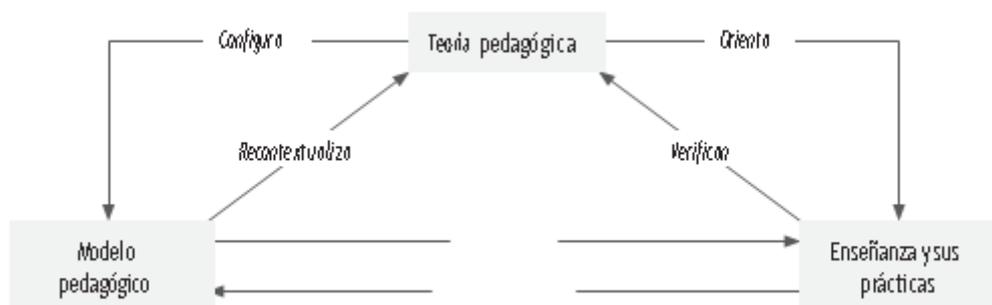
Vasco (2003) dirige la atención al hecho de que en algunos contextos con la palabra pedagogía denominan a las prácticas pedagógicas. El autor propone realizar una distinción entre estos dos conceptos, definiendo el primero como un “saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (p.

110). Este proceso de reflexión sobre la práctica la convierte en la praxis pedagógica, el cual, a su vez, permite teorizar, tomar conciencia y comprenderla mediante la construcción de ciertos constructos mentales sistémicos, que son llamados modelos pedagógicos.

“Los modelos permiten identificar y comprender la relación entre la lógica de la acción y la lógica de las ideas. Entre pensar y actuar, el modelo contribuye entonces a una presentación coherente de un conjunto que une los actores a los actos de enseñanza (o de la educación) y de aprendizaje en un principio de organización y de conducta (Gómez, 2004, p. 135).

El modelo pedagógico, que toma sus principales orientaciones desde la teoría pedagógica, configura las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas de clase, lo que permiten fortalecer y enriquecer las concepciones pedagógicas orientadoras, retroalimentando de esta manera a la teoría. El modelo pedagógico representa una continua conexión retroalimentadora entre la teoría y la práctica, permitiendo que emerja la coherencia entre lo que se proclama en el discurso pedagógico y lo que se hace realmente en la práctica de la enseñanza (Flórez, 2005, p.108).

Figura 3. Movimiento desde la teoría hacia la práctica y viceversa



Fuente: Flores, 2005, p. 108.

2.5 Los Entornos formativos

“Cuando pensamos en un entorno mediado que tiene como propósitos específicos el proceso de enseñar-aprender, se podría anticipar que “...es un lugar, espacio, comunidad o sucesión de hechos que promueven el aprendizaje. Está compuesto por cuatro dimensiones: social, física, técnica y didáctica. En ocasiones, el entorno de aprendizaje se define como el espacio y las convenciones establecidas, pero es la dimensión didáctica la que convierte al entorno en un entorno de aprendizaje” (Pirttiniemi y Rouvari, s.f.)

“De esta manera, por un lado, se encontrarían aquellas variables asociadas a las relaciones que se establecen entre los sujetos participantes (dimensión social), por otro lado, la cuestión del diseño pedagógico (dimensión didáctica) así como la dimensión espacio temporal que enmarca el proceso (dimensión física) y por último aquella referida a los recursos o herramientas (dimensión técnica). En este mismo sentido Coll, Mauri y

Onrubia (2008) indican dos niveles de diseño cuando se trabaja en contextos de enseñanza-aprendizaje mediados; uno de ellos referido al diseño tecnológico, es decir la naturaleza y características del equipamiento y de los recursos tecnológicos puestos a disposición. El otro, indisoluble del primero, refiere al diseño pedagógico o instruccional, es decir a la propuesta más o menos explícita sobre los contenidos, objetivos y una serie de sugerencias y orientaciones sobre la forma de utilizar estas herramientas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Los autores sostienen que ambos diseños están interrelacionados y conlleva cierto nivel de interdependencia, por lo cual los reúnen y proponen hablar de diseño, tecno-pedagógico o tecno-instruccional, en donde se integrarían ambos niveles de diseño”. (Chiecher et al, 2013, p. 75).

Es decir que, más allá de diseñar una propuesta de enseñanza-aprendizaje desde las variables pedagógicas y tecnológicas, será en el momento de la implementación de esa propuesta cuando dicho diseño se haga efectivo y sufra o no modificaciones. Podría sufrir cambios, ya que es en la organización de la actividad conjunta, en la sucesión de negociaciones de significados donde cada grupo de participantes reordena y recrea los procedimientos y normas de uso de las herramientas incluidas en el diseño y en la propuesta hecha por el docente o el equipo de trabajo.

Siguiendo a Cagigas (2012), cada entorno posibilita el desempeño de docentes y alumnos desde el aspecto pedagógico, en tiempo y forma, a través de un protocolo de acciones sincronizadas cronológicamente, respetando los ciclos biológicos y productivos de cultivos y animales, permitiendo la evaluación de capacidades. Son espacios didácticos productivos organizados en secciones, integradas en un modelo diversificado de producción que representa emprendimientos posibles con modelos de gestión sustentable en los aspectos: social, ambiental y económico. Los entornos formativos deben ser considerados la unidad estructural y funcional que permita la concreción de los objetivos del Diseño Curricular en el aspecto técnico específico. Esta unidad estructural y funcional será propia de las Escuelas de Educación Agraria y oficiará como rasgo distintivo de las mismas respecto de otros servicios de Educación agraria. En cada caso se estipula el equipamiento y la infraestructura básica y mínima indispensables para garantizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Entre dichos entornos se mencionan

1- Entornos del área de Producción vegetal: Huerta, Vivero, Forrajes.

2- Entornos del área de Producción animal: Apicultura, Cunicultura, Aves, Cerdos, Ovinos.

3-Entornos del área de Taller y Mantenimiento Rural: Taller Rural, Mecánica.

A su vez, cada entorno formativo se organiza teniendo en cuenta una las características del entorno, los recursos humanos del entorno y la organización del entorno (que comprende los contenidos, las capacidades. actividades (protocolo) y actividades de evaluación (indicadores)

(Disposición N° 10/09 Entornos formativos del Ciclo Básico Agrario y Disposición N° 9/10 Entornos formativos del Ciclo Superior Agrario.).

Resulta importante señalar que tanto la dimensión teórica como la práctica se destacan en el currículo en todas sus formas, tanto en los documentos curriculares en general, en los planes de estudio y en los discursos que circulan en el escenario educativo. Sin embargo, la implementación de la propuesta educativa no resulta para nada sencilla, ya que su grado de concreción depende de diversas variables, para lo cual resulta esencial contar con un proyecto institucional que lo contemple, de un presupuesto, de un alto grado de compromiso de cada uno de los actores y de un monitoreo y de toma de decisiones permanentes, de acuerdo a la propia dinámica institucional y a la emergencia de situaciones que influyen en su desarrollo.

Ávila B.R. (2017) afirma que el modelo educativo de la experiencia de la Pedagogía de Alternancia constituye una integración de los elementos pedagógicos y éticos que fundamentan la formación de los estudiantes y un aprendizaje por medio de un proceso educativo integral a través de una alianza estratégica entre la empresa y la academia, que les posibilita aprender por medio de la práctica. Centra las acciones en la inclusión y reconocimiento de las formas de vida de las familias campesinas y de su economía agrícola, con un enfoque agroecológico, además pone de relieve el pensamiento reflexivo y busca que los estudiantes adquieran una conciencia crítica de su realidad.

Con frecuencia se suelen presentar diversas circunstancias y hechos de la realidad que de alguna manera afectan, e incluso condicionan las prácticas educativas. Algunas de ellas pueden ser la falta de instalaciones o recursos mínimos necesarios, como en el caso de una sala de industrias, instalación que, contando con algunos equipamientos específicos, posibilita la obtención de diversos productos a partir de la materia prima que produce la propia escuela (conservas, pickles, mermeladas, compotas, etc.), completando de esta manera todo un ciclo productivo.

En varios casos no se puede disponer de algunos de estos equipamientos necesarios para llevar adelante determinadas prácticas, o también puede que la institución se encuentre alejada geográficamente de los lugares en donde diversas, instituciones o empresas ligados al sector productivo desarrollan distintos emprendimientos de este tipo, lo cual obstaculiza la posibilidad de visitarlos. Otras veces la carencia pasa por la falta de formación específica que se requiere para llevar adelante determinadas prácticas (por ejemplo: la apicultura). De más está decir que cada institución buscará el modo de poder sortear estas y otras dificultades que se les presenta, realizando el mayor esfuerzo para que esto no afecte su propuesta educativa.

2.6 La formación integral

Una de las finalidades principales de las EFA es la de procurar la formación personalizada de los estudiantes, con una visión integral de la persona, entendiendo que la educación es importante en todas sus dimensiones: en lo técnico profesional, intelectual, social, humano, ético y espiritual.

“La formación integral es el proceso mediante el cual se logra que los seres humanos, con ayuda de personas responsables, desarrollen todas sus dimensiones como personas y todo el potencial que tienen dentro de sí, con el fin de aprovechar las oportunidades que les ofrecen el mundo y la cultura, así como aportar al mejoramiento de la calidad de vida propio y la de los demás. Es un proceso continuo y permanente que requiere el ser humano para desarrollar todas sus potencialidades en beneficio de sí mismo, de la sociedad, de la naturaleza y del universo”. (Barrera, 2009, p. 124)

Díaz Monsalve (2013) señala que las demandas formativas desde el contexto social hacia el sistema educativo, requieren que se mire la formación integral en su aspecto teórico y práctico, que se vincule la ciencia y la tecnología con el conocimiento cotidiano, que se haga uso de herramientas prácticas articuladas a los instrumentos cognitivos y, de esta manera, que se prepare a los ciudadanos para una participación eficaz y estratégica en todos sus campos e instituciones”. (p. 23)

“La formación integral de los estudiantes pretende el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan su trayectoria académica; es un proceso continuo, permanente y participativo que busca lograr la realización plena del estudiante, preparándolo para enfrentar con éxito los problemas existentes en la sociedad. Supone una visión multidimensional del individuo, desarrollando sus inteligencias emocional, intelectual, social, material y ética-valoral”. (Alonzo Rivera et al, 2015, p. 2)

Alonzo Rivera et al (2015) menciona que cuando se habla de una formación integral en el aula, se debe pensar más allá de la simple transmisión de conocimientos o de exclusivamente procesos de enseñanza y de aprendizaje, significa también que aceptamos al estudiante como un ser complejo, con múltiples características que necesitan ser desarrolladas para su plena realización. (p. 5)

“La educación es un proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus habilidades físicas, intelectuales y morales bajo los lineamientos sociopolíticos de cada país, para mantener, en el tiempo y en el espacio, los principios filosóficos de cada sociedad. Bajo este contexto, la Educación Básica tiene como finalidad la formación integral del educando. Por lo tanto, debe atender a todas las áreas de su personalidad: conocimientos, habilidades, destrezas, valores y aptitudes”. (Castro et al, 2009, p. 127).

Como lo señalan García-Marirrodiga y Puig-Calvó (2011) al analizar los cuatro pilares básicos de la pedagogía de la alternancia, una de las dos finalidades del Movimiento de los CEFFA es la Formación Integral de la persona, la cual consideran que no se trata simplemente de impartir cursos de formación profesional con metodologías adecuadas, sino de una visión integral en donde la persona se forma en todos los ámbitos –técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual...– como ser humano único e irrepetible.

Capítulo III: Metodología

3.1 Algunas consideraciones teóricas y metodológicas

Esta tesis presenta una estructura flexible. De acuerdo con Vasilachis de Gialdino I. (2009), cuando se presenta la propuesta por escrito, el investigador debe tratar de introducir la idea de que la misma puede sufrir cambios, que las preguntas son solo preliminares, del mismo modo en que lo son las técnicas de recolección, las unidades y el tipo final de análisis. Tal como manifiestan Marshall y Rossman (1999: 56), la flexibilidad se construye, pues el investigador se debe reservar el derecho de hacer modificaciones sobre el diseño original, que evoluciona y puede cambiar; por lo tanto «no está escrito en la piedra» (Morse, 2003a: 1336). No obstante, en ese equilibrio móvil, los elementos constitutivos deben dialogar e interactuar, presentando así la idea de totalidad integrada. Durante el proceso de indagación, por el hecho de investigar temas poco conocidos, o que deben ser reconsiderados, el diseño va sufriendo los cambios pre anunciados y otros nuevos, que van a enriquecer y a llenar de originalidad el resultado final.

Desde el inicio de la investigación, la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos. Esta idea es descrita por Blumer (1982: 30) al reflexionar sobre lo que denomina etapa exploratoria de investigación: “La exploración es un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación, adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa, se desplaza en nuevas direcciones hasta entonces impensadas y modifica su criterio sobre lo que son datos pertinentes, conforme va quedando más información y una mayor comprensión”.

Asimismo, Vasilachis de Gialdino I. (2006), sostiene que un diseño flexible alude sólo a «la estructura subyacente» de los elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio (Maxwell, 1996: 4); se refiere a la articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación. El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Este proceso se desarrolla en forma circular; opuesto, por lo tanto, al derrotero lineal unidireccional expuesto anteriormente. En esta tesis en particular, la idea de flexibilidad incluye tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de investigación.

El trabajo se focalizó en una institución: la Escuela de la Familia Agrícola San Vicente de Paul, localizada en la localidad de San Vicente, a unos 200 km de la ciudad de Posadas, capital

de la provincia de Misiones. Dicha institución educativa de modalidad agraria, fue tomada como *unidad de análisis*.

Se utilizó el método de estudio de caso como herramienta metodológica. Resulta conveniente aclarar que la selección se realiza *por conveniencia*, y que éste no pretende ser un caso que sea representativo de la realidad educativa de todas las EFA de la provincia de Misiones.

Son útiles cuando queremos comprender los cómo y los porqués de una situación, o procuramos una comprensión en profundidad. Se encuadran en una metodología de investigación cualitativa, también denominada “fenomenológica” (Taylor & Bogdan, 1984). Para ello, se consideran casos particulares que presentan características específicas, significativas para su análisis, que abren nuevos interrogantes o que contradicen en algún punto el conocimiento construido (Merodo y Natale, 2012).

Así en el marco de este estudio de caso único, indagamos acerca de las instancias de articulación entre teoría y práctica que se ofrecen en la propuesta educativa, seleccionando para ello a referentes institucionales considerados como actores claves que podrían aportar la información que se requería. Asimismo, pensando además en términos de Malcolm Parlett y David Hamilton (1976), se considera que este se puede aproximar a un *enfoque progresivo*.

Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, p. 13), una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

Wassermann (1999) considera que los casos son instrumentos educativos complejos que nos pueden permitir llevar al aula un trozo de realidad para ser examinado de manera detallada, ya que estos nos posibilitan analizar con mayor profundidad y claridad temas que por su complejidad requieren de otras formas de abordaje.

En este trabajo el problema planteado apunta a poder analizar de qué manera la EFA resuelve el abordaje de la formación integral, sólidamente fundamentada desde la pedagogía de la alternancia, y cómo ésta se plasma en el desarrollo de su propuesta educativa concreta. Para posibilitar su abordaje, se busca respuesta a los interrogantes planteados anteriormente, los que permitieron guiar la exploración e indagar en el sistema, acerca de cómo se construye esta propuesta que apunta al propósito de aportar a la formación integral de los jóvenes que provienen del contexto rural, con la intención de mejorar su calidad.

Para ello, se identificaron y contactaron a los distintos referentes institucionales que podrían aportar al desarrollo de esta temática desde los diversos roles que cumplen en la escuela y las miradas y vivencias particulares que estos poseen. A partir de esta indagación se buscó obtener los insumos necesarios que posibiliten contar con los elementos suficientes para poder abordar el desarrollo de los objetivos propuestos.

Como destaca Blumer una de las características fundamentales del tipo de investigación cualitativa que deseamos presentar, dentro de la gran diversidad de sus manifestaciones, es la de ser principalmente emergente, inductiva, lo que lleva a que el investigador esté abierto a lo inesperado, modificando sus líneas de investigación y los datos a recabar en la medida en que progresa el estudio, revisando y modificando imágenes y conceptos del área que estudia. También se coincide en el hecho de que las palabras de los entrevistados, son descriptivas, ricas, atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado. Esa interacción con las personas que son referentes en la temática, y con una trayectoria importante en la escuela aporta a la mirada holística propia de las situaciones sociales complejas, como lo es en este caso el abordaje de la integralidad en la propuesta formativa de la institución. (Vasilachis de Gialdino I. et al, 2009, p. 67)

Esta investigación se encuadra en la lógica de la investigación cualitativa, desde un *diseño exploratorio - descriptivo*, por lo cual iremos describiendo la metodología empleada. Se tomaron algunos aportes provenientes de la *etnografía*. En este marco se realizaron observaciones directas, realizándose en primer lugar un recorrido guiado por el predio de la institución, que incluyó una parte de madera, perteneciente al primer edificio escolar (las oficinas administrativas, salas de reuniones, algunas aulas, biblioteca, etc.), y la construcción posterior de material (sala de industrias, comedor, sum, el sector de internado, otras aulas pertenecientes al nivel secundario y terciario, etc.).

Se continuó con el recorrido en los diversos sectores didácticos productivos, incluyendo la producción vegetal (huerta, viveros, cultivo de plantas ornamentales y especies nativas), y la producción animal (abejas yateí, cunicultura, porquerizas, gallinero, etc.), además de observar un biodigestor y un pluviómetro recientemente instalado. A medida que se realizaba el recorrido guiado se elaboraron las notas de campo que permitieron registrar una serie de datos complementarios

“Se llevaron a cabo estudios exploratorios, que resultaron ser de suma relevancia, ya que el propósito de este trabajo fue el de examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no ha sido abordado anteriormente. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas”. (Hernández Sampieri, R. y Otros, 2006)

3.2 Técnicas de Recolección de Información

La metodología que se propone seguir en función de los objetivos específicos planteados es la siguiente:

Se indagó en la bibliografía que representa el marco teórico de referencia de la pedagogía de la alternancia, así como en las publicaciones más relevantes respecto a experiencias y estudio

de casos que se fueron produciendo en este sentido sobre esta temática de interés. También se incluye bibliografía que aporta al enfoque conceptual propuesto vinculado, entre otras cuestiones, con la vinculación teoría-práctica, las nociones de praxis y de dispositivos, y su relación con la formación integral de los jóvenes.

Se exploraron los *documentos curriculares* de la institución los cuales permitieron conocer las normativas más relevantes en el devenir histórico de la EFA, vinculados con los diversos Planes de estudio, así como las resoluciones y disposiciones que regulan el sistema educativo en general y el de alternancia en particular. Además, el análisis de las actas de reuniones y novedades, así como los libros históricos nos brindaron la posibilidad de indagar acerca de la vida institucional y la dinámica de trabajo de la escuela desde sus inicios hasta la actualidad.

Se realizaron *entrevistas semiestructuradas* (Ver Anexo), las cuales pudieron ser grabadas previa autorización de las personas entrevistadas, entre las cuales se puede mencionar al rector, el coordinador pedagógico, la coordinadora de convivencia y el coordinador de sectores didáctico productivos, una profesora de la formación general, un profesor de la formación específica y tres estudiantes graduadas. Esto permitió conocer la realidad de la institución, su dinámica de trabajo desde las diversas perspectivas y los roles de los diferentes actores institucionales mencionados, así como también reconocer algunas de las acciones que se implementaron o se llevan a cabo actualmente de manera particular o articulada entre los campos de la formación y con las instituciones y organizaciones del medio.

Con cada uno/a de ellos/as se pudo lograr establecer un diálogo abierto que, gracias al clima distendido, facilitó la interacción y propició la repregunta, así como la incorporación de nuevos interrogantes, a partir de las cuestiones emergentes que no habían sido contempladas al momento de elaborar las distintas guías de entrevistas. Por lo tanto, se decidió incorporar estos aportes a este trabajo, dada su relevancia para el objeto de estudio del mismo. Entre ellos podemos destacar los siguientes:

-El proceso que desembocó en la necesidad de elaborar una ley exclusiva para las EFA en Misiones.

-La importancia que tuvo el proyecto SIMFR en el cambio de paradigma que tuvieron las escuelas de alternancia.

-El gran aporte que representó el Plan 292 para el desarrollo de la propuesta de las EFA en sus primeros años.

-Las diversas tensiones que fueron surgiendo a partir del diálogo, y que se condicen con algunos indicios encontrados en la lectura de las actas.

Guber R. (2001) señala que “en un trabajo de campo la entrevista suele tener lugar en ámbitos familiares a los informantes, pues sólo a partir de sus situaciones cotidianas y reales es posible descubrir el sentido de sus prácticas y verbalizaciones. El investigador necesita partir de

una temática predeterminada, que será provisoria hasta tanto la vincule o sustituya por otros temas más significativos. Aceptar esta provisoriedad permite abrir la percepción a temas aparentemente inconexos, sin interpretarlos como elusiones, desvíos o pérdidas de tiempo. El descubrimiento de las preguntas significativas según el universo cultural de los informantes es central para descubrir los sentidos locales. Esto puede hacerse escuchando diálogos intentando comprender de qué hablan y a qué pregunta implícita están respondiendo. (p.76)

Respecto al *análisis documental*, desde la escuela se facilitó todos los materiales requeridos y autorizó a que se puedan tomar imágenes fotográficas de los mismos. Se comenzó explorando los libros históricos, que dan cuenta de los diversos acontecimientos de relevancia a lo largo de la historia institucional, acompañadas con fotos e informaciones breves de distintos acontecimientos. Entre ellos se puede mencionar el proceso de construcción del edificio escolar, las jornadas institucionales, relacionadas con encuentros inter-EFA (que incluía actividades deportivas, charlas dirigidas a los productores locales, almuerzo, etc.), encuentro anual con las familias, actos de colación, visitas de autoridades gubernamentales, religiosas y de capacitadores de la provincia y de países europeos, etc.

Más adelante, se revisaron cinco actas que contiene información institucional desde el inicio de la EFA San Vicente hasta la actualidad, tomándose imágenes fotográficas de cada una de ellas, en las que se podía apreciar las distintas actas elaboradas en las jornadas institucionales, reuniones del rector con los Jefes de Departamentos, encuentros de PEI (Proyecto educativo institucional), reuniones del rector con el equipo interno (coordinador del sector didácticos productivos, coordinadora de internado, coordinador pedagógico y los MET). En dichas actas se trataba el orden del día preestablecido, se transmitían las novedades y las nuevas directivas que iban surgiendo, se describían situaciones y problemáticas que se presentaban en el devenir cotidiano, se analizaba la realidad de los estudiantes y sus familias. También se planteaban proyectos de diverso tipo, se monitoreaba sus avances, se tomaban decisiones, se establecían algunos consensos.

Las *imágenes fotográficas* y la obtención de algunos materiales digitalizados permitieron optimizar el tiempo de la visita a la escuela y facilitar el trabajo de campo, así como el posterior ordenamiento, lectura, análisis y sistematización de los datos obtenidos, pudiendo volver a revisarlas cuando era necesario, dada la facilidad de poder acceder a ellos desde diversos dispositivos tecnológicos y con el tiempo necesario que esta actividad lo requiere.

Asimismo, se pudo acceder a *publicaciones y revistas* sobre las EFA elaboradas por UNEFAM y APEFA, y otras relacionadas con la actividad productiva de la región, brindadas por el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), algunas fundaciones y organizaciones como la ATM (Asociación de Tabacaleros de Misiones). Además, como producto de otros trabajos vinculados con las escuelas de alternancia que estamos llevando a cabo desde la UNaM,

se pudo contar con materiales impresos y digitalizados de resoluciones, disposiciones y leyes relacionadas con la temática de interés, diseños curriculares, planes de estudio, dispositivos curriculares, un PEI digitalizado de la institución, etc.

De toda esta información se fue seleccionando la que se consideraba pertinente en función de los objetivos planteados en esta investigación. Luego se focalizó en la *sistematización* y *análisis* de la documentación curricular, ya que estas fueron sumando diversos elementos que aportaron al contexto en el cual se fueron dando los cambios en lo curricular y los reajustes institucionales que se fueron desencadenando. Asimismo, se pueden identificar elementos relacionados con el proceso socio- histórico transitado por la escuela, las diversas cuestiones vinculadas con la organización y la dinámica institucional que surgen del análisis de las reuniones y jornadas desarrolladas, etc.

Posteriormente, al avanzar con la escritura del borrador del presente trabajo, estos valiosos insumos, obtenidos a partir de las diversas acciones mencionadas, se fueron incorporando gradualmente al cuerpo del trabajo, resultando ser fundamentales en la construcción del objeto de estudio. A partir del cruce de los aportes que surgen de las voces de las personas entrevistadas y del análisis de los documentos señalados, fueron surgiendo diversos elementos relacionados con la organización y la dinámica institucional, y que se corresponden con las dimensiones curricular, pedagógico- didáctica y socio comunitaria, propuestas para esta investigación.

Codificación de entrevistas

Entrevistado	Cargo	Fecha de la entrevista
Entrevistado 1	Rector	30/05/2022
Entrevistado 2	Coordinador pedagógico	27/06/2022
Entrevistado 3	Coordinador de sectores didáctico productivos	04/04/2022
Entrevistado 4	Coordinadora de convivencia	16/05/2022
Entrevistado 5	M.E.T.	08/04/2023
Entrevistado 6	Profesor de la formación específica	18/04/2022
Entrevistado 7	Profesor de la formación general	02/05/2022
Entrevistados 8	Egresadas	20/06/2022

El contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control. Lo que de hecho se hace en el campo depende de la

interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. Influyen las posturas políticas y los compromisos éticos que asumimos. El proceso de campo rebasa el control técnico que puede regir en otros trabajos empíricos; antes bien, las maneras de trabajar se articulan necesariamente desde cada investigador: desde ahí cobran sentido. (Rockwell E., 2009, p.48).

Objetivos	Técnicas	Fuentes	Finalidad
OE1: Indagar acerca de las instancias de articulación vigentes entre los espacios curriculares pertenecientes a los campos de la formación general y específica, presentes en las propuestas educativas de la EFA San Vicente.	-Búsqueda y análisis bibliográfico -Observación y registro -Notas de campo -Análisis de documentos institucionales.	<i>Secundaria</i> Caracterización de la Pedagogía de la alternancia Investigaciones, tesis, publicaciones <i>Primaria</i> 1º visita a la EFA: -Recorrido guiado, diálogo informal. -Exploración documental	-Mediante la lectura, conocer los objetivos, los pilares, la organización, los dispositivos y los Actores involucrados -Analizar algunas de las experiencias educativas realizadas en las EFA. -Reconocimiento de la escuela, su dinámica institucional y sus actores. -Relevamiento de información que aporte a la investigación.
OE2: Identificar las propuestas pedagógicas implementadas que permitan vincular los conocimientos disciplinares con los técnicos y prácticos, teniendo en cuenta su implementación, así como las instancias de evaluación y de retroalimentación que se proponen en su concreción.	-Entrevista Semiestructurada	<i>Primaria</i> -Entrevista al rector de la EFA y a los profesores Coordinadores -Entrevista a un docente de la formación general y a otro de la formación específica -Entrevista a dos graduados	-Entrevistas aplicadas a los actores considerados claves para el abordaje del tema desde diferentes perspectivas y roles

En relación con la viabilidad de la investigación, se considera que la misma fue factible gracias al vínculo que se pudo establecer en estos últimos años con el P.U.C.A. (Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias) de la Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM y la EFA San Vicente, dado que ambas instituciones tienen un vínculo muy estrecho representado por la firma de diversos convenios que la convirtieron en escuela asociada al profesorado donde además de las prácticas docentes se realizan o comparten otras experiencias formativas. Esto permitió un mejor acercamiento a los actores institucionales y generó un clima propicio para el desarrollo de la investigación, lo que facilitó la concreción de las tareas programadas, notándose siempre una buena predisposición por parte de las autoridades y de sus docentes. De esta manera se pudo llegar a acceder a toda la documentación disponible, destacándose la apertura y predisposición al momento de llevarse a cabo las distintas entrevistas y el trabajo de campo en general, así como también la libertad con la que siempre se pudieron expresar.

Capítulo IV: La Escuela de la Familia Agrícola “San Vicente de Paul”

4.1 Características de la institución

En los comienzos de la EFA San Vicente el plantel docente contaba solo con dos profesores, siendo uno de ellos el rector, así como varios maestros y estudiantes avanzados de magisterio, aunque la gran mayoría eran profesionales (ingenieros agrónomos, abogados, contadores, veterinarios, escribanos, etc.) quienes, teniendo algunas dificultades en lo pedagógico, demostraban un gran compromiso por su comunidad. El mayor inconveniente que se solía presentar era la organización de los tiempos institucionales, principalmente para coordinar las reuniones, ya que paralelamente ella/os desempeñaban sus actividades profesionales, lo cual dificultaba la construcción de un mayor vínculo con la comunidad educativa, por cuestiones de horarios y disponibilidad de tiempo. Desde 1990 comenzaron a sumarse profesores, algunos de ellos recibidos en el ICAM (Instituto de Capacitación de Monitores), de Santa Fe, además de otros docentes que en esos años venían a trabajar en la Escuela Normal N°13, complementando su carga horaria. Desde 1996 en adelante se fueron sumando profesores en Ciencias Agrarias egresados del PROCAYPA, de la localidad de Capioví.

En los inicios de la escuela no se contaba con los insumos e instalaciones para llevar adelante las producciones necesarias para sostener una escuela de este tipo. Sin embargo, esto se fue supliendo de diversas maneras, como ser el aporte de cada familia colaboraba trayendo lo que tenía: aves, cerdos, maíz, leña. También se realizaban jornada de padres en la que muchas veces, junto a los alumnos más grandes armaban un gallinero, los chiqueros, etc. Incluso las porquerizas que se tiene hasta hoy fueron hechas en el año 92-93 cuando incluso varios de los que son docentes en la actualidad eran alumnos en ese momento. Estas instalaciones se fueron manteniendo y refaccionando, en gran parte gracias al aporte de fundaciones y proyectos que se iban gestionando, y que se llevaron a cabo con el aporte de cada encargado de los sectores, mediante la presentación en diversas convocatorias en la que estas instituciones ofrecían una oportunidad de financiación para desarrollar temáticas afines al ámbito agropecuario.

Con el tiempo esto fue cambiando. En el caso de los vacunos se pasó a trabajar más en la lechería, mientras que en el caso de los cerdos primero se comenzó hacer cerdos para grasa y después parte para carne y se fueron incorporando distintas razas. Todo ello se realizaba para que los jóvenes conocieran el material de estudio, pudieran llevar esos conocimientos a su casa, buscando mejorar de este modo lo que sus familias ya tenían. Hasta el día de hoy todo eso se fue concretando con aporte de fundaciones, empresas y de personas que apoyaban en la parte productiva de la institución.

” Se va acomodando la situación y sin perder lo que hay muchas cosas que están escritas, pero al volcar a la práctica no están no es fácil, pero se trata de ir adaptando a la situación.

El docente también tuvo bastantes problemas de adaptación, no es lo mismo si estás acostumbrado a un trabajo y de golpe cambia todo tenés que readaptar y realizar una renovación curricular. Pero bueno son cuestiones que tenemos que ir adaptándonos y no es la primera ni la última yo creo que la transformación es a menudo”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

Una de las características que identifican a la EFA San Vicente es todo lo humano que se hace por el alumno, la atención personalizada y diferenciada, lo cual se trata de que no cambie con el tiempo. A esto se da en llamar el espíritu de la EFA o esencia de la EFA, lo cual además tiene que ver con la enseñanza agraria en sí misma y su vínculo con el sector rural, con las personas que viven en la chacra. En un principio esto solía representar un obstáculo para la demanda del nivel superior, ya que muchos jóvenes no querían estudiar en este nivel en la EFA debido a que esta era considerada una institución orientada para el sector rural y no para el estudiante urbano. Esto requirió de un posicionamiento distinto de la EFA para poder captar el interés general y poder dar respuesta a las demandas y necesidades de la zona.

En las actas institucionales se puede corroborar que durante la elaboración del Plan Anual Institucional se concebía a la escuela como unidad dinámica, destacándose los *Valores de la EFA*: -"la Iglesia ve con celo al trabajo como expresión de la dignidad humana. La EFA apunta a valorizar el trabajo del hombre de campo y trata de que sea menor el abandono del campo por gente que va a la ciudad"; -*Trabajo y familia*: el valor de la familia, se quiere garantizar su estabilidad y promoción; -*Trabajo, familia y educación*:" la EFA son escuelas de convivencia, de trabajo y amor a la tierra. La enseñanza adecuada a los habitantes de la zona rural, procura capacitar a los adolescentes a un nuevo modo de trabajar la tierra en forma más competente y completa"; -*Método*: la alternancia permite que el educando no pierda el lazo afectivo a su familia, raíces culturales y las tradiciones domésticas. La familia entra en el proceso educativo y es beneficiada por la enseñanza. -El adolescente de campo: un ser autónomo, solidario, reflexivo, capaces de aceptar y promover el cambio; siendo además organizados socialmente, protagonistas de su comunidad, capaces de conducir una empresa agropecuaria con eficacia y actualización científica.

Muchas veces se acercan a la escuela personas que no tuvieron ningún contacto con la escuela con el interés de que sus hijos ingresen a la EFA ya que circulaban comentarios positivos en relación a la escuela en la comunidad, además de la presencia de la institución a través de algunas de las acciones que esta desarrolla en el medio. Se destaca que en ella no se hace distinción, ni raza, ni de religión, apuntando a generar la igualdad, trabajando los valores y, especialmente integrando a la familia, uno de los actores centrales en esta propuesta formativa. Sin embargo, en este punto los docentes reconocen que existe una contradicción de esta prerrogativa respecto a sus propias familias ya que, si bien se considera que la familia es lo

principal, la base de todo, el respeto, la solidaridad, el trabajar en el bien común, la dinámica propia de este tipo de escuelas le quita mucho tiempo a la vida personal de cada uno de los docentes que conforman el equipo interno o exclusivo, dificultando la dedicación a su propia familia.

“Lo fuerte de la escuela son los valores, enseñar en todo sentido, no solamente lo que tenga que ver con los libros, si no el ayudar, ser solidario, en lo estético, por más que nuestra casa sea humilde que esté bien presentada. Nosotros tenemos la suerte de que el alumno de primero y el de quinto se reúnen, toman mate junto, en otra escuela eso no se da y cuando yo era alumno acá en la escuela tampoco se daba”. (Entrevistado 6, comunicación personal, 18 de abril 2022)

También se valora de la EFA el hecho de que el representante legal, el director y los coordinadores de curso, siempre acompañan a los alumnos, manteniéndose el respeto que hay entre alumno y docente, creándose un vínculo de confianza entre ellos. También la integración y la buena convivencia que se logra entre los cursos, ya que tienen la posibilidad de compartir actividades recreativas como ser viaje o visitas, participación en eventos que se organizan dentro de la comunidad, estudiantina, intercolegiales que involucran a los diferentes actores institucionales.

Se realizan visitas de estudios, viajes a distintos lugares específicos, pertenecientes al municipio o a otras localidades de la provincia, con propósitos definidos vinculados con su formación. También concurren a las cooperativas de la zona, recorriendo las instituciones ya que, si bien los jóvenes son de la zona o de las colonias aledañas, muchas veces sus salidas se remiten a asistir a la escuela y luego retornan a su casa. Dentro de la organización de la EFA se destaca la conmemoración del día del medio ambiente y el día de la enseñanza agropecuaria, en las que se suele ofrecer charlas técnicas dirigidas a la comunidad, donde muchas veces asisten profesionales del INTA, de la secretaría, de la intendencia, etc.

“Yo creo que el egresado va a poder decir con más autoridad que yo, pero la EFA es única porque tiene una formación integral. Se le atiende todo al alumno, ya que son cinco años en el que él transita con nosotros. cuando se va deja su huella”. (Entrevistado 4, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

Si bien hemos podido detectar una importante integración del alumno y su familia con la institución, no existe la certeza de que la alternancia como método pedagógico y en teoría esencial a la EFA. Sin embargo, al sondear en las familias respecto a la elección de la EFA, la mayoría lo hace por el internado y porque valora el trato que se tiene con los jóvenes y la visión que se transmite de que allí la convivencia es sana, se cuida a las personas. A pesar de que hasta el momento no se realizó ningún relevamiento al respecto, se pudo notar que desde hace varios años

existe una mayor demanda de mujeres, superando al número de varones que se fueron incorporando a la escuela.

