

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – FAHCE**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ELIZABETH MACEDO FAGUNDES**

**LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: UN  
ESTUDIO DE CASO EN EL CURSO DE TÉCNICO EN AGROECOLOGÍA DE LA  
CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO, PITANGA, PARANÁ –  
BRASIL (2016- 2018)**

**LA PLATA  
2020**

**ELIZABETH MACEDO FAGUNDES**

**2020**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – FAHCE**

**DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ELIZABETH MACEDO FAGUNDES**

**LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: UN  
ESTUDIO DE CASO EN EL CURSO DE TÉCNICO EN AGROECOLOGÍA DE LA  
CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO, PITANGA, PARANÁ –  
BRASIL (2016- 2018)**

Tesis presentada al Programa de Pos-  
Graduación de la Universidad Nacional de  
La Plata, Facultad de Humanidades y  
Ciencia de la Educación – FAHCE, como  
requisito para la obtención del título de  
Doctora en Ciencias de la Educación, en la  
línea de investigación en Educación

Orientadora: Doctora María  
Alejandra Domínguez

Co-orientador: Doctor Dimas de  
Oliveira Estevam

**LA PLATA**

**2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a todas las personas que me animaron a hacer este trabajo.

A mi querida María Lediana Bock, estudiante y amiga hoy; su entusiasmo por la investigación en la Casa Familiar me cautivó a comprender un poco más.

A mi profesora orientadora Doctora María Alejandra Domínguez, por su apoyo y sugerencias que mejoraron enormemente esta investigación.

Al profesor Doctor Dimas de Oliveira de Oliveira Estevam, que tan gentilmente aceptó ser mi co-orientador, aquí, en Brasil, muchas gracias por las contribuciones.

Al equipo, a los Jóvenes y la Asociación de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro de la ciudad de Pitanga del estado de Paraná, Brasil.

A mis alumnas Gislaine Matulle de Souza, Maria Erminda Gomes Doin y Maressa Cristina Volochen, por la colaboración en la realización de la investigación.

A la Facultad Guairacá por el apoyo.

A mi familia, sin ella nada tendría sentido.

## RESUMEN

La Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, en la ciudad de Pitanga, *estado de Paraná*, oferta, desde el 2012, el curso técnico en Agroecología concomitantemente con la enseñanza secundaria, y su metodología se basa en los presupuestos de la Pedagogía de la Alternancia. Lo que la convierte en una escuela y un curso diferenciado, que no sigue las mismas pautas de la enseñanza convencional. Ante este contexto, el objetivo general de esa investigación fue analizar cómo se desarrollan las relaciones de enseñanza y aprendizaje por el modelo de la alternancia, para analizar si existe una educación contextualizada en la que la teoría y la práctica estén vinculadas. Por lo tanto, la investigación se desarrolló con herramientas del enfoque etnográfico en el período de 2016 hasta 2018, que incluye como corpus de análisis la observación de las prácticas educativas *in loco* (reunión con los padres, visitas técnicas, proyectos de extensión), sumadas al análisis de los documentos pedagógicos (proyecto político pedagógico, matriz curricular) y actividades realizadas por los estudiantes (proyecto de vida, cuaderno de la realidad e informes de pasantía). La segunda etapa de la investigación se estructuró a partir de la aplicación de cuestionarios semiestructurados, con preguntas abiertas y cerradas, orientadas a la coordinación, a los monitores, a los estudiantes y a los padres, para comprender, a partir de los discursos de estos sujetos, cuáles son los valores y las representaciones que circulan entre ellos al respecto de la: transdisciplinariedad, la gestión participativa, los proyectos de extensión, la valorización del campo, la sostenibilidad, los progresos y las barreras de la enseñanza. Además de eso, desarrollamos una actividad de discusión planeada, grupo focal, con los estudiantes del tercer año del curso, con el objetivo de estimularlos para que expresaran sus concepciones sobre el trabajo, la escuela, la profesión la familia para analizar cuáles representaciones circulan entre ellos en lo concerniente a esas cuestiones. Como fundamento de las reflexiones fueron recuperados autores como: Lima (2013), Arroyo (1999), Azevedo (2005), Benjamin, Caldart (2000), Brandão (1983), Calvo (1999), Estevam (2001), Gimonet (1999) (2007), Nicolescu (1999). Para la compilación, codificación y sistematización de los datos, se utilizó el software *Atlas ti*. De este modo, la investigación concluyó - a partir del análisis de los discursos y las prácticas que circulan entre los involucrados - que la CFR y la Pedagogía de la Alternancia son evaluados como positivos por los estudiantes, y las principales dificultades relatadas por estos se refieren a las limitaciones estructurales en las propiedades. Aun así, los monitores y el coordinador relatan dificultades involucrando la aceptación de las familias. Y estas, a su vez, evalúan como positiva la integración entre la enseñanza secundaria y el curso técnico de agroecología, aunque muchas veces resistan en aceptar las modificaciones sugeridas por los Proyectos de Vida desarrollados por los estudiantes.