Se considera que la escuela continúa trabajando teniendo en cuenta los cuatro pilares básicos, y principalmente el pilar que está relacionado con el desarrollo del medio, que es el que cobra más fuerza. Sin embargo, es necesario reconocer que desde el surgimiento de la EFA a la actualidad naturalmente se fue atravesando un proceso, iniciándose con una propuesta determinada y en un contexto particular, que fue cambiando con el paso de los años, y en el que también los actores se fueron renovando, así como los compromisos que fueron asumiendo.

4.1.1 Vínculo con la comunidad

Uno de los elementos fundamentales para la concreción de este tipo de propuesta educativa son las relaciones que se logran establecer y sostener en el tiempo con la organizaciones e instituciones del medio en el que está insertada la institución. En el caso particular de la EFA San Vicente, esta trabaja a través de dos líneas: el espacio urbano y el espacio rural, lo cual tiene que ver con lo productivo, asociada con alguna ONG. Por ejemplo, Massalin Particulares, una tabacalera, que cuenta con varios programas trabajando en el medio rural, como el programa “somos capaces”, en los que estas organizaciones necesitan articular con alguna institución y, por lo tanto, les beneficia en esta labor el poder vincularse con las EFA, la que se ve favorecida en el desarrollo de sus acciones con el medio rural y en el aspecto socio comunitario.

En este sentido el concepto de territorio que Raffestin (1993), quien considera que el concepto de espacio se relaciona con el patrimonio natural existente en una región definida, al que se incorpora la apropiación del espacio por la acción social de diferentes actores, y ser el “juego de poder” entre los actores que actúan en un espacio. Esto se enriquece con el sentido antropológico que le otorga Tizon (1995), como un “ambiente de vida, de acción, y de pensamiento de una comunidad, asociado a procesos de construcción de identidad”.

Pecqueur (2000) diferencia entre territorio dado y territorio construido, se forma a partir de “un encuentro de actores sociales, en un espacio geográfico dado, que busca identificar y resolver un problema común”. En este sentido se percibe el territorio construido como un espacio de relaciones sociales, donde existe un sentimiento de pertenencia de los actores locales respecto a la identidad construida y asociada al espacio de acción colectiva y de apropiación, donde son creados lazos de solidaridad entre los actores (Brunet, 1990).

Al comienzo de la feria franca³ la escuela participaba y vendía su producción, pero, luego de un tiempo, y una vez que los productores ya estaban encaminados y podían organizarse y

Las ferias francas surgen en el año 1995 M) en un período de crisis del agro en la Provincia, a partir de una iniciativa del Movimiento Agrario Misionero (MA. Esto les permitió a los productores misiones contar nuevas alternativas para comercializar sus productos y mejorar su subsistencia

autogestionarse, la escuela dejó de participar. Esto se debía en parte al hecho de que los docentes trabajaban toda la semana, y el fin de semana continuaba vinculado a la escuela. De todas formas, la EFA siguió estando involucrada, acompañando y capacitando a los productores.

Estas acciones resultan fundamentales para potenciar la cultura local y el sentido de pertenencia, así como las relaciones sociales que se establecen, y que coadyuvan a la construcción y fortalecimiento de la identidad. De esta manera también aporta a la promoción de un desarrollo con características endógenas (uno de los cuatro pilares de las EFA), a partir del sentido de territorialidad presente entre ellos, formando lo que Ostrom (1995) definió como el capital cultural y social de un territorio.

Históricamente la EFA se vinculó con diferentes instituciones u organismos como el INTA, la Secretaría de agricultura familiar, entidades que tienen que ver con lo productivo y con distintas organizaciones de la provincia de Misiones. A nivel productivo o de desarrollo, se dieron vinculaciones con la red de comunidades rurales, la municipalidad. También se trabajó con diversas Cooperativas, pero más en lo que respecta a la formación profesional que en el nivel secundario. A nivel educativo se contó, por ejemplo, con un ciclo de formación en lechería, en una oportunidad en la que los alumnos provenían de la cooperativa, trabajándose ahí mismo el aspecto práctico; llevándose a cabo algo similar con uno de yerba mate, y de apicultura, realizado en este caso con el PROCAYPA. También resultó fundamental el vínculo con APEFA, principalmente en los primeros años, y posteriormente con UNEFAM.

Otro tipo de instituciones que colaboraban en cuanto a recursos económicos desde el mundo de las organizaciones de la sociedad civil, son las fundaciones y otras entidades con las que se pudieron concretar varios proyectos; con algunas de las cuales la escuela continúa trabajando, obteniéndose un buen beneficio. Por lo tanto, podemos reconocer que a lo largo de la historia de la EFA San Vicente se establecieron vínculos con sectores públicos y privados a través de acciones y proyectos que apuntaban a tres aspectos de gran relevancia para la institución: lo educativo, lo productivo o de desarrollo y para el sostenimiento y crecimiento institucional.

Puig, P. (2006) encuentra que esta pedagogía es capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local, además les permite a los estudiantes desarrollar numerosas actividades relacionadas con su medio. El trabajo se presenta como una alternativa para familias y comunidades que desean desarrollar su proyecto de vida en el contexto rural, puesto que la formación que reciben los estudiantes y sus familias está encaminada a formar líderes emprendedores en ese contexto.

La escuela trata de vincularse con la mayor cantidad de instituciones posibles, ya que esta modalidad particular de propuesta educativa no puede estar aislada, más en este tiempo en que se tiene que trabajar en redes. Así, busca involucrarse con instituciones estatales o privadas relacionadas al sector, con cuyos aportes pueda avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos, a

través de la concreción de proyectos, con trabajos comunitarios, como colaboradores, etc. Con el INTA se pudo construir vínculos muy estrechos que benefician a ambas instituciones. Por ejemplo, cuando se iba a implementar la feria franca se colaboró con ellos para realizar un diagnóstico, para el cual se organizó la profesora que dictaba Economía con los alumnos que cursaban 5° año en esos momentos.

“Después también con alguna ONG, con la misma acción social muchas veces nos piden que vayamos a los barrios, o hacemos un trabajo de percentilado, medir peso, talla. No es una cosa específica, pero tratamos de colaborar con estas cuestiones. Pero si o si necesitamos vincularnos con instituciones, es parte de la identidad. Es una de las cuestiones que por ahí nos diferencia del IEA, y por ahí nos pregunta: ¿Uds. como hace para hacer eso? Nosotros vivimos de eso, ellos tienen todo servido”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

En su momento, cuando se hablaba del cambio rural, la EFA trabajó de manera coordinada con el INTA, asesorando y aprovechando los aportes que podían brindar las personas con perfiles profesionales diversos, ya que en este tipo de actividades se necesitan conocimientos de diferentes campos. Por ejemplo, el técnico posee la información técnica que se requiere, pero tiene dificultades a la hora de organizarla y transmitirla y, en ese caso, los docentes colaboran para realizar las charlas e interactuar con los grupos. Siempre existe una gran predisposición para llevar a cabo este tipo de actividades, pero las mayores limitantes que se tiene son la disponibilidad de tiempo y la falta de recursos económicos.

Sin embargo, resulta fundamental no perder de vista la misión de la escuela y sus propósitos centrales, teniendo en cuenta además que la escuela no puede cumplir con todas las necesidades y demandas del medio; debiendo delimitar con claridad cuáles son sus funciones ya que, a pesar de la gran herramienta que representa la presencia de la EFA en el territorio como referente de la comunidad; es al estado a quien le corresponde hacerse cargo de muchas de estas cuestiones.

Una de las acciones que se llevó a cabo fue la realización de una serie de visitas zonales en las que participaba un profesional del medio tratando temas solicitados por la población, acompañado por personal del equipo exclusivo de la escuela, quienes explican cómo funciona la EFA y realizan su promoción, invitándose a los docentes del equipo externo a sumarse a dicha propuesta.

Asimismo, varios años atrás se llevó a cabo un proyecto en la formación de las familias en relación a la producción hortícola, la importancia de la huerta, su valor nutricional, etc. Se incluía a las familias por zona, y se hacían prácticas, preparación de recetas alternativas con soja. Esta propuesta coincidió con una época en la que el trabajo con la comunidad era más frecuente, trabajándose en conjunto con especialistas en el tema y con profesionales del INTA.

“Uno de los objetivos de la EFA es el desarrollo comunitario, por lo que debería ser incluso más intenso el trabajo que se hace, pero hay distintas posturas en relación a esto, ya que algunos piensan que estas intervenciones son muy relevantes, mientras que otros creen que el desarrollo de las comunidades se logra solo con una buena formación del alumno, y que es él, con su familia, quien transforma luego su comunidad. Sin embargo, se puede reconocer que muchas familias son bastante renuentes a aceptar cambios propuestos por sus hijos. a pesar que incluso frecuentaban la escuela asistiendo a las capacitaciones que ésta proponía. (Entrevistado 6, comunicación personal, 18 de abril de 2022)

También se propone el trabajo en conjunto con algunas escuelas de la colonia, como, por ejemplo, con la Escuela N° 9 del km 74 con la que se trabajó con algunas temáticas de su interés como la manipulación segura de alimentos y su procesamiento, contando con la participación de las madres, no solo de las EFA, sino de la comunidad en general,

“Nosotros cuando vamos a las chacras vemos que en la chacra se desperdicia mucha producción, por ejemplo, en épocas de cítricos veíamos alfombras de naranjas y mandarinas caídas en el piso, que no se aprovechan. Vemos otro tipo de productos que los padres no tienen la cultura, el conocimiento o por decirlo el hábito. Y nosotros vamos a eso. El tema de salud, de nutrición, porque en las chacras hay de todo, pero hablamos de cantidad, no de calidad. Entonces en estos proyectos hacemos hincapié en eso, trabajamos en esa escuela con eso, con el tema de conservación de alimentos, con el tema de encurtido, con la dieta adecuada. Contratamos un nutricionista a través del programa de esta empresa, a algún técnico que vaya a dar alguna temática, algún docente que capacite, algún médico, algún médico veterinario para ver la cuestión de los animales”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

En otra escuela situada en Picada los Pinos km 94, se trabajó con la huerta escolar, la huerta familiar, pero no solo se enfoca en lo agropecuario, sino también a otras necesidades que se detectan, como las problemáticas sociales actuales, las cuestiones de género o de educación sexual. Para ello, a principio de año se lleva a cabo un diagnóstico con las familias, aprovechando la reunión, donde se les consulta qué temática le gustaría abordar en una visita zonal, que posteriormente se concreta ya sea en la propia escuela o en el centro comunitario.

Sabourin (2002) afirma que el enfoque territorial considera sobre todo la valorización colectiva y negociada de las potencialidades de las localidades, de las colectividades o de las regiones, denominadas como atributos locales o de activos específicos. Esas interacciones ocurren en el ámbito de una institucionalidad, también socialmente construida, y que reglamenta las acciones de los actores locales, el poder establecido entre los diferentes grupos de actores, la confianza y la cooperación, que son factores que establecen la construcción social de un territorio.

Otro hecho a destacar es que el profesor Julio García (coordinador del sector didáctico productivo por muchos años) participó del Consejo Consultivo del INTA como representante de la EFA, así como también en un proyecto PROFEDER para capacitación, el cual requirió del aval de la EFA. Se evalúa como muy positivas las distintas visitas que se llevan a cabo periódicamente. Una de ellas, por ejemplo, fue la visita a la Cooperativa Caul en Colonia Aurora, ocasión en la que se conocieron la fábrica de alimentos balanceado, de frutas brillantadas y el frigorífico, visitando luego a dos productores en los que destacan su organización, mentalidad y el uso de tecnologías. También la Fundación Díaz Vélez aprobó un proyecto presentado que posibilitó la construcción y el equipamiento de los sectores didácticos productivos. Otro proyecto que se pudo concretar fue el desarrollado con la fundación “Somos Capaces” para trabajar con una escuela rural de la zona, que además les brindaba equipamiento y capacitación.

Seguendo a Ávila R.B. (2017) una experiencia significativa se relaciona con una práctica concreta, un programa o proyecto, originada en el entorno educativo, con el objetivo de desarrollar las competencias de los estudiantes con metodologías dinámicas y lograr así un aprendizaje significativo, que genere un impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad. La Experiencia Pedagógica Significativa, su práctica, es concreta en actividades y se sitúa en un espacio y tiempo determinados, bajo unos principios de organización interna como metodologías, acciones, participantes, entre otros, y cuyos integrantes buscan mecanismos para evidenciar los objetivos y logros alcanzados. Calvache, H. et al. (2016) denomina una experiencia pedagógica significativa no es una manera diferente de dar clase o alcanzar logros o metas, sino que incluye prácticas innovadoras con alto impacto en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa (p.23).

La escuela recibe permanentemente a estudiantes y residentes de carreras de formación docente relacionadas con el ámbito agropecuario, que incluye observaciones y dictado de clase en las aulas y en los sectores didáctico productivos, acompañamiento en actividades, realizan sus pasantías por una o varias semanas, etc. Estos jóvenes provienen principalmente del PROCAYPA de Capioví, así como también estudiantes del Profesorado de Agronomía de UNEFAM y del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, carreras que se dictan en la localidad de San Vicente.

4.1.2 Los Docentes:

A lo largo de la vida institucional de la EFA su plantel docente fue atravesando por diversas situaciones, propias de su devenir histórico y de los cambios que se fueron dando en el escenario educativo y que, directa o indirectamente fueron impactando de diversa manera en la propuesta formativa de la EFA. Sin embargo, cuando nos referimos a docentes de la EFA, debemos aclarar que en esta categoría están contemplada un conjunto de actores institucionales

que cumplen diversos roles y funciones en un tipo de institución que posee una organización particular y compleja, que funciona con una lógica diferente a la de muchas instituciones que conforman el sistema educativo.

“Empezamos con una resolución experimental, después con el 292, luego la LFE, con todos los matices. Nos fuimos reciclando, porque en esa época se hablaba del reciclaje docente, nos fuimos adecuando y adaptando a las circunstancias. La carga horaria siempre se mantuvo, lo que variaron fueron los espacios curriculares”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

En la Ley de EFA existe una propuesta en la que se considera que el docente pueda llevar hasta 5 horas dentro del cargo así trabajaría 35 horas en el cargo y 5 horas más en horas de clase. Este podría ser un aporte para mejorar en parte la situación, ya que actualmente los coordinadores de curso no cuentan con un espacio destinado a reunirse con el curso a su cargo, y por lo tanto solo lo pueden hacer cuando se presenta una hora libre, lo cual puede llegar a obstaculizar la dinámica de trabajo durante la jornada.

“Nosotros por ahí nos tomamos en la coordinación y decimos esos son nuestros chicos, son mi curso. Entonces esas ganas de tener algo propio, como sentir lo creo que se está perdiendo, ya que no conoces en profundidad a los alumnos, no es lo mismo que hables por los pasillos que se pueda compartir una hora con ellos todas las semanas, donde por ahí te cuentan su vivencia los fines de semana, sus problemas y vas conociendo y siguiendo de primero a quinto año”. (Entrevistado 5, comunicación personal, 18 de abril de 2022)

A partir de lo planificado se llevan adelante las actividades de cada semana, pero siempre dependiendo del comportamiento climático para hacer distintas tareas de campo, contándose además con una hora de actividades prácticas. Sin embargo, se presenta la dificultad que al no poder contar con las horas frente al alumno se pierde el contacto con ellos, lo cual se trata de suplir con la realización de reuniones semanales.

Una de las cuestiones que surgió de manera recurrente en las entrevistas, fue respecto de la carga horaria, donde se planteaba el hecho de que de cada cuatro semanas de clases en realidad se trabajaban tres. Esto se debe a que en una escuela sin alternancia se desarrollan 160 minutos (40 minutos por semana), mientras que en escuelas con alternancia ese tiempo se reduce a solo 120 minutos (2 semanas con 60 minutos cada una y las otras 2 semanas en sus domicilios). Es decir que el 75% de la carga horaria correspondía al trabajo que se realizaba frente al alumno. El SPEPM solicitaba a las EFA que los docentes puedan cumplir con el 25% de carga horaria restante mediante el cumplimiento de algunas de actividades que se decidan institucionalmente, comunicándose luego a esta repartición.

Por ese motivo, en distintas oportunidades fue surgiendo la inquietud de cómo resolver este desfasaje en la carga horaria, solicitando el rector de la EFA que se lleve a cabo un registro de manera más formal en el que se hagan constar las actividades que se fueran proponiendo y consensuado. Entre ellas se puede mencionar la realización de revisiones, video debates, guardias de verano e invierno, jefaturas de departamento, permanencias, visitas, fogones, campamentos, boletines, cuaderno de explotación, plan de búsqueda, etc.

“Respecto al papel que debe de cumplir el educador, esta “no es llenar al educando de conocimiento de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos y posibilitarlos para el ejercicio en el pensar crítico” (Freire, 1978, p.59).

Cuando los jóvenes están en su domicilio se dificulta el cumplimiento de la carga horaria señalada porque el docente debería cumplir con un espacio de tutoría cuando el estudiante está en la escuela, realizando además tres visitas a la casa y el trabajo de estadía propio de cada asignatura. Estas serían las tres grandes líneas que tendría que concretarse, de las cuales la que mejor está funcionando desde hace varios años es el trabajo de estadía, en menor grado la tutoría, y la que menos se está cumpliendo es la visita.

“Hasta el año 2021 se podían llevar adelante las horas correspondientes al sector didáctico productivo vinculado con su espacio curricular, por ejemplo, los profesores de avicultura, de porcinos, de vacunos, etc.; y paralelamente, 6 o 7 horas de clase teórica, llevando adelante la teoría y la práctica, pero actualmente un docente se encuentra a cargo del sector y otro docente dicta las horas áulicas. Son profesores en ciencias agrarias, pero la mayoría son recién recibidos, con una formación que es más áulica, pero y por ahí nosotros se les recalca que tienen que desarrollar tanto la teoría como la práctica”. (Entrevistado 6, comunicación personal, 18 de abril de 2022)

Como se puede apreciar uno de los actores fundamentales en la organización, en la programación e implementación de toda propuesta educativa es el colectivo docente. La EFA no escapa a esto, pero además requiere de un mayor compromiso y dedicación de parte de los mismos, siendo esencial el trabajo en equipos colaborativos en esta modalidad particular del sistema educativo. Para ello resulta fundamental que el peso de la responsabilidad sea equitativo y que no recaiga en mayor medida en los docentes que poseen dedicación exclusiva. Sin embargo, es necesario reconocer en este punto que para ello se requiere de una mejora significativa en las condiciones de trabajo en general, y de un mayor involucramiento en las actividades de la escuela por parte del denominado equipo externo.

“La práctica se hace bastante, lo de la convivencia, los sectores. Si se mejora el trabajo docente, en cuanto a equipo, la propuesta, el entusiasmo, la responsabilidad, se podría

mejorar. Los docentes andamos rápido, hacemos lo que podemos porque nos tenemos que ir porque tenemos clase o reunión allá. Si fuese distinto en ese sentido, se podrían lograr muchas más cosas”. (Entrevistado 7, comunicación personal, 02 de mayo de 2022).

4.1.3 Los Estudiantes

La escuela prioriza que los estudiantes sean del medio rural, y en su gran mayoría provienen de familias que eligen vivir en las chacras, desarrollando alguna actividad productiva. Sin embargo, la realidad es heterogénea, ya que si bien se puede destacar que alrededor del 60% de los alumnos provienen del medio rural; otros comenzaron en primer año viviendo en el medio rural y por cuestiones familiares de trabajo posteriormente se midan a la zona urbana. Algunos tienen su familia en la parte urbana, pero se van los fines de semana o durante la semana a sus casas, mientras que otros se van con sus abuelos y trabajan en sus chacras. Muchos de ellos son becados por distintas instituciones que tienen vinculación con el ámbito productivo, como ser las cooperativas, las yerbateras y las tabacaleras.

Los estudiantes de la EFA egresan como Bachilleres en Agro en alternancia, contando la escuela con tres niveles de formación: nivel superior que cuenta con cuatro carreras; nivel secundario con orientación de bachiller agrario; y centro de formación profesional con diferentes propuestas que se dictan paralelamente, algunas de ellas articuladas con el nivel secundario. Estos son de carácter optativo, organizados de tal manera que su cursado, coincide con el de las materias técnicas, y que pueden cursarlas paralelamente a partir de 3° año, egresando además como asistentes técnicos profesionales. Algunas de ellas son Electricidad, Instalaciones domiciliarias, Spa, Panadería, Apicultura, etc. Así, cuando terminan 5° pueden recibirse con hasta incluso dos o tres FP (Formación Profesional), ya sea como asistentes u operarios.

Las EFA surgieron con la premisa de que los jóvenes no emigren a la ciudad, puedan volcar todos sus conocimientos en sus chacras, mejorando su calidad de vida, lo cual constituye una de sus propósitos fundamentales. Actualmente varias de sus producciones poseen un mejor valor para el productor que organiza correctamente su chacra, como en el caso de la yerba mate, el té, el tabaco y otros productos, en comparación con la situación que se vivía en la década de 90, donde una aguda crisis afectó seriamente al sector productivo. Sin embargo, a pesar de esto, desde hace muchos años un gran número de egresados eligen no quedarse en las chacras.

Ante el cambio en el escenario la escuela no puede cerrarse e ir contra la corriente, teniendo en claro que los jóvenes tienen derecho a buscar nuevos horizontes que le ayuden a mejorar su calidad de vida, y que luego pueda aplicar en su casa lo aprendido en la EFA y en su formación o experiencia posterior. Actualmente se habla de que, si los jóvenes deciden irse, sería bueno que, en la medida de lo posible, pueda retornar, con una determinada profesión u oficio al que elija dedicarse. Se puede observar que en varios casos los egresados volvieron y están

involucrados con su medio, ya sea trabajando en sus chacras o siguiendo con su profesión, ya que el medio rural experimentó muchos cambios, y en él se necesitan de servicios que antes era imposible de poder contar.

“Hay egresados que actualmente se desempeñan en diferentes rubros, como ser veterinarios, enfermeros, bioquímicos, contadores, productores. Se contaba con una especie de base de datos respecto de los egresados y a que se dedicaban cada uno, observándose que todos ellos estaban desarrollando una actividad, ya sea en la chacra o fuera de ella. Desde hace algunos años quedó en evidencia que muchos optaron por continuar en las fuerzas de seguridad, en cuya elección influía principalmente lo económico, la salida laboral rápida”. (Entrevistado 4, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

Una dificultad que se menciona es la heterogeneidad que se observa en el nivel de aprendizaje de los alumnos con que ingresan, por lo que sería bueno que esa base en su formación mejore. Algunos no saben leer o lo hacen con bastante dificultad, mientras que a otros les cuesta la expresión escrita, lo que hace que el proceso de trabajo se torne algo más lento. Si bien esto se evidenció desde hace varios años, se acentuó con la pandemia, y cada vez resulta más preocupante. Sin embargo, a medida que avanzan en el cursado, y gracias al acompañamiento y esfuerzo de los propios jóvenes, estos van superando estas problemáticas, adquiriendo el nivel deseado, al que se apunta desde la institución.

“Nuestros alumnos siempre se destacaron, no por su nivel de formación digamos en cuanto a espacios, pero siempre nos hacen ver en los institutos superiores, que se destacan porque saben trabajar en equipo, saben organizarse, tienen iniciativa. No tienen problema en la práctica digamos. Si nos ponemos a pensar, en definitiva, eso es lo que cuenta. Si tenes la iniciativa y actitud, después aprendes el resto, aunque te cueste un poco más, porque tu nivel de biología o de lengua es bajo. Hace que te esfuerces y llegues a estar en un nivel aceptable”. (Entrevistado 7, comunicación personal, 02 de mayo de 2022)

4.2 La organización institucional

Al inicio de las EFA estas se organizaban por Departamentos, pero luego se cambió por Área, lo que se acentuó con la llegada de la LFE. Si bien, en general, el espíritu de ambas era similar, apuntando a lograr una labor en conjunto y articulada entre los espacios curriculares que las integran y que guardan cierta afinidad entre sí. Esto permitiría la conformación de equipos, posibilitando de esta manera un abordaje más integral y transversal de diversas temáticas o problemáticas. Al avanzarse en este sentido, el siguiente paso para consolidar la propuesta, que se daría casi de manera natural, sería la posibilidad de generar propuestas tendientes a vincular

mediante de distintas acciones planificadas y vehiculizadas a través de diversas actividades concretas y de proyectos de diverso tipo.

Así, el trabajo por Área resulta ser un desafío interesante, porque de esta manera se empieza a vincular algunas acciones, favoreciendo el desarrollo del trabajo articulado con el plan de búsqueda y el plan de formación. Sin embargo, resulta evidente que en la práctica suele ser más accesible poder articular los espacios curriculares pertenecientes a la formación específica, que poder hacerlo con algunas asignaturas de la formación general como Lengua, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Uno de los grandes desafíos sería poder avanzar hacia un abordaje transversal con los demás espacios curriculares, vislumbrando una gran potencialidad en espacios de Economía, Historia, Derecho, Matemática o Educación Artística, por ejemplo. Sin embargo, podría ser un poco más complicado hacerlo con otros espacios curriculares como Lengua extranjera o Filosofía.

La escuela está organizada en las siguientes áreas: el sector internado, el administrativo, el pedagógico y el didáctico productivo, contando con un coordinador pedagógico, un coordinador de sectores didáctico productivo y una coordinadora de internado. Asimismo, la escuela organiza a sus docentes en los denominados equipos externo y equipo interno (conformados por los docentes pertenecientes a la formación general y específica, respectivamente), siendo el regente quien articula con el equipo interno, trabajando más de cerca con los profesores que tienen horas de clase y con el grupo de MET. Los docentes de dedicación exclusiva del equipo interno poseen como una de sus funciones la coordinación de las actividades generales del curso, pero actualmente esta función es más que nada administrativa.

Se puede destacar que el rector Guillermo Bulak, ocupa dicho cargo desde el inicio de la EFA hasta la actualidad. También, cada uno de los coordinadores son docentes que poseen una larga trayectoria como personal exclusivo de la EFA, desempeñándose en sus cargos desde hace muchos años de forma casi ininterrumpida, salvo en el caso del coordinador pedagógico (Marcelo Aranda), quien asumió como rector suplente desde el año 2005 hasta el 2015, debido a que el profesor Guillermo Bulak estuvo de licencia en la institución, asumiendo el cargo de Coordinador del Departamento de Institutos con Régimen de Alternancia, el cual dependía del SPEPM.

4.2.1 La Coordinación Pedagógica

El coordinador pedagógico se encarga de organizar el trabajo en los diversos sectores, tratando de evitar superposiciones, pero como son actividades por curso tampoco se suelen superponer, ya que las herramientas y prácticas que desarrollan son distintas. El coordinador pedagógico, tiene que velar además por la aplicación del Diseño Curricular y, hasta el año pasado, era el encargado de gestionar el Plan de formación, el plan de búsqueda, organizar las tutorías y

responsable de la revisión de las planificaciones, siendo además el referente para los estudiantes, los padres y los docentes

Se cuenta con un plan de trabajo en base a lo planificado a principio de año, teniendo en cuenta los objetivos que cada espacio curricular se propone lograr, y con el cual se viene trabajando desde que comenzó la escuela. A este se le van incorporando las modificaciones y adaptaciones necesarias, ya que continuamente se llevan a cabo las actividades que deben ajustarse a la realidad, en función de las necesidades, los recursos y los tiempos con que se dispone. Así, si se observa que si algo de lo que estaba previsto previamente no fuera factible de realizar, se tiene la libertad para tomar las decisiones que correspondan, contando siempre con el apoyo de la comisión de padres, el rector, del representante legal.

El área técnica está instalada hace bastante tiempo, y hasta hace unos 6 o 7 años atrás era la encargada de llevar adelante todos los proyectos comunitarios, trabajando tanto con el INTA, como con la secretaría, la municipalidad, el sector de Bosques, o con Ecología. Por ejemplo, se trató de concientizar a los padres de los alumnos en lo concerniente a lo ambiental, intentando que estos a su vez sean agentes multiplicadores en acciones vinculadas con la preservación del mismo, como ser; evitar desechar los residuos en su medio, el uso racional y cuidado del agua, etc. Esto surgió en respuesta a la dificultad que en los últimos años afloró cada vez con más fuerza, debido a los problemas vinculados con la sequía. Muchos de los padres compartieron las preocupaciones y recomendaciones con las que se venía trabajando en esta temática de vital importancia para todos, lo que se pudo evidenciar en la concreción de diversas acciones como ser, por ejemplo, el cuidado de los cauces de vertiente dentro del potrero y evitar el ingreso de las vacas al mismo. Al observar esta difícil realidad se valoraba mucho el aporte de la escuela, sintiéndose contentos de haber protegido una vertiente, y de esa manera poder contar con el agua necesaria para la subsistencia y sus producciones básicas, pero observando que, lamentablemente, no pasó lo mismo con aquel vecino que no tomó los recaudos necesarios.

También resultaba interesante el hecho de que surgía desde la propia gente la inquietud por mejorar las condiciones de su entorno, transmitiendo su preocupación por diversas problemáticas que identificaban y que las afectaba de distinta manera. Por ejemplo, lo relacionado con la protección del suelo en el caso de los yerbales y que también afectaba a otros cultivos de la zona. Asimismo, un hecho a destacar en una provincia como Misiones en la que el monocultivo está muy arraigada, fue la decisión que fueron tomando muchos tabacaleros de dedicarse a trabajar con otros cultivos, como ser la horticultura, etc., a pesar de haberse dedicado siempre a trabajar solo en estas producciones. Esto representa un cambio significativo que, sin dudas, tiene repercusiones en estas comunidades, y que es producto de una campaña de concientización respecto a los efectos nocivos de las prácticas agrícolas vinculadas con este cultivo y el futuro de esta producción.

4.2.2 La coordinación de convivencia

Esta coordinación comprende todo lo referente a lo edilicio, las compras y el mantenimiento, entre otras cuestiones. Respecto a la convivencia, se incluye también lo relacionado con el retiro, jornada de padres, reuniones de padres, así como aquellas situaciones problemáticas que fueran surgiendo en el área de convivencia con los alumnos. La profesora coordinadora forma parte del equipo de docentes internos con permanencia, de los cuales siempre se designa a una profesora y un profesor, quienes acompañan a los estudiantes, durante 12 horas, ya sea en los horarios del día o de la noche. De las 40 horas semanales que esta posee en su carga horaria, 24 horas son restadas por dicha permanencia, quedando las demás horas destinadas a lo concerniente al trabajo específico de ese cargo.

La coordinación de convivencia se encarga de elevar al consejo de padres las demandas del sector y de informar acerca de las situaciones que puedan surgir. Se ocupa además del aspecto económico, administrando las partidas destinadas al comedor escolar, el pago a los proveedores, etc. disponiendo de los escasos recursos que ingresan para afrontar los gastos diarios, además de atender a las diversas cuestiones que vayan surgiendo. Sin embargo, no resulta sencilla la tarea de administrar estos fondos, teniendo en cuenta que, al tratarse de una escuela pública de gestión privada, muchas veces se piensa que no necesita de ayuda con otros recursos económicos, lo cual no es correcto, ya que los alumnos en su gran mayoría son hijos de pequeños y medianos productores. Además, la cuota que cobra la institución es mínima y con esos recursos se deben afrontar todos los gastos del mes, así como los diversos gastos cotidianos. Por lo tanto, cuando se requiere de fondos para construir un aula, una biblioteca, etc., o realizar refacciones y tareas propias del mantenimiento del edificio escolar, resulta necesario elaborar proyectos, los que en algunas oportunidades son seleccionados, pero en otras no.

Entre otras funciones se puede mencionar que se designa a un estudiante que se encarga del mantenimiento de la escuela, y que se encuentra bajo la responsabilidad de la coordinación, la que tiene que gestionar y proveer de los recursos necesarios, transmitiendo además al rector las situaciones que vayan surgiendo y analizando las posibles alternativas de solución.

Los docentes coordinadores del curso, trabajan en conjunto con los coordinadores pedagógicos y de convivencia. Por ejemplo, con el primer año se organiza un retiro espiritual, ya que se trabaja mucho la convivencia desde dos aspectos: la parte espiritual en el que la escuela hace mucho énfasis, y las temáticas específicas que se abordan con los espacios de biología, ética y filosofía. Por lo tanto, esta labor está muy relacionada con el plan de búsqueda, cuyo tema central en primer año es la familia; lo cual permite conocer la realidad y el contexto de donde proviene el grupo de alumnos. De esta manera, se conocen los requerimientos que necesitan los estudiantes para llevar adelante cada plan de búsqueda, analizar si éste precisa de alguna charla o visita.

Se hace mucho hincapié en la parte humana, coordinando acciones para ayudar, apoyar, contener, y hacer todo lo posible para que los alumnos puedan superar las dificultades con que se enfrentan. En relación al retiro espiritual, resulta relevante tener en cuenta el hecho de que existen diferentes tipos de familia que se conforman, algunas que son del tipo tradicional, y otras que no, ya que algunos jóvenes viven con sus abuelos o solo con su madre, y que muchas veces esto influye en su estado de ánimo, estando a veces motivados y a veces desanimados. Así como la función de la escuela no se limita solo a transmitir conocimientos, sino también a atender estas y otras necesidades. Para ello se cuenta con el acompañamiento del gabinete de apoyo escolar, integrado por dos psicopedagogos y un psicólogo y la asistente social, quienes apoyan a los coordinadores para identificar cuáles son las dificultades con las que ingresa un alumno; algunas de las cuales pueden relacionarse con el aprendizaje, o con situaciones particulares que se presenten en sus familias, problemas de convivencia escolar, etc.

Esto tiene vinculación con la educación personalizada que se pregona desde las EFA ya que, al atravesar por algunas de estas diversas situaciones esto puede llegar a influenciar en el bienestar, el desempeño y el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, se puede señalar que en los últimos PEI se organizó un equipo para trabajar un proyecto “ESI”, y desde el equipo interno se compartió con los demás docentes la necesidad de trabajar colectivamente en estas temáticas de gran relevancia y complejidad. Para el abordaje de esta temática, así como del acuerdo escolar o las dificultades de los alumnos, resulta esencial complementar las miradas y experiencias de los docentes que están al frente de los alumnos en el aula con aquellos que comparten la convivencia diaria en el internado.

Se establece un esquema de carga horaria hasta el mediodía, luego del almuerzo tienen una hora libre para descansar o jugar vóley o fútbol, después continúan con las clases nuevamente. Más tarde se les brinda una merienda y luego se organiza el trabajo en la escuela, donde realizan la limpieza de todos los sectores con el acompañamiento del coordinador de curso, quien coordina el trabajo y le asigna a cada pabellón la tarea que le corresponde. A otro grupo de jóvenes les toca las labores relacionadas con la cocina por un lapso de dos semanas, rotando cada uno por los diversos roles (lavado de utensilios, limpieza del comedor, servir la comida, etc.).

Asimismo, en las reuniones de padres se abordan las problemáticas que fueron surgiendo durante la convivencia, trabajándose también sobre el acuerdo de convivencia escolar, al igual que con ellos, los alumnos y los docentes. En el caso de los alumnos, estos realizan trabajos grupales surgiendo allí nuevos aportes que se pueden agregar a dicho acuerdo, el cual se renueva cada dos años. Se relee y analiza este acuerdo de convivencia con todos los sectores de la escuela, realizando los ajustes necesarios, y luego se envía para que se apruebe o se vuelvan a incorporar sugerencias.

También se lleva a cabo una jornada de revisión, en la que el gabinete psicopedagógico trabaja durante dos horas con los alumnos de 3°, 4° y 5° años respecto de las emociones aprovechándose para realizar algún trabajo con los coordinadores, profundizando en las temáticas que se consideren prioritarias. Por ejemplo, se invita a la policía para que le dé una charla sobre diferentes cuestiones, como lo concerniente con la educación vial y las normas a tener en cuenta. Estas temáticas, a veces están incluidas en la planificación, o a veces puede surgir sobre la marcha, y se puede ir desarrollando con los coordinadores de cursos en el marco de los retiros o durante las jornadas previstas.

Los coordinadores se reúnen para evaluar qué actividades se pudieron concretar y cuales no, analizando los diversos motivos por los que no se pudo hacerlo. Así, se puede observar que el sector del internado cobra una gran relevancia en la dinámica de trabajo de la escuela, siendo éste una de las bases fundamentales para la concreción de la propuesta formativa de las EFA. Sin embargo, tal como ocurre con la realidad de la institución en general, este sector plantea necesidades a atender para optimizar su funcionamiento.

“Para mejorar el trabajo en el área de convivencia se necesitaría una persona más a cargo, ya que me siento algo sola en mi área. En el grupo interno todos tienen sus sectores a cargo y en el internado yo siempre digo, el área del internado es como el equipo interno de la escuela el 20% gira alrededor del internado porque es donde el chico vive, dónde come, dónde duerme, tiene su experiencia, pasan un montón de cosas. Siento la necesidad de que haya más gente apoyándome en el sector, los recursos económicos, autonomía para con esos recursos tomar decisiones”. (Entrevistado 4, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

4.2.3 La coordinación de los sectores didácticos productivos

El Coordinador de estos Sectores, entre sus funciones, tiene que coordinar y llevar adelante la propuesta acordada institucionalmente con el fin de que cada uno de los sectores sea productivo, revisar la planificación que presenta cada docente y compartir esto ante al consejo. La mayor complicación tiene que ver con lo económico, ya que, si bien se cuenta con una producción, cuesta mucho conseguir los insumos necesarios para llevarla adelante o, a veces, no se cuenta con espacio suficiente para poder sembrar y de esta manera luego poder obtener los alimentos que se precisan para el desarrollo posterior de los animales.

Esta coordinación comprende a los distintos espacios curriculares pertenecientes al campo de la formación específica, como ser suelo, clima, huerta, producción animal, ovino, porcino, aves de corral, conejos, etc. En estas materias se desempeñan docentes egresados del Profesorado en Agronomía del PROCAyPA, que se fueron incorporando gradualmente desde hace varios años y, más recientemente, otros provenientes del Profesorado en Agronomía de

UNEFAM y del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias de la UNaM. Desde la institución se trata de que estos docentes noveles conozcan, vayan teniendo contacto y se apropien gradualmente de la dinámica de trabajo y puedan llevar adelante las tareas específicas relacionadas con los diversos sectores didácticos productivos, articulando teoría y práctica, dotando de un mayor dinamismo a la propuesta educativa.

El coordinador vela porque los sectores se encuentren en condiciones, tengan y generen los recursos necesarios, y que los padres provean de los insumos que se requieren para conservar activas a las producciones. Todo lo que se produce tiene dos finalidades: la primera de ellas tiene que ver con el aspecto educativo, y se busca que el sector responda a los espacios curriculares con los que guarda alguna afinidad, apuntando a su sentido formativo, y que no se conviertan en prácticas aisladas sin un verdadero propósito educativo. La otra finalidad es de carácter económico, dado que aproximadamente el 70% de lo que se produce se consume dentro de la escuela, lo que permite que los jóvenes puedan observar, valorar y aprovechar los frutos de sus propios esfuerzos. El 30% restante se vende principalmente para poder adquirir algunas herramientas para el sector.

Además, se pretende que el sector sea un marco de referencia para los propios padres, quienes pueden observar que, a pesar de que se cuentan con recursos limitados, con ellos se puede llevar adelante un emprendimiento o una pequeña explotación, incentivándolos de este modo a mejorar la producción familiar. El papel que se le suele dar a los sectores didácticos productivos es muy relevante, y muchas veces su grado de desarrollo es uno de los parámetros más importantes que se tiene en cuenta para medir el desempeño de las EFA. Esto no debería ser así, dada las finalidades que persiguen este tipo de escuelas, pero existe un supuesto que se instaló en la sociedad que las vincula de manera directa con la concepción agro técnica con la que se la suele englobar.

“En mi caso particular me ocupaba de organizar toda la cuestión de los sectores didáctico productivos, no solamente que en la huerta haya verduras, que en los cerdos haya cerdos, sino que haya una articulación entre lo que tenemos en el sector rural y lo que se da en el aula, que haya una armonía” (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

Aquí se puede evidenciar la idea de que las actividades en los sectores deben ser tomadas siempre como situaciones educativas a ser abordadas. Así, por ejemplo, en la materia Horticultura, se utiliza la huerta como un recurso didáctico productivo, como un entorno formativo, que aporta al sentido que se le pretende dar a la formación práctica del alumno. Una de las tareas del jefe sectorial es la de cerciorarse de que esto se cumpla, trabajando de manera articulada con el coordinador pedagógico con quien planifica previamente las actividades a desarrollar durante el año, tanto lo relacionada a la parte productiva como a la pedagógica. La escuela posee un área de

extensión (que no poseen todas las EFA), en la que se llevan a cabo los Proyectos comunitarios, además de realizarse un seguimiento de los alumnos en sus chacras.

En la coordinación se cuenta con un modelo marco en el área técnica, una especie de manual de protocolos, donde se contemplan todos los sectores, los objetivos, la forma de trabajar, para que el docente no se despegue de ese formato consensuado por el equipo, y que lo tenga en cuenta al momento de planificar. También se pretende que se tenga claro que se debe trabajar vinculado con las otras áreas, sin perder de vista que la propuesta incluye a la formación general y formación específica. Se propuso esta especie de manual, debido a que el sector didáctico productivo se considera como el centro de la formación, donde se establecen algunos criterios para planificar, cuidando que los distintos espacios puedan trazarse un norte en común.

Las materias específicas se deberían planificar en base a los sectores didácticos productivos. Así, por ejemplo, el encargado de la huerta se organiza con libertad, y de acuerdo a las necesidades, de manera tal que sus actividades coincidan con los calendarios, vinculándose con alguna actividad comunitaria que estaba previamente planificada. También se planifica de esta forma cuando se trabaja en alguna de las escuelas de las cuales provienen los alumnos, con las huertas escolares, o en la capacitación destinadas a los padres, a personas de la comunidad, o a los propios docentes, ya que existe una comunicación fluida con los docentes de las escuelas del municipio. La tarea se ve facilitada cuando es la misma persona la que oficia de encargada y de profesor, ya que esto favorece a que la propuesta resulte más dinámica y flexible en cuanto a los tiempos. Estas actividades deben ser planificadas detalladamente en el PEI.

En un cuaderno se registran todas las tareas a desarrollar en los sectores didácticos productivos y, de esta forma, el docente que se encuentra en un sector determinado en un horario específico sabe con certeza que tiene que hacer con el grupo de estudiantes. Así, se evitaría la pérdida de tiempo, y se puede coordinar acciones en el caso de que para llevar adelante una actividad en los sectores se necesite contar con alguna ayuda. Por ejemplo, si se tiene que colocar el plástico en un invernáculo se precisa de la colaboración de los demás docentes.

Existe un plan de trabajo del sector que es una planificación anual, dónde se trata de cumplir con los objetivos propuestos mes a mes, en base a un eje de trabajo, el cual a veces se encuentra de cierta manera condicionado a diferentes situaciones imponderables que puedan surgir, como ser la lluvia, las actividades que no se pueden hacer con los alumnos, jornadas, capacitaciones, cambio de actividades, etc.

“Yo por ejemplo antes llevaba a cabo la coordinación de segundo y el área de conejo y avicultura entonces estaba todo en un grupo, sabía que era lo que tenía que hacer hoy le tengo que decir al profesor de avicultura en el gallinero hay que hacer tal y tal cosa. También tenemos un gallinero chico más demostrativo y tengo 20 alumnos tengo que dividirlo en otros sectores entonces iba rotando una semana en aves, la otra se iba conejo

la otra por ahí hacíamos una limpieza general del sector. Tratábamos de ir rotando para que todos pasen por el sector, todo el curso de segundo año”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 18 de abril de 2022)

Este comentario nos permite apreciar la relevancia que cobra la figura del coordinador de curso como articulador de las actividades programadas. Así, esto ocurriría con casi todos los cursos como ser, por ejemplo, el tercer año que tiene la materia vivero de especies nativas, cuenta con unos 40 alumnos. Pero además se tiene que trabajar con ellos todo lo relacionado con el lumbricario, los frutales, el uso del biodigestor, rotando de esta manera ese grupo de alumnos en los sectores mencionados. Hasta el año 2021 se organizó de esa manera, pero luego se modificó y, actualmente, cada docente tiene un curso y un sector, estando las horas de clase a cargo de otro docente, contando de esta manera con un MET por curso.

Se considera necesario que, para optimizar la propuesta educativa, sería necesario disponer de más recursos económicos, ya que este es un factor limitante, dado que actualmente se cuenta con lo mínimo necesario para llevarla adelante. Así, por ejemplo, el gallinero con que se cuenta posee una capacidad suficiente para albergar unos 600 pollos, pero los fondos no son suficientes para sustentar una producción de ese tipo, debido a que los insumos son muy costosos. Algo similar ocurre con los cerdos y vacunos, en que, si bien existe la disponibilidad de instalaciones para hacerlo, se cuenta solo con pocos animales, siendo necesario contar con aproximadamente unos 150 kg de carne cada mes y medio para sostener el comedor escolar.

La mayoría de los sectores son autosustentables entonces todo lo que va produciendo se va invirtiendo en el sector nuevamente, salvo en algunos momentos del año en que hay que cambiar ejemplares, buscar genética y demás que siempre se trata de aprovechar lo que se consigue del medio, por ejemplo, de las familias, varios de los cuales son pequeños productores. Lo que se trata es de mostrar al productor o las colonias, para que éstos puedan incorporar algunas mejoras a lo que ya tienen. Ahora si se precisa de una mayor tecnificación para ello pueden recurrir a un IEA (Instituto de Enseñanza Agropecuaria) o una escuela Agro técnica, la cual tiene mucha más capacidad de gestionar fondos para invertir, pero siempre hay que tener en cuenta si eso corresponde con la lógica de la producción local o no.

Todo lo que se produce con la escuela va a los productores y también al comedor de la escuela. Por ejemplo, en la parte ganadería se hacía lechería, pero actualmente se orienta más a la carne, y eso posteriormente es un insumo para el comedor escolar. La carne es más rentable y también la leche se usa todos los días, por lo que se necesita producir a mayor escala. Los jóvenes pueden apreciar que lo que hacen en los diversos sectores, después se puede aprovechar en el comedor, lo cual los motiva para que tengan más ganas de seguir trabajando y haciendo las cosas.

Por ello la institución trata de mantener de la mejor forma lo que posee, por más que pueda parecer algo escaso, cuidando de llevarlo a cabo de la mejor manera y que este pueda ser

tomado a modo de ejemplo orientativo para la zona, así sea en la parte de construcciones, instalaciones bovina o porcina. Por ejemplo, en el caso de los cerdos se eligen aquellos ejemplares que además de tener una muy buena genética, una alimentación adecuada, pero se sabe que para que puedan desarrollarse de manera apropiada, antes se tiene que prever que se debería contar con las instalaciones mínimas necesarias.

Los sectores didácticos productivos cumplen una función esencial en el caso de la producción animal. Por ejemplo, el aporte del sector cerdo para mejorar la carga genética con que cuentan las producciones de las familias, a las cuales se le vende a un precio accesible para aumentar la calidad de sus planteles. Por otra parte, también resulta muy positivo el observar cómo los jóvenes aprenden a utilizar algunos instrumentos, como ser el caso del pluviómetro, donde aprenden a llevar un control, elaborando un registro de cuánto llueve, de cuánto consumen en la huerta, etc. Esa información la llevan al aula y a partir de ella pueden realizar distintas estimaciones y cálculos. Por ejemplo, en el aporte de uno de los docentes entrevistados resulta interesante el poder partir de la realidad de los estudiantes para abordar los contenidos áulicos estipulados.

“Les pregunto: “a ver fulano que consumiste en estos 15 días o la semana pasada”, entonces dejamos de dar contenidos y hacemos balance, uno a la huerta de la escuela y otro a la huerta de la casa. “Bueno, yo consumí 5 mazos de cebollita”, le ponemos precio, ellos van al frente y hacemos la lista “tu balance fue de 6000\$, tu mamá va a tener que sacar de su bolsillo, entonces ellos le dan valor. Lo mismo pasa con las aves, matar un pollo para ellos es tirar el pollo y listo, o contar los huevos, ponerle precio a eso, entonces valoran eso”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

La coordinación de los sectores además colabora en la organización de algunos eventos como ser, por ejemplo, en el día de la enseñanza agropecuaria, en el armado de una exposición, la presentación de proyectos, etc., trabajando en conjunto con la coordinación pedagógica. Asimismo, también participa en la revisión de proyectos que tienen que ver con el Área Técnica, como, por ejemplo, los proyectos comunitarios; así como también en las convocatorias de algún organismo o de una fundación. Por ejemplo, con la Fundación Díaz Vélez, la que también colabora con las universidades brindando becas dentro de su programa; o con Fundaciones Escolares, donde se presentó un proyecto con la Municipalidad relacionada con la automatización de riegos.

4.2.4 El Maestro de Educación para el Trabajo (M.E.T.)

Es una de las figuras que se consideran centrales en la organización de las EFA ya que, además de ser propia del sistema de alternancia, su rol resulta clave para la lógica de funcionamiento de las mismas. Su rol se corresponde en gran parte con la figura del Monitor que

existe en las EFA en Europa, y en el ideal de este tipo de escuelas en Argentina, pero que en la práctica ni como figura legal no se contempla.

En la EFA San Vicente los M.E.T. cumplen el rol de coordinadores de curso, acompañando a un mismo grupo de alumnos a lo largo de toda su trayectoria. Por ejemplo, el coordinador que empieza en 1° año, luego continúa con los mismos estudiantes en los años siguientes. Cada semana los coordinadores de curso se encuentran en las reuniones del equipo interno, donde participan los 6 o 7 integrantes que lo constituyen. Luego se lleva a cabo la reunión de equipo para definir qué temáticas trabajar, se evalúa la estadía, se analizan las dificultades que surgieron, etc., y en base a esto se organizan las actividades a desarrollar en la semana. Posteriormente, el coordinador al que le toca la permanencia (de noche), hace la revisión de las actividades que se propusieron los alumnos en la estadía anterior, y así continúa la dinámica de trabajo.

“El monitor se encuentra en la intersección de varios conjuntos. No puede ser un profesor centrado en su disciplina. Se convierte, por la estructura misma de la alternancia y el proyecto educativo, en agente de relación y comunicación entre las distintas instancias del sistema. Tiene una función mediadora frente al alternante en relación con sí mismo, con los conocimientos, con los otros, con el grupo, con los adultos de su medio ambiente”.

(Gimonet, 2009, p. 187)

Los M.E.T. dependen de los coordinadores de los tres sectores descritos anteriormente. Desde los comienzos de las EFA contaban con una hora destinada a trabajar con el plan de búsqueda, pero luego perdieron debido a las restricciones planteadas por la ley de incompatibilidad, dificultándose de esa manera parte del contacto con los jóvenes. Los días lunes destinan 90 minutos a las tutorías y coordinación que les permite refrescar algunos temas, darles recomendaciones. Desde que se exigió que se aplique la ley de incompatibilidades, hay un MET que es el encargado del sector y un profesor que está a cargo de las horas de clase vinculado a esa materia. A consecuencia de esto, si bien los MET siguen colaborando eventualmente, con la restricción que surge a partir de esta Ley, se vieron impedidos de abordar las actividades relacionadas con el plan de búsqueda, quedando estas a cargo exclusivamente de los profesores a cargo de los espacios curriculares.

Actualmente, el cargo de MET posee una carga horaria semanal de 40 horas, que se cumple con las permanencias y el sector que le toca a cada monitor, además de la coordinación de los cursos. Establecen una vinculación más estrecha con el sector de convivencia, donde junto con la coordinadora, quien propone temas a abordar y se prepara la revisión semanal. También participan en las jornadas de convivencia, comúnmente llamadas retiros, trabajando en conjunto con un grupo de la pastoral, enfocado más al aspecto espiritual y emocional. En esa ocasión se

reúnen los coordinadores, se dividen las tareas, abordando 1° año lo concerniente a la familia, 2° año la persona y sus valores, etc., donde se incluyen a todos los alumnos de la escuela.

También se contactan con los profesores de los espacios de la formación general, a quienes transmiten las dificultades que puedan tener los jóvenes, no solo en lo académico, sino también respecto a alguna problemática personal por la que están atravesando, y que los profesores en general no conocen. Si es necesario se deriva el caso al equipo psicopedagógico

No perciben ningún cambio con la implementación de la Ley de EFA, solo blanquearon una situación que siempre existió en la práctica, contemplando la figura del monitor frente al alumno. Anteriormente llegaron a trabajar hasta 52 horas, reduciéndose a las 40 horas actuales mencionadas, lo cual no figura en ninguna normativa. Actualmente reclaman que se les reconozca un monto adicional por las horas de permanencia que deben cumplir una vez a la semana, ya que estas no figuran en las declaraciones juradas de horas que los monitores deben presentar.

“Nosotros tenemos un problema cuando los coordinadores hacíamos la puesta en común del plan de búsqueda, con la intención de que el profesor haga sus aclaraciones, acotaciones, sus explicaciones, pero nunca logramos eso. Íbamos a hacer la puesta en común y el profesor se iba afuera...y ahí quedaba el coordinador de curso, ¿a hacer qué? Porque hay planes relacionados con Geografía, con Historia...Era un trabajo desaprovechado, porque lleva trabajo leer, elaborar una guía, para que después sea aprovechado por el profesor” (entrevistado 5, comunicación personal, 08 de abril de 2023).

En esta problemática expresada se pone en evidencia lo difícil que resultaba involucrar a los profesores en el momento de la socialización del plan de búsqueda, lo cual muchas veces quedaba a cargo solo del monitor. De esta manera se desvirtuaba parte del sentido de esta herramienta fundamental de la alternancia, que es el de tratar de articular con los diferentes espacios curriculares. Así, no se aprovechaba todo su potencial, el esfuerzo que requería la elaboración de la guía para su elaboración, así como los insumos que traían los estudiantes. Esto se debe en gran parte a que el profesor externo no se involucra y no entiende la lógica del plan de búsqueda ya que en su formación docente nunca la estudió, pero tampoco, generalmente, se preocupa de indagar sobre él.

4.3 El Equipos Interno y el Equipo Externo

Se considera que al equipo interno como la columna vertebral de la EFA ya que, al ser un equipo de dedicación exclusiva, puede tomar decisiones y resolver sobre la marcha las cuestiones que van surgiendo en el devenir cotidiano de una escuela de alternancia, lo que se dificulta en el caso de los docentes del equipo externo, quienes dictan sus horas de clase y luego se retiran de la institución. Equipo interno incluye a diversos cargos: jefe sectorial, coordinador

de internado, regente, administración y los M.E.T. Resulta importante señalar que, en su trayectoria profesional en la institución, varios de los integrantes del equipo interno fueron rotando por diferentes roles y funciones, lo que les permitió conocer la dinámica propia de esta escuela desde distintos lugares, lo cual representa una gran fortaleza, tanto para el docente como para la propia escuela.

Los días lunes se les da tiempo para que los estudiantes se organicen, y los días martes a la mañana se llevan a cabo reuniones del equipo interno, quienes organizan las dos semanas de sesión. Esto incluye dialogar acerca del informe de las visitas, ya que frecuentemente se socializa con el grupo, informando y analizando las cuestiones que van surgiendo en la semana, lo que puede incluir temáticas muy variadas, como ser la conducta del estudiante y su desempeño, lo vinculado con la escuela, la familia, con los proyectos y la comunidad. También se aborda lo relacionado con la organización de actividades que se lleva a cabo con el fin de recaudar fondos para el funcionamiento del comedor, lo que permite realizar algunas refacciones o tareas de mantenimiento, para lo cual se proponen rifas, venta de pollos o empanadas, etc.

En los últimos años se fueron sumando más docentes al equipo interno, actualmente conformado por alrededor de 10 integrantes, donde uno se encarga del dictado de la parte teórica de las asignaturas específicas, mientras el otro está exclusivamente abocado a la parte práctica del sector, lo que se contempla en la ley de EFA que, a pesar de no estar reglamentada. Así, por ejemplo, el gobierno educativo provincial ya fue poniendo en práctica algunas de las acciones contempladas en la misma como ser, por ejemplo, en lo concerniente a la robótica en el marco del proyecto EFA 4.0, pero para otras cuestiones todavía no.

Una dificultad que se presenta de manera recurrente se da por el hecho de que el equipo externo está constituido por docentes que paralelamente trabaja en otras instituciones, y por más que se logre que algunos de ellos se compenetren con la EFA, ya sea porque poseen una mayor carga horaria o porque se encuentren a gusto con este sistema ya que, en general, dichos docentes están a cargo de una o dos asignaturas, y esa es su principal función. Si bien parte de su carga horaria deben cumplirla con la tutoría y realizando visitas a las familias, el mayor inconveniente radica en cuándo y cómo lo podrían hacer, ya que la situación no les permite tener la flexibilidad que se requiere para llevar a cabo esas visitas, las cuales se pretenden que sean coordinadas en conjunto con los docentes del equipo interno, pero con la participación de los demás docentes.

“Yo observo un poco más del área técnica, que el profesor que está en sala de industria tiene sus horas de clases, y va y hace la práctica ahí. Si faltó para terminar el dulce se queda un ratito más, Y el profesor que va de afuera, el taxi, llegó la hora y se terminó, terminó, sino envasó así y listo...” (Entrevistado 5, comunicación personal, 18 de abril de 2022).

Existen casos de docentes que hace dos o tres años comenzaron a trabajar en la escuela, algunos inclusive no conocen la dinámica de trabajo de una EFA, vinieron de otra escuela, con otra formación y se les dificulta un poco, porque al estar involucrados siempre en la misma función, cuesta más involucrarlos para que puedan participar en otras actividades. Sin embargo, se espera que con el tiempo aprendan y se vayan inserten mejor en la institución.

También se presenta el caso de docentes que conocen el sistema, pero no están de acuerdo, y de esta manera comienzan a surgir cuestionamientos en relación al plan de búsqueda, las tutorías, etc., siendo fundamental en estos casos la orientación y la explicación fundamentada no solo a los docentes, sino también con las familias y los alumnos. Todas estas cuestiones requieren de la intervención de las autoridades de la escuela, quienes permanentemente se ocupan de gestionar estas situaciones.

Se considera esencial poder contar con una capacitación en alternancia para que esta propuesta educativa conserve su esencia e identidad. Aquellos que recién ingresan a una EFA, salvo alguno que haya egresado de una de ellas, conoce poco acerca su lógica, su dinámica y de sus fundamentos pedagógicos, lo cual resulta primordial no solo para un desempeño apropiado de estos docentes en la enseñanza, sino también para fortalecer el propio sistema. En ese sentido resulta importante señalar que actualmente se llevan a cabo formaciones internas dictadas en conjunto por el PROCAYPA y UNEFAM, en respuesta a una necesidad que se venía observando, debido al ingreso de muchos docentes noveles a los planteles de las EFA en los últimos años.

“Ahora por ejemplo nosotros tenemos una camada de docentes nuevos que están ingresando, y dentro de unos años vamos a tener otra nueva porque muchos se están jubilando, entonces vienen estos docentes nuevos con otras energías y tienen que adaptarse al sistema. Entonces ahora nosotros como escuela como equipo, cómo le ayudamos y acompañamos para que el nuevo pueda respetar y entender nuestro sistema, aportar y ayudar”. (Entrevistado 4, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

Se puede apreciar que de esta manera se intenta facilitar la inserción de los nuevos docentes que se van sumando al equipo de trabajo institucional, tratando de que todos estén involucrados en todo. Sin embargo, en el caso de las guardias de fin de semana solamente las pueden realizar los MET, no el ayudante de campo, ni el coordinador didáctico productivo, lo cual se considera contradictorio, ya que hay cuestiones que son muy propias de las escuelas de alternancia que no se están respetando. Además, se estableció un acuerdo para que las mismas la realicen solo los varones del equipo interno. A los docentes del equipo externo excepcionalmente se les solicita que cubra alguna permanencia o que acompañen a los alumnos en alguna salida, pero solo si coincide con sus horas de clases, no en otro horario.

Respecto a las guardias de verano, las mismas siempre estuvieron a cargo del equipo interno, y se proponía compartir la responsabilidad con el equipo externo, sugiriendo al Consejo de Administración pagar a un cuidador durante un mes y medio.

“Necesitamos más apoyo, que respeten nuestra forma de trabajo, nuestra ideología de trabajo, nuestro mandato fundacional. No somos una escuela como cualquier otra...relacionada a la orientación. No somos como los IEA, no somos como las escuelas agropecuarias...somos distintas, trabajamos distinto, tenemos formas de ver las cosas distintas. Toman el modelo del IEA, pero la verdad que tiene que hacer, así conoce todo, pero no, no puede hacer. No puede hacer el coordinador pedagógico porque no es MET, eso no puede ser, si está involucrado. Eso está estipulado en nuestro Plan, en la organización interna, en el manual de roles y funciones, de qué hacemos y qué no hacemos, pero para el SPEPM no. ¿Cómo puede ser?”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022).

Aquí se evidencia la preocupación por lo que se entiende como una falta de comprensión respecto al rol particular que desempeñan las EFA, no contemplándose su especificidad. Esto los lleva a escolarizarse demasiado (es decir a funcionar de forma similar a una escuela de la modalidad común), corriendo en riesgo su identidad, al ir perdiendo paulatinamente muchas cuestiones que las caracterizan, lo que además termina generando diversas tensiones.

Se considera que el área técnica de la EFA es un área comunitaria, que impregna al alumno de la orientación, que incluye todo lo vinculado al agro y, por ende, se solicita que la misma ocupe el lugar preponderante que le corresponde, sin que esto signifique negar la relevancia del aporte de los demás espacios curriculares, teniendo en cuenta que se apunta a una formación integral.

Por otra parte, la EFA cuenta actualmente con un equipo psicopedagógico, que es el equipo de apoyo institucional que lo integran dos psicopedagogas, quienes trabajan de manera conjunta en diversas temáticas específicas. Una de ellas se encarga de trabajar a nivel grupal en cuestiones relacionadas con la ESI (Educación Sexual Integral), orientación vocacional y charlas en general; mientras que la otra profesional trabaja con estudiantes que tienen alguna dificultad, pero cuentan con una escasa carga horaria para desarrollar sus funciones.

Hace unos 10 años atrás se creó el cargo de ayudante de campo, desempeñándose en el mismo una persona egresada de un IEA (Instituto de enseñanza agropecuaria), que además trabaja en la chacra, por lo que posee un amplio conocimiento del tema. Su función es la de colaborar con el curso que requiere de su ayuda en alguna de las actividades a realizarse en los sectores, estando también a cargo de las guardias de fin de semana. Con el coordinador de sectores trabaja un profesor de cerdos, uno de bovino, otro de vivero, el docente de huerta y el peón de campo.

4.4 Las Jornadas y Reuniones institucionales

Durante el ciclo lectivo se llevan a cabo alrededor de tres jornadas de PEI; la primera es de organización institucional, mientras que las otras son de ajuste, monitoreo y de evaluación. Además, dentro del equipo interno se llevaban a cabo reuniones y jornadas programadas cada la semana, que luego no se pudo darles continuidad, pero se considera importante poder recuperar estas instancias de trabajo en conjunto, no solo para organizarse, realizar el seguimiento y acompañamiento a los diferentes cursos, sino también para generar un espacio de intercambio, de consensos y de catarsis. Suelen haber reuniones por curso, ya que generalmente en 1° año surgen inconvenientes relacionados principalmente con el nivel académico con el que ingresaban los alumnos y las diversas implicancias que esto tiene en sus desempeños, desarrollados en el primer semestre para planificar trabajos en conjunto, realizar los ajustes necesarios, poner en común las problemáticas detectadas y su posible abordaje. Sin embargo, las jornadas de PEI y las reuniones de equipo interno son los espacios privilegiados, donde participan el rector, los tres coordinadores y los MET (Ley de Educación Nacional MET: Maestro de Enseñanza Técnica).

Las reuniones de Áreas (que actualmente son las Áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Lenguaje, Ciencias Sociales y el Área Técnica Agropecuaria) desde la implementación de la LFE en adelante se remitieron principalmente a las jornadas de PEI, o en ocasión del desarrollo de alguna actividad concreta, en las que se reúnen los profesores que las integran. Allí se proponen diversos proyectos que se elaboran, pero se carece de un sistema, ya que no existe una tarea metódica, lo cual se considera que necesario dada la relevancia de estos espacios de construcción colectiva, aportando a recuperar en parte el espíritu inicial de la propuesta.

En el PEI cada Área realiza su aporte respecto a la planificación de las acciones que se proyectan concretar y que, en el caso de los espacios de la formación general se vinculan principalmente con lo que se desarrolla dentro de la escuela como ser, por ejemplo, un taller de lectura e interpretación de texto, una charla sobre educación vial, etc. En el caso de las áreas técnicas la planificación incluye las actividades que se realizan tanto dentro como fuera de la escuela, mediante la elaboración de un esquema de organización, donde se considera importante trabajar con el medio. Posteriormente, se analiza y se lleva a cabo una puesta en común de lo que propone realizar cada área, invitando a los espacios curriculares que se quieran sumar, tratando de involucrar a otras áreas. También se planifica todo aquello que involucra al internado y, finalmente, se entregan las producciones a los coordinadores, quienes posteriormente elaboran sus informes. Estas particularidades en la organización de las EFA se vinculan con lo que sembró el padre José Marx, principal impulsor del sistema en la provincia, enfatizando en la solidaridad, el trabajo comunitario, no solo en el medio rural sino también en los barrios, a través de campañas solidarias, trabajos con los niños/as, algún tipo de asistencia económica que suelen coincidir con la conmemoración del día de la solidaridad.

En los siguientes PEI se retoman las actividades mediante una especie de monitoreo y evaluación, teniendo en cuenta asimismo los lineamientos que la provincia envía previamente para ser abordados en dicha oportunidad, en línea con las políticas educativas que se van trazando. Además, se analiza el estado de situación y se evalúa cómo se viene trabajando, focalizándose en aquellas cuestiones prioritarias que se necesitan mejorar o fortalecer, e intentando corregir lo necesario para cumplir con lo pautado en el PEI de apertura del ciclo lectivo.

También es el momento en que se hace una autoevaluación del trabajo del equipo, se arman las permanencias, las cuales involucran a los docentes que van acompañar a los estudiantes durante cada jornada día y noche, así como las demás actividades que semanalmente se llevan a cabo. Dependiendo de la temática y la agenda, suelen participar diferentes actores institucionales: el rector, los coordinadores de curso, secretaria y los MET, el jefe sectorial y a veces también concurren el ayudante de campo, la psicóloga, la psicopedagoga, algún docente y si hay alguna cuestión de alumnado también se planifica algo para trabajar con las familias.

En el caso de las asignaturas pertenecientes a la formación general se suele tener una visión y una experiencia algo diferente respecto del PEI:

“El PEI es más que nada organizativo, ponerse de acuerdo e informarse de los lineamientos que vienen, sobre todo del SPEPM, no tenemos mucha participación ahí. A veces, depende de los años, en jornadas de formación permanente nos consultaban más, nos hacían trabajar, y acordar dentro de cada área. Pero en el PEI no mucho. Lo último que trabajamos en el PEI fue lo del aula virtual, que nos involucra directamente, para que podamos cargar los contenidos y empezar a trabajar”. (Entrevistado 6, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Se solicitaba que las planificaciones se trataran de hacer de forma interdisciplinaria, reunirse por área y ver qué proyectos podrían implementar en el ciclo lectivo. Antes de la pandemia las reuniones eran más frecuentes, pero, a pesar de que el plantel no es muy numeroso, resulta difícil consensuar un horario para llevarlas a cabo. Respecto de las reuniones por área, estas se fueron dejando de realizar paulatinamente, pero persisten en el caso del área técnica, las cuales se suelen llevar a cabo los días martes a la tarde de cada semana.

Durante el cierre del primer trimestre muchas veces se observaba con preocupación en la entrega de las libretas que en varios casos las notas de los estudiantes eran muy bajas, por lo que se decidía convocar a las áreas a tomar cartas en el asunto, para tratar de revertir esa situación. Frecuentemente se trataba de alumnos que provenían del medio rural, con serias dificultades de aprendizaje. Esta situación despertó el interés del profesor Julio García quien investigó acerca de esta compleja temática en oportunidad de realizar su tesis de licenciatura, la cual tituló como: *“las tensiones de los educandos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria”*.

“Hablamos con los docentes, la mayoría son profesores del medio urbano que reciben chicos del medio urbano, con mucho acceso a los medios de comunicación, mucho más despiertos, que tienen una práctica en el cursado con maestros de artística, de música, de matemáticas, como son en la escuela secundaria. En cambio, nosotros recibimos chicos del medio rural que tienen plurigrado, con un maestro. Y desde 4° grado en adelante los alumnos se transforman en ayudantes del maestro”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

Para hacer frente a esta situación una de las decisiones que se tomó fue conformar el equipo del DAE (Departamento de Apoyo Escolar) para trabajar con un enfoque multidisciplinar, conformado por una psicóloga, una psicopedagoga, el equipo de conducción, una profesora de formación cristiana, y eventualmente un asesor espiritual y un agente social, cuya función principal era la de prestar apoyo al docente, más que de consultoría. También se reorganizaba el Consejo de Disciplina, con la idea de producir y no solo de participar en las reuniones del Consejo.

El Consejo de disciplina se reunía periódicamente para analizar y tomar decisiones respecto a algunas situaciones problemáticas que se iban presentando con algunos estudiantes. Por ejemplo, por motivo de algún robo, dificultades en la convivencia en los recreos o en el internado, alguna situación de conflicto entre alumnos, mala conducta recurrente, etc., en donde se proponían tomar algunas medidas disciplinarias que incluían desde llamados de atención, realización de trabajos comunitarios, comunicación con los padres, algunos días de suspensión y en casos muy complejos solicitar el cambio de escuela.

En el segundo encuentro de PEI se planificaba algunas acciones para hacer frente a las problemáticas detectadas al entregarse los boletines en el segundo trimestre, donde se pudo obtener una especie de diagnóstico acerca de la realidad de cada uno. En general, se realizaban algunos trabajos en conjunto al interior del área técnica y con los espacios curriculares de dictado áulico, los cuales se iban complejizando de acuerdo al curso. Por ejemplo, en 1° año se da huerta, suelo y clima, con la idea de que se pueda aplicar parte de lo aprendido en sus casas, mejorando las huertas que tenían, y sino elaborando sus propias huertas. Una de los recursos tecnológicos que se sumaron en los últimos años es el uso del celular, en el cual se hizo frecuente la utilización de algunas aplicaciones como el WhatsApp, principalmente a partir de la pandemia. Ello posibilita que los jóvenes puedan tomar el registro de sus avances en este entorno formativo, teniendo un registro del proceso de trabajo, es decir del antes, durante y después del desarrollo de sus propias huertas, lo cual de alguna manera vino a solucionar la dificultad que representa el no poder visitarlos en sus casas.

Ya en 2° año la labor se va complejizando, ya que se pasa de la producción vegetal a la producción animal, lo que incluye a las aves, conejos y animales de la granja. En 3° año se retoma

la parte vegetal con producción en viveros, mientras que en 4° y 5° se profundiza en la producción animal, trabajando con porcinos y bovinos. Sin embargo, con las materias de la formación general esta articulación está casi ausente, salvo en el caso de que se detecten algunas dificultades puntuales como ser, por ejemplo, los problemas de expresión, de interpretación, de ortografía, comunicando a los docentes involucrados en las temáticas en cuestión, quienes a partir de esto solían proponer talleres, clases de apoyo o alguna actividad dirigida a tratar de mejorar ese aspecto.

“Nos juntamos los profes, muy de vez en cuando. Ahora con los chicos vimos la posibilidad de hacer algún curso de rcp con los bomberos, ahí se trabajaría en equipo, se articulan las áreas y los profes participan en forma articulada. Ahora con el tema de la ESI se articulan los docentes de distintas áreas, con la coordinadora de internado. Ahora justamente queremos arrancar con los talleres con 1° año, e ir avanzando, según la temática que los chicos propusieron el año pasado. Charla sobre la parte biológica, la psicopedagoga, la coordinadora de internado que habla sobre el respeto, y cada uno aporta su grano de arena”. (Entrevistado 7, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Esta serie de acciones que se llevaron a cabo permitió avanzar en el abordaje de esta problemática por medio de un trabajo conjunto y articulado. Se llevaban a cabo reuniones de docentes al finalizar cada trimestre, organizadas por la coordinación pedagógica, en la que participan los docentes, acompañados por los coordinadores de curso. Asimismo, se realiza una reunión semanal del equipo interno, donde se analizan las diversas cuestiones relacionadas a lo acontecido en la semana, las necesidades detectadas, la organización de las actividades semanales.