**Palabras-clave:** Pedagogía de la Alternancia. Etnografía. Transdisciplinariedad. Agricultura. CFR Vitor Mariano Castro.

## ABSTRACT

The Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, in the city of Pitanga, state of Paraná, offer, since 2012, the technical course in Agroecology concomitantly with secondary education, and its methodology is based on the budgets of the Pedagogy of Alternation. Which makes it a differentiated school and course, which does not follow the same guidelines as conventional teaching. Against this background, the overall objective of this research was to analyze how teaching and learning relationships are developed by the alternation model, to analyze whether there is a contextualized education in which theory and practice are Linked. Therefore, the research was developed with tools of the ethnographic approach in the period 2016 to 2018, which includes as a body of analysis the observation of educational practices in loco (meeting with parents, technical visits, projects of in addition to the analysis of pedagogical documents (pedagogical political project, curricular matrix) and activities carried out by students (life project, reality notebook and internship reports). The second stage of the research was structured from the application of semi-structured questionnaires, with open and closed questions, oriented to coordination, monitors, students and parents, to understand, from speeches of these subjects, what are the values and representations circulating among themselves in this regard: transdisciplinary, participatory management, extension projects, the valorization of the field, sustainability, progress and barriers of Teaching. In addition to that, we developed a planned discussion activity, focus group, with the students of the third year of the course, with the aim of stimulating them to express their conceptions about work, school, profession the family to analyze which representations circulate among themselves on these issues. As the basis of the reflections were recovered authors such as: Lima (2013), Arroyo (1999), Azevedo (2005), Benjamin, Caldart (2000), Brando (1983), Calvo (1999), Estevam (2001), Gimonet (1999) (2007), Nicolescu (1999). Atlas ti software was used for the compilation, encoding and systematization of the data. Thus, the research concluded - from the analysis of the discourses and practices circulating among those involved - that the CFR and the Pedagogy of Alterance are evaluated as positive by the students, and the main difficulties reported by these refer to structural constraints on properties. Still, the monitors and coordinator report difficulties involving the acceptance of families. And these, in turn, evaluate as positive the integration between secondary education and the technical course of agroecology, although they often resist accepting the modifications suggested by the Life Projects developed by the students.

**Keywords:** Alternation Pedagogy. Etnografia. Transdisciplinarity. Agriculture. CFR Vitor Mariano Castro.



Cuando el hombre comprende su realidad, puede plantear hipótesis sobre los desafíos de esta realidad y buscar soluciones. Así, puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio. (FREIRE, 1999, p.30)

Cuando decimos “por una Educación del Campo” estamos afirmando la necesidad de dos luchas convenidas: por la expansión del derecho a la educación y la escolarización en el campo; y por la construcción de la escuela que esté en el campo, pero que también sea del campo: una escuela política y pedagógicamente vinculada a la historia, a la cultura y a las causas sociales y humanas de los sujetos del campo, y no un mero apéndice de la escuela pensada en la ciudad; una escuela enraizada también en la praxis de la Educación Popular y de la Pedagogía del Oprimido. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19).

## LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 – Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro .....	89
Imagen 2 – Entrada de la CFR Vitor Mariano de Castro .....	89
Imagen 3 – Profesor J. J. y estudiantes de la CFR en actividad técnica .....	116
Imagen 4 – Actividad técnica de construcción agroecológica de cisterna .....	116
Imagen 5 – Proceso de construcción de la cisterna .....	117
Imagen 6 – Visita técnica a la Feria de los productores .....	119
Imagen 7 – Estudiantes de la CFR en la Feria de Ciencias del Colegio Dorignon ..	120
Imagen 8 – Estudiantes del primer año del grupo del 2018 .....	160
Imagen 9 – Encuentro de profesores, padres y estudiantes en la CFR Vitor Mariano Castro.....	164
Imagen 10 – Realización grupo focal, graduandos del 2018.....	182
Imagen 11 – Día de la conferencia sobre la Pedagogía de la Alternancia .....	184

## LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1 – Página Inicial del <i>Software Atlas.ti</i> .....	34
Figura 2 – Ejemplo de destaque de las unidades de significado dentro de un documento.....	35
Figura 3 – Ejemplo de la relación entre el texto base, los códigos y las citas abiertas en ventana acoplada .....	36
Figura 4 – Ejemplo de códigos y citas encontrados en el documento del grupo focal.....	37
Figura 5 – Ejemplo de los códigos abiertos relacionados a todas las citas .....	37
Figura 6 – Mapa del Estado de Paraná (1) y del Municipio de Pitanga (2).....	86
Cuadro 7 – Matriz Curricular del Curso Técnico en Agroecología –CFR de Pitanga-PR .....	103
Figura 8 – Ejemplo de cuaderno de Alternancia.....	108
Figura 9 – Ejemplo del cuaderno de Alternancia de un estudiante .....	108
Figura 10 – Citas abiertas referentes al código “gestión participativa”.....	138
Figura 11 – Marcas de las citas y respectivos códigos en documento primario .....	139
Figura 12 – Citas abiertas sobre el código “barreras” .....	140
Figura 13 – Códigos y cantidad de citas a los cuales estos se vinculan.....	141
Figura 14 – Códigos detectados en las respuestas del coordinador. Al lado derecho de la imagen, caja de citas abierta referente a las citas sobre la “transdisciplinariedad” .....	143
Figura 15 – Ejemplo de análisis del Quiz_Monitor_1 .....	144
Figura 16 – Datos de la frecuencia de citas de cada código.....	152
Figura 17 – Organigrama de todos los códigos vinculados a las citas.....	154
Figura 18 – Ejemplo del organigrama con un código “valorización del campo” y las respectivas citas abiertas.....	154
Figura 19 – Citas sobre la categoría “barreras” encontradas en las respuestas registradas por los estudiantes en los cuestionarios .....	156
Figura 20 – Imagen de todas las citas abiertas referentes a una única categoría .....	157
Figura 21 – Códigos organizados en lista con los respectivos números de citas .....	159

Figura 22 – Recurrencia de citasiones en cada código.....	160
Figura 23 – Citaciones abiertas referente a las respuestas de los familiares de los estudiantes.....	161
Figura 24 – Citaciones abiertas referente al código “valorización del hombre del campo” .....	162
Figura 25 – Organigrama referente a la sistematización de los datos de las entrevistas realizados con los padres.....	163
Figura 26 – Organigrama con las citasiones referentes al código “barreras” abiertas .....	163
Figura 27 – Códigos y citasiones marcados en documento primario .....	166
Figura 28 – Recurrencia de citasiones en cada uno de los códigos.....	166
Figura 29 – Organigrama de todas las citasiones abiertas, conectadas a sus respectivos códigos.....	167
Figura 30 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	168
Figura 31 – Organigrama de la citación de dos estudiantes y los códigos a los cuales esta se relacionan.....	169
Figura 32 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	170
Figura 33 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	171
Figura 34 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	171
Figura 35 – Organigrama organizado a partir del software .....	172
Figura 36 –Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	174
Figura 37 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	175
Figura 38 – Organigrama creado a partir de la citación del estudiante y los respectivos códigos semánticos movilizados .....	176
Figura 39 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	177
Figura 40 – Organigrama de la citación de dos estudiantes referente al cuestionamiento sobre la sostenibilidad.....	178
Figura 41 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	179
Figura 42 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software .....	180
Figura 43 – Organigrama de las citasiones que involucran los códigos transdisciplinarios, progresos y valorización del campo.....	181

## LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACARES	(Asociación de Crédito y Asistencia Rural de <i>Espírito Santo</i> ).
AES	Asociación de Amigos del Estado Brasileño de <i>Espírito Santo</i> .
AIMFR	Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural.
APEFA	Asociación Portuguesa de Educación y Formación de Adultos.
ATLAS.TI	(Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache / Archivo para Lenguaje en Tecnología, del Mundo de la Vida y del Cotidiano - Textual Interpretation / Interpretación de Texto).
CFR	Casa Familiar Rural.
CFRs	Casas Familiares Rurales.
CCS	Centro Comunitario de Salud.
CEB	Cámara de Educación Básica.
CEE	Cámara Estadual de Educación.
CEFFAs	Centros Familiares de Formación por Alternancia.
CEMEP	Centro Municipal de Enseñanza Profesional.
CNBB	Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil.
CNE	Cámara Nacional de Educación.
CNP	Centro Nacional Pedagógico.
DAC	Departamento de Acción Comunitaria.
DCEC	Directrices Curriculares de la Educación del Campo.
EFAs	Escuelas de la Familia Agrícola.
EFMP	Enseñanza Fundamental, Medio y Profesional.
EPAGRI	Empresa de Investigación Agropecuaria y Extensión Agrícola.
FUNRURAL	Fondo de Asistencia al Trabajador.
GPEEM	Grupo de investigación y Enseñanza en Educación Matemática.
IBGE	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.
IPARDES	Instituto Paranaense de Desarrollo Económico y Social.
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.
MEC	Ministerio de Educación y Cultura.
MEPES	Movimiento de Educación Promocional de <i>Espírito Santo</i> .
MFR	<i>Másons Familiares Rurales / Casas Familiares Rurales</i> .
MST	Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra.

OP	Observación Participante.
ONGs	Organizaciones No Gubernamentales.
PA	Pedagogía de Alternancia.
PAC	Plan de Acción Concreta.
Pas	Patronatos Agrícolas.
PNDA	Investigación Nacional por Muestra de Domicilio.
PPP	Proyecto Político Pedagógico.
SECAD	Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad.
SEED	Secretaría de Estado de Educación.
SUED	Superintendencia de Educación.
UnB	Universidad de Brasilia.

*UNEFREO Unión Nacional de las Casas Familiares Rurales de Educación y Orientación.*

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Juventud.

## SUMARIO

<b>LISTA DE IMÁGENES</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTA DE FIGURAS Y TABLAS</b> .....	<b>9</b>
<b>SUMARIO</b> .....	<b>13</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>15</b>
<b>1 NOCIONES DE PARTIDA</b> .....	<b>21</b>
1.1 Motivación por el tema .....	21
1.2 Problemas, Preguntas, Suposiciones .....	24
1.3 Estrategias Metodológicas.....	28
1.3.1 El <i>Atlas.ti</i> como instrumento de análisis .....	32
1.4 Compromisos Teóricos .....	39
<b>2. INTERSECCIONES ENTRE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA Y LA EDUCACIÓN DEL CAMPO</b> .....	<b>41</b>
2.1 La Pedagogía de Alternancia como Modelo de Enseñanza: Diferentes Experiencias en Europa (Francia, Italia), África Y Brasil.....	41
2.1.1 La experiencia en América Latina y en Brasil .....	47
2.2 El Papel de la Pedagogía de Alternancia en la Valorización de la Educación del Campo.....	53
2.3 La Contextualización de la Educación del Campo en Brasil y en El Estado de Paraná .....	60
2.4 El Trabajo Educativo en las Escuelas del Campo: Directrices Pedagógicas.....	75
<b>3. LA CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO: AVANCES, LÍMITES Y DESAFÍOS</b> .....	<b>85</b>
3.1 Casa Familiar Rural de Pitanga - Paraná .....	86
3.2 Eje Temático de la Investigación: Transdisciplinariedad, Gestión y Proyectos de Extensión .....	91
3.3 Los Documentos Pedagógicos: Proyecto Político Pedagógico y Matriz Curricular .....	99