En noviembre de 2021 se explicaba en qué consistía el régimen académico que entraría en vigencia próximamente, y que estaba aún abierto a los aportes de todos los actores institucionales. Se proponía la lectura y el análisis de la Ley de ESI, concluyendo que en la escuela no existían inconvenientes en el abordaje de la ESI, y sugiriéndose la realización de talleres cuando los estudiantes concurren con sus familias, debiendo profundizar en el abordaje transversal de esta relevante temática, así como tener en cuenta la orientación de la escuela, recomendando incluir el documento del obispado sobre “educación para el amor” en la propuesta. También se acordó realizar la lectura y el análisis de la Ley de Acoso Sexual, capacitando a las familias y a los docentes, llevando a cabo actividades a desarrollar por áreas, con talleres, producción de folletos y otros materiales, sugiriendo incluir este tema en el acuerdo de convivencia.

El coordinador de curso trabajaba activamente contando con un espacio de comunicación con los padres, generalmente por WhatsApp, y también con los profesores, con quienes además acuerda un horario de encuentro semanal. Así, la figura del coordinador de curso resulta esencial y, si bien las horas cátedra destinadas a su función correspondientes a su cargo siguen existiendo,

actualmente se perdieron horas destinadas a coordinar el plan de formación y los planes de búsqueda. Además, cuando es necesario, el alumno lleva una nota de comunicación, que es una forma de vínculo más personalizado, ese fue un aspecto en que se mejoró habiendo una comunicación más fluida con los padres. El coordinador también organizaba los viajes, pero desde hace unos años se debe salir asegurado, para el propio resguardo tanto de los alumnos, como del docente y de la escuela. El coordinador se encarga de la parte logística del viaje y el profesor de la materia se ocupa del recorrido a realizar, o sea que se plantea un trabajo coordinado en equipo.

Capítulo V: Dimensión curricular

En la provincia de Misiones se caracteriza por poseer una gran diversidad de instituciones de formación agraria. Por una parte, se encuentran las instituciones públicas de gestión privada, como ser los Institutos Agro técnicos (que corresponden a la Educación Técnica Profesional (ETP)) y las Escuelas de la Familia Agrícola (con Orientación Agro en Alternancia). Por otra parte, se encuentran las instituciones públicas de gestión estatal, que incluye a los Institutos de Enseñanza Agropecuaria (formación en ETP) y los Bachilleratos Orientados Provinciales (con Orientación Agro ambiente). A esta oferta educativa se suman las Escuelas Agro técnicas de San Antonio, una de las primeras en surgir en la provincia, cuya gestión es estatal, y la Escuelas Agrotécnicas de Eldorado, que depende de la Universidad Nacional de Misiones.

5.1 Las normativas y la organización curricular

Desde su creación y hasta el surgimiento de la Ley de Transferencia de escuelas en el año 1993, las EFA dependían de la SNEP (Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada) con un Plan de estudio inicial que era un decreto nacional, en el que se proponía un ciclo básico que iba hasta 3° año, correspondiente al Plan 170/82; mientras que 4° y 5° años pertenecían a los Bachilleratos Agropecuarios, que era del año 1968. En 1990 surge el Plan 292/90, que desplazó progresivamente a los anteriores, el cual fue muy importante, ya que además fue elaborado con la participación de docentes que conocían el proyecto, y que estaban vinculados con APEFA, en conjunto con la SNEP.

Coincidentemente con la llegada de las escuelas de alternancia en nuestro país, fueron muchos los cambios que se fueron dando con el paso del tiempo, tanto respecto de lo curricular como en el propio sistema educativo en general, y que fueron impactando de distinta manera en la propuesta de la EFA. En las primeras experiencias que se hicieron desde el año 69, 70 y 71, aún no existían títulos oficiales y la propuesta se aplicaba con el modelo francés en el que tuvo su origen. Posteriormente, con el paso del tiempo comenzó la escolarización, la familia empezó a exigir que los títulos tengan validez, se tuvo que adaptar esa idea original a lo que es una escuela en nuestro sistema educativo, Así, estaría sujeta a las transformaciones que fueron ocurriendo en función de las políticas educativas y de su implementación. Inclusive la carga horaria de las EFA se distribuye en un 75% en la escuela y un 25% en el medio producto de dichos cambios, a diferencia de las europeas que son del 50% para cada una de ellas.

El currículo es una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje en coherencia con una corriente pedagógica y el modelo pedagógico que le corresponde, sobre la base de una organización de los objetivos, los métodos, los recursos y las formas de evaluación, en procura de favorecer niveles de formación (Díaz y Quiroz, 2001, p.122).

El Plan 292 que, hasta la actualidad es considerado como emblemático dentro del movimiento EFA y que, hasta la actualidad, sigue siendo un material de consulta permanente, mantuvo la propuesta de organización por departamentos. Estos cumplieron una función relevante, ya que facilitaban la comunicación y vinculación entre todos los actores institucionales, promoviendo el trabajo en equipo lo cual, en parte, se debía a que eran orgánicos, contando con un jefe de departamento y su secretario. Entre algunas de las tareas que los jefes departamentales debían realizar se pueden mencionar la corrección y entrega de planificaciones, planillas de calificaciones, elevación de porcentajes de objetivos desarrollados o no, alumnos aplazados o no por asignaturas, revisión y corrección de libros de aula, además de actuar en el rol de asesor pedagógico de la rectoría.

También tenían que observar las clases de los docentes que integraban sus áreas, revisar los libros de aula, coordinar y supervisar las actividades de sus Departamentos, oficiando además como asesores del rector principalmente en actividades de tipo pedagógico. reunión con los jefes de Departamentos, etc., informando sobre la realidad de los mismos. Realizaban una evaluación integral de las actividades que se llevaban a cabo en general y en particular, señalando los avances y las dificultades encontradas. De esta manera, los jefes de departamento trabajaban de manera muy cercana y fluida con el rector, siendo actores claves de la institución. Asimismo, se afectaba parte de la carga horaria de los profesores a horas de coordinación, además de las que correspondía al dictado de clases. Esta forma de organización le otorgaba una impronta distinta a la dinámica institucional, permitiendo que el docente tuviera un mayor compromiso con su labor ya que podía pasar más tiempo vinculado a las actividades escolares.

En los departamentos cada uno planteaba un proyecto pedagógico didáctico o comunitario, y en el caso de las EFA los proyectos comunitarios se encontraban a cargo del equipo interno, concretándose diversos proyectos de manera exitosa, mediante un trabajo integrado con el equipo docente y con distintos actores e instituciones de la comunidad. Una de las funciones del departamento era el trabajo técnico con los distintos espacios curriculares. Así, por ejemplo, se reunían los profesores de Matemáticas, articulando de 1° a 5° años, revisando las estrategias para ir logrando mejoras; o también se trabajaba en la elaboración y concreción de diversos proyectos, lo cual lamentablemente se fue perdiendo gradualmente con el transcurso del tiempo.

A su vez, parte de estos cambios tuvieron que ver no solo con las características propias de este tipo de instituciones, sino también con la evolución y las transformaciones que se fueron dando a lo largo del tiempo en el mismo contexto en el que la escuela estaba inserta. Otro detalle importante a tener en cuenta es el hecho de que, si analizamos la propuesta de APEFA implementada en Misiones respecto de otras provincias, esta tiene mucho de la esencia de las escuelas misioneras y también de las escuelas técnicas tradicionales. A modo ejemplo, y para clarificar la idea mencionada, si hablamos de una EFA el sector didáctico productivo no debería

ser tan importante, pero en Misiones si la EFA no posee un sector didáctico productivo no se la considera una escuela agropecuaria. Esto además requeriría de una inyección de tiempo, de docentes formados y de diversos recursos en un sector didáctico productivo, pero a su vez se descuidaban algunas de las cuestiones esenciales que tienen que ver con los propios principios pedagógicos de las EFA como ser, por ejemplo, lo concerniente al acompañamiento cuando el joven está en el medio.

“La alternancia te dice que tenés que enseñar huerta en la huerta. No necesitas tener una huerta productiva, sino que sea un aula, y que acompañe al chico a hacer su huerta, mejorar su huerta, su trabajo cuando está en la casa, como entorno más formativo que productivo”. (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de junio de 2022)

Aquí el entrevistado pone en tensión la idea que circula en el inconsciente colectivo de nuestra provincia, en la que subyace fuertemente la concepción de la escuela agro técnica, según la cual se pretende que el sector didáctico tiene que ser modelo productivo privilegiado para la enseñanza. En contraposición a esta mirada, que sigue prevaleciendo hoy en día, las escuelas de alternancia representan una interesante alternativa, si ellas logran trabajar en conjunto con las familias y las instituciones de la comunidad. Eso resultaría muy significativo tanto para la dimensión educativa como para la productiva, pero preservando un cierto equilibrio, posibilitando así un abordaje distinto para el tratamiento de diversas cuestiones problemáticas de índole económica, comunitaria, organizativa, etc.

5.1.1 Hacia la transformación educativa en la EFA San Vicente

A continuación, iremos señalando algunos acontecimientos que fueron relevantes en la historia institucional, que condujeron a una transformación gradual y sostenida de la propuesta formativa de la EFA San Vicente:

Tal como ocurría durante los primeros años, a fines de 1993 se llevó a cabo la evaluación de la labor realizada por los distintos departamentos, el cual consistía en una especie de balance general de lo desarrollado en el ciclo lectivo, señalándose el grado de concreción de las actividades planificadas, justificándose los motivos que dificultaron el avance de algunas de ellas. Asimismo, se analizaron las líneas educativas de la Ley Federal de Educación N° 24.095 (LFE), recientemente aprobada, cuya implementación trajo aparejada un cambio significativo en propuesta educativa de las EFA. En base a ella y al régimen institucional, se elaboraron los objetivos institucionales, entre los cuales se pueden destacar a dos de ellos: *“adquirir y aplicar el vocabulario técnico adecuado de cada asignatura”* y *“promover la optimización del trabajo en la explotación familiar, con una proyección empresarial”*.

Con el advenimiento de la LFE los departamentos fueron reemplazados por áreas, perdiendo gran parte de su protagonismo ya que, si bien se llevaba a cabo un trabajo interáreas

este resultaba mucho más limitado que el que desarrollaba en un principio. Esto se debía a la falta de una serie de condiciones necesarias para su buen funcionamiento, producto de los profundos cambios que trajo aparejado la implementación de esta normativa.

“En educación cuando te desvían un poco después y cada año te vas alejando más, esa línea se perdió y la considero importante. En el área están los especialistas, nosotros como rector o como coordinador pedagógico tenemos un panorama general, los que saben son los profesores del área, por ejemplo, en Lengua o Matemáticas. Y ahí es donde deben trabajarse los problemas y solucionarlos”. (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de junio de 2022)

Se consideraba que al poder adoptar ambos niveles educativos esto le daría a la escuela un mayor peso social, siendo el mayor inconveniente la precariedad de su estructura edilicia y la distancia a recorrer por muchos estudiantes, pero con la ventaja de poder ingresar al Plan Social Educativo y contaría además con nuevos cargos. Respecto a la finalidad, la EGB3 al ser de carácter obligatorio, se esperaba evitar la deserción escolar; mientras que el Polimodal buscaba dar respuesta a múltiples factores de la sociedad, atendiendo a la demanda para la preparación laboral. Los docentes se fueron especializando para cada ciclo o área. Sin embargo, generaba algunas dudas el tipo de enseñanza que se desarrollaría en 3º ciclo, pero, por otra parte, se contaría con una formación docente permanente.

Para una mejor comprensión de la situación analizamos los documentos relacionados con la EGB3 y los Proyectos Institucionales que se llevaron a cabo. El tercer ciclo de la EGB (Educación General Básica) apuntaba al desarrollo de actividades para el logro de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes para su futura inserción en el sistema socio laboral; pudiendo desempeñarse docentes de nivel primario y profesores con la capacitación adecuada en determinadas asignaturas. Se consideraba “conveniente favorecer una mayor inserción institucional de los docentes tendiendo a las designaciones por cargo u horas concentradas en el mismo establecimiento, reservando tiempo institucional para reuniones de equipo del ciclo, área o departamento...”

Respecto a los Proyectos institucionales se priorizaba a aquellos que se proponían con el fin de mejorar alguna situación problemática detectada, mediante el desarrollo de actividades que permitan involucrar a los diferentes actores, en un ambiente favorable, con una buena convivencia. En ese sentido, se consideraba de suma relevancia desplegar estrategias curriculares y metodológicas adecuadas a las necesidades y a las posibilidades de los estudiantes, con propuestas pedagógicas dinámicas y flexibles que permitan la expresión de diferentes estilos de aprendizaje. Asimismo, se apuntaba al desarrollo de proyectos interinstitucionales con entidades y organizaciones del quehacer cultural y productivo, planteándose que la formación se debía concretar tanto hacia dentro como hacia afuera de la escuela.

En el año 1996 el departamento agropecuario ya promovía una educación con visión ecológica y microeconómica, para lograr un producto agropecuario con un manejo que le permita optimizar su producción, incorporando técnicas modernas, con un aprovechamiento integral de los recursos naturales renovables. Este departamento, que resultaba de gran importancia, dada la orientación y las características que identificaban a este tipo de instituciones, se organizaba para llevar a cabo las pasantías a realizarse en escuelas, empresas y explotaciones privadas. Debido a la gran cantidad de actividades en las que este departamento estaba involucrado, se solicitaba la colaboración de otros departamentos en algunas cuestiones, como ser la elaboración de guías de preguntas, objetivos, e informes, facilitándose material para poder trabajar en ese sentido en los boletines del SPEPM.

Se concebía la planificación por proyecto como síntesis entre la práctica pedagógica y la investigación de la realidad, dentro y fuera de la institución, involucrando a padres, docentes y alumnos, a través de contenidos significativos y en base a necesidades genuinas. Podemos destacar que se buscaba que la investigación se complementara con el proyecto, el cual tenía un desarrollo progresivo, dinámico, abierto, que mediante el acuerdo se construía entre lo teórico y lo práctico, tiempo- espacio, individuo- comunidad, realidad- idealidad.

Sin embargo, a fines de 1998 en una reunión institucional surgió la preocupación por algunas cuestiones que influían de diversa manera en la propuesta educativa de la escuela, destacándose el bajo nivel educativo con que llegaban los alumnos desde la educación primaria y la falta de aplicación de las tecnologías básicas, quizás por falta de un mejor asesoramiento. También causaba cierta preocupación la influencia del portugués, debido a la fuerte influencia que representaba la frontera con el Brasil se encuentra a pocos kilómetros. Asimismo, preocupaba el hecho de que se observaba una escasa transferencia de conocimientos en las chacras de los alumnos, así como también el gradual aumento del número de jóvenes egresados que no volvían a sus chacras.

En la primera reunión institucional llevada a cabo en 1.999, el rector insistía en que se continúe con la transformación, incorporando el nuevo dispositivo curricular, existiendo la opción de planificar de la forma tradicional o por proyectos. Se comentaba que la EGB3 tenía características propias, que no se correspondían a las escuelas primarias ni a las escuelas secundarias, señalándose que se debía trabajar con transversalidad de contenidos, tal como se lo venía haciendo con el plan de búsqueda.

Respecto a lo pedagógico, se consideraba al aula como el espacio privilegiado para el proceso de enseñanza- aprendizaje, favoreciéndose las aulas rotativas, dado que cada asignatura necesitaba de un entorno y un tiempo para ser tratada, siendo necesario trabajar en forma agrupada, ya sea en feria de ciencias, olimpiadas, etc., y abierta a la comunidad de diversas maneras, como ser el uso de la biblioteca, del salón de usos múltiples, asesorar sobre lo

agropecuario, etc. También se avizoraba, ya en esos momentos, el cambio en lo tecnológico, en los modos de vida, y de la sociedad con respecto a la escuela, vistas las transformaciones que se venían produciendo en la enseñanza, en los contenidos, en los métodos, exámenes, los sistemas de evaluación, así como la autoridad y el clima educativo. Se hablaba acerca de la necesidad de reconsiderar los modelos rígidos de distribución del tiempo, ya que limitaban las posibilidades de actuación en el aula, aprendiendo a gestionarlo en función de las demandas de las actividades de manera flexible, según lo requiera el aprendizaje, posibilitando su modificación para el desarrollo de competencias.

En una reunión llevada a cabo a fines de 1999 se evaluó el avance de la EGB3, y se analizó el estado de situación, destacando lo siguiente: -la necesidad de mejorar en el aspecto creativo en algunas asignaturas; -la dificultad que se presentaba con los profesores “taxi” en el equipo externo, costando adecuar sus horarios con los de las otras instituciones; -se debía adaptar las prácticas a los alumnos más pequeños. Se consideraba que había que mejorar en varios aspectos, como ser: respecto al plan de búsqueda, la orientación pedagógica por parte de los tutores (coordinadores de curso), también en relación a los roles y perfiles de los profesores, varios de los cuales se fueron especializando en diversas disciplinas durante ese proceso.

Una de las cuestiones importantes que surgió en esa oportunidad fue respecto de los contenidos, planteándose la necesidad de evitar que se repitan en distintas asignaturas, tratando de encontrar relaciones entre ellos que permitan superar la desarticulación entre los niveles que se pudo observar, requiriéndose de una mayor carga horaria por parte de los docentes para desarrollar todos dichos contenidos. Además, resultaba difícil poder vincular los contenidos con los ejes propuestos en los planes de búsqueda, en los que se consideraba que existía una aplicación deficiente, ya que quedaba evidenciada la falta de trabajo interdisciplinario.

También surgió el planteo de que una ventaja de la EGB3 era que, al no ser planteado como una propuesta rígida y vertical, ofrecía la posibilidad de elegir diversas opciones, pudiendo así adecuarse a la realidad de cada escuela. Sin embargo, se observaban diferencias entre los alumnos en 8° año que estudiaron en la EFA respecto de los que provenían de otras escuelas, considerándose que se producía un corte en el aprendizaje de los alumnos entre “el ida y vuelta a la escuela”. Se afirmaba que de este modo se iba perdiendo el hilo de la enseñanza, por diversos motivos, entre ellos la escasa frecuencia en la visita a las familias, problemática que ya en ese entonces comenzó a visibilizarse.

Ante la existencia de un currículo oculto, Giroux (1999) invita a que éste se convierta en un elemento cuestionado, que se analice en las relaciones sociales, los silencios y en los mensajes ideológicos del conocimiento que se maneja en la escuela. Además, el docente se enfrentará con que el currículo se encuentra sujeto a constantes transformaciones que responden o pretenden responder a las necesidades sociales, económicas y políticas que lo rodean. El docente, de todos

los niveles educativos, se encuentra frente a una serie de reformas que por un lado le pueden perturbar y por el otro requieren de su compromiso para volverse realidad.

Barreto (2005: 141) afirma que las verdaderas transformaciones curriculares no se decretan, éstas se van generando en la medida que también cambien las interacciones entre profesores, estudiantes, planes, programas, gerencia y demás entes involucrados. Esto hace que la relación entre currículo, reformas y la labor docente sea aún más compleja.

Durante los dos primeros años de implementación de la LFE los cambios mencionados generaron una importante disminución en la matrícula por el hecho de que en esos años muchas escuelas en la colonia incorporaron la EGB3 Rural, la cual incluía el 7º, 8º y 9º años, quedando en muchos casos cerca de los hogares de los estudiantes. Sin embargo, con el paso del tiempo los inconvenientes que tenían esas escuelas se fueron acentuando debido a diferentes motivos, como ser la falta de infraestructura, la escasez o falta de cuadernillos de trabajo, el no poder contar con algunos profesores en algunas asignaturas.

También surgían inconvenientes por la inasistencia reiterada de varios de ellos, cargando el maestro tutor (maestro que estaba diariamente con los alumnos) con la mayor responsabilidad y el trabajo en grados acoplado en muchas de ellas. A esto se sumó la dificultad que representaba el hecho de que una vez finalizada la EGB3 tenían que continuar el Polimodal en una escuela secundaria en la zona urbana, a la cual frecuentemente llegaban con distintos problemas de aprendizaje. Esto hizo que, con el paso del tiempo, los padres comenzaran a optar por la vuelta de sus hijos a la EFA, priorizando el bienestar y la educación de los mismos, a pesar de que esta decisión les significaba una erogación económica. Esta situación fenómeno favoreció a la EFA, la cual fue recuperando paulatinamente el protagonismo perdido.

5.1.2 Avanzando hacia el Polimodal

Varias escuelas de la colonia se fueron quedando sin EGB3, por lo cual institucionalmente se decidió promocionar la EFA, para de esta manera poder captar a estudiantes de estos lugares, conformándose un grupo de docentes para hacer frente a dicha tarea, tanto en las radios locales como en las iglesias de las colonias.

A medida que fue avanzando esta nueva propuesta formativa, en el marco de la transformación educativa fueron surgiendo diversas cuestiones que debían ser atendidas paralelamente a su implementación. Vista la falta de trabajo interdisciplinario, se hablaba de la necesidad de ir realizando gradualmente algunos ajustes y cambios, entre los cuales se puede mencionar: -buscar la flexibilidad en la práctica a través de diversas estrategias, ya sea trabajando dos profesores en una materia; -utilizar no solo en el espacio del aula, acordando horarios, implementando algunos espacios areales. Se intentaba mejorar la rotación de los profesores ya que, a pesar de que muchos pertenecían al equipo interno, había varios “profesores taxi” que

trabajan en distintas escuelas. Esto se veía como un déficit del sistema, causando preocupación debido a la concentración de tareas y al agrupamiento de materias que se dictaban en horas seguidas.

También se proponía adecuar las prácticas para lograr que los jóvenes de 12 o 13 años se pudieran adaptar gradualmente al sistema. Se proponía que la EGB3 tenga una semana de adaptación al ambiente escolar, sus horarios, actividades, etc.; mientras que a los ingresantes al Polimodal se les dictaría un módulo con contenidos básicos de las materias centrales, a modo de cursillo de ingreso. Se solicitaba, asimismo, el respeto por la diversidad y un mayor conocimiento de la realidad de los alumnos y de sus familias por parte del equipo interno. Respecto de los tutores, se mencionaba la necesidad de definir mejor el perfil que deberían tener, y el rol que deberían cumplir; observándose la falta de una orientación más pedagógica y viéndose la necesidad de que el coordinador de curso programe las actividades en conjunto con los profesores.

“Al venir al 1° del Polimodal los chicos se encontraban unas terribles falencias y se sentían mal, y lo transmitían de boca en boca a sus familiares, amigos. Y en el año 2001 fue el boom de matrícula en la EFA, sobre todo en 7°. Tuvimos que abrir dos 7°, y después los convertimos en dos 1°. El Polimodal estaba abarrotado, teníamos que dejar gente afuera, con chicos de todos lados”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022).

Así, se podía observar una dificultosa articulación entre ambos niveles, siendo clave el poder lograr una mejoría en el trabajo en los equipos docentes. Además, se veía la necesidad de contar con equipamiento para llevar a cabo actividades específicas en algunas materias se contaba. También se señalaba que los contenidos tendrían que ser socialmente significativos, partiendo para ello de la realidad de los propios alumnos, ya que si no resultaba difícil vincularlos con los ejes planteados en el Plan de búsqueda. Este estado de situación causaba cierta preocupación y desorientación en varios docentes; mientras que otros, por el contrario, valoraban la comodidad y la libertad que tenían para crear nuevas tareas.

Sin embargo, en general, se considera que en la EFA no hubo muchos cambios significativos en este periodo, debido a que la propuesta se podía adaptar a lo que ya se venía trabajando, ya que cada institución tenía la libertad de poder elaborar sus propios planes. Esto permitió que se pueda continuar aplicando la alternancia, siguiéndose inclusive con una metodología similar. Así, no se presentaron mayores inconvenientes en cuanto al ritmo, las herramientas, los instrumentos, viéndose incluso favorecida en algunos aspectos ya que para EGB3 y polimodal se planteaba el trabajo en términos transversales, una dinámica similar a la que se propone en el trabajo con el plan de búsqueda. En la parte metodológica y pedagógica se hablaba el mismo idioma, pero el problema principal radicaba en los contenidos a enseñar.

“Nosotros algunos contenidos los camuflábamos en algunas materias, pero no era lo ideal, porque si se miraba varios contenidos no tenían nada que ver con el perfil, inclusive hasta lo regional, tecnología de los materiales, muchas de esas materias que tenían sus sentidos para la política, pero no tanto para los contenidos esenciales a los cuales se le quitaba espacio”. (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de junio de 2022)

Otro aspecto positivo que se mencionaba fue la posibilidad de incorporar estudiantes al sistema, ya que la llegada de la EGB3 representó una oportunidad para que muchos puedan ampliar sus años de escolarización. Si bien en un principio la EFA tenía escaso número de ingresantes en ese nivel (inclusive en los últimos años de la EGB3 contaban con solo 20 alumnos en los 3 cursos), se podía evidenciar un aumento significativo en la demanda por acceder al Polimodal, muchos de los cuales provenían de la EGB3 rural, llegándose a contar con dos divisiones de 1° año. Además, la EGB3 tenía un proyecto de orientación vocacional que se trabajaba con los jóvenes de 7mo, 8vo y 9no, mediante el cual el estudiante podía tener más herramientas para decidir con qué orientación del polimodal continuaría. La mayoría de ellos optaba por quedarse en la propia EFA, mientras que algunos elegían irse al IEA N°3, el cual se encuentra en una zona aledaña. La EFA había firmado un acta de constitución de redes educativas con otras escuelas, con el objetivo de desarrollar acciones pedagógicas para promover la inclusión, permanencia y promoción de los niños y jóvenes en el sistema escolar, asegurando su educabilidad a través de la articulación con otras instituciones de la sociedad civil.

Una novedad que se presentó en esos momentos fue la incorporación de una psicopedagoga a la escuela la cual, quien comentaba en una reunión institucional que trabajó con los alumnos acerca de las técnicas de estudio, pero que estos no las solían utilizar en las asignaturas, lo cual dificultaba sus aprendizajes. Por ello, se recomendó a los docentes focalizar en la lectura, comprensión de texto, formulación de preguntas, interpretación y síntesis, decidiéndose trabajar institucionalmente en ese sentido dada la preocupación por esta problemática.

Se realizó una jornada de evaluación en proceso de la EGB3 y el Polimodal, planteándose la posibilidad de modificar el ritmo de estadía en una semana por una semana, existiendo experiencias de otras EFA, evaluándose las posibles las ventajas y desventajas, además de consultar a las familias. Se mencionaba con cierta preocupación que los docentes fueron notando que en la EGB3 los contenidos no eran apropiados para el plan de búsqueda, planteándose la necesidad de adaptar dicho curriculum, proponiéndose que en algunos espacios curriculares se diseñaran planificaciones por proyecto. Para ello se contaba con bibliografía específica, elaborándose posteriormente numerosos proyectos, los cuales pertenecían a tres categorías diferentes: proyectos socio comunitarios, educativos, institucionales y proyecto de investigación.

Molina Patrón afirma que existen diversas temáticas de interés que requieren ser llevadas a los espacios de formación inicial y continúa para que los docentes puedan compartir su valiosa opinión al respecto. Además, es preciso que esas voces se hagan oír por los organismos o personas encargadas de elaborar el currículo. Sin embargo, Barreto (2005) señala que todavía no existe en el ejercicio docente un proceso continuo de autocrítica y reflexión. Situación por la que es preciso promover que los profesores conversen sobre su práctica, lleven a cabo actividades de observación y autoobservación, se autoevalúen, compartan resultados y con esto mejoren su práctica.

Por resolución 148/99 se aprobaron los criterios mínimos de la Estructura Curricular Básica del Nivel Polimodal a los que debían ajustarse los PCI. Asimismo, se destacaban algunos avances positivos en la EGB3, como ser la mejora en la organización, la creación de más horas cátedras y la evolución de los alumnos. Respecto a las dificultades, se consideraba que la mayor era el trabajo con 7° año por su nivel, desarrollo psicológico y sus características, además el contar con pocos estudiantes.

Se consideraba que con la llegada del Polimodal no se notó un cambio significativo en relación a los contenidos, tampoco de parte de los docentes ni de los estudiantes, pero, sin embargo, preocupaba el hecho de que los planes de búsqueda fueran poco utilizados. La mayor complicación se observaba en los EDI (Espacio de Definición Institucional), debido a que en él se desempeñaban varios docentes, pero al ser un solo espacio debían planificar y evaluar en conjunto. Particularmente, en Ética y Ciudadanía resultaba difícil evaluar la parte correspondiente a la formación cristiana, y en Procesos Productivos resultaba difícil adaptarse a los nuevos contenidos.

Con la llegada de las EGB y el Polimodal el diseño curricular sufrió una importante transformación, ya que cada institución elaboraba su propio proyecto educativo, pero trabajando en conjunto con las otras EFA, consensuando objetivos, en base a lo que se pretendía lograr con la EGB3, siguiendo los lineamientos de la LFE y la línea de trabajo que se proyectaba para el polimodal. Luego cada institución debía optar por una de dos orientaciones alternativas: Bienes y Servicios o Ciencias Naturales. Por esta última orientación se inclinaron la mayor parte de las EFA, ya que estaba muy vinculadas con la naturaleza, el medio ambiente y, por lo tanto, los espacios curriculares iban en la línea con lo que se venía trabajando en este tipo de escuelas.

Así como al comienzo de las EFA éstas se organizaban en Departamentos, en este nuevo periodo lo hicieron por Áreas (Lenguajes, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Humanísticas, Espacios Institucionales y Tecnología). En el PCI (Proyecto Curricular Institucional) se daba prioridad a la evaluación en todas sus variantes (autoevaluación, coevaluación, evaluación en proceso, etc.), considerándose importante aunar criterios de evaluación, contemplar

recuperatorios, elaborar trabajos prácticos sobre temas generales desarrollados en el año, utilizando una guía, que esta les posibilite trabajar posteriormente sobre sus propios errores.

Pérez (1999) considera que es necesario promover que cada profesional de la educación reflexione desde la teoría y la práctica de la realidad educativa para que reconceptualice el significado de currículo. Propuesta que resulta por demás interesante, puesto que genera el compromiso tanto para la institución como para sus miembros de compartir sus puntos de vista, reflexiones y poder llegar a un consenso que permita un trabajo conjunto y dirigido a metas comunes. En este proceso, los agentes de la educación encontrarán que la definición de la palabra currículo no es el único reto con el que se enfrentan. (Molina Patrón I., 2012, p. 2).

En Polimodal, se planteaba la importancia de trabajar en la formación de la actitud de los jóvenes para que éste vuelva a la chacra y trate de modificar su realidad, trabajando en conjunto con sus padres y docentes. Sin embargo, se planteaba que los ideales eran demasiado amplios, y se consideraba que era necesario que las escuelas primarias conozcan a la EFA y que los alumnos se integren a la sociedad.

Se establecieron temas generadores que iban en concordancia con las competencias que se pretendían desarrollar por curso: en 1° año se buscaba focalizar y analizar las problemáticas; en 2° año se apuntaba a establecer estrategias de intervención posibles, mientras que en 3° año aplicar las acciones concretas. Ya en lo profesional, se apuntaba a que los jóvenes sean capaces de desempeñarse en una empresa agropecuaria (aunque se sugería cambiar este término por el de emprendimiento) con eficiencia y actualización científica y/o continuar estudios terciarios o universitarios.

Asimismo, se analizaba la posibilidad de cambiar la orientación inicialmente propuesta que era Bienes y Servicios por la de Ciencias Naturales, lo cual traería aparejados varios ajustes que involucraban a la propuesta educativa en su conjunto, La modalidad Ciencias Naturales guardaba mayor afinidad con la propuesta de la EFA, tanto en los contenidos y actividades propuestas por los espacios curriculares y los TTP. También se relacionaba con lo agropecuario, con los perfiles docentes de la institución, y los materiales bibliográficos con que se contaba también guardaban afinidad con dicha modalidad.

Si bien APEFA dejaba abierta la elección a cada escuela, se consideraba que era una decisión difícil y muy importante para el futuro de la institución, ya que también se planteaba la incertidumbre acerca de la futura salida laboral de cada una de ellas al egresar el estudiante. Por este motivo la más aceptada era la modalidad de Ciencias Naturales con perfil en Procesos Agropecuarios y Conservación de los Recursos Naturales.

En el caso de la LFE la EFA había optado por cambiar la orientación; no un TTP, porque los tiempos no nos daban, sino un Itinerario Formativo relacionado con el Turismo Rural, mis espacios curriculares pasaron de dar Ganadería, Horticultura, Suelo y clima, a dar

Gestión de venta, Promoción, Marketplace, etc., eso estaba dentro de los EDI. Después cuando desaparece la LFE y se instala la actual Ley, volvimos un poco a la normalidad. En ese sentido, con la LFE las EFA pasamos casi a desaparecer por una cuestión de orientación (Entrevistado 6, comunicación personal, 17 de abril de 2022)

Otro gran desafío al que se debió enfrentarse la institución fue debido al hecho de que el surgimiento de nuevas asignaturas desembocó en lo que se suele denominar el “reciclaje docente”. Se trataba de cuidar el plantel docente, varios de ellos con cierta antigüedad, intentando superar esta problemática incorporando a la propuesta educativa diversos campos de afinidades, lo cual derivó en la realización de algunas reestructuraciones internas que, al ser bien proyectadas y llevadas a la práctica, no llegaron a afectar la identidad de la escuela.

Entre algunos de los cuestionamientos que fueron surgiendo se puede mencionar que, una de las áreas más perjudicadas fue Ciencias Sociales, ya que en vez de dictarse por separado las asignaturas Historia, Geografía y Ética, estas pasaron a ser parte de Ciencias Sociales. Una situación similar se presentó con Ciencias Naturales. Esto repercutió negativamente ya que no solo se trataba de unir materias y colocarlas dentro de un área, sino que se observaban muchas dificultades relacionadas con la integración que debían tener estos espacios curriculares dentro de la propia área. Como consecuencia de ello, el sentido que esta debería tener se desvirtuaba, perdiendo además la carga horaria asignada a las mismas, pasando en algunos casos de tener 10, 15 horas cátedras a poseer la mitad.

Siguiendo a Molina Patrón (2012), el docente que se compromete en conocer los fundamentos del currículo que pone en práctica en el día a día, contará con más elementos para seguirlo, cuestionarlo o proponer modificaciones fundamentadas en su conocimiento y práctica. El docente dejaría de ser, en caso de serlo, el instrumentador de imposiciones externas con las que pudiera no estar de acuerdo, para convertirse en una fuente de aportaciones para enriquecer las propuestas de las autoridades.

Señala además que, frente a las continuas transformaciones en el currículo, la invitación es a reflexionar sobre la aplicabilidad de las nuevas propuestas en la realidad de la escuela. Que los docentes dialoguen sobre la situación política, económica, social y educativa en la que se encuentran, para lograr una adaptación que retome las riquezas de las nuevas propuestas y las hagan viables en el campo escolar. (Molina Patrón I., 2012, p. 4).

El impacto del cambio se percibió con mayor fuerza en las asignaturas que conformaban la formación específica. En el caso de la formación general, en algunos casos pasó casi desapercibida para muchos docentes. “No sé si de las áreas específicas, pero de Biología no cambió mucho, siempre pidiendo la escuela que el enfoque sea hacia el agro, relacionando todos los contenidos que se puedan, que complementen la realidad de los

chicos y que esa realidad se use para el desarrollo del espacio". (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de junio de 2022)

En la EGB3 existían los denominados EFPP (Espacio de formación pre profesional), los que brindaban la posibilidad de acceder a una certificación aparte en la EGB3, otorgándoles en 7°, 8° y 9° diferentes certificados relacionados con la huerta, la producción avícola, etc. En Polimodal se trataba de incluir en un EDI todas las materias técnicas que había en los distintos años de la formación. Así, por ejemplo, en 1° año el EDI estaba integrado por lo menos por tres materias: suelo, clima, huerta, tratándose de incluir todos los contenidos posibles de cada uno, lo cual era una labor imposible debido a que la carga horaria no era suficiente, y era pedagógicamente inviable trabajar de manera apropiada, por el exceso de contenidos con el que se encontraban.

La EFA San Vicente posteriormente decidió cambiar la orientación agropecuaria por un itinerario en Turismo rural, incorporando otros saberes y actividades formativas con propósitos muy diferentes. Así, la LFE fue desarticulando muchas cosas que se venían consolidando, lo cual desencadenó dudas, incertidumbres y algo de desazón por tener que dejar de lado parte de lo construido. En este marco se realizaron grandes esfuerzos para conservar aquellas cuestiones consideradas prioritarias, y que además se piensa que aportaban a la propia identidad de la escuela.

La EFA no trabajó con los TTP, sino que optó por los IF (Itinerarios Formativos), los que comprendían una serie de módulos dentro de un TTP. Por ejemplo, se trabajaba con el INET a través de UNEFAM, contando con la colaboración de algunos técnicos. En el caso particular de la EFA San Vicente se diseñó un itinerario del TTP de Turismo rural, único en su tipo, incluido dentro de un TTP denominado "Tiempo Libre, Recreación y Turismo", con lo que se logró cubrir el 75% de lo del TTP. De esa manera, algunos módulos de ese TTP la escuela los desarrollaba en esta orientación, y dentro del mismo se "camuflan" algunos contenidos y actividades de la enseñanza agropecuaria. Igualmente se considera que se perdió mucho de lo construido, ya que directamente no se enseñaba a producir sino más que nada a organizar una chacra para recibir visitas vinculadas con este tipo de turismo, que se pretendía fomentar.

Cuando se adoptó el IF en Turismo Rural, surgió la posibilidad de adecuar los sectores rurales a una granja educativa donde los estudiantes hacían sus prácticas profesionales como una especie de guía de turismo, presentándose un proyecto a nivel municipal para que las escuelas puedan visitar la EFA. En este proyecto los estudiantes tuvieron un gran protagonismo, ya que oficiaban de "dueños de casa", organizando recorridos por los distintos sectores, en donde explicaban a los niños/as en qué consistían, qué prácticas se realizaban y qué finalidades tenían; la cual fue valorada como una muy buena experiencia. También se contaba con un módulo en el que se llevaban a cabo actividades interesantes, una de ellas consistía en que el estudiante presentara un proyecto con el que tenía que cumplir, y cuando se lo visitaba se podía observar

cómo los jóvenes adecuaban un espacio en su casa destinado al ocio, mejoraban el orden de la misma, limpiaba, pintaba o realizaba el arreglo del jardín.

En el caso de las EFA esto se pudo evidenciar con mayor claridad en el área técnica, donde se presentaron las mayores complicaciones, algunas luego de las cuales se pudieron ir recuperando al menos parcialmente con la creación de los TTP, aunque se contaba con un tiempo limitado. Quizás este impacto no fue mayor debido a que este tipo de escuela siempre se tuvo que arreglar y gestionar sus propios recursos, además del hecho de que inclusive pudo ingresar en algunas líneas de trabajo que antes no podía acceder, por ejemplo, el desarrollo de ciertos itinerarios, o a algunos.

5.1.3 La Ley de Educación Nacional y el volver a las fuentes

La Ley de Educación Nacional (L.E.N.) 26.206/10 en el Artículo 50 establece como objetivos de la Educación Rural:

- garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales;

- promover diseños institucionales que permitan a los/las alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo; y

- permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrado y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una unidad educativa, escuelas con sistemas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo atendiendo.

Con la LEN, se volvió a recuperar en parte la identidad que estuvo en riesgo y que, gracias al esfuerzo puesto por los equipos directivos y docentes, gradualmente se pudo ir retomando la propuesta educativa inicial que caracterizó a las EFA desde sus inicios, recuperando espacios propios de la orientación, y volviendo a tener un área que sea exclusivamente agrícola, retornando en parte al Plan 292, donde se contaba con un Área Optativa Rural que incluía una serie de materias específicas.

Se produjo el cambio en 1° año por resolución del SPEPM, comenzando la EFA a trabajar con el rector y los coordinadores en base a las resoluciones, para realizar gradualmente dicho proceso en los demás cursos en los años siguientes. Resultaba importante dejar en claro que en realidad las EFA no formaban técnicos agropecuarios, sino bachilleres con orientación agraria, contando con materias agropecuarias, organizadas más en un formato de asignaturas, las cuales en el ciclo básico no son de carácter obligatorio, ni tampoco forman parte del Diseño curricular, sino que constituyen talleres complementarios, algo similar los TTP. Sin embargo, en el ciclo

orientado estos espacios curriculares sí forman parte del currículo, y a ellos se les asigna una interesante carga horaria.

Estos espacios curriculares se fueron insertando en el plan de estudio del ciclo básico común como resultado de un proceso que se fue dando durante la transformación de la EGB3 y el Polimodal en la Secundaria. Por ejemplo, en 1° y 2° en la EFA San Vicente las materias específicas que se dictan actualmente son Taller rural y Producción agropecuaria, pero en esos espacios el contenido puede variar en una EFA y en otra, ya que cada EFA organiza sus contenidos generales.

En su momento se decidió recortar a unidades curriculares generales para incorporarles a los talleres complementarios, hasta que en el año 2021 esos diseños curriculares quedaron sin efecto, aplicándose lineamientos que son comunes a todas las escuelas. Debido a esto, a partir del 2022, se tuvo que incrementar la carga horaria semanal para que de esta manera se pueda recuperar algunas de esas horas que se fueron quitando a las materias generales y que, hasta la actualidad, se están trabajando en forma ad honorem, ya que aún no están reconocidas.

Estas horas de clase quedaron afuera por la decisión de las autoridades educativas provinciales que obedece a la intención de dar un real cumplimiento a la Ley de Incompatibilidad (Ley 3.200, que modifica la Ley 3.010), ya que al ser jornada completa no se permite tener además horas de clase, lo cual desde hace un tiempo viene generando controversias, dadas la dinámica particular de trabajo que poseen las EFA. Hasta el año 2022 existía un acuerdo interno con las autoridades del Consejo General de Educación y el SPEPM, donde esto se contemplaba, tratando de mantener la idea no solo de un sector, sino de la lógica del monitor con una función integral, dentro de la cual se estipulaba una hora de plan de búsqueda, que se asignaba a cada coordinador para poder llevar a cabo la coordinación del plan de formación, que no es lo mismo que el plan de estudio.

Operativamente los docentes no pueden tener más de 40 horas reloj por semana, y si se agregara esa carga horaria quedaría un total de 45 o 46 horas. Se trató de disminuir el tiempo frente a los estudiantes y aumentar el tiempo de alternancia en la casa. En el ciclo orientado se cuenta con 75% de la carga horaria frente al alumno y un 25% desarrollando actividades en el medio, investigando, haciendo trabajo de estadía, etc. En el ciclo básico se tiene 65% frente al alumno y un 35% en el medio, para lo cual se debió modificar el ritmo de la alternancia. Estas modificaciones se trabajan previamente con el SPEPM, organismo que se encarga de la regulación de todo lo concerniente con lo pedagógico y lo económico.

Un currículo es “la manera de aplicar la teoría pedagógica en el aula a la enseñanza real. Un currículo es la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula; es una pauta orientadora del proceso de enseñanza” (Flórez, 2005, p. 319).

Esto es algo flexible, que se lleva a cabo con el propósito de cumplir con la normativa que indica la carga horaria, que es de 34 horas reloj. Así, mientras la EFA San Vicente realizó esta adaptación, otras EFA optaron por destinarla al trabajo con el aula virtual. Por lo tanto, si bien con esta ley no se llegó aproximó a la propuesta del Plan 292, se pudo avanzar en la dirección que se considera correcta, ya que puede llevar a mejorar algunas de las condiciones que permitan ir recuperando la enseñanza agropecuaria.

El coordinador pedagógico asumió el cargo de regente, coordinando lo relacionado con el proceso de enseñanza- aprendizaje y formaciones profesionales, informando que los Planes de formación se mantenían: 1° año la familia, 2° año la comunidad, 3° año vegetales, 4° año producción de la granja y 5° año administración y proyecto; quedando el material digitalizado a disposición de los docentes. También se comunicaba quienes serían los coordinadores de cada curso, comentándose que se debía tratar de mejorar el rol de tutor, enfatizando en su importancia, el cual debía desarrollar sus actividades en la escuela y no fuera de ella, recordándose que al contar con menos alumnos a cargo esto facilitaría un mejor trabajo con cada uno. Se aclaraba que eran los alumnos quienes elegían a sus tutores, los cuales serían sus referentes ante cualquier situación, y no el coordinador de curso. Además, se proponía realizar una evaluación estandarizada para ver cómo ingresan los alumnos en 1° año y como culminaban a fin de año, para así tener algunos elementos para poder valorar el proceso de trabajo de cada uno de ellos.

Respecto al rol del MET se destaca que este es integral, ya que comprende diversas funciones a desarrollar, tanto en el rol de coordinador como en algunos de los sectores, que podría ser rural o de convivencia; además de lo cual contaban con horas de clase. Sin embargo, actualmente está limitado a ser coordinador de curso y la parte de sector didáctico productivo o de convivencia. Desde 2021 se fueron incorporando algunas modificaciones para cumplir con las prerrogativas del Plan de estudio, lo cual se fundamenta en el hecho de que se debe respetar la normativa nacional con el fin de facilitar la movilidad educativa.

En el Plan de estudio actual se dicta Horticultura en primer año, Avicultura e Industria de la Granja en segundo año, Vivero en tercer año, en cuarto año, Frutales, Cultivos Regionales, Bovino y Porcino, mientras que el quinto año se dicta Administración y Gestión. También están las formaciones profesionales: electricidad, albañilería, panadería, etc., a las que los grupos de estudiantes se anotan, rotando luego en las demás ofertas de formación.

Asimismo, la nueva administración del SPEPM se encuentra actualmente elaborando una sistematización de lo que se desarrolla en cada escuela para otorgarle un marco de lineamientos generales, organizando además una propuesta que incluye el incremento de la carga horaria de 1° y 2° años, de manera excepcional, además de realizar algunos ajustes al ciclo orientado, tomando como base la resolución 292. Esto se realiza con la intención de recuperar en parte algunos

espacios fundamentales de la formación específica que se fueron perdiendo al pasar a ser bachilleratos comunes con orientación agraria.

5.2 El Diseño Curricular Jurisdiccional Agro en Alternancia

“La propuesta curricular se funda en la aplicación de la Alternancia Educativa, que más allá de asociar una formación teórico general con una formación práctica o profesional, es abarcativa de toda la realidad contextual de la persona del educando (laboral, económica, social, familiar, etc.). Es decir, es una metodología educativa que permite la enseñanza – aprendizaje partiendo del análisis de la realidad con una profundización teórica para una acción transformadora en la persona y el medio”. (DCJ, 2011, p. 45).

En la provincia de Misiones el Diseño Curricular Jurisdiccional (D.C.J.), dentro de la Modalidad Rural contempla la Orientación Agraria (Resolución N° 048/13 del MCECyT), en el cual incluye la Educación Secundaria en Agro y Ambiente, y la Educación Secundaria Agro en Alternancia; estas últimas corresponden a las EFA. En su estructura curricular se puede identificar un Campo de la Formación General, con espacios curriculares que son compartidos con otras escuelas medias, así como también un Campo de la Formación Específica que incluye a las distintas asignaturas vinculadas con los saberes agrarios, en los cuales se va profundizando posteriormente en el Ciclo Orientado (de 3° a 5° años). Un 67% de su carga horaria está destinada al campo de la formación general y un 33% corresponde al campo de la formación orientada. Los estudiantes egresan con el título de Bachilleres con Orientación Agraria y, mediante la realización de un trayecto de Formación Profesional complementario, obtienen además el título de Auxiliares Técnicos Agropecuarios.

Asimismo, sostiene que este sistema educativo permite la articulación entre la formación y el desarrollo, ya que partiendo del desarrollo personal moviliza el territorio y crea un tejido social, generando, activando o incrementando el capital social. También destaca los cuatro pilares básicos y los principios que orientan la pedagogía de la alternancia, mencionando sus instrumentos específicos. Se pretende que cada EFA responda a las necesidades de su zona, debiendo gestar un plan de formación adecuado y adaptado, en el que las familias, docentes y demás actores sociales tengan una activa participación en la organización de su estructura curricular, teniendo en cuenta los lineamientos nacionales y provinciales.

Esta normativa curricular considera a la persona como una unidad biológica- psicológica, social, espiritual, que necesita desarrollarse en todas sus dimensiones, pero en forma integrada. La estructura pedagógica de la EFA implica la exigencia de organizar la integración de los distintos aspectos en la formación de la persona: lo intelectual con lo afectivo- social y espiritual, lo individual con lo comunitario, la reflexión con la acción, la teoría con la práctica (Resolución N° 048/13 D.C.J. MCECyT).

“Las prácticas de acción técnica tienen la finalidad de ejercitar determinados procedimientos técnicos. Permiten cierta correspondencia entre los conocimientos enseñados en las clases teóricas y los que efectivamente se requieren en la situación práctica; por ejemplo, a una práctica de castración le antecede una clase de técnicas de castración. En este tipo de prácticas se fomenta la relación teoría-práctica mediante la articulación de saberes referenciales teóricos y saberes experienciales”. (Díaz Tepepa, 1991, p. 127).

Estas tres dimensiones que señala el autor, es decir lo teórico, lo técnico y lo práctico se deben tratar de conjugar permanentemente, siendo cada una de ellas una pieza esencial para el entramado de la propuesta educativa. Esto lo aproxima al enfoque basado en competencias, las cuales resultan preponderantes en la definición del perfil del egresado, y que por ende debe tenerse en cuenta para la programación de dicha propuesta, y su concreción a largo del trayecto formativo por el que deben transitar los estudiantes.

Uno de los mayores desafíos que posee este tipo de instituciones es el de poder amalgamar los saberes y competencias que se contemplan, apuntando al logro de una propuesta educativa que sea de carácter integral. Sin embargo, esto va a depender de numerosas variables a tener en cuenta, como ser la contextualización de la propuesta educativa, el poder contar con los recursos y equipamientos mínimos necesarios, la formación e integración de los actores institucionales, etc., lo que nos permite comprender su complejidad.

5.3 Desarrollo durante la pandemia

La pandemia fue visibilizando algunas falencias en el sistema educativo en general, que no estaba preparado para una contingencia como esta. En las zonas rurales este panorama se agudizó debido a la falta de conectividad o la escasa calidad de la misma, lo que dificultaba en gran medida la comunicación, principalmente en el año 2020. La EFA tuvo que reconfigurar, rearmar y reacomodar su propuesta, planteándose desde la conducción de la escuela la necesidad de mejorar el trabajo coordinado. Se llevaban a cabo las reuniones virtuales necesarias para apuntar a que la labor se aproxime en la medida de lo posible a lo esperado, orientando y comprometiendo al plantel docente a algunas de las acciones que se iban generando en el devenir del trabajo institucional en ese complejo contexto.

En esta etapa se tuvo bastante temor por parte de los docentes en cada uno de sus espacios curriculares relacionado con el número de alumnos, las burbujas, el cumplimiento del protocolo, etc. En el caso particular del internado, se mencionaba que las habitaciones se organizaron partiendo de la cantidad de alumnos en cada curso. De esta manera, se estableció un cupo de seis alumnos, que luego se tuvo que reducir a solo dos, rearmando además los grupos para decidir qué cursos concurrían.

A principios de 2021 el regente de secundaria presentó una propuesta de trabajo para el desarrollo de las actividades pertenecientes al Proyecto Acompañar 2021, destinado a la revinculación de los estudiantes que no habían logrado acreditar los conocimientos básicos seleccionados para el ciclo lectivo 2020, el cual contaba con una modalidad virtual y otra presencial, que finalizaban en abril para todos los cursos, pudiendo los jóvenes optar por una de ellas. En la modalidad virtual los alumnos debían contactarse con cada docente, quienes solicitaban la entrega de trabajos para cada trimestre, debiendo elaborar nuevas actividades que integren los trimestres no aprobados. Esto incluía algunos trabajos interdisciplinarios que si eran aprobados por los estudiantes estos podrían acreditar cada uno de las materias involucradas en los mismos. El docente se encontraba a disposición para llevar a cabo tutorías tanto virtuales como presenciales. Se evaluaba sólo los trimestres no aprobados, y cumpliendo con el 60% se daba por aprobada la materia. En la modalidad presencial se llevaba a cabo una semana de sesión en la EFA para organizar los trabajos pendientes, explicar lo que no se entendía y facilitar materiales de lectura, acordando la entrega de los trabajos y sus pautas.

En julio de 2021 se evaluaron los resultados obtenidos, a los cuales se consideraron medianamente positivos, observándose la mayor dificultad en 1° y 2° años, trabajando con planificaciones interdisciplinarias por área, acordándose que en la segunda mitad del año se apuntaría a fortalecer el nivel de comprensión de textos narrativos y a ajustar su discurso a diversas situaciones. En contra estadía se acordó continuar las tutorías personalizadas con los estudiantes que presentaran mayor dificultad. Se analizó la experiencia de 4 x 1 (4 semanas en sus casas y 1 semana en la escuela), a la cual algunos la consideran un poco larga, habiendo varios que no respondían o que tenían dificultades a la hora de interpretar las consignas, faltando dictar contenidos, todo lo cual se acentuaba aún más en los jóvenes provenientes de los pueblos aborígenes. A pesar de eso de a poco se fue recuperando el vínculo con los estudiantes, aunque algunos no disponían del tiempo necesario para dedicarle al estudio en sus hogares.

Las mayores dificultades se evidenciaban con las lecturas y con las devoluciones personales, ya que estas se realizaban fuera del horario escolar, y principalmente las deficiencias en la conectividad para reproducir videos o efectuar videollamadas grupales. Se debían preparar previamente los materiales y facilitar su recepción, destacándose que varios docentes fueron incorporando nuevos materiales en la plataforma. Se planteaba la necesidad de retomar las visitas a las familias, a través de visitas zonales con charlas sobre la situación escolar y alguna charla técnica, incorporando al coordinador de cada curso para el acompañamiento. Se proponía además una reunión virtual con los docentes de 1° año luego del receso de invierno, con el fin de incorporar estrategias innovadoras y proyectar la continuidad del año. Asimismo, se sugería pensar en actividades a desarrollarse durante la estadía, con un seguimiento presencial y virtual,

por diversos medios, priorizando asimismo las visitas a las familias, una de las estrategias consideradas fundamentales en la propuesta de la EFA, que se buscaba recuperar.

Desde el DAE (Departamento de Apoyo Escolar) se realizó una reunión con la coordinación pedagógica y los docentes de la escuela para analizar las situaciones problemáticas mencionadas, que fueron surgiendo en 1° año, acordando acciones en común en vistas al acompañamiento a los estudiantes con el fin de mejorar estos procesos de enseñanza- aprendizaje que, si bien ya venía con ciertas dificultades, éstas se acentuaron con la llegada de la pandemia. Se recomendó trabajar en los dos trimestres pendientes en lectura e interpretación de textos y en técnicas de estudio, trabajar textos cortos, realizar devoluciones de sus trabajos a los alumnos, diseñar actividades que los lleven a poner el cuerpo como las obras de teatro, usar herramientas multimedia. El DAE trabajaría con los estudiantes y la coordinación con las asignaturas, elaborándose un material sobre técnicas de estudio para fortalecer la práctica docente, realizando un cronograma de actividades a trabajar en cada sesión. El rector propuso llevar a cabo una reunión virtual en cada alternancia para fortalecer el trabajo acordado y compartir avances y resultados.

En el año 2021 comenzó a funcionar el aula virtual de la institución, ofreciéndose capacitaciones para enseñar y facilitar su uso, e insistiéndose en darle uso progresivamente, para que de esta manera pueda justificarse la erogación económica que tuvo que afrontar para lograr su implementación, necesaria para garantizar la conectividad. El desafío pendiente que se plantea la escuela es el de poder crear en los jóvenes el hábito del uso apropiado de la tecnología, destinada al aprendizaje, además del uso cotidiano que se le suele dar. Por ello, a pesar de que en la actualidad se puede disfrutar de una presencialidad plena, se decidió continuar con los grupos de WhatsApp, ya sea para compartir videos, las guías de trabajo, etc., como complemento del trabajo en el aula y, principalmente cuando el alumno no puede asistir.

“Creo que nuestros alumnos estaban en ventaja en relación a otras escuelas que no alternan, principalmente los que estaban en los cursos superiores. Fue y es difícil por lo que se perdió en esos dos años. En general hubo mucho retroceso en ese sentido. En lectura también se notó cuando leímos unos textos para explicar, había dificultades. Como que esos dos años fueron fatales para los chicos”. (Entrevistado 7, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Aquí se puede destacar que la experiencia de estudiar bajo el régimen de alternancia de alguna manera mitigó los efectos perjudiciales, ya que esto les brindó una mayor autonomía. En esos meses el Consejo de alumnos presentó un protocolo para el uso del celular por parte de los estudiantes que cursaban el 3°, 4° y 5° años durante la estadía, el cual pretendía incorporar otros dispositivos, como ser tabletas, netbooks y notebooks, siendo su

implementación vista como un hecho positivo, pero a su vez, planteándose la necesidad de sancionar a aquellos estudiantes que no respetan lo pautado.

En agosto de 2021 se explicó cómo funcionaba el aula virtual, entregando computadoras a los docentes para que puedan practicar, llevándose a cabo un curso de capacitación para afianzar su uso. En el caso de los alumnos mbya se sugería trabajar en forma transversal y personalizada, no tanto en grupos, y que se los motive, indagando acerca de la situación de cada uno de ellos, con el fin de mejorar su inserción e integración en la escuela, realizando todos los esfuerzos posibles para evitar su deserción. Cada curso creó grupos de WhatsApp, pero sin la presencia de los coordinadores de dichos cursos, organizándose las visitas individuales y zonales, involucrando a todos los docentes.

También se mencionaba la necesidad de trabajar en el fortalecimiento respecto del uso del aula virtual, buscando superar las dificultades que se fueron presentando, ya que además todos estaban aprendiendo en mayor o menor medida a desenvolverse en ese espacio virtual. Asimismo, se preveían reuniones con el SPEPM para evaluar los avances logrados en cada trimestre, analizando el estado de situación que se presentaba en el proceso de recuperación de la postpandemia.

Actualmente aún se continúa trabajando en poder reintegrar a varios estudiantes cuyas trayectorias se vieron dificultadas con la llegada de la pandemia, tanto a través de propuestas que provienen del gobierno educativo provincial, como de las propias acciones que la institución genera. Se continúa trabajando con el aula virtual, apuntándose a un uso progresivo de la misma por parte de los docentes. La utilización del whatsapp, que se potenció con la llegada de la pandemia, fue el recurso privilegiado que sostuvo en gran parte la propuesta educativa en esa etapa, y que se insertó en la vida institucional.

Como otro de los aspectos positivos se puede destacar la incursión hacia las herramientas tecnológicas, que previo a la pandemia se comenzó a dar tímidamente. Luego su uso se fue acentuando cada vez mayor, tanto en lo que concierne a lo estrictamente educativo como también a lo productivo, e incluso en la propia vida cotidiana de los actores institucionales. Sin embargo, en el caso de dispositivos como el celular, se fue avanzando desde la restricción inicial hacia un uso regulado más flexible, pero persistiendo el desafío de poder aprovechar sus potencialidades en las prácticas docentes, aportando de esta manera al proceso formativo de los estudiantes.

5.4 Las herramientas de la alternancia

Como la EFA otorga títulos oficiales, como toda institución educativa tiene que basarse en las prerrogativas que provienen de los entes gubernamentales, tanto nación como provincia, pero este tipo de escuelas poseen las herramientas específicas de la pedagogía de la alternancia. En su momento se organizaron comisiones de trabajo a la que asistieron integrantes de todas las

EFA, las que participaron en el diseño de los dispositivos propios de la alternancia, que la caracterizan. Por ello resulta fundamental tener en cuenta su dinámica y lógica de trabajo, los entornos educativos que las identifican, los sectores didácticos productivos, etc., otorgando una gran relevancia a la información que pueda provenir de la realidad de los propios estudiantes, y no basarse solo en los libros.

“En 1° año la familia cuando hablamos de los abuelos, muchos chicos tienen sus abuelos que son descendientes, y nos cuentan de primera mano el fenómeno migratorio, para que consultar un libro de Buenos Aires, si tenía a doña Knape, que ahora ya falleció, y que venía a dar una hermosa charla de cuando vinieron sus abuelos a Argentina, de primera mano, interactuar con el protagonista”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022).

5.4.1 El plan de formación

El plan de formación propiamente dicho comenzó a implementarse en la EFA en el año 2005, surgiendo a partir de un proyecto de UNEFAM en el que se trabajó en formación de los equipos docentes de las EFA, mientras que en otras jurisdicciones como ser, por ejemplo, en la provincia de Corrientes, se continúa siendo similar a lo que fue la propuesta en un principio. Previamente se trabajaba el plan de búsqueda, que se enfocaba en investigaciones puntuales, y cuya temática quedaba a elección de los estudiantes o de los docentes, pero luego se incorporó a esta nueva estructura, como parte del plan de formación.

También la tutoría como se la trabaja actualmente surge a partir de lo que en un principio en el plan 292, era el coloquio, en el que los docentes del equipo interno periódicamente elegían los alumnos del curso, elaboraban una guía con preguntas. En la tutoría se plantea el compromiso de encontrarse con los estudiantes todos los lunes, dejando sin efecto el coloquio que, en otras EFA, como las de la provincia de Santa Fe, se mantienen.

Se tiene en cuenta la propuesta establecida en el diseño curricular para la elaboración del Plan de formación, el cual se desprende del PEI. En dicho Plan se incluye al plan de búsqueda, la organización de las visitas de estudio y las charlas profesionales, resultando fundamental que al inicio del ciclo lectivo cada espacio curricular proponga una serie de aportes a realizar en los distintos planes de búsqueda establecidos institucionalmente para cada año de la escolaridad secundaria. Asimismo, se debe contemplar la vinculación entre los trabajos en los sectores didáctico productivos con el desarrollo de los contenidos en el aula ya que, por ejemplo, si bien el eje del plan de búsqueda en primer año es la familia, dentro del área técnica o área productiva predomina lo que tiene que ver primordialmente con la producción hortícola, trabajándose en la EFA y también en el medio socio profesional. De esta manera, cuando los estudiantes están en

sus casas, como parte de sus responsabilidades tienen que llevar a cabo una propuesta de mejora en la parte hortícola.

El plan de formación representa la orquestación del conjunto de los componentes del dispositivo pedagógico. Garantiza la aplicación organizada de la alternancia. Arregla y estructura el curso formativo. Le da un hilo directivo, una columna vertebral, una progresión, una coherencia. Lo vuelve visible e inteligible para todos los actores de la formación (equipo, jóvenes, familias, responsables de alternancia). Integra y pone en coherencia las finalidades del proyecto educativo, enuncia los objetivos y las etapas, articula el tiempo, las actividades y el contenido del campo socio profesional con los del programa... En otras palabras, se puede definir como el “plan de vuelo” del curso formativo y educativo”. (Gimonet, 2009, p. 91)

Para cada curso se elabora un plan de formación, asignándose a cada año de la formación las temáticas establecidas institucionalmente. Por ejemplo, en primer año el eje del plan de formación es la familia, y de ese eje se desprenden los planes de búsqueda, que comprendería diversas temáticas vinculadas, como la familia, su historia, sus creencias, las actividades productivas de la familia, etc. A partir de esos planes de búsqueda se organiza el proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje, donde se busca que se vinculen las diferentes materias, articuladas con las visitas de estudio. En segundo año el eje a trabajar es la comunidad, mientras que en tercer año se enfoca en las producciones vegetales. En cuarto año se trabaja en la producción de animales y finalmente en quinto año en la administración y gestión de un emprendimiento productivo.

En cada ciclo lectivo se van efectuando los ajustes o adaptaciones que se consideran necesarios en relación a las temáticas, las cuales pueden variar en cantidades de planes de búsqueda, números o frecuencia de visitas planificadas, la cantidad de charlas a llevarse a cabo, así como también en su contenido, teniendo en cuenta la realidad del momento y el contexto.

Analizando los planes de estudio, y tomando principalmente como referencia el Plan 292, en primer año la familia y la comunidad son los grandes ejes, pero lo que se va planificando, ajustando y llevando a cabo va sufriendo algunas variaciones, de acuerdo a las situaciones emergentes y a las particularidades de cada contexto. Algo similar, aunque a menor escala, ocurrió con los diferentes espacios curriculares ya que, a medida que fueron cambiando los planes de estudios, la escuela fue adaptando su propuesta, teniendo en cuenta su orientación y su propia identidad.

Gimonet (2009) destaca que la elaboración de un dispositivo pedagógico sigue cuatro objetivos: articular el tiempo y los lugares de la formación; asociar la formación profesional y la formación general; acompañar a cada alternante en sus aprendizajes; y asociar a los padres de familia y a los responsables de alternancia al proceso de formación. Para ello, contribuyen toda una batería de actividades y herramientas: la guía de estudios como medio de exploración, expresión y formalización de los

componentes de una de las entidades de formación; la puesta en común como actividad-eje, lindero de las dos entidades formativas; la visita de estudio como apertura a otras entidades y linderos; y las fichas pedagógicas como acompañamientos del paso de un campo de conocimientos a otro, como herramienta de gestión de los linderos cognitivos.

5.4.1.1 El Plan de búsqueda

El Plan de búsqueda es la herramienta que permite articular los contenidos de los espacios curriculares con lo que los alumnos investigan, casi siempre a partir de su realidad, contando con la coordinación del docente, y acompañado por el coordinador de curso que está vinculado con la temática de interés. Por ejemplo, si el plan de búsqueda se trata sobre plagas y enfermedades, es la profesora de Biología quien coordina esa investigación y su puesta en común; pero siempre abierto a seguir profundizando en otras cuestiones vinculadas a la temática que puedan surgir durante su socialización. Esto posibilita un abordaje multidisciplinar, sumando a otras asignaturas que lo podrá aprovechar, lo que depende de los alcances que pueda tener la temática y lo que surja a partir de la propia investigación realizada.

Este Plan se elabora a principios del ciclo lectivo, y en él se encuentran planificadas todas las actividades a desarrollar a lo largo del año, teniendo especial cuidado en su coherencia interna y siendo enriquecida con los aportes que se van proponiendo desde los distintos espacios curriculares de cada año de la formación. En su programación se suele partir de lo particular a lo general. En 1° año se trata acerca de la familia (el qué de la familia, las cuestiones productivas y actividades de la familia que no tengan que ver con lo productivo), mientras que en 2° año se aborda la problemática de la comunidad. En 3° año se desarrolla todo lo vinculado con la cuestión técnica. En 4° año se vuelve a abordar la familia, pero realizando un diagnóstico más profundo de su realidad y de sus problemáticas; mientras que en 5° año se apunta a la propuesta del proyecto de mejora de la problemática elegida, para que el alumno investigue en su casa.

Así, en los Planes de búsqueda, se pretende que exista una relación e integración de los saberes, estableciendo vinculaciones entre las distintas materias, lo que en gran parte depende de las decisiones que vaya tomando cada docente, lo cual no siempre se puede lograr, ni tampoco sería conveniente que se concrete de una manera forzada. Se destaca que desde hace un tiempo se viene trabajando con esta lógica, la que resulta ser muy enriquecedora porque se basa en datos de la realidad del estudiante. Esto hace que sea mucho más llevadera y significativa la propuesta, ya que los jóvenes perciben que existe interés respecto del contexto en el que se desarrolla su existencia. De esta forma los jóvenes observan que se valora la experiencia lograda en su entorno, resultando central el acompañamiento cuando éste se encuentra en el medio socio profesional, donde llevan sus trabajos de estadía.

En esta propuesta se puede diferenciar un tipo de trabajo que es *de indagación o investigación*, en el que el alumno investiga en 1° año con la familia y en 3° año y 4° con la comunidad o, por ejemplo, recabando información con un técnico que se desempeñe como tutor tabacalero. El otro tipo de trabajo es *de aplicación*, como se da, por ejemplo, en el caso en que se enseña determinadas técnicas en la huerta, en la reproducción de las plantas, en injertos; o en la castración de algunos animales; y también en otras cuestiones como lo concerniente al mantenimiento, la limpieza, etc.; que luego deben ser puestas en práctica en sus casas para que luego, al momento de concretarse la visita, se puedan apreciar las mejoras que se van produciendo.

“Con los planes de búsqueda se rescata esta realidad de las familias, se potencia, se complementa, se mejora, y los chicos comparten lo que traen, y después la propuesta es que las sugerencias y mejoras vuelvan a ser aplicadas, haya como una devolución a las familias. Si los chicos hacen el plan de búsqueda como se pretende, con la ayuda de la familia, si les cuentan, si indagan, si tocan el suelo, si están viendo características del suelo y tienen que traer información de eso. Creo que eso se toma como punto de partida”.

(Entrevistado 7, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Así, esta herramienta resulta esencial, aunque no existe una única “receta”, sino que debe ser algo que se construya colectivamente, siendo conscientes de que existen algunas temáticas que son convocantes, brindando mayores posibilidades para un abordaje transversal, pero hay otras en las que esto resulta más difícil de lograrlo, requiriendo de un mayor esfuerzo colectivo. Así, por ejemplo, cuando se está investigando sobre la huerta pensar qué aportes pueden ofrecer Biología, Matemática, Lengua u otras asignaturas de la formación general para poder planificar y concretar un trabajo en común. Una de las posibilidades de mejora o cambio en las que se menciona que se podrían avanzar en la actualidad, y que va en consonancia con los tiempos y con el giro que fueron tomando las políticas educativas, es pensar en cambiar la denominación y un poco también la lógica de abordaje del plan de búsqueda por el de trabajo por proyecto. De esta manera, se puede partir de una problemática o temática de interés, realizar la investigación correspondiente y luego, con el aporte de cada asignatura, poder lograr un producto que esté a la altura de lo que se pretende en esta orientación.

En el caso particular de una materia como Huerta, se les pide que cumplan con el proceso de trabajo que representa el tener una huerta en la casa para poder acreditar un porcentaje importante del espacio curricular, para lo cual deben recoger evidencias de dicho proceso. Algo similar ocurre con el sector avícola en 2° año, en donde se trata de trabajar para poder romper con algunas prácticas instaladas, como ser la falta de un control sistemático criando los animales de una manera desorganizada y de modo extensivo. En este caso, se les hace pensar a los estudiantes en la necesidad de generar un ingreso económico que permita mejorar el plantel de aves, que críen pechugas, o gallinas ponedoras, o en la importancia de realizar una selección de las gallinas

orientadas a lograr la mejora de las razas; notándose un interesante avance con el paso del tiempo. Una lógica similar se presenta con las distintas prácticas agrícolas como en el caso de los viveros de plantas, de árboles, de yerba, o de otros vegetales que sean de su interés.

En el caso de ganadería, se trata de poner el foco en el sistema del pastoreo y el pastoreo rotativo, ya que se observaba que en la zona no existía un manejo adecuado respecto del potrero. A partir de lo trabajado y aprendido en la escuela se pudo notar un cambio interesante, ya que se evidenció en muchos productores preocupación e interés por averiguar, probar y buscar nuevas alternativas, dividiendo en parcela con identificador con bateas e introduciendo gradualmente diversas pasturas, cuando antes solo se utilizaba el pasto natural. Cambios como este producen una gran satisfacción en el equipo docente, ya que permite contar con evidencia de un aporte concreto hacia el medio, en la búsqueda por incorporar nuevos saberes a la comunidad que se traduzcan en una mejor calidad de vida para las familias.

5.4.1.2 La visita a las familias

Este es otra de las herramientas privilegiadas que caracterizan a las escuelas de alternancia desde sus inicios, ya que posibilita acompañar y monitorear las acciones que desarrollan los jóvenes en su propio entorno, trayendo luego a la escuela la experiencia construida, así como diversas inquietudes y problemáticas a resolver en relación a las mismas. Asimismo, permite mejorar la comunicación y fortalecer los vínculos con las familias, quienes solían esperar con ansiedad la visita de los docentes de la escuela. También permite conocer la realidad de los estudiantes y sus familias de primera mano, contando así con la información y los elementos necesarios, cuando así se requiera, para poder tomar decisiones fundamentadas e intervenir en función de las diversas situaciones que se puedan presentar a lo largo del proceso formativo de los jóvenes.