3.4	Lo que es requerido a los estudiantes: Notas sobre el Cuaderno de Realidad, los Informes de Pasantía y el Proyecto de Vida .....	106
3.4.1	Cuaderno de realidad .....	107
3.4.2	Informe de Pasantía .....	110
3.4.3	Proyectos de Vida.....	110
3.5	El Ejercicio de la Observación <i>in loco</i> : Las Clases, Las visitas Técnicas y los Proyectos de Extensión.....	115
3.5.1	El Proyecto de vida de los graduados de 2019.....	120
3.5.2	Los Proyectos de Vida en relación con las categorías de la investigación: apuntes generales .....	130
<b>4.</b>	<b>LA EDUCACIÓN DEL CAMPO Y LA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA EN ALTERNANCIA ANALIZADAS A PARTIR DEL DISCURSOS DE LOS ENTREVISTADOS .....</b>	<b>135</b>
4.1.1	La coordinación .....	136
4.1.2	Los monitores .....	143
4.1.3	Los estudiantes del primer año (Grupo 2018).....	153
4.1.4	Los padres .....	160
4.2	Focus Group: Con los Estudiantes Graduados, Grupo 2016.....	165
4.3	Los Entrevistados en Perspectiva: Relaciones y Confrontación de Concepciones, Valores y Creencias sobre la Educación del Campo y la Pedagogía de Alternancia.....	182
	<b>COMENTARIOS FINALES .....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>

## INTRODUCCIÓN

*Conciba un método que sea también el instrumento del alumno y no sólo del educador y que identifique el contenido del aprendizaje con el mismo proceso del aprendizaje.*

**Paulo Freire**

La Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro, ubicada en la comunidad de Borboleta, São Roque, a 8 km del área urbana del municipio de Pitanga, en el interior del *estado de Paraná*, es un espacio escolar que está orientado para la educación de los jóvenes del medio rural. El curso técnico en Agroecología ha sido ofrecido por la CFR desde el año de 2012, a partir de una metodología de enseñanza que está guiada por los presupuestos de la Pedagogía de Alternancia.

El objetivo principal de este modelo didáctico es integrar la teoría a la práctica, la sala de clase a las propiedades rurales, el conocimiento científico a la aplicación de experiencias. En este sentido, se puede afirmar que se trata de buscar la incorporación de la transdisciplinariedad a partir del régimen de alternancia y la gestión participativa como herramientas de la enseñanza, en un intento de gerenciar la formación técnica y humana de los jóvenes en conjunto con la familia y la comunidad. Esto la convierte en una escuela diferenciada, que no sigue las mismas directrices de la enseñanza convencional. Según el Proyecto Político Pedagógico – PPP, el curso técnico en Agroecología que dura tres años, “funciona en régimen de alternancia, donde los jóvenes permanecen una semana en la escuela en tiempo integral y una semana en casa donde los profesores y los técnicos realizan visitas a los estudiantes y a sus familias” (2016, p.11); y debido a ese acompañamiento individualizado, los grupos tienen como límite máximo 25 estudiantes.