Sin embargo, con el paso del tiempo estas visitas se fueron realizando cada vez con menor frecuencia, ya que la realidad de la escuela fue cambiando por diversos motivos, algunos de los cuales fueron: los cambios de Planes de estudio y las reconfiguraciones y reacomodamientos que esto trajo aparejado, la sobrecarga de actividades de los docentes del equipo exclusivo en función de sus cargas horarias y, vinculado con esto, la dificultad permanente de poder involucrar a los demás docentes en este acompañamiento, etc. Todo esto, de alguna manera, se vio potenciado por la transformación que, paralelamente, fue experimentando el productor y el medio rural.

“Disminuyeron la cantidad de visitas. Cuando empecé a trabajar era más frecuente. Cada semana se salía. Son lindas las visitas, es como que te hace re enamorarse del sistema, descubrir las deficiencias de la familia, y te das cuenta de porque el alumno le puede costar algunas cosas. Hay alumnos que fuimos a visitar y que trabajan como adultos a la

par de la familia. Uno analiza su rendimiento, su letra o su cansancio, y se entiende de otra forma”. (Entrevistado 7, comunicación personal, 2 de mayo de 2022).

Las visitas se suelen organizar estableciendo una zona determinada, invitándose a participar de la misma a aquellos docentes que están dispuestos a acompañar, acercándose de esta manera a los domicilios de los jóvenes que viven en la misma. Otra alternativa es la de realizar visitas a aquellos estudiantes que en los que se detecta alguna problemática particular, concurriendo generalmente va la coordinadora del internado, el coordinador del curso y algún docente. Dependiendo de la situación puede llegar a acompañar la psicopedagoga, quien además de atender a los casos detectados que requieren de su asistencia, participa en varios proyectos junto con los coordinadores de curso, abordándose diversas temáticas a lo largo del ciclo lectivo.

Durante su trayectoria de formación se trata de visitar a los estudiantes por lo menos en una oportunidad. Sin embargo, la organización de las visitas se decide cada año como implementarla. Por ejemplo, durante este ciclo lectivo se decidió priorizar el primer año, aprovechando que la matrícula no es tan numerosa.

“Lo de la Ley de incompatibilidad fue algo que perjudicó...porque yo observo un poco más lo del área técnica, y el profesor que trabaja en la sala de industria da su práctica ahí y si faltó para terminar el dulce se queda un ratito más y termina. Pero el profesor que va así de afuera, el taxi, llegó la hora y si terminó. Uno hay una conexión entre el profesor del área con el responsable del sector” (Entrevistado 5, comunicación personal, 8 de abril de 2022).

Se pretende que, de alguna manera, todos estos nuevos saberes aprendidos en la escuela, la cual a su vez se retroalimenta también de los aportes que devienen de la realidad local, puedan coadyuvar a la mejora de la calidad de vida y de sus familias. Así, los saberes que incorporan en la escuela, luego tratan de llevar a la casa, de acuerdo a sus posibilidades, incluso aportando a la mejora de la genética. lo cual en las chacras no se conocía, o no se lo tenía en cuenta. Por ejemplo, las razas de porcinos o bovinos que son mejores para la producción de carne o de leche, o que requiere tal o cual pastura. En ese sentido, se pudo observar que también la realidad del contexto fue cambiando. Así, en la actualidad hay familias que viven en una quinta, otras que poseen una chacra bien organizada, algunos que tienen una chacra diversificada, mientras que otros que no la tienen.

En relación al *contacto con las familias* de los estudiantes en la vida institucional de la EFA, se puede afirmar que estas son consideradas como uno de los puntales fundamentales de esta estructura formativa, en la que las mismas presentan un menor o mayor grado de involucramiento. Sin embargo, siempre se busca que la familia no deje de estar, no solo en el acompañamiento de sus hijos, sino también en la gestión, ya que no es un dato menor que los

dueños de la escuela están representados por una asociación civil constituida principalmente por los padres de los alumnos.

“Es como la cooperativa, ellos son los responsables del funcionamiento de la escuela, escuela infraestructura, que esté acorde a las necesidades. Ellos contratan a un conjunto de docentes para que se hagan cargo de la parte pedagógica, la parte escolar, pero no se inmiscuyen en ese tema, están bien definidos los roles, porque si los padres van a venir a decir como das tu clase, “lo lamento, pero no es tu función”. Entonces la participación de la familia es muy relevante. Deja de participar la familia y la escuela decae, porque si cae en manos de los docentes no es lo mismo. Es una pata fundamental en la escuela”. (Entrevistado 3, comunicación personal, 4 de abril de 2022)

En ese sentido, se suele aprovechar las ocasiones en que los padres concurren a la escuela, para mantener un vínculo con ellos, así como también cuando se llevan a cabo las asambleas, en las reuniones de comisión, las reuniones en general, etc. Ese contacto resulta fundamental, pero muchas veces depende del grado de apertura que tengan las familias, ya que si bien la mayoría son muy sociables y quieren ser visitadas. Pero existen otras que son menos comunicativas, e incluso no suelen aceptar las visitas de médicos, por lo que se les suele dedicar más atención a ellas y, con el tiempo, se suele lograr un interesante vínculo a través del diálogo con ellos, donde se habla acerca de sus problemáticas y necesidades. Esto permite ir generando confianza y, de esta manera, tener la posibilidad de conocerlos mejor a ellos y a través de ellos a sus hijos.

Otra de las herramientas propias de la alternancia era el coloquio, el que consistía en una charla personal que generalmente se realizaba entre dos docentes y un alumno y, a partir de ella, se elaboraba una guía de preguntas para luego dialogar con él/ella. Principalmente se priorizaba a aquellos que se detectaban que tenían alguna dificultad o problemática, a quienes se les consultaba acerca de la familia, como les iba con las materias, la relación con el docente, que materia les costaba más. Después se terminaba en 5° año realizando un acompañamiento más específico con el proyecto elegido por el propio estudiante. El coloquio era uno de los instrumentos de la alternancia desde sus inicios, pero que se fue reconfigurando y fue reemplazado por la tutoría. Posee algunas similitudes con la figura del tutor, pero de manera más aislada en el tiempo, no tan sistemático y organizado como lo es la tutoría.

“La organización pedagógica provee el trabajo temático que garantiza la gestión de los pasos entre las actividades y las materias para ir de las más familiares y significativas, a las más alejadas y abstractas, para romper la división disciplinaria y así contribuir a la construcción del sentido y los conocimientos; el plan de formación que constituye la orquestación global de la obra formativa para administrar los múltiples linderos, rupturas y relaciones en el tiempo y el espacio del alternante que se sitúa en el centro de la complejidad de la alternancia”. (Gimonet, 2009, p. 90).

5.4.1.3 Las Tutorías

Están a cargo de todos los docentes, quienes pueden contar con hasta 5 o 6 estudiantes tutorados, lo cual depende de la carga horaria que posean. En muchas ocasiones el tutor no puede llegar a cumplir debido a que debe desarrollar otras actividades. Esto requiere que deba ser cubierto por un integrante del equipo exclusivo, siendo esta una falencia a superar, ya que esta herramienta representa un gran aporte a la formación personalizada e integral del alumno.

Por medio de las tutorías se suelen abordar algunas situaciones problemáticas que se identifican en el aula, y que muchas veces afectan el desempeño de los jóvenes. Así, el papel del tutor es muy relevante, ya que no solo atañe a lo que tiene que ver con lo educativo o con lo productivo, sino también con lo social. Generalmente se suele entablar un diálogo para conocer las razones por las cuales no están cumpliendo con los trabajos, lo que en varias oportunidades suele deberse a dificultades que se detectan en el entorno familiar, como ser alguna situación conflictiva, dificultades económicas o de convivencia, etc.

La labor del tutor si bien es de carácter general, no de una asignatura determinada, y su labor no es la de un asesor, sino más bien la de acompañar al estudiante, Respecto de la visita, esta puede depender del perfil del docente designado y de la situación que se presente ya que, como referente de la institución con esa familia. En caso de que se requiera, el tutor puede conseguir asesoramiento, facilitar información, contactarlos con algún técnico. Asimismo, si el estudiante tiene dificultades en alguna materia, el tutor lo puede derivar con los docentes de esos espacios curriculares. Esto hace que la propuesta tienda a ser integral, siendo el plan de búsqueda la excusa para poder corregir errores, ayudarlo en la elaboración de sus producciones escritas, pero el centro de su función consiste en el acompañamiento personalizado, lo que le permite poder reconocer sus avances, retrocesos, etc.

Otra de las herramientas fundamentales de la escuela es *la evaluación* en diferentes ámbitos, la cual se pretende que sea de carácter permanente. Una de ellas se lleva a cabo de manera diaria, y se la conoce como *los 5 minutos*, y durante la cual los estudiantes reflexionan en horas de la noche sobre todo lo que vivieron durante el día. Si, por algún motivo, algún alumno no cumple con su tarea, son los propios compañeros quienes le plantean su actitud buscando que, a través del diálogo, se genere la autocrítica y la aceptación de la responsabilidad que a cada uno les cabe; actuando el docente solo como mediador, interviniendo solo en caso de que sea necesario. Cuando finalizan su sesión y se tienen que retirar de la escuela los días viernes, previamente se realiza una revisión que incluye a las dos semanas.

Además, las actividades de la escuela son comunitarias, y si bien se cuenta con una cocinera, al no tener un portero, la mayoría de las actividades la llevan a cabo los alumnos en forma grupal como ser, por ejemplo, lo relacionado con la higiene, la limpieza personal, etc.

5.5 El ritmo de alternancia

“La alternancia, es decir la permanencia de los estudiantes durante un lapso de tiempo (que varía entre una o dos semanas según la región) en la institución con un régimen de internado o jornada completa, y otro espacio de tiempo similar en sus domicilios para poder así cumplir con uno de los objetivos que establece la L.E.N.: *colaborar en las actividades o trabajos rurales junto a la familia favoreciendo el arraigo y reforzando el sentimiento de pertenencia*. La alternancia posibilita la integración de la cultura familiar y escolar en un ida y vuelta permanente que favorece el enriquecimiento personal, familiar y comunitario. Estos dos momentos educativos (sesión escolar y estadía en su propio medio) hacen que el alumno cumpla con la obligatoriedad que fija la ley, y a la vez, no se desprenda o aleje de su entorno familiar y comunitario”. (García y Macagno, 2019, p. 8).

Si bien desde un principio el régimen de alternancia de la escuela fue el establecido en general para las EFA, de dos semanas en la escuela y luego dos semanas en la casa, en algunos momentos se experimentó un cambio, pasando a ser de una semana y una semana durante unos 3 o 4 años. Uno de los fundamentos principales de dichos cambios tenía que ver con el hecho de que se pensaba en esos momentos que al volver de sus casas muchos alumnos no solían recordar con claridad los saberes aprendidos previamente en la escuela, lo cual se atribuyó a que quizás ese lapso de tiempo era algo extenso, respondiendo de esta manera a la inquietud por parte de los docentes respecto de darle una mayor continuidad al trabajo. El otro argumento no tenía que ver con lo pedagógico, sino más bien con algunas dificultades que se presentaban, siendo una de ellas el hecho de que no tenían tiempo suficiente para poder lavar y secar sus ropas, ya que anteriormente se retiraban los días sábado a la mañana e ingresaban el domingo a la noche, retomando las clases ya los lunes a las 7 de la mañana. Sin embargo, en la época en la que se implementó la LFE se volvió al régimen inicial de alternancia de dos semanas

El proyecto SIMFER iniciado en 2005, representó un interesante giro hacia el fortalecimiento de lo pedagógico del sistema, apuntando a su integralidad, en el que Pedro Puig Calvó se destacaba como uno de los pedagogos referentes en alternancia, quien se dedicó a capacitar recorriendo distintos países. Entre otras cuestiones, se manifestaba que en realidad el ritmo de la alternancia en el ideal depende de lo que la institución está formando. Por lo tanto, se puede proponer una alternancia de 1 mes en la escuela y 3 meses en la casa, o puede ser de 2 y 2m ya que la misma tiene que ver con lo que se está haciendo en el medio. Por ejemplo, en una orientación en turismo la alternancia podría focalizarse en el periodo de vacaciones, momento en que el alumno debería estar llevando a cabo sus prácticas, dada las características particulares de esta actividad.

Una característica que se observa es que desde los inicios de la EFA San Vicente es que en esta casi el 100% de los jóvenes sigue proviniendo del medio rural, debido principalmente a que en esta localidad se da un fenómeno particular, ya que posee una amplia población rural. Si bien existen algunos casos de estudiantes que tienen sus chacras, pero viven en la zona periurbana. Esta realidad es diferente a lo que ocurre en otras EFA de Misiones, muchas de las cuales empezaron a funcionar con una matrícula totalmente rural, pero paulatinamente fueron ingresando cada vez más estudiantes de las zonas periurbanas y urbanas. En el esquema que rige actualmente, en una estadía se encuentran primero y segundo año, mientras que tercero, cuarto y quinto año se encuentra en sus casas; lo cual se invierte en la próxima estadía.

Sin embargo, se considera que esto podría ser un claro síntoma de que no se estaba trabajando la alternancia como se debería hacerlo, quedando en evidencia que, por diversos motivos, no se estaba aplicando la alternancia como su esencia lo requería. En ese tiempo que el joven permanece en el medio, éste tiene que contar con las actividades que le permitan dar continuidad a su formación, sino se produce un corte y se corre el riesgo de convertirse en lo que en términos de Pedro Puig Calvó, sería una escuela de medio tiempo. En este sentido, resulta fundamental que tanto las instituciones, como los docentes, los estudiantes y sus familias tengan presente que estudiar en la alternancia no es solo concurrir dos semanas a la escuela y luego contar con dos semanas de vacaciones, sino que hay que darles la continuidad que la propuesta requiere ya que, si no se convierte en algo intermitente, lo cual luego se plasma en una calidad del aprendizaje muy inferior a la deseada.

Así se plantean nuevos desafíos, primordialmente para los sectores más empobrecidos los cuales, en la búsqueda por mejorar sus condiciones de vida, se alejan de las zonas rurales ocupando un espacio urbano. El éxodo que se produce, principalmente por parte de las familias más jóvenes, cuestiona de forma directa el mandato social que dio origen a las escuelas de alternancia en Misiones, el cual entre otros principios pugnaba por el arraigo del joven al medio rural.

Las autoras señalan que, de acuerdo al panorama descrito, los educadores se ven ante el desafío de cumplir con el mandato fundacional, respondiendo a la vez a una demanda muy variada y dinámica planteada por las necesidades de las familias y los requerimientos de un mundo que cambia continuamente. Así, los actores institucionales se encuentran en una constante reflexión respecto a cómo estar a la altura de las demandas actuales sin dejar de lado los principios inherentes a las escuelas de alternancia. (Parra Gaona M.C y otros; 2015, p. 62).

En las últimas décadas se crearon muchas escuelas en puntos estratégicos de la localidad, lo cual representa una importante competencia en la incorporación de estudiantes, pero, sin embargo, su matrícula se mantiene e incluso crece. Desde la institución se piensa que esto podría deberse al prestigio y a la trayectoria que esta posee en la comunidad, como una especie de marca

registrada, en el que el boca a boca de los vecinos, de los alumnos y de sus familias se considera la mejor promoción, ya que muchos de sus integrantes transitaron por la EFA. Por lo tanto, desde la escuela ya no realiza la promoción, e incluso algunos alumnos no pueden llegar a ingresar por la limitante del internado, el que solo cuenta con capacidad para albergar de 100 a 110 estudiantes por cada sesión. Actualmente la escuela cuenta con 57 alumnos en 1° año, distribuidos en dos divisiones; 46 en 2° año y 50 estudiantes en 3°.

5.6 A modo de cierre

Esta dimensión curricular es un componente fundamental del contexto que, de diversas maneras, fue orientando, acompañando y condicionando el devenir institucional desde sus inicios. Con el fin de organizar y sistematizar su estudio, podemos reconocer tres etapas distintas en la historia institucional: un primer período que va desde el surgimiento de la EFA San Vicente hasta la implementación de la LFE, un segundo periodo que finaliza con la llegada de la LEN, y un tercer período que continúa hasta la actualidad.

El Plan 292/90 fue la normativa clave para clarificar la dirección en la cual se debería avanzar, dada la integralidad del mismo, al que se considera un plan emblemático de la alternancia. Así, por ejemplo, se puede destacar la importancia que se le asignaba a la organización por medio de Departamentos en el funcionamiento de las EFA, dada las posibilidades que este brindaba en comparación con las Áreas, debido a que favorecía una dinámica de trabajo, la distribución de las tareas, un abordaje integral en el tratamiento de diversas temáticas y el trabajo colectivo.

Sin embargo, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, que para muchos significó un retroceso en diversos aspectos, tanto las escuelas agrarias como las escuelas técnicas fueron perdiendo terreno y poniendo en riesgo su especificidad, siendo consideradas como una orientación más dentro de oferta de escuelas medias en el sistema educativo. Hubo un reacomodamiento forzado para poder cubrir los nuevos espacios curriculares que se propusieron, tratándose de reubicar a los docentes cuyas asignaturas desaparecieron de la currícula. Como consecuencia de esto la escuela realizó todos los esfuerzos necesarios para tratar de sostener lo construido, llevando a cabo todas las adecuaciones posibles a su alcance.

Hoy por hoy, en esta organización por departamento queda poco espacio para el trabajo didáctico y pedagógico, y muchas veces se remite a la organización de actos, salvo el área agropecuaria que tiene proyectos productivos, realización de eventos. Varias de estas funciones iniciales se fueron perdiendo principalmente con la llegada de la EGB3 y el Polimodal, en que se crearon áreas dentro de los dos niveles, produciéndose esta distorsión.

Si bien, con la llegada de la Ley de Educación Nacional, desde el año 2.006 en adelante, se pudo retomar en parte la propuesta inicial; en la práctica se sigue sosteniendo el reclamo por

la falta de reconocimiento de la labor de estas escuelas en el medio. Entre ellos se puede mencionar los siguientes: incluir a la escuela en todos los planes y programas educativos, revisar la carga horaria que se requiere, incorporar al escalafón las figuras específicas que corresponden, mejorar algunas de las condiciones laborales, etc.

Capítulo VI: Resultados y Discusión.

6.1 En búsqueda de una normativa que atienda a su realidad

En este trabajo se pudo avanzar en la exploración de las dimensiones curricular, pedagógica e institucional, incluyendo la organización y dinámica institucional, la relación entre las áreas, el análisis de las herramientas de la alternancia y el proceso que fue llevando a la reconfiguración de la propuesta educativa. También se profundizó en el aspecto socio- histórico y en la vinculación de la institución con la comunidad. Se considera que, sin el abordaje de estos elementos fundamentales, no sería posible lograr la aproximación al problema inicial que se propone para guiar este trabajo.

Estas dimensiones que, si bien constituyen el marco contextual en el cual fue transcurriendo la vida institucional, tuvieron un papel fundamental en su devenir histórico, ya que influyó fuertemente en la reconfiguración de su propuesta educativa. Como consecuencia de ello el mandato fundacional con el que surgieron las EFA en general en nuestra provincia, que pretendía evitar el éxodo de los jóvenes de la ruralidad. Así, posteriormente su propósito fue apuntando al desarrollo integral de los jóvenes, y a su inserción en la sociedad.

Oficializado en tiempos del gobierno de facto, cuando existía el riesgo de desaparecer, el movimiento EFA recibió dos influencias muy importantes del estado: se adaptó a los planes oficiales vigentes de esos momentos (plan 8051/68 para 4° y 5° años) y “heredó” el escalafón de las escuelas agro-técnicas. Cuando el Ministerio de Educación de la Nación y Justicia en la década del 70’, reconoció a las EFA y a sus planes de estudio, se necesitaron crear los cargos, las figuras docentes, tomándose como referencia al escalafón de las escuelas agro-técnicas. Se puede interpretar que posiblemente esto quizás ocurrió porque no se pudo entender con claridad la especificidad de esta propuesta formativa o bien porque, a pesar de eso, se consideró que era simplemente otro tipo de escuela agropecuaria.

En la década del 80’, fueron surgiendo las EFA en la provincia de Misiones, a partir del interés de parte de Nación y de APEFA, que era la entidad que las promocionaba en el país. Entre otras cuestiones relevantes, se debía tener en cuenta la figura profesional docente específica de este proyecto educativo que es la del Monitor. Si bien se contaba con cargos, estos podrían considerarse como “cargos prestados” por las escuelas agro-técnicas, ya que responden a un escalafón que solo es coherente pensado desde la lógica que poseen este tipo de instituciones, contando con las figuras de rector, jefe sectorial, instructor, jefe de preceptores, etc. Así, todos estos cargos provienen de la época en que las EFA dependían de Nación. De ahí se origina esta disputa y el reclamo permanente a las autoridades educativas, lo cual constituye parte de la necesidad y del interés por volver a las raíces, y a las fuentes que le otorgaron su identidad y sentido, desde los inicios de la pedagogía de la alternancia en Francia.

Durante las décadas del 80' y 90' se trabajó con APEFA en un reglamento interno para las EFA, pero a pesar de que este documento logró un muy buen desarrollo, en función de las necesidades y el sentido que le dieron origen, nunca se pudo conseguir su aprobación.

Resulta importante señalar que, al ser transferidas a las jurisdicciones, estas escuelas pasaban a regirse por las leyes provinciales sobre educación privada que establecían varias cuestiones importantes. En particular en Misiones, una de ellas fue el planteo de un régimen de incompatibilidad en el caso de aquellos profesionales que poseían horas cátedras y un cargo público, quienes debían optar por uno de ellos. En ese momento también se establecía un impuesto solidario a los haberes mensuales de los empleados estatales, lo cual afectó a la planta orgánica funcional.

Ya entre los años 2002 a 2004 UNEFAM (Unión de Escuelas de las Familias Agrícolas de Misiones) empezó a trabajar con un proyecto llamado SIMFR (Solidaridad Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural), donde se buscaba mejorar la aplicación de la alternancia, con la intención de volver a las fuentes y a los orígenes de la propuesta. Este proyecto se continuó trabajando entre 2005 a 2007 con todas las escuelas, redactándose una especie de manual con formato de resolución que podría otorgar un sustento legal y normativo mediante un documento que le otorgara el respaldo que se requiere. Dicho documento contemplaba la creación de la figura del monitor en las EFA, un cargo de gran relevancia, que en la realidad siempre existió, pero sin contar con la regulación necesaria y el reconocimiento desde lo administrativo y lo pedagógico, siendo una de las herramientas fundamentales para ello la creación de un estatuto del monitor. Lamentablemente, y a pesar de contar una instancia de aprobación, éste nunca llegó a aplicarse, ya que faltó la firma ministerial.

“El dispositivo sólo tiene sentido si es animado por un espíritu que se preocupa del acompañamiento de los pasos y las lindes y a su vez los facilitan. Tal es la función del monitor: un “pasador” de linderos, de fronteras. Los obstáculos son numerosos, los caminos peligrosos y el alternante puede perder su camino y perderse. La aventura -toda formación vale la pena por la aventura que supone- para ser positiva necesita guías, acompañantes, marcadores, pasadores de fronteras. El estatuto y los roles del monitor están aquí en juego. Distan mucho del profesor académico e imponen, por su ejercicio, algunas condiciones y exigencias del perfil, pericia y formación en este oficio”. (Gimonet, 2009, p. 91).

En este sentido, la falta de aplicación de este proyecto de resolución, terminó derivando en la necesidad de contar con otro instrumento legal, existiendo un antecedente en Francia, donde se elaboró una ley específica que las contempla. Se propuso esta alternativa y comenzó a gestarse de a poco la idea, a pesar de las diferencias que se tienen respecto del país europeo, en el que las escuelas dependen del Ministerio de Agricultura, y por lo tanto poseen una impronta diferente a

la que tienen en nuestro país. Para ello se decidió contactar a algunas autoridades provinciales, quienes se interesaron en la iniciativa, presentándose posteriormente una propuesta de parte de las EFA sobre la que luego se fue trabajando.

Sin embargo, cuando el producto de este trabajo plasmado en el proyecto de las EFA se presentó, previamente a su aprobación, se pudo observar que este no llegaba a cubrir las expectativas que se habían puesto en él. Como un aspecto positivo de esta normativa se puede destacar el reconocimiento de la figura del monitor, pero sin respetar un escalafón propio de dicha figura, con las condiciones laborales y remunerativas que se pretendían lograr. Luego de cinco años de iniciada su elaboración, este instrumento jurídico (LEY VI – N° 211) aún no está reglamentado en su totalidad, solo algunos de sus artículos. Sin embargo, se estima que, si la misma no contempla el espíritu de la alternancia, su esencia e identidad, su contribución no va a ser la esperada.

“Ni por el lado de la ley ni por el lado de las autoridades...nos sentimos muchas veces desamparados. No hay quien nos entienda, no hay quien nos comprenda. En un mundo cada vez más burocrático y escolarizado, que son las dos cosas que no queremos. La corriente nos lleva a un lugar totalmente distinto de lo que es nuestra alma, nuestro espíritu, no de escolarizarnos, sino de ser un centro educativo amplio, de desarrollo, de integración, como medio de dar respuesta, de estar integrado, de trabajar para el segundo pilar”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

Así, en este caso, se considera que esto se podría resolver con otro instrumento legal de menor “categoría”, como ser una resolución o un decreto que se refiera a las misiones y funciones que se les asigna a los docentes dentro de las EFA. La decisión de inclinarse por una ley fue debido a que, con el paso del tiempo, no se pudo lograr que se aprobaran las normativas anteriores que estaban vinculadas con la idea de este proyecto, ya sea por medio de una resolución, decreto o disposición, elaborados en base a proyectos de resolución ministeriales anteriores. Hasta el presente las EFA solo se rigen por una cuestión de costumbre que, si bien son válidas jurídicamente, no dejan de ser solo instrucciones para los monitores, requiriéndose de un manual de misiones y funciones; pero careciendo de un instrumento legal que regule las prácticas en las EFA, cosa que nunca existió hasta ahora de parte del estado.

Una de las cuestiones que se evidencian es que los funcionarios del ámbito educativo que están al frente en general no conocen en profundidad la propuesta, el sistema de alternancia, su lógica, ni la dinámica de trabajo de estas instituciones y, muchas veces, cuando empiezan a conocerlo finaliza su mandato, reiterándose el mismo proceso con el funcionario que lo reemplaza. Algo similar ocurre a nivel institucional con el Consejo de administración de las EFA en el que un integrante se desempeña en su cargo por un lapso de cuatro años, pero cuando pudo llegar a conocer en profundidad el sistema ya culminó su mandato o no tiene más hijos en la

escuela. Por lo tanto, se va produciendo un recambio generacional, lo cual lleva su tiempo y eso, de cierta forma, también puede afectar a la dinámica institucional.

Se puede afirmar que hasta el día de hoy el sistema educativo no contempló a las EFA en su especificidad, incluyéndolas sólo como una más de las orientaciones posibles en la oferta educativa de nivel medio, quedando la sensación de que esto en parte atentaría contra el mandato inicial y el verdadero espíritu con que esta propuesta fue gestada.

“Necesitamos volver a las fuentes permanentemente, ya que el sistema común del estado te va atrapando con cosas, sus dinámicas, su burocracia, reglamentaciones, etc. Porque la EFA no es una más, uno se mete en su centro de educación y promoción del territorio, y de desarrollo de las personas, corrido un poco del foco de lo que es clásicamente la escuela”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

En este sentido, si bien se puede reconocer la existencia de un discurso más bien de carácter político de parte de las autoridades de turno destacando las bondades de las EFA, este interés no se traduce en respuestas concretas que tiendan a mejorar las condiciones necesarias que coadyuven a reencauzar la propuesta y a responder a sus demandas, limitándose únicamente a acciones o esfuerzos aislados.

“Se habla de que la EFA contiene a jóvenes del sector rural, da oportunidades, pero se ve más que nada ese lado utilitario para un gobierno, para un estado, pero no se ve lo de adentro de la escuela, lo que somos de verdad, nuestra identidad, eso está faltando, no nos escuchan”. (Entrevistado 1, comunicación personal, 30 de mayo de 2022)

6.2 Un breve análisis de la realidad actual

6.2.1 Sorteando algunos obstáculos

La EFA surge con el mandato fundacional de apuntar al arraigo de los jóvenes al medio rural, con el fin de fortalecer la agricultura familiar; contando con un Plan de estudio muy ligado a lo productivo, más vinculado con un instituto agro técnico que a una escuela de alternancia. Al pasar a depender de la provincia las EFA de la provincia, fueron avanzado en un proceso tendiente a recuperar su sentido formativo y fortalecer su identidad, desplegando las herramientas de la alternancia, a través de su plan de formación (plan de búsqueda, visita a las familias, tutorías, coloquio, etc.), y buscando profundizar el vínculo y el trabajo con las instituciones del medio, la comunidad y las familias de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta la esencia de la EFA y la alternancia, uno de los obstáculos que se presentaron y que persiste en el tiempo, como se mencionó anteriormente, es la falta de una legislación que permita organizar de manera apropiada la propuesta para trabajar la alternancia ya que, según se menciona, el esquema organizativo que se tiene actualmente no favorece el trabajo en esta modalidad educativa. En este sentido, el tener un equipo interno y un equipo

externo no se considera algo propio de una escuela con alternancia, sino más bien tendría que tratar de conformarse un solo equipo de dedicación exclusiva. Si existiera una correcta organización y distribución de las actividades y se contara para ello con las personas disponibles para llevarlas a cabo, se evitaría que exista una sobrecarga de trabajo para sus integrantes, como se observa que ocurre desde hace varios años.

Una de las mayores limitantes que surgió desde la LFE en adelante fue que las EFA fueron sufriendo un proceso de “escolarización” permanente, lo cual se considera algo que va en contra de la visión de que estas instituciones educativas, más que una escuela sean un centro educativo. El término escolarización, en este caso, se utiliza para graficar de alguna manera un proceso que se fue dando a partir de una serie de medidas que fueron tomando las autoridades educativas que llevaron a que las EFA sean incluidas gradualmente como una escuela más dentro del sistema educativo provincial, sin considerar sus características particulares, su dinámica de trabajo, ni su especificidad. Debido a esta situación se fue generando una demanda permanente por el reconocimiento de la importante labor que realizan este tipo de instituciones en su entorno, desarrollando múltiples acciones trabajando en red con organizaciones e instituciones locales.

Desde la escuela se plantea la necesidad de poder ser incluida en los Planes o Programas que ofrece el sistema educativo a las instituciones de nivel medio, lo que se dificulta debido a su carácter de escuela pública de gestión privada. Con el antiguo Plan Social Educativo, surgido en la década del 90, la escuela pudo recibir algunos materiales de laboratorio, pero, en general, no tuvo la posibilidad de ser incluida en otros, como el Programa Conectar Igualdad, el Plan de Mejoras, etc., a pesar de las permanentes necesidades y demandas que debe atender la misma, percibiéndose cierto malestar por este motivo. Así, por ejemplo, dentro del Plan Mejoras la escuela pudo ingresar en una sola línea, la de equipamientos; pero no en otras vinculadas a la construcción, siendo que uno de los principales inconvenientes de las EFA es la infraestructura, ya que la institución carece de algunos espacios que son necesarios para que algunas materias puedan desarrollar de una mejor manera su propuesta.

Una dificultad, compartida por muchas instituciones educativas, es que no todos tienen interés por capacitarse o actualizar sus conocimientos. Esto, de alguna manera, puede repercutir en sus prácticas, ya que se puede llegar a enseñar algunos saberes desactualizados o fuera de contexto, o con escaso aprovechamiento en sus clases de los recursos tecnológicos actuales. Otra falencia que se puede identificar, y que tiene que ver con la formación, se relaciona con el desempeño del docente que ingresa al sistema de alternancia, ya que éste puede ser un especialista en educación o en cualquier disciplina, pero si no tiene conocimientos mínimos respecto de la alternancia, se hace muy difícil su inserción en la propuesta formativa de la escuela.

Desde el inicio de las EFA, y hasta el año 2006 aproximadamente, se ofrecían diversas propuestas de capacitación relacionadas a la formación inicial de monitores, muchas de ellas

dictadas por el equipo pedagógico de UNEFAM y algunos pedagogos europeos referentes en este sistema, que venían de Francia, cuna de la alternancia. En la actualidad existe una propuesta de formación dirigida a los docentes noveles, pero al ser optativa, solo la realizan aquellos que tienen interés por conocer con mayor profundidad la dinámica de trabajo de las EFA y las características propias de este régimen de alternancia educativa.

6.2.2 Cambios y continuidades

Tal como se mencionó, se considera que hubo muchos cambios en el devenir histórico de la EFA, que fueron descritos y analizados en profundidad en el desarrollo de este trabajo. Así, todo lo concerniente a lo curricular fue sufriendo modificaciones, ya que los planes de estudio fueron cambiando el rumbo de manera gradual, y la escuela fue absorbiendo esos cambios y se fue adaptando o moldeando a ellos.

La estructura que caracteriza a las EFA como institución no cambió, y en ella se puede encontrar la figura del rector, el jefe sectorial, el coordinador pedagógico y el del internado, pero jerárquicamente sobre ellos se encuentran las figuras del representante legal y de la comisión de padres. Asimismo, si bien la carga horaria cambió, la organización de la escuela sigue siendo similar, con un régimen de alternancia de dos semanas, que en algún momento pasó a ser de una semana, pero luego retornó al régimen inicial.

Resulta importante señalar el posicionamiento de la institución a nivel local, siendo referente en varios aspectos, incluso dentro del mismo movimiento EFA por su destacada participación. Analizando los objetivos de las EFA, entre los cuales se puede mencionar el aportar al desarrollo del medio, apuntando a una formación integral, pero más que nada buscando priorizar la formación de las personas para que estas puedan continuar su proyecto de vida, seguir formándose o desarrollar un emprendimiento. En los primeros años se pudieron llevar a cabo muchos proyectos de intervención en la comunidad, que también favorecieron el desarrollo del medio, como ser, por ejemplo, el proyecto de agroturismo y proyectos ambientales, pero estos fueron disminuyendo con el paso del tiempo.

Uno de los logros de la institución representó la incorporación de la educación profesional, abarcando de esta manera los niveles, secundario y de formación profesional, que poseen todas las EFA. A ello se le sumó el nivel superior no universitario, que solo lo tienen 5 o 6 EFA de la provincia en la actualidad, y que se inició en la EFA San Pedro, continuando luego en San Vicente y posteriormente en Dos de Mayo, Caraguatay y Colonia Alicia.

Durante la pandemia la mayor problemática fue el poder contar con conectividad en las chacras, para de esta manera no perder el ciclo lectivo, lo cual no resultó ser algo sencillo de lograr, teniendo que sortear muchas dificultades. La escuela tuvo que buscar además diversas alternativas complementarias para acceder a los contenidos necesarios, como ser el uso de

fotocopias, la elaboración de cuadernillos, etc.; siendo el uso del WhatsApp en los celulares el medio privilegiado para llegar a sus hogares.

Con el paso de los meses se fueron instalando antenas de wifi en las colonias, a medida que la situación sanitaria fue mejorando, y los docentes comenzaron a concurrir a la escuela con mayor frecuencia. Sin embargo, una cuestión a destacar fue el hecho de que, a pesar de las vicisitudes, en la escuela no se dejó de producir. Incluso durante el año 2020, en el que se produjo el ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio), los docentes se turnaban para asistir a la institución, llevando a cabo las tareas necesarias para sostener mínimamente la producción, tratando de conservar los insumos con que se contaba, en la medida de lo posible. Sin embargo, esto no resultaba ser algo sencillo y había que sortear algunas dificultades que se iban presentando. Así, por ejemplo, había cinco chanchos de alrededor de 100 kg para el comedor de la escuela, pero, al no haber comedor ni clases presenciales no había ingresos económicos para alimentarlos y se los tuvo que vender.

La pandemia también afectó de alguna manera la matrícula de alumnos, principalmente en 2° y 3° años, que son aquellos años que comenzaron con la pandemia; pero en los otros cursos se pudo mantener un buen número de estudiantes, destacándose el hecho de que no se registraron abandonos. Respecto a lo económico, en lo que concierne al sector agropecuario de la zona, se puede señalar que, en general, no se vio perjudicado, debido a que la mayoría de los productores pudo vender su producción de té, yerba, vacuno, tabaco, productos de las huertas, etc. Pero sí se vieron afectados después por la sequía, que lamentablemente se extendió por dos años seguidos.

Si bien con la incursión de lo tecnológico se produjo un cambio positivo que permitió salvaguardar de alguna manera el dictado de las clases, también implicó un cambio en la realidad a nivel institucional que, entre otras cuestiones, llevó a discutir acerca de la regulación del uso de los teléfonos celulares, tanto por parte de los alumnos como de los docentes. Posteriormente, en el acuerdo de convivencia se incluyó un protocolo que estipulaba un horario de acceso a internet que, en el caso de 1° y 2° años se tardó un poco más en permitir su uso irrestricto que para tercero, cuarto y quinto. Al ingresar al internado a la noche entregaban sus celulares, ya que no podían llevarlos a los pabellones, y al otro día lo retiraban, a través de un encargado que ellos mismos designaban.

“¿Qué es lo que nosotros hacemos como escuela con esto? ¿Cómo escuela con internet? Nosotros tenemos nuestro teléfono, pero con los alumnos ¿qué hacemos?, Ahí comenzamos con los cuestionamientos. Que es bueno porque ahí se produjo una crisis, un tire y afloje entre lo que es el equipo interno y los alumnos, porque a nosotros nos era difícil, pensar que el alumno podría estar con el teléfono todo el día, porque no quería estudiar, porque voy a pasar en las redes porque va a pasar jugando vamos a ver que la familia se va a enterar antes lo que pasa con los alumnos que nosotros, fue un quiebre

para nosotros te diré que fue una crisis más para nosotros como equipo poder superar esa barrera de que el teléfono es una herramienta pedagógica hoy por hoy. Qué la tecnología nos invadió de que nos tenemos que adaptar a ella”. (Entrevistado 7, comunicación personal, 2 de mayo de 2022).

6.2.3 Las herramientas de la alternancia en la actualidad

La visita a las familias que, en un principio, se realizaba individualmente, cumpliéndose con 5 o 6 *visitas* al año, pero con el paso del tiempo, estas se fueron realizando de manera cada vez más aislada, y en los últimos años se suele llevar a cabo una sola visita o incluso ninguna. Esto se debió a diversos motivos, como ser la modificación en la carga horaria, falta de recursos para la movilidad, sobrecarga de actividades por parte del equipo exclusivo, los cambios de horarios, etc. De esta manera, una de las herramientas fundamentales del sistema de alternancia fue pasando gradualmente a un segundo plano.

Debido a esta situación en algunos momentos se pudo observar cierta disconformidad y algún cuestionamiento por parte de los padres, quienes esperan, valoran y se sienten halagados con la visita de los profesores. En varios casos se dio la situación de hermanos de ex alumnos que cuando cursaba la escuela hace algunos años, tuvieron la oportunidad de recibir la visita de los docentes de la escuela, pero los que cursaron posteriormente muchas veces no transitaron por esa experiencia.

Asimismo, los proyectos que se generaban por parte de la institución fueron disminuyendo con el paso del tiempo, debido en gran parte al hecho de que se fue reduciendo la carga horaria del plantel docente. En el equipo interno, en un principio se trabajaba un promedio de 56 horas cátedra por semana, pasando luego a 40, y actualmente a 35 horas. Esta es una limitante, ya que por una parte se fueron conquistando derechos laborales, ya que trabajar 56 horas representaba mucho esfuerzo en relación a los haberes que los docentes percibían, pero por otra parte, se vio reducido el tiempo que se podría destinar al trabajo colectivo y a la coordinación de actividades a desarrollar.

También influyó el hecho de que el plantel docente fue cambiando gradualmente, incorporándose en muchos casos docentes jóvenes que, si bien tenían la formación que se requiere, no poseían aún experiencia de trabajo en alternancia. A ello se le suma el hecho de que resulta muy difícil involucrar al equipo docente externo en otras actividades que no sean las relacionadas con el dictado de las clases teóricas, lo que muchas veces causa cierto malestar en los docentes de dedicación exclusiva, quienes en numerosas ocasiones se encuentran sobrecargados de actividades.

Las investigaciones y estudios en el medio de vida, pueden conducir al adolescente a producir una obra maestra por parte de los adolescentes durante su formación y su

relación permanente, que define el modelo pedagógico de la pedagogía activa, de la pedagogía de la experiencia, de la pedagogía de la investigación, de la pedagogía que conduce al aprendizaje por producción de conocimientos más que por consumo de información, y le da sentido a la pedagogía. (Gimonet, 2009, p. 57).

En relación a *las tutorías* se piensa que esta debería replantearse, ya que dentro de la propuesta de trabajo ideal con este dispositivo se sugiere que el alumno debe ingresar los días lunes a la escuela, y lo primero que tendría que hacer es encontrarse con el tutor, lo cual no ocurre actualmente. Esto se debe en gran parte a que el docente no dispone de los tiempos necesarios para cumplir este rol, ya que se encuentra limitado por su carga horaria y abocado a las materias que debe dictar. Además, se debe tener en cuenta que muchos de los docentes del equipo externo trabajan en otras instituciones educativas.

Asimismo, es necesario replantearse que existen algunas actividades que se hacen como siempre se hicieron pero que, desde hace un tiempo, se cuestiona su propósito, dudando de si realmente funcionan en la actualidad, aportando a la formación integral que se pregona y se intenta promover. Por ejemplo, respecto del *plan de búsqueda* se planteaba la preocupación de que, a pesar del diálogo permanente que se genera, en el día a día la funcionalidad que tiene suele ser escasa, por lo que a veces cuesta que se evidencie la verdadera utilidad de este dispositivo. Debido a esta situación suelen surgir algunas confusiones, así como también la necesidad de convencer a los profesores noveles en el sistema y hasta a los propios estudiantes, por parte de los docentes que tuvieron una formación afín a la pedagogía de la alternancia, o que trabajan desde el inicio de la EFA.

Se piensa que una alternativa concreta que se podría proponer es la de partir de una temática en base a la cual los alumnos investiguen cuando están en sus casas, realizando el análisis posterior al volver a la escuela, y culminando con la puesta en común, tal como lo establece esta herramienta pedagógica. A partir de eso, todas las materias deberían trabajar en torno a lo que fuera surgiendo de sus propias producciones y durante su socialización en el aula. De esta manera se estaría promoviendo la interdisciplinariedad la cual, como se evidencia en la realidad actual, resulta muy difícil de lograr, a pesar de los esfuerzos que se suelen realizar. Otra alternativa a la que se viene apuntando para poder darle una mayor utilidad y sentido pedagógico al plan de búsqueda, es que en cada temática se trabaje en base al Área más afín, lo cual depende de las características del tema a abordar. Por ejemplo, si este apunta más a lo social, el eje del trabajo debería pasar en mayor medida por el Área de Sociales. Si es más afín a lo técnico, se debería enfocar en el Área técnica, etc.; sumándose posteriormente las demás asignaturas, de acuerdo a las potencialidades de abordaje que posea el contenido y a los emergentes que se puedan llegar a presentar.

“En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos”. (Grundy, 1991, p.134).

Por lo tanto, el plan de búsqueda sigue siendo la herramienta esencial. Así, por ejemplo, cuando se está investigando sobre la huerta, es importante pensar qué aportes pueden brindar los distintos espacios curriculares, siendo conscientes de que hay temáticas que en su abordaje se prestan más que otras para que esto pueda ocurrir. En ese sentido, los contenidos que están relacionados con las ciencias agrarias, las ciencias naturales y con lo socio comunitario podrían correr con cierta ventaja, dada la orientación que tienen estas escuelas. Esto no quiere decir que, trabajando en equipo y de manera colaborativa, no se pueda incursionar en otros aspectos vinculados con los demás espacios curriculares. Además, dichos espacios afines podrían officiar como “disparadores” de estas temáticas, ofreciéndose espacios que permitan realizar un abordaje transversal que fomente un trabajo integral.

6.3 Mirando hacia el futuro

6.3.1 Logros y desafíos

La EFA, por característica propia, tiende a ser un tipo de institución dinámica y bastante flexible, que siempre trató de adecuarse a los cambios que se fueron dando a lo largo de su existencia, que se profundizaron en los últimos tiempos, en los que se apunta cada vez más a la incorporación de los recursos tecnológicos actuales que están al alcance, tanto dentro de la propuesta educativa de la institución como en aquellos que tienen vinculación a la actividad productiva. En este sentido, se puede destacar la inclusión de un aula virtual de la escuela, algo impensable hace unos 10 años atrás pero que, como consecuencia de la pandemia este proceso se aceleró, incorporándose recursos tecnológicos que llegaron para quedarse. Así, uno de los desafíos que tiene la escuela, es el de poder adaptarse a la demanda del medio y a las transformaciones que se vienen dando de una manera sostenida, pero, sin perder de vista los cuatro pilares de la alternancia (los dos pilares del orden de las finalidades son la formación integral y el desarrollo del medio. los dos pilares del orden de los medios son la Asociación y la Alternancia.), ni mucho menos su identidad y parte de su mandato fundacional.

Según Olivares (2002), el docente ocupa un rol de cambio, por lo que se debe asumir como promotor del mejoramiento del currículum desde su creación, transformación y adaptación, con el objetivo de lograr el desarrollo integral del alumno. Todo sistema educativo está apoyado en un currículum con los objetivos que orientan el tipo de persona que se desea formar. El docente, que es quien pone en marcha este currículum, necesita innovar en su práctica y consolidar un concepto de currículum que dé respuesta a las condiciones particulares de las y los alumnos y de su

persona. En ese sentido, Barreto (2005) expresa que en la actualidad las transformaciones curriculares exitosas son aquellas que procuran el involucramiento y la participación de todos los sectores y actores implicados.

En este sentido, “el docente debe ser un investigador abierto a la experiencia, con un pensamiento flexible, que le permita adaptar lo programado en el diseño curricular a los acontecimientos inmediatos del aula de clase. Es la única manera de que las prácticas de enseñanza no se conviertan en un asunto de imposición y poder que anula al estudiante, sino que representan un proceso de relación dialéctica”. (Flórez, 2005, p.118).

Respecto a los desafíos que se deberían afrontar, actualmente el equipo interno se encuentra un poco convulsionado por los cambios que se vienen dando principalmente en el aspecto curricular, buscando reacomodarse nuevamente, debido a que en este proceso se ajustaron tiempos, perdiéndose horas de clase en el dictado de algunos espacios curriculares. En ese sentido, queda en evidencia que no se puede seguir realizando lo mismo que se venía haciendo en otros tiempos. Por lo tanto, se tienen que replantear varias cuestiones que, si bien no afectan al proyecto general de la EFA, llevan a la necesidad de proponer una revisión de los roles, las misiones, algunas definiciones del equipo interno, organizando actividades en función de los recursos y los tiempos con que se cuenta.

Un detalle significativo que se pudo evidenciar fue el hecho de que muchos productores de la zona tuvieron como referencia las instalaciones que la escuela tenía, replicando y adaptándolas en sus casas, siendo algunas construidas de material, otras de madera, pero siempre teniendo en cuenta este modelo, lo cual reconforta a todos, mucho más a los docentes que estaban al frente de las mismas. Uno de los aspectos que trabaja fuertemente la escuela es la producción porcina, ya que hace varios años se cuenta en el plantel con un profesor que está encargado de ese sector, que se capacita en el tema y lleva adelante la producción, brindando a la comunidad la mejor genética para la zona.

Todo lo que se produce va al comedor de la escuela, y el excedente llega a las familias y también a los productores. Por ejemplo, en la parte ganadería antes se hacía lechería, pero actualmente se prioriza la carne, destinados al comedor, debido a que, si bien la leche es un producto que se utiliza diariamente, se debería obtenerla en cantidad, siendo más rentable apuntar a la producción de carne. Resulta importante destacar que los jóvenes pueden percibir que lo que trabajan en los diversos sectores se va transformando en un producto que, a su vez, es aprovechado para el propio sustento en el comedor escolar, poniendo en valor su esfuerzo, lo que los motiva a seguir trabajando, aprendiendo y mejorando sus desempeños

Permanentemente surgen nuevos desafíos, uno de los cuales es el de tratar de aportar en mejorar algunos aspectos que son de relevancia en el desempeño diario, brindándole a los alumnos, y estos a su vez a sus familias, enseñanzas como las relacionadas con el registro y el

cálculo de costos, cuestiones básicas referidas a la gestión de un micro emprendimiento. Este es uno de los inconvenientes que se observa que persiste en la mayoría de los productores de la localidad, quienes suelen quedar muy estancados en el lucro, ya que no existe un interés por apuntar a la diversificación y a eficientizar en la medida de lo posible la producción. Se reconoce que esto es algo que requiere de un cambio profundo, que conlleva un gran esfuerzo y predisposición. Sin embargo, resulta difícil modificar esta forma de producir tradicional tan arraigada en la comunidad. que continúa a través de las generaciones, acostumbrándose el productor a desenvolverse de esa manera, conformándose muchas veces con lo poco que posee, que es la manera en que se vivía hace unos 20 o 30 años atrás. Esto además termina afectando también a la educación de los hijos, porque, si bien en el nivel secundario tienen una cuota mínima que pagar, si continúan estudiando en el nivel superior este costo es sensiblemente mayor.

Lozano (2012) al revisar los cuatro pilares de la pedagogía de alternancia en una EFA de Colombia, señala que esta cuenta con una metodología educativa propia, bien estructurada, basada en diferentes herramientas como medio para lograr la formación integral. A pesar de contar con el compromiso de las familias y de su participación en la formación de sus hijos, así como el seguimiento y la colaboración en el desarrollo de los proyectos productivos implementados y algunos casos de aplicación de la formación profesional de egresados en actividades en el municipio, este medio se queda corto para lograr su propósito, las familias no se han articulado, de manera que sus esfuerzos se presentan aislados, esta actitud individualista limita la posibilidad de generar propuestas hacia la institución educativa y hacia la comunidad, donde los proyectos productivos de sus hijos podrían dar respuesta a las necesidades de las familias y de la comunidad.

La autora afirma que se requiere de la participación activa de las familias, para ello el medio de vinculación deberá ser la constitución de una asociación en torno a la alternancia que empodere a las familias en la cogestión del centro de formación donde participen otros responsables de la educación y donde sean estas quienes tomen las decisiones.

Lozano (2012), considera que, si bien se ha logrado el objetivo de una formación integral por medio de una metodología pedagógica pertinente según los pilares de la alternancia, sin embargo, el objetivo del desarrollo local no se logra debido a que no ha sido posible una articulación entre las familias como responsables de la alternancia y la generación de otras dinámicas de interacción educativa en el medio profesional con empresas del municipio o el departamento y el gobierno municipal, que permita a los jóvenes de la EFA proponer iniciativas para mejorar su situación económica y profesional generando una valor mayor a los recursos locales disponibles". (p. 83).

El desarrollo de la capacidad creativa, que se basa en habilidades como un pensamiento reflexivo, flexible, divergente, solución independiente y autónoma de problemas, habilidad de indagación y problematización, entre otras, permite apuntar a los propósitos formativos que

corresponden a las exigencias de los tiempos actuales. Para lograr este fin es preciso tener en cuenta las características del modelo pedagógico que puede respaldar y orientar este proceso formativo, permitiendo materializarlo en las prácticas de enseñanza contextualizadas.

Asimismo, se considera que es necesario darle una “vuelta de tuerca” a la enseñanza agraria, ya que la escuela cuenta con muchos recursos que no siempre se suele aprovechar en todo su potencial para optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la escuela cuenta con una huerta bien desarrollada o con una sala de industria organizada y equipada, pero se puede observar que no siempre los estudiantes aprenden todo lo que podrían aprender, aprovechando el potencial que poseen estos entornos formativos. Si nos limitamos solo al tiempo de la materia, éste siempre resulta insuficiente y, por lo tanto, esto requeriría de la predisposición necesaria para pensar en cómo reorganizar y reestructurar varias cuestiones vinculadas a cómo se viene trabajando.

“Una educación sólo será fructífera en la medida que “el profesor oriente su enseñanza hacia las necesidades del desarrollo de su contexto” (Sanabria de Valdez, M. p.192.). De esto se deduce que “el agrónomo-educador no puede cambiar las actitudes de los campesinos, con relación a cualquier aspecto sin conocer su visión del mundo y sin confrontarlo en su totalidad” (Freire, 1978: 11).

6.3.2 En búsqueda de la integralidad

Las EFA más que como escuelas se conciben como un centro formativo que cuenta con un organigrama institucional particular y una dinámica institucional diferente a la de una escuela secundaria que cuente con otra orientación. Hacia su interior, plantea una propuesta que atienda a sus estudiantes de manera personalizada, enfatizando en una formación que además de la educación general que contempla el aspecto científico-tecnológico, se enfoca en el desarrollo de la persona, en el aspecto espiritual, donde la convivencia se considera algo fundamental. Paralelamente, hacia afuera la escuela busca establecer un fuerte vínculo, tejiendo redes con las instituciones del medio, con la comunidad y las familias. En este punto es importante tener en cuenta que una buena parte de los recursos que la institución necesita para su sustento y funcionamiento provienen de la presentación y puesta en marcha de distintos tipos de proyectos que la misma va gestionando en conjunto con los diversos actores de la comunidad.

“Desde el enfoque ecológico de la práctica educativa, el aprendizaje se concibe como un proceso de co-construcción basado en los principios del trabajo colaborativo (aprendizaje social) y el aprender haciendo (aprendizaje activo). Los resultados de aprendizaje como orientación de la práctica educativa, no constituyen metas rígidas y uniformes a alcanzar, por el contrario, están atravesados por las interacciones entre los factores dependientes del estudiante (capacidades, intereses, conocimientos previos, motivación) y los factores

asociados al contexto de enseñanza (contenidos, metodología, evaluación clima de trabajo, procedimientos institucionales) en tiempo y espacio flexibles”. (Zabalza et al, 2019).

De esta manera, el hablar de una formación integral en este tipo de instituciones educativas implica pensar en un abordaje en el cual se debe tener en cuenta la propuesta formativa que también pueda explorar en las dimensiones curricular, pedagógico- didáctica y socio comunitaria. Para ello resulta significativo poder desentrañar de qué manera la escuela fue amalgamando los principios y finalidades de la pedagogía de la alternancia sintetizados en los cuatro pilares de las EFA desde sus orígenes, con la evolución que naturalmente se fue dando en diversos aspectos con el correr de los años (en la comunidad, las familias, el perfil de los estudiantes, el avance de la urbanización, en el aspecto productivo local, etc.). A esto se le suman además los cambios curriculares que se fueron dando a lo largo de su existencia, acompañado paralelamente con la sucesión generacional que se va dando gradualmente en los últimos años, entre otras cuestiones

“Resulta importante tener en cuenta la carga horaria con que cuentan los integrantes del equipo docente ya que, por ejemplo, un docente que posee 15 o 20 horas cátedra tiene la posibilidad de compenetrarse mejor de la esencia del sistema EFA en comparación con otro que tiene pocas horas, generando una dificultad para que este pueda comprometerse con el sistema, conocerlo, darle el valor que tiene y brindarle el tiempo necesario que este requiere. Asimismo, resulta primordial que el docente del Área general entienda cómo enseñar en la alternancia, que no es lo mismo que enseñar en una escuela agro técnica, y que el tiempo que están en estadía sea realmente un tiempo provechoso y de un buen aprendizaje. Si se entiende eso, por más que no se trabaje de manera integrada, si todos trabajan en línea con la pedagogía de la alternancia las cosas pueden funcionar mejor, sino se corre el riesgo de que se convierta en la escuela de medio tiempo que mencionaba Pedro Puig Calvó” (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de junio de 2022).

De Steffano (2004) expresa que es preciso construir un espacio para las negociaciones sobre el currículo, en el que se pueda rescatar lo significativo de la teoría, de las experiencias ajenas, de otros campos disciplinares, del contexto social y de las voces institucionales. Un docente reflexivo sería fuente de retroalimentación para las propuestas institucionales. La propuesta es que, sin olvidar que la labor del docente ya cuenta con un importante número de funciones, aprovechar los espacios de formación inicial y continua para promover momentos de profundización, negociación y reflexión sobre el currículo. De manera que se pueda lograr un trabajo colaborativo y de retroalimentación entre todos los agentes involucrados en la elaboración y ejecución del currículo, para que éste se vuelva una fuente de riqueza y no de frustraciones para la comunidad educativa.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es que en muchas oportunidades el/la docente que desarrolla los saberes teóricos acerca de una disciplina (por ejemplo, floricultura, producción animal, etc.), no es el mismo que lleva a cabo la práctica en los sectores didácticos productivos. Esto nos lleva a pensar en la importancia de disponer de espacios institucionales que promuevan el trabajo en equipo, faciliten la comunicación y permitan brindar a los estudiantes una integración adecuada de los conocimientos que se ponen en juego, accediendo de esta manera a un aprendizaje significativo. Es necesario aprovechar las potencialidades que ofrecen los diversos dispositivos y los entornos formativos, que son propios de este tipo de modalidad educativa. Para ello se requiere de propuestas que contemplen el planteo de situaciones problemáticas propias del ámbito agropecuario, además de posibilitar acciones de retroalimentación que promuevan el análisis y la reflexión, evitando caer en prácticas aplicacionistas de la teoría o en un enfoque técnico instrumental de la formación.

Torres (1987) menciona que “es importante señalar que la relación que intentamos establecer a nivel de los dos ámbitos, el interno (que es el ámbito educativo) y el externo (que es la relación con la comunidad) es una relación precisa que debe estar pautaada, como sustenta Freire por una posición “sustantivamente democrática” en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación”.

Asimismo, afirma que “la integralidad no puede ser pensada como algo únicamente teórico conceptual, sino como algo que se hace y se recrea en la práctica. Es en trabajo a nivel comunitario o social donde aparecen elementos novedosos debido a que es una realidad que se conoce siempre parcial y provisoriamente. De esta forma la comprensión cabal de la situación se ve facilitada cuando se cuenta con un equipo interdisciplinario”.

6.3.3 Perspectivas

La escuela tiene su propio PEI (Proyecto Educativo Institucional) que, en este caso particular, se trata de un documento que se construye y redacta pensando en una proyección de la escuela para unos 10 años en adelante, siendo elaborado el primero en el año 2001 y reformulado posteriormente, mejorando y actualizándose, ya que el Diseño curricular, que es visto como “el corazón del PEI” también fue cambiando, siendo considerado en la institución como “el disco duro de lo pedagógico”. De allí surge el Plan de formación, del cual se desprenden las herramientas de la alternancia, que incluyen el plan de búsqueda, la tutoría, la visita, retiros espirituales, y se la vincula a la iglesia católica ya que, si bien los ritos que se realizan son católicos, se respeta también otras creencias religiosas. La EFA trabaja mucho en este aspecto, lo que no significa que sea religiosa, sino que se considera de suma relevancia el aspecto espiritual; aclarándose que no se da catequesis sino formación cristiana.

La propuesta que articula todo es el plan de formación, el que incluye al plan de búsqueda, en el que también en algunos momentos se trabajan determinados proyectos en los que suelen participar más de un Área. Por ejemplo, el proyecto que los alumnos inician en 4º año, involucra a varias materias que colaboran en la concreción de ese proyecto.

La formación basada en proyectos que se propone para la escuela secundaria actualmente se caracteriza por el hecho de que las temáticas pueden surgir del propio grupo de estudiantes, teniendo bastante semejanza en su metodología con el plan de búsqueda original el que, en un principio era por temáticas de interés de la familia, de los estudiantes, de la escuela. Sin embargo, con el paso del tiempo se fue “escolarizando” y se fueron asignando las temáticas preestablecidas para cada año de la formación, lo cual provocó que el verdadero sentido de este dispositivo sufriera una cierta distorsión.

Asimismo, se estima que el joven que elige venir a la EFA generalmente es alguien que vive en las colonias aledañas, y porque además le gusta; aunque a veces en esta elección puede llegar a influir la familia, debido a la necesidad y la comodidad de tener a los hijos dentro de la escuela sin tener que alquilar departamento y demás gastos que tendría que afrontar si fuera a estudiar a otra escuela. Paralelamente a la existencia de la EFA, también es importante tener en cuenta que la realidad del medio rural fue sufriendo diversas transformaciones. Así, de un tiempo a esta parte, debido a los cambios socio contextuales anteriormente mencionados, los medios de subsistencia de las familias rurales se han modificado por múltiples causas, desde razones materiales, económicas y tecnológicas, hasta otras vinculadas al imaginario colectivo sobre la vida rural, llevando a que sea menor el involucramiento del núcleo familiar en las tareas productivas, incluyendo cambios en el rol de la mujer.

En relación a otro aspecto, de suma relevancia en el escenario educativo actual, podemos señalar que la cuestión de género desde la escuela no se visibiliza como una problemática que afecte de alguna manera la cotidianeidad de la misma. Si bien, como en toda institución educativa, suelen surgir algunas situaciones conflictivas que se analizan y resuelven por medio de los diversos espacios que contempla la propia alternancia. Periódicamente se desarrollan talleres sobre ESI y propuestas destinadas al abordaje de problemáticas emergentes, propias de la convivencia y de nuestros tiempos. Si bien existe una separación lógica en pabellones de mujeres y varones en el internado, se propone un trabajo equitativo entre ambos, en el que cada uno/a de ellos/as va rotando en la realización de las diversas actividades que les propone la institución diariamente, las cuales además de las estrictamente académicas incluyen otras tareas como las relacionadas al mantenimiento, limpieza, cocina, labores realizadas en los sectores didácticos productivos, etc.

“Porque el chico que nunca arregló la cama en su casa, bueno acá tiene que arreglar su cama. El chico por ahí nunca lavó los platos, pero eso generalmente pasa en las casas

donde las niñas por un lado hacen los trabajos domésticos y los varones se van a ayudar al papá, bueno acá todos hacen todo. Hay que lavar platos, bueno los varones van a aprender a lavarlos, y si hay limpiar el dormitorio el varón que nunca hizo, bueno aprende. Ósea aprenden diferentes cosas que por ahí en su casa hace determinado individuo. En las casas por ahí estaban divididas las tareas y en la escuela es un todo” (Entrevistado 4, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

También se fue avanzando y solicitándose aportes al plantel docente respecto a la implementación de los proyectos de ESI, el abordaje del acoso escolar y de bullying, como problemáticas emergentes que requerían de un tratamiento institucional que sea transversal a la formación de los jóvenes. Una cuestión que se plantea en la actualidad, y que requiere de un abordaje apropiado, es en lo concerniente al trabajo, donde algunas veces surge el cuestionamiento desde algunos actores de la sociedad respecto al hecho de que los jóvenes realicen actividades que solo les corresponden a personas adultas. Sin embargo, las propias familias de los estudiantes consideran sumamente necesaria la realización de este tipo de actividades y manifiestan su conformidad con la formación que les brinda la escuela. Prueba de ello es la permanente demanda que posee la escuela año a año.

“De parte de la institución se plantea que estas labores están debidamente acordadas y planificadas, consideradas como parte de la formación integral que deben adquirir los jóvenes, y que se llevan a cabo como una instancia de práctica en un entorno formativo. “Se le hace ver a los alumnos que la escuela es como una segunda familia y que al trabajo no hay que tomarlo como algo que sea indigno, sino por el contrario como un valor”. (Entrevistado 4, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

Respecto del futuro de la educación agraria, una de las cuestiones que se comenta es la necesidad de profundizar el apoyo que brinda el gobierno, tanto en la educación como en la producción en las chacras, la cual actúa movilizandando la economía de las diferentes localidades. Sin embargo, si esta actividad no es rentable, lamentablemente se puede ir perdiendo en algunos casos el interés en apostar a la producción familiar, corriéndose el riesgo de que esta vaya quedando en manos de unos pocos, trabajando esos productores para otros que poseen mayor poder económico. Esto a futuro podría ser muy difícil de revertir, tal como se puede observar en la producción de té y de yerba mate, observándose también que resulta cada vez más difícil conseguir personas que quieran trabajar en el medio rural. En ese sentido, actualmente se puede observar que existe interés por parte del estado provincial por intervenir estableciendo diversas regulaciones en la producción de yerba mate, no permitiendo, por ejemplo, el uso masivo de cosechadoras mecánicas, las cuales se considera que van en detrimento del trabajo que desarrollan las personas que se ocupan de su cosecha manual, conocidos en la zona como “tareferos”.

Sin embargo, dada la característica de nuestra provincia eminentemente rural, y el interés manifestado por parte de las autoridades por avanzar en la diversificación productiva, creando por Ley el Programa de Soberanía Alimentaria (Ley VIII – N.º 75). Se trata de priorizar las economías y mercados locales para fortalecer al pequeño productor y a los consumidores locales, entendiendo que la producción, distribución y consumo de alimentos están basados en la sostenibilidad ambiental, social y económica. Dicho Programa funciona en el ámbito de la Secretaría de Agricultura Familiar, siendo Misiones la única provincia que posee una repartición de este tipo.

En este marco, se puede avizorar un interesante futuro para la enseñanza agropecuaria en la provincia, teniendo presente que la orientación agraria se encuentra desplegada a lo largo y ancho del territorio provincial. Esta incluye una amplia oferta educativa, descrita en la parte inicial de este trabajo y que, desde su origen tuvo un crecimiento sostenido, y en el que el movimiento de las EFA tuvo un rol protagónico. Como ocurre actualmente en los diversos ámbitos, la inclusión de las nuevas tecnologías es una de las cuestiones que emerge y se instala cada vez con mayor fuerza y protagonismo, visto el ingreso de las mismas tanto en la educación como en el mundo productivo.

En este sentido, también es importante reconocer que el gobierno de Misiones en los últimos años viene dando pasos en esa dirección, que se puede evidenciar como parte de la política educativa por ejemplo a través del Programa EFA 4.0 el cual, como se mencionó, se incluyó en la ley de EFA. Aunque su llegada a las escuelas es por ahora muy reciente y su implementación se vio afectada en parte por la pandemia, posee un planteo teórico apropiado, pero para poder traducir esto a la práctica se requiere de la incorporación de insumos, de los recursos técnicos y económicos, sin perder de vista su sentido formativo. Para ello resulta clave que se lleve a cabo el acompañamiento necesario, el que debería tener un enfoque y un abordaje distinto, dada la particularidad de estas instituciones educativas, contando para ello con la participación de personas idóneas que tengan conocimiento y vinculación tanto con lo educativo como con lo productivo. De este modo, podría transformarse en un buen aporte que contribuya a desplegar las potencialidades de las EFA y su proyección a futuro, de manera más plena en el territorio provincial, lo cual requiere de políticas que sean integrales y sostenidas en el tiempo.

Mediante el Silicon Misiones, proyecto asociativo en el que participan empresa de base tecnológica, universidades e institutos privados y públicos, se pudo concretar una estación meteorológica en la EFA San Vicente, que incluye el registro de humedad y de temperatura en las colonias aledañas, y que proyecta trabajar con invernaderos y con otro tipo de producciones. La escuela puede cumplir allí un rol importante, si logra trabajar de manera articulada, teniendo la ventaja de que el gobierno municipal también está invirtiendo en este aspecto, estando en marcha actualmente diversos proyectos interesantes que buscan tecnologizar el territorio.

Habría como que reflotar las herramientas de la alternancia, lograr que el docente se re enamore del sistema, porque hay tantas cosas que uno va haciendo y deja de observar los resultados o son tan pocos que, o es que el resto por ahí...hay algunos que se esfuerzan y otros que no. Si logramos que el docente se re enamore del sistema se podría lograr mejores resultados. (Entrevistado 6, comunicación personal, 2 de mayo de 2022)

Forte A. y otros (2014) afirma que “un cambio de paradigma no es saber más, es, fundamentalmente, cambiar la forma de pensar, de percibir la realidad, de plantear los problemas, desafíos y respuestas pertinentes a una realidad. Es decir, contribuir al avance y desarrollo de las ciencias agropecuarias y no solo al aumento del mismo conocimiento. En su desarrollo histórico, las ciencias y profesiones del agro hoy deben dar un nuevo salto cualitativo, representado en un cambio de paradigma, que permita asumir nuevos compromisos, como la interdisciplinariedad y el enfoque sistémico de la investigación, el desarrollo y transferencia de tecnología, la identificación de los problemas, la praxis de la agricultura”.

En estos últimos años se fueron incorporando algunas herramientas y recursos tecnológicos, que se van integrando de manera paulatina a la misma, pero sin embargo, existe un obstáculo muy importante a sortear respecto a la inclusión de los estudiantes, que tiene que ver con el hecho de que a medida que nos alejamos de las zonas urbanas las dificultades de conectividad se acentúan.

Conclusiones

“La aparición de la alternancia en el curso de las últimas décadas, pero sobre todo el lugar que hoy ocupa en el campo de la formación, hace pensar que no se trata de un mero paliativo sino de una alternativa educativa para el futuro. La pedagogía de la alternancia no se elaboró por medio de teorías, sino por la invención y la aplicación de una herramienta pedagógica que se traducía en los actos, en el sentido y en los procedimientos de la formación”. (Gimonet, 2009, p.32).

Recuperando la idea que movilizó el interés por esta temática y los objetivos que orientaron este trabajo de investigación, no resulta ser una tarea para nada sencilla el poder dilucidar de qué manera la EFA San Vicente organiza e implementa su propuesta educativa. Se destacan las virtudes del sistema de alternancia, que se destaca por poseer argumentos pedagógicos sólidos, en el que se pregonan los valores, la integración con la comunidad y la familia, así como el abordaje de los aspectos técnico y productivo. *La escuela apunta a la formación integral*, lo cual nos lleva a reconocer, como punto de partida, que ésta se encuentra frente a un gran desafío que constantemente se renueva, en un contexto dinámico, complejo y cambiante.

Tanto los actores institucionales que poseen una formación en la alternancia, afín con la propuesta inicial de las EFA desde su llegada a la provincia, como también aquellos que se fueron

formando a lo largo de este proceso, y que hoy poseen una dilatada trayectoria en roles vinculados con la responsabilidad de gestión, coinciden en destacar que es fundamental poder *recuperar el sentido de la alternancia*. Para ello, se considera primordial que todos los docentes en servicio, y los que se inserten en la institución, puedan acceder a una capacitación que les permita conocer tanto los principios pedagógicos y las finalidades de la EFA, como también el trabajo con las herramientas propias de la alternancia. Sin embargo, de las entrevistas realizadas se observa que es indispensable que las propias autoridades educativas contemplen su especificidad, generando un marco normativo y curricular que promueva la generación de las condiciones necesarias que reconozcan y favorezcan el desarrollo de las potencialidades que posee este sistema.

Asimismo, resulta esencial la búsqueda de mejoras en las condiciones en que se desarrolla la labor docente, en relación a los tiempos que se requieren para la concreción de las diversas actividades propias de una escuela de este tipo. Resulta primordial recuperar y habilitar nuevos espacios de encuentro colectivos permanentes, destinados a planificar, coordinar y monitorear las distintas acciones. Esto permitiría trabajar en conjunto en la adecuación de la propuesta a las condiciones y a los tiempos actuales, sin que ello signifique desviarse de los principios pedagógicos que orientan la propuesta formativa de la escuela.

En este sentido, un claro ejemplo de esto se pudo observar en sus comienzos, existía una organización por departamentos, una estructura que fue clave en la dinámica institucional en ese entonces. Por una parte, los departamentos permitían un trabajo articulado hacia el interior del departamento y, por otra parte, funcionaban como un nexo entre los docentes y el equipo directivo. Sin embargo, posteriormente estos fueron reemplazados por la estructura de áreas, las cuales de alguna manera atomizaron cada vez más la dinámica institucional, dificultándose el trabajo integrado entre los actores institucionales.

Una de las problemáticas que permanecieron a lo largo de la existencia de la EFA consiste en apuntar al logro de un mayor protagonismo de parte de los docentes que conforman el equipo externo, lo cual permitiría involucrarlos de manera más activa y más equitativa en algunas de las actividades propias de la especificidad de esta formación que, desde hace varios años, vienen siendo parte de las responsabilidades exclusivas del equipo interno. Desde un principio esto dependió en gran parte de la decisión de los propios docentes y de su compromiso con el sistema, ya que no existe ninguna normativa que los obligue a hacerlo. Desde la dirección, como se menciona en capítulos anteriores, se proponían diversas alternativas para cumplimentar con la carga horaria en las semanas en que los estudiantes se encontraban en sus chacras, como ser: tutorías, visita a las familias, otras actividades institucionales, etc.