En ese sentido, la dinámica de la Pedagogía de la Alternancia realiza el ideario de la educación destacado por Freire (2008), pues no se limita a la mera transmisión de informaciones y conocimientos, sino que contempla la postura activa del educando en la sociedad. Así, contribuye con la formación plena de los estudiantes, pues los prepara para la ciudadanía y el trabajo, de acuerdo con lo dispuesto en la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996). Aún es importante destacar que la CFR Vitor Mariano Castro recibe el apoyo de la Alcaldía de Pitanga,

la Secretaría Estadual de Pitanga, la secretaría del Estado de Paraná y la Asociación de la Casa Familiar Vitor Mariano Castro para mantenerse en funcionamiento.

Por lo tanto, buscamos responder, con este trabajo, cuáles son los límites entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la vida, a fin de observar el potencial de la educación en alternancia para transformar el espacio que está a su alrededor, a partir del estudio de caso de la CFR. Además, enfatizamos que es común la existencia de las escuelas rurales en las que disocian la enseñanza de la práctica, la teoría de la vida, el trabajo del aprendizaje, en estos casos, el modelo educativo ignora prácticas de enseñanzas integradas, que se configuran como un aprendizaje fragmentado y desconectado del mundo, de la vida y del trabajo. Y, en ese sentido, los profesores e incluso la coordinación pedagógica demuestran la falta de conocimiento de un modelo de enseñanza que apunte a un amplio desarrollo, del individuo y del medio. En la dinámica de la enseñanza en alternancia es importante que se produzca la verdadera integración del educando con el medio social y el trabajo, pues es en la combinación que adquiere potencial y contribuye para un proyecto educativo participativo e integrado a las particularidades de la cultura rural y a sus necesidades.

Por lo tanto, la investigación, se centra en el análisis del modelo pedagógico de la CFR Vitor Mariano Castro, desde las decisiones pedagógicas hasta el despliegue en la práctica, teniendo en cuenta cómo se despliega la transdisciplinariedad, el desarrollo de actividades de extensión y las acciones de gestión participativa; y el modo como estas promueven (o no) la integración entre el medio social, trabajo y escuela. El objetivo es observar cómo estas tres facetas de la enseñanza en alternancia impregnan la filosofía que fundamenta el Proyecto Político Pedagógico, las Directrices Pedagógicas y los Proyectos de Extensión. Este análisis es importante para la comprensión de cómo ocurre y está organizada la participación de la comunidad en las decisiones pedagógicas, en un estímulo a la cooperación y la autogestión. Además, se realizaron cuestionarios estructurados con preguntas-clave para posibilitar que los entrevistados (coordinador, profesores/monitores, estudiantes y padres) expusieran y compartieran sus concepciones sobre la educación del campo, la profesionalización de los jóvenes, teoría *versus* práctica, escuela *versus* comunidad. Como herramienta de sistematización y categorización de los datos utilizamos el software Atlas ti., que contribuyó con la organización de las informaciones recolectadas durante la investigación del campo. Por lo tanto, la investigación de carácter cualitativo tuvo como propuesta realizar un estudio de caso, que abarca

preguntas sobre las concepciones y posiciones discursivas de los entrevistados sobre la enseñanza en alternancia. Asimismo, se realizó un análisis de los documentos pedagógicos, como: Proyecto Político Pedagógico, Matriz curricular y los Proyectos de Vida de los estudiantes formados en el grupo de 2018, para observar cómo es el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje y si hay una unificación, principalmente, entre la teoría y la práctica. De este modo, según Vassiliades “tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos —entendido por ellos no solo por lo que los sujetos docentes dicen, sino cómo ellos "son hablados" y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas” (2012, p. 4). Además, la investigación también se basó en la observación de las prácticas educativas *in loco*: reunión con los padres, visita técnica y clases prácticas en proyectos de extensión, así como de la recolección de datos generales de los estudiantes, coordinación, profesores del curso técnico en Agroecología.

En ese sentido, el primer capítulo expone las directrices teóricas del trabajo y las estrategias metodológicas por la que la investigación se orienta, también puntúa las preguntas y las suposiciones suscitadas y trabajadas y tensionadas durante el curso del estudio. Por lo tanto, se trata de un capítulo que tiene como meta situar al lector sobre los caminos y las elecciones que toma en el transcurso de las reflexiones, y con ello, se pretende exponer de modo claro y sistematizado las líneas teóricas y los objetivos, las construcciones de sentido y metodología empleados en el trabajo.

En el segundo capítulo, se presenta el abordaje del contexto histórico, educacional y económico de Brasil, con un enfoque para las particularidades de la región del Paraná y de la ciudad de Pitanga. La articulación de estas informaciones proporciona subsidios para los análisis subsiguientes y también contribuye para la justificación de la motivación de la investigación, que es: comprender la situación actual de la educación rural a partir del despliegue de la Pedagogía de Alternancia en la CFR de Pitanga. Lo que a su vez delinea la propuesta de estudio, así como las decisiones metodológicas y las teorías que dan soporte científico a las reflexiones que siguen. Para ello, también, se presenta el proceso histórico de la creación de los Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFAs), los objetivos y los medios de esta formación en movimiento y la formación de las escuelas del campo, representadas por las CFRs, en una referencia a las escuelas del campo por alternancia.

En el tercer capítulo, la primera etapa del enfoque se centra para las características históricas y geográficas de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano, así como una síntesis de la trayectoria realizada por la investigadora, además de la descripción y análisis de visitas técnicas, proyectos de extensión, proyectos de vida y documentos pedagógicos. Posteriormente se expresan los conceptos que refieren el compromiso teórico que se vehiculiza a partir de lo que se denomina eje temático de la investigación. Para ello, realizamos observaciones de campo y análisis de los documentos con un enfoque en la transdisciplinariedad, la gestión participativa y los proyectos de extensión. En ese sentido, el análisis se centra también para la praxis pedagógica en la CFR Vitor Mariano y para las relaciones posibles entre la escuela, el trabajo y la sociedad. Al colocar en cuestión el eje temático, fueron propuestas reflexiones sobre las dimensiones del desarrollo individual, colectivo e identitario del campesino y las relaciones de esas dimensiones con los conceptos abordados, como se observará en el capítulo cuarto, que trata del grupo focal y de las entrevistas.

Después de la delimitación y discusión de los temas-clave de esta investigación, tratamos de analizarlos más a fondo en los documentos pedagógicos que rigen oficialmente el Curso Técnico de Agroecología, así como de la escuela base de la que se origina. Para ello, consideramos el Proyecto Político Pedagógico (2016) de la Escuela Estadual Antonio Dorigon, así como la especificidad de la Matriz Curricular del Curso Técnico a partir del Parecer CEE/CEMEP N.º 284/16. A partir de eso, discutimos la gestión participativa, los proyectos de extensión y la transdisciplinariedad, analizando evidencias sobre las relaciones entre teoría y práctica de la agroecología, avances, límites y desafíos de estos conceptos en las decisiones pedagógicas.

También fueron fundamentales las observaciones al respecto de las actividades desarrolladas por los estudiantes durante toda la formación, tales como: la producción de Cuaderno de Realidad, de los Informes de Pasantía y del Proyecto de Vida con el fin de identificar cómo esos instrumentos pedagógicos específicos de la propuesta de Pedagogía de Alternancia, aplicados a partir de las propiedades familiares de los discentes, colaboran para articular la enseñanza, la investigación y comunidad.

Por último, analizamos los ejercicios *in loco* realizados por la investigación, tales como: las visitas técnicas y los proyectos de extensión considerando que, cuando se trata de la modalidad de Pedagogía de Alternancia, tales prácticas se encuadran

como actividad igualmente fundamental a la capacitación de los estudiantes. Clases expositivas (en el esquema tradicional en la sala de clase) aliadas a las clases técnicas realizadas a partir de visitas de profesores, técnicos y monitores confieren peculiaridad a la modalidad de enseñanza del mismo modo que confluyen para el concepto de educación multi y transdisciplinar, previsto como fundamental en el PPP. Presentamos las observaciones *in loco* hechas durante algunas visitas técnicas, como: la Feria de Productores de Pitanga. Así, buscamos reflexionar sobre la aplicabilidad de conceptos