Sin dudas, avanzar desde la figura del M.E.T. a la del *monitor* sería un actor clave en este proceso de repensar la integralidad de la propuesta, ya que éste desarrolla múltiples funciones: ejerce el rol de tutor con los estudiantes, articula el trabajo de los docentes hacia el interior del

curso con el que trabaja, establece un nexo con los coordinadores académico, de convivencia y de los sectores, etc. Sin embargo, si bien está contemplado en la Ley de EFA, por el momento se carece de una normativa que contemple su figura legal y que reconozca lo que en la práctica ya está instalado. Asimismo, el proceso de “escolarización“, descrito anteriormente, sufrido por las EFA, incidieron fuertemente en el hecho de que su rol se fuera diluyendo con el tiempo. Como consecuencia de ello, perdiéndose parte de la carga horaria que se requiere, quedando librado muchas veces a la buena voluntad y al esfuerzo del propio monitor.

También influyó el hecho de que se fueron sumando a la escuela nuevos docentes que, en general, desconocían o conocían de manera muy superficial la lógica del funcionamiento de una EFA, llegando incluso a poner en duda su verdadero sentido formativo. Esto nos lleva a pensar que otra dimensión a tener en cuenta tiene que ver con las prácticas de formación de los futuros profesores, considerando además que no resulta sencillo en aquellos que no tuvieron alguna experiencia previa (ya sea como egresados o como docentes noveles) en una EFA. Así, una capacitación en servicio, les permitiría lograr una mejor inserción, que sea más provechosa para todos, y que coadyuve a fortalecer el sistema.

Se puede observar que, con el paso del tiempo, con el surgimiento de los diversos cambios curriculares una de las cuestiones en la que más se pudo percibir un mayor desgaste en la propuesta formativa inicial, en línea con los principios formativos de las EFA, fue en *las herramientas de la alternancia*. Entre ellas se puede mencionar el plan de formación, el plan de búsqueda, el cuaderno de la realidad, el trabajo de estadía, los coloquios y tutorías, etc. Por ejemplo, las visitas, que se deben realizar a las familias, por diversos motivos, fueron siendo cada más esporádicas, siendo en parte relegada para poder cumplir con otras actividades que surgían en el devenir cotidiano de la escuela, a pesar de la importancia que estas poseen pensando en la integralidad de la propuesta.

El plan de búsqueda, una de las herramientas fundamentales de la alternancia, fue perdiendo cada vez mayor relevancia, en parte debido a las circunstancias mencionadas. También pudo influir en esto el escaso aprovechamiento de los insumos que a partir de su aplicación se podría obtener, ya que muchas veces gran parte del trabajo de socialización y retroalimentación queda a cargo solo del monitor, no siendo aprovechado en todo su potencial por parte de los profesores que dictan los espacios curriculares que pertenecen al campo de la formación específica.

A partir del trabajo exploratorio realizado, se pudo evidenciar que esta problemática es una de las cuestiones que posee una mayor influencia al momento de pensar en el avance hacia la construcción de una propuesta formativa que responda a la integralidad. Para ello sería necesario contar con un trabajo colectivo en proceso, durante el cual se debería cumplimentar con tres etapas fundamentales: un momento de preparación previa, otro del desarrollo de la actividad en sí misma

y un tercero en el que se analiza, se discute y ocurre una retroalimentación. Así, por ejemplo, en el marco del plan de búsqueda se puede elaborar una propuesta consensuada, luego llevada a cabo por los alumnos en sus chacras y posteriormente se socializa, siendo aprovechado los aportes traídos por los estudiantes, para ser profundizados luego por los diferentes espacios curriculares.

“Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante”. (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 51)

Respecto a la vinculación teoría- práctica, se puede evidenciar que no siempre se la tiene en cuenta como un todo integrado, principalmente como consecuencia de los cambios que se fueron dando. A ello se le suma el problema que trajo aparejado la ley de incompatibilidad dictada por la provincia, la que afectó directamente a los docentes de la formación específica que conforman el equipo interno. Al sufrir un recorte en sus horas cátedras, el docente debía optar por continuar trabajando solo en el dictado de la parte teórica o de la parte práctica de la asignatura que dictaba.

“No hay una conexión entre el profesor del área y el responsable del sector. Porque tiene que trabajar coordinado ahí, si yo doy huerta tengo que estar en contacto con el encargado de la huerta. Y eso se perdió con el tema de la incompatibilidad. Porque el mismo encargado de la huerta era el profesor de huerta. No es fácil, porque la gente nueva no tiene en su cabeza la lógica de la articulación. Ni con el plan de búsqueda, ni con las materias didácticas, nada. Eso está fallando...”. (Entrevistado 5, comunicación personal, 18 de abril de 2022).

Como consecuencia de esto otros docentes se hicieron cargo de esas horas vacantes, no resultando nada sencillo poder articular ambas dimensiones, si no existía un trabajo coordinado. Esto a su vez se dificultaba por diversos motivos, entre ellos el pensar si esto lo visualizaban como algo realmente prioritario y tenían la voluntad de hacerlo, debiendo en ese caso planificar en conjunto sus actividades. Otro obstáculo a sortear sería el de poder coincidir en sus horarios de trabajo, sino se corre el riesgo de que la teoría y la práctica, al ser extemporáneas, queden algo divorciadas y fragmentados los saberes que se podrían obtener y potenciar si ambas estuvieran integradas.

“La desarticulación entre teoría y práctica hace necesaria una reflexión orientada a una formación inicial de profesores que sea significativa, crítica y reflexiva y que considere la práctica como referencia de la teoría y ésta como nutriente de una práctica de mejor calidad. Esto se lograría a través de la introducción de prácticas pedagógicas tempranas

direccionadas a conocer y a analizar la realidad educacional y social, estableciendo una relación entre lo cotidiano pedagógico y la reflexión teórica”. (Vallejos, 2004, p. 96).

Este es un aspecto de suma relevancia en la formación de los jóvenes, pero que su abordaje resulta ser complejo, debido a las múltiples variables que inciden en su concreción. La primera de ellas es que exista un acuerdo institucional en que se generen las condiciones necesarias y que se apunte a fortalecer este aspecto. Esto requiere de un trabajo coordinado en equipo que posibilite articular los esfuerzos para ir cumpliendo metas en común, que involucren la programación, concreción y evaluación de actividades interdisciplinarias. Pero si pensamos en optimizar esta tarea, resulta fundamental poder avanzar en la mejora de las condiciones mencionadas en este trabajo, que atiendan a la especificidad de esta propuesta formativa.

“Buscar la integración entre “el saber” y “el hacer” para que el joven y sus familias puedan enfrentar los problemas cotidianos, encontrando soluciones y nuevos abordajes que les permitan permanecer en la chacra. permite fortalecer y mejorar las prácticas agropecuarias, a partir de la revisión y reconfiguración de los principios de la metodología de la alternancia, puesto que el avance técnico productivo necesita, y más en el marco de las instituciones educativas, del arraigo en una concepción antropocéntrica, para que el alumno durante su trayectoria formativa inicie un proceso de empoderamiento que incluya a su familia, incidiendo en el medio. Solo así se resignificará la forma de ver el trabajo en el medio rural, superando la idea de esfuerzo físico y sacrificio que en muchos casos no tiene una recompensa que dignifique al productor. Se busca desarrollar habilidades y competencias que permitan ser y sentir a lo agropecuario como una forma de vida, satisfaciendo necesidades particulares y colectivas y tranquilidad para el futuro”. (Parra Gaona et al, 2015, p. 63)

Una alternativa interesante para avanzar en este sentido podría ser el tener un marco de referencia que permita aportar a la construcción de la integralidad. La noción de entorno formativo que, si bien refiere al desarrollo de actividades específicas, utilizando las instalaciones y equipamiento básico necesario para el desarrollo de las trayectorias formativas en la ETP, podría flexibilizarse, adaptándose a las características del sistema de alternancia. Es decir, aprovechando sus potencialidades y generando las condiciones pedagógica- didácticas necesarias para que puedan contribuir al desarrollo de diversos propósitos formativos vinculados con la educación agraria, convirtiéndose de esta manera en un interesante dispositivo pedagógico. Para ello, resulta fundamental correr el foco del aspecto técnico y profundizar en las dimensiones didáctica y social, lo cual permitiría que éste se transforme en un verdadero entorno de aprendizaje.

Si bien podríamos encontrar diversas cuestiones en común en los distintos entornos formativos, como ser; todos poseen un espacio asignado, con herramientas o implementos,

actividades específicas a desarrollar, contando con un objeto de estudio. Así, cada uno de los sectores didácticos productivos (huerta, sala de industrias, cada producción animal o vegetal, etc.) podría pensarse como un entorno formativo diferente, ya que cada uno requiere de prácticas específicas que se llevan a cabo de manera permanente en cada ciclo productivo. Por ejemplo, en el caso de un cultivo se prepara el terreno, se siembra, se riega, se realiza el seguimiento y mantenimiento, se cosecha, etc. Esto requiere de una planificación de la tarea, de una organización del trabajo a realizar, la elaboración de un cronograma. etc.

Sin embargo, no se puede perder de vista que debe cuidarse el delicado equilibrio entre lo productivo y lo educativo, donde cobraría un verdadero sentido el concepto de entorno formativo. Es decir, que cada actividad debe estar programada y planificada con sus actividades, sus propósitos, acciones en común con otras materias, definir con claridad los roles que se le asigna al docente y a los alumnos, etc. Por supuesto que también, debemos tener en cuenta que en toda escuela agraria siempre pueden surgir cuestiones emergentes, como ser: los animales tienen crías, se enferman, un evento climático puede afectar el vivero de la escuela, etc.).

“Es decir que más allá de diseñar una propuesta de enseñanza-aprendizaje desde las variables pedagógicas y tecnológicas, será en el momento de la implementación de esa propuesta cuando dicho diseño se haga efectivo y sufra o no modificaciones. Podría sufrir cambios, ya que es en la organización de la actividad conjunta, en la sucesión de negociaciones de significados donde cada grupo de participantes recrea los procedimientos y normas de uso de las herramientas incluidas en el diseño y en la propuesta hecha por el docente o el equipo de trabajo. Un mismo diseño tecnopedagógico puede llevarnos a resultados diferentes, dependiendo de las interpretaciones, negociaciones, significados, niveles de motivación o roles que asuman los participantes del proceso”. (Chiecher et al, 2013, p. 76).

Así, en las escuelas de alternancia los distintos sectores didácticos productivos, considerados como el corazón de una escuela agraria, se pueden convertir en entornos formativos, entre los que se puede incluir a los diferentes espacios vinculados con las prácticas, como ser: la sala de industrias, espacios destinados a las distintas producciones de tipo animal y vegetal, laboratorio, e incluso las mismas pasantías. En este sentido, un aporte significativo podría ser tener en cuenta es la noción de dispositivos pedagógicos, tanto pensando en la programación de la enseñanza como en el desarrollo de las propuestas y el posterior análisis y evaluación de las mismas.

En ese marco, se debería analizar de qué manera se puede incorporar a esta propuesta innovadora las herramientas de la alternancia. Para ello es necesario pensar de qué manera se podrían insertar en esta lógica, de forma tal que aporten al momento de llevar a cabo el trabajo en los diversos entornos formativos, con el fin de fortalecer la propuesta educativa, tratando siempre

de preservar los principios y finalidades de la pedagogía de la alternancia. Para ello se debería avanzar hacia un cambio significativo, recuperando la centralidad de las herramientas de la alternancia, construyendo, adaptando, revisando y ajustando lo necesario en el proceso de programación y concreción de las actividades específicas.

Esto implicaría generar las condiciones institucionales que posibiliten su concreción, como ser la necesidad de habilitar espacios que propicien el trabajo colectivo y que promuevan el inicio de un proceso de revisión de las prácticas instituidas, ya que el aprovechamiento de estas herramientas propias de esta modalidad de enseñanza requiere de una cuidadosa planificación institucional y un trabajo colectivo. Esto posibilitará un abordaje diferente que permitiría avanzar en la concreción de experiencias formativas que apunten a afianzar el desarrollo de las habilidades y competencias que se requieren para lograr una mejor inserción y desempeño por parte de los futuros egresados, que les posibiliten ser partícipes de las diversas actividades productivas que promuevan el desarrollo local.

Si existiera interés por avanzar en este sentido se debe ser consciente del gran desafío a enfrentar, ya que además de la decisión institucional y del compromiso que esto requeriría de parte de todos los actores institucionales (principalmente el equipo directivo, coordinadores y docentes, tanto del equipo externo como del interno). Resulta indispensable contar con un equipo de coordinación que trabaje para poder instalar una permanente reflexión sobre la práctica

Actualmente se enfatiza en la necesidad de concebir la enseñanza como una actividad reflexiva, un concepto que atraviesa la formación, el currículo, la enseñanza y la metodología de docencia. La idea es que el profesor pueda pensar su práctica, es decir, que el profesor desarrolle la capacidad reflexiva sobre su propia práctica, lo que implicaría una reflexión sobre su trabajo. Esto iría en línea con el perfil de docente que se necesita para llevar a cabo la propuesta expresada en los párrafos anteriores. Para Zeichner (1993) el movimiento de práctica reflexiva atribuye al profesor un papel activo en la formación de los objetivos y medios de trabajo, entendiendo que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir para la construcción de conocimientos sobre la enseñanza. (Libâno, 2001, p. 85).

Adherir a este cambio requeriría de una decisión institucional que movilice el trabajo colectivo en este sentido, aunque se podría avanzar gradualmente, iniciando en un determinado sector didáctico productivo, como una especie de plan piloto. Asimismo, habría que pensar de qué manera las herramientas de la alternancia se puedan incorporar al trabajo desde esta perspectiva, aportando a la especificidad de esta propuesta formativa, lo cual requiere de una decisión y de un esfuerzo compartido.

A su vez, esto se vincula fuertemente con la noción de *competencia* (hacia cuyo desarrollo se apunta en el perfil de los egresados) a las que se debería apuntar, ya que en la misma deben confluir los saberes teóricos, técnicos y prácticos. Dichas competencias se construyen

gradualmente mediante las distintas experiencias formativas por las que transitan los jóvenes a lo largo de sus trayectorias formativas en la escuela. El trabajo desde esta lógica y desde esta perspectiva nos obliga de alguna manera salir de nuestra zona de confort lo que, si bien puede crear cierta incomodidad e incertidumbre, nos permite abrir un abanico de posibilidades en las que se puede avanzar hacia una verdadera construcción del conocimiento.

Esto requiere de una revisión permanente de nuestras prácticas, así como la reflexión sobre la acción, lo cual representa un verdadero desafío institucional. Aquí adquiere relevancia el poder aprovechar y potenciar los insumos que se obtienen a partir de la propia experiencia de la práctica, lo que nos aproxima a la noción de *praxis*. Esto está muy vinculado a un proceso metacognitivo en el cual la retroalimentación es parte fundamental del mismo, evitando de esta manera caer en la práctica repetitiva y mecánica, y potenciando la construcción permanente del saber pedagógico.

Marisquirena G. y otros (2017) afirma que una enseñanza de calidad pasa, entre otras cosas, por un perfil de docente comprometido con una postura ética fundada en valores tales como la integridad, el respeto y la confianza en los demás, la mente abierta al cambio y profesionalismo a la hora de respaldar sus acciones en un conocimiento científico y pedagógico sólido. En buena medida esta calidad depende de las buenas prácticas de enseñanza. Claves vinculadas con estas buenas prácticas son: el trabajo en equipo, la apertura al aprendizaje y al cambio, la actualización en temas didáctico-pedagógicos, la responsabilidad personal y social, la creación de oportunidades (espacio y tiempo) para la retroalimentación y la tutoría, producción de conocimiento a partir de la reflexión acerca de la práctica (Bain, 2007), fundado ello en el sólido conocimiento de la temática o disciplina a enseñar en el contexto de la carrera y el desarrollo del país.

Por supuesto que no resulta ser una tarea para nada sencilla lograr la integración de los saberes en cuestiones concretas de la realidad cotidiana, en el uso pedagógico de las herramientas de la alternancia, en la creación de espacios de retroalimentación, o en el buen uso de los entornos formativos, aspectos que resultan de interés para esta investigación. Esto se debe a la complejidad que representa el análisis de *la integralidad* de una propuesta educativa, y más aun tratándose de una escuela agraria, en la que además de confluir e interactuar las dimensiones curriculares, pedagógica- didáctica, institucional, cobra una gran relevancia lo socio- comunitario.

“La construcción de un saber pedagógico representa un proceso de organización, reinterpretación y recontextualización de diversos sentidos y saberes producidos por otras disciplinas integrantes del mundo de las ciencias. Este pensar y reflexionar sobre las metas y objetivos formativos del proceso educativo en función de una evolución humana consciente, responsable y éticamente comprometida permite a la pedagogía indagar por los significados, los motivos, las causas y los fines de sus prácticas, que se llevan a cabo

en las aulas de clase: Sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica” (Flórez, 2005, p.106).

En ese sentido, resulta esencial tener una visualización de la escuela que se pretende para el futuro, sin que esto represente un cambio profundo, sino más bien, volver a repensar en su función en perspectiva, revisando la misión y teniendo en claro el rumbo hacia el cual se avanza. Se considera que la propuesta de alternancia podría funcionar bien si la escuela pudiera contar con un equipo de docentes exclusivos suficiente, que posean distintos perfiles, contando con monitores que, además de conocer el campo de las ciencias agrarias, puedan trabajar en conjunto con docentes de las diferentes áreas del conocimiento., apuntando de esta manera a una verdadera integralidad. Sin embargo, ello va a depender en buena medida del compromiso de cada docente, quienes, en función de la temática, pueden establecer un vínculo con algunos de los saberes disciplinares que enseña. De esta manera, se puede cargar de sentido, relacionando los contenidos con la propia realidad de los estudiantes; así como también fortalecer las herramientas de la alternancia, transformándolos en dispositivos fundamentales para fortalecer la propuesta.

Se puede destacar que la experiencia transitada resultó enriquecedora, destacándose en ella el trabajo de campo realizado en el proceso de investigación, que permitió enriquecer la mirada sobre el objeto de estudio, recabando los insumos que posibilitaron ir conociendo la realidad desde la perspectiva de los diferentes actores institucionales particulares. Así se fueron añadiendo valiosos elementos que permitieron ir articulando las piezas constitutivas que, como fragmentos de esta realidad, nos lleva a ir visualizándola en toda su dimensión. En ese proceso, se pudo evidenciar cómo se fue dando esa construcción colectiva en la que se conjugan el escenario educativo, el contexto, los actores institucionales, la organización y la dinámica institucional.

Arocena, R y otros (2011) afirma que la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiéndolo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones. La concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías, con un enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones, construyendo una propuesta participativa que contribuya, a partir de la práctica de los actores sociales involucrados, a mejorar sus condiciones de vida.

Si bien se avizora un futuro interesante para la educación agraria en Misiones en general y para la localidad de San Vicente en particular, se coincide en la necesidad de repensar la alternancia en función de la realidad actual. La EFA conserva sus principios básicos y sus finalidades formativas, teniendo en cuenta la reconfiguración de su mandato fundacional, el cual en un principio apuntaba al arraigo de los jóvenes en sus chacras, pero con el paso de los años se fue reorientando al logro de la formación integral, pensando más en un proyecto de vida de los

jóvenes. Para ello sigue siendo necesario adecuar la propuesta a los escenarios actuales apuntando, entre otras cuestiones, a que el plan de formación posibilite el trabajo colectivo e interdisciplinario, y revisando el diseño e implementación de las herramientas pedagógicas específicas de esta propuesta educativa.

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación se fueron obteniendo diversos y valiosos insumos en el proceso de trabajo, que implicó la recolección, la sistematización y el análisis de los mismos. Esto incluye a las entrevistas realizadas a los diferentes actores considerados referentes para la temática de interés de esta investigación, los documentos institucionales y las normativas jurisdiccionales y nacionales. Debemos reconocer que a medida que fuimos profundizando en la temática fuimos tomando conciencia de la complejidad que encierra esta temática, que sintetizamos de alguna manera en las dimensiones pedagógico-didáctica y socio comunitaria, curricular, sociohistórica.

Por lo tanto, consideramos que este trabajo representa una aproximación al objeto de estudio, pero también un aporte para poder pensar de qué hablamos cuando nos referimos a la formación integral. Al mencionarlo este no debe ser un simple slogan o la expresión de una voluntad, sino que debería traducirse en acciones concretas que lo aborden con el fin de fortalecer el proceso de formación. Somos conscientes que, considerando la complejidad de la realidad y del contexto en el que se lleva a cabo el proceso formativo, estamos sin dudas frente a un gran desafío.

“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo. Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción”
Paulo Freire

Bibliografía

Alcaraz, R. (1995). Diagnóstico de la ejecución del programa de extensión agrícola del currículum del BTA de las Escuelas Agrícolas Oficiales y Privadas del país.

Arocena, R et al, (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas, Cuadernos de Extensión N°1 de la Universidad de la República, Uruguay. Disponible en:

<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/168>

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.

Ávila Rosa, B. (2018). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. Revista del centro de Investigación de la Universidad La Salle Colombia. Vol. 14 N° 48 Julio - diciembre, 2017 121-158.

Barrera, F. M. (2009). Formación integral: compromiso de todo proceso educativo. *Revista docencia universitaria*, 10(1), 123-135.

Bengochea, N. y Levin, F. (2012). El análisis de caso en educación, pág. 97-116 en En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en:

<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/888-en-carrera-escritura-y-lectura-de-textosacademicos-y-profesionalespdf-19ZYm-articulo.pdf>

Cagigas J. M. (2012). Entorno Formativo Tambo en las Escuelas Agrarias. Impacto en el Desarrollo Local. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias.

Castro, E. et al. (2009). La praxis educativa: una aproximación a la realidad en el aula. *Revista Venezolana de gerencia*, 14(45), 125-143.

Chevallard I (1984). La transposición didáctica, *La pensée sauvage*,

Chiecher et al (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones. 1a ed. - Mendoza : Editorial Virtual Argentina.

Díaz Barriga, F. A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa año/vol 5 número 2 p. 105-117 Universidad autónoma de Baja California.

Díaz Tepepa, G. (1991). El saber técnico en la enseñanza agropecuaria. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*. Vol. XXII, N° 2 p. 121 -134. Disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1992_2_04.pdf

Disposición N° 10/09 Entornos formativo del Ciclo Básico Agrario y Disposición N° 9/10 Entornos formativos del Ciclo Superior Agrario.

Divinsky, P. (2019). *Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA)*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX

(1),209-240. ISSN: 0185-1284. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27058155013>

EFA San Vicente de Paul (2022). Proyecto Educativo Institucional

EFA San Vicente de Paul (2022). Proyecto Sectores Didácticos Productivos.

Flórez, R. (2005), Pedagogía del conocimiento, Madrid, McGraw-Hill.

Freire, P. (1974). Educación para el cambio. Bs. As. Edit. Tierra Nueva.

Freire, P. (1978). ¿Extensión o Comunicación? México. Edit. Siglo XXI. 7a ed.

Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Décimo tercera edición en español. Siglo XXI editores S.A.

Forni F. et al. (1998). *Haciendo escuela. Alternancia trabajo y desarrollo en el medio rural*. Ediciones Ciccus. Bs As.

García E. y Macagno N. (2019). Trabajo Final Licenciatura. Escuela de la Familia Agrícola. Un estudio de caso en perspectiva socio-histórica. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

García-Marirrodriaga R. y Puig-Calvó P. (2011). Educación en alternancia y desarrollo rural AIMFR y Serviprensa. Guatemala.

Guber, Rosana (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad/Rosana Guber. - Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

Hernández Sampieri et al. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta edición. McGraw-Hill.

LEY VI – N.º 211 RÉGIMEN ESPECIAL PARA LAS ESCUELAS DE LA FAMILIA AGRÍCOLA.

<http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20E%80%93%20N%20211%20Texto%20Definitivo.pdf>

Ley N° 3.200. Prohibiciones e incompatibilidades de empleos en la administración Nacional, Provincial o Municipal. <https://www.atm.misiones.gob.ar/index.php/informacion-fiscal-n/normativas/consulta-de-leyes-tributarias/80-1995/233-13200-prohibiciones-e-incompatibilidades-de-empleos-en-la-administracion-nacional-provincial-o-municipal>

Levy, Claudine. (1990). “El saber técnico en los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios”, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós.

Lozano F. (2012). Tesis de maestría. Análisis de la Pedagogía de Alternancia como propuesta para generar el desarrollo local en la zona rural. Estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca.

Luft, L., Rambo, E. (2014) Trabajo Final Licenciatura. “Importancia de las prácticas agropecuarias realizadas en el Campo de prácticas/ experimental del Profesorado en

Ciencias Agrarias y Protección Ambiental de Capioví para el desempeño profesional de los egresados de las cohortes 2004 – 2.009”. Universidad Nacional de Misiones.

Marisquirena, G. et al. (2017). Buenas Prácticas en la enseñanza de las ciencias agrarias. Jornadas de Investigación en educación superior. Eje temático: Transformación de la enseñanza. Montevideo 25 – 27 de octubre. Universidad de la República del Uruguay. Facultad de agronomía.

Mezzaroba, C., & Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(3), 17.

Miano A. (2018). Familias y comunidad como actores educativos. El enfoque pedagógico e institucional de las escuelas rurales de alternancia. En Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas. Querétaro (México)

Molina Patrón I (2012). La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. Razón y palabra, Revista Electrónica Especializada en Comunicación en América Latina. www.razonypalabra.org.mx

Monsalve, A. E. D., & Posada, R. E. Q. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17-29.

Parra Gaona, MC; Torres Chávez, S; Mingo Rojas, JA. (2015). La Educación Agraria como gestora del desarrollo comunitario: La narrativa de un redescubrimiento. Asunción: Alma Ediciones. 163 p.

Plencovich, M. C., Testatonda, A. M. y Valentini, L. (2011). Educación Ruralidad y territorio. Capítulo IV. Estrategias didácticas para las escuelas rurales. Más allá de Yasnaya Polyana. Fundación CICCUS.

Plencovich, M.C. (2014). Sistema educativo y educación agraria: deriva e inclusión. Fundación CICCUS.

Resolución N° 048/13 Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Secundario Orientado, Orientación Agro en Alternancia, MCECyT, provincia de Misiones.

Rivera, D. et al. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114.

Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1983). La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso (Documentos DIE), México, DIE-CINVESTAV-IPN,

Rockwell, E., et al. (1986). Informe final. La práctica docente y su contexto institucional y social, México, DIE-CINVESTAV-IPN,

Sanabria de Valdez, M. (1995). Perfil Profesional del Educador en el marco de la educación agropecuaria en el Paraguay. (Tesis).

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la Educación*, (34), 203-215.

Vallejos, N. F. (2004). La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 35(2), 96-109.

Vasilachis de Gialdino I. et al. (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Vélez Vargas, L. D. (2004). El paradigma científico de las ciencias agrarias: una reflexión. Disponible. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnam/v57n1/a01v57n1.pdf>

Weiss, E. (1985). “Pensar alternativas en la educación técnica agropecuaria”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación, México, Universidad Autónoma de Chapingo-Universidad de Humboldt de Berlín,

Zorzón, M. (2018). *Pedagogía de la Alternancia: propuesta pedagógica. situada en el medio rural* (Bachelor's thesis). Disponible en: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/16118/ZORZON%20MELINA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

ANEXO

GUIAS DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA AL RECTOR

1. ¿Cuál es su nombre y su título de base? ¿En qué año se inició en la docencia?
2. ¿Desde cuándo se desempeña como rector y cuál fue su trayectoria en esta institución?
3. ¿Cómo estuvo organizada en sus inicios la institución, y cómo lo está en la actualidad?
4. Con el paso del tiempo, ¿pudo notar ciertas modificaciones en el perfil profesional de los docentes que fueron transitando por la escuela?
5. ¿Considera que la escuela acompañó de alguna manera las transformaciones sociales que se fueron dando en todos estos años?
6. Con el paso del tiempo, ¿hubo cambios en la relación con las familias de los alumnos?
7. ¿Con que instituciones se fue vinculando y con qué propósitos?
8. ¿Qué proyectos comunitarios trabajó y trabaja la EFA con la comunidad?
9. Con el advenimiento de la LFE, ¿recuerda algunos de los cambios que se tuvieron que realizar? (en el plan de estudio, espacios curriculares, carga horaria, plantel docente)
10. ¿Qué impacto considera que tuvo la LFE en la propuesta educativa de la institución?
11. Con la LEN, ¿se volvió a retomar la propuesta educativa inicial?, ¿qué reestructuraciones trajo aparejado la implementación de esta ley?
12. ¿La proporción de estudiantes que provienen de zonas rurales y urbanas se modificó a lo largo del tiempo? Si es así, ¿esto tuvo algún impacto en la propuesta educativa de la EFA?
13. ¿Los egresados de la institución lograron una adecuada inserción en la sociedad?
14. ¿Cómo es la participación actual de las familias en la vida de la EFA? ¿En qué instancias participan? VER
15. ¿Considera que existe algún/os condicionantes que afecten de cierta manera el desarrollo de la propuesta educativa?
16. ¿Cómo avizora el futuro de la enseñanza agropecuaria?
17. ¿Qué cuestiones considera que se deberían mejorar o cambiar?

18. ¿Cómo se accede al cargo de coordinador?, ¿este cargo se renueva periódicamente?

ENTREVISTA A LOS COORDINADORES

(Coordinador pedagógico, Coordinador de sectores didáctico productivos y Coordinadora de convivencia)

1. ¿Cuál es su nombre y cuál es su título de base?
2. ¿Cuál es su antigüedad en la docencia y en qué año se inició en la enseñanza?
3. ¿Desde cuándo se desempeña en la escuela, y cuál fue su trayectoria en esta institución?
4. ¿Cuál es su carga horaria?
5. ¿Trabaja además en otra institución? Si es así, ¿en qué espacios curriculares?
6. ¿Desde cuándo se desempeña en este rol?
7. ¿Qué funciones le toca cumplir como coordinador?
8. Con la LFE, ¿observó algún cambio o transformación desde lo curricular o pedagógico en la escuela?
9. Con la LEN, ¿se volvió a retomar la propuesta educativa inicial?, ¿qué reestructuraciones trajo aparejado la implementación de esta ley?
10. ¿Cuáles son las jornadas de trabajo que se suelen realizar durante el ciclo lectivo?
11. ¿Con qué propósito se lleva a cabo cada una de ellas?
12. Además de las jornadas institucionales, ¿realizan otras reuniones con los colegas que integran el área que usted coordina?
13. ¿Cuáles son las asignaturas que comprende su coordinación?
14. ¿Qué pautas de trabajo se suelen establecer?
15. ¿Qué logros considera que se pudieron obtener?
16. ¿Qué obstáculos o dificultades tuvieron que sortear?
17. ¿Qué desafíos piensa que deberían afrontar?
18. ¿Cómo se organizan para planificar el trabajo del área?
19. ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos que utilizan y con qué propósitos?
20. ¿Se propone alguna instancia de articulación con algunas de las áreas?
21. ¿Podría comentar cuáles serían?
22. ¿Qué propondría para optimizar el trabajo del área que le toca coordinar?

23. ¿Qué características piensa que identifican a la escuela?
24. ¿Qué cambios o transformaciones se fueron dando en la organización del trabajo a lo largo del tiempo?

ENTREVISTA CON DOCENTE DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

1. ¿Cuál es su nombre y cuál es su título de base?
2. ¿Cuál es su antigüedad en la docencia y en qué año se inició en la enseñanza?
3. ¿Desde cuándo se desempeña en la escuela, y cuál fue su trayectoria en esta institución?
4. ¿Cuál es su carga horaria?
5. ¿Qué actividades en general suele realizar a lo largo del año?
6. Las jornadas de trabajo que se llevan a cabo, ¿qué acciones le permite realizar?
7. Además de las jornadas institucionales, ¿realizan otras reuniones con los colegas que comparten el área que usted integra?, ¿con qué propósito se realizan y qué acciones pueden surgir a partir de ellas?
8. Con la implementación de la LFE, ¿observó algún cambio en la escuela en general y en su asignatura en particular?
9. Personalmente, ¿la materia en la que se desempeñaba tuvo que reformular su contenido o reconvertirse con el cambio del plan de estudio?
10. Con la LEN, ¿se volvió a retomar la propuesta educativa inicial?, ¿qué cuestiones surgidas en la LFE continuaron?
11. ¿Participa o participó en algún proyecto realizado con la comunidad? ¿Qué piensa que esto le aporta a la propuesta educativa?
12. ¿Puede comentar cómo se organiza en general para el dictado de las clases a lo largo del año?
13. ¿Existe algún tipo de articulación o trabajo en conjunto con otra asignatura que realice prácticas de campo?
14. ¿Y con los espacios curriculares de dictado áulico?
15. ¿Tiene contacto con las familias de los estudiantes ya sea en la escuela o en oportunidad de alguna visita en sus domicilios?
16. ¿Cómo acompaña al estudiante cuando se encuentra de estadía en el medio socio profesional?
17. ¿De qué manera se vincula su asignatura con las estadías y el trabajo del estudiante en el medio socio profesional?

18. ¿De qué manera participan las familias en la vida institucional de la EFA?
19. ¿Con que instituciones se vincula la escuela y con qué finalidad?
20. ¿Piensa que la escuela acompañó de alguna manera los cambios que se fueron dando en la zona todos estos años?
21. ¿Considera que hubo algún cambio en el perfil del egresado?, ¿y su inserción en la sociedad?
22. ¿Cree que sea necesario contar con otros recursos para optimizar el desarrollo su propuesta de trabajo en particular o de la institución en general?
23. ¿Qué cuestiones considera que se podrían o deberían mejorar o cambiar para optimizar la propuesta educativa?

ENTREVISTA CON DOCENTE DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. ¿Cuál es su nombre y cuál es su título de base?
2. ¿Cuál es su antigüedad en la docencia y en qué año se inició en la enseñanza?
3. ¿Desde cuándo se desempeña en la escuela, y cuál fue su trayectoria en esta institución?
4. ¿Cuál es su carga horaria?
5. ¿Trabaja además en otra institución? Si es así, ¿en qué espacios curriculares? ¿qué diferencia nota entre la EFA y las otras instituciones?
6. Las jornadas de trabajo que se llevan a cabo en la escuela, ¿qué acciones le permite realizar?
7. Además de las jornadas institucionales, ¿realizan otras reuniones con los colegas que comparten el área que usted integra?, ¿con qué propósito se realizan y qué acciones pueden surgir a partir de ellas?
8. Con la implementación de la LFE, ¿observó algún cambio en la escuela en general y en su asignatura en particular?
9. Personalmente, ¿la materia en la que se desempeñaba tuvo que reformular su contenido o reconvertirse con el cambio del plan de estudio?
10. Con la LEN, ¿se volvió a retomar la propuesta educativa inicial?, ¿qué cuestiones surgidas en la LFE continuaron?
11. ¿Existe algún tipo de articulación o trabajo en conjunto con otra asignatura que realice prácticas de campo?
12. ¿Y con los espacios curriculares de dictado áulico?

13. ¿Participa o participó en algún proyecto realizado con la comunidad?
¿Qué piensa que esto le aporta a la propuesta educativa?
14. ¿Puede comentar cómo se organiza en general para el dictado de las clases a lo largo del año?
15. ¿Tuvo contacto con las familias de los estudiantes ya sea en la escuela o en oportunidad de alguna visita en sus domicilios?
16. ¿Cómo relaciona su asignatura con las estadías y el trabajo del estudiante en el medio socio profesional?
17. ¿Tuvo la posibilidad de acompañar a los estudiantes cuando se encuentran de estadía en el medio socio profesional?
18. ¿De qué manera se vincula su asignatura con las estadías y el trabajo del estudiante en el medio socio profesional?
19. ¿De qué manera participan las familias en la vida institucional de la EFA?
20. ¿Con que instituciones se vincula la escuela y con qué finalidad?
21. ¿Piensa que la escuela acompañó de alguna manera los cambios que se fueron dando en la zona todos estos años?
22. ¿Considera que hubo algún cambio en el perfil del egresado?, ¿y su inserción en la sociedad?
23. ¿Cree que sea necesario contar con otros recursos para optimizar el desarrollo su propuesta de trabajo en particular o de la institución en general?
1. ¿Qué cuestiones considera que se podrían o deberían mejorar o cambiar para optimizar la propuesta educativa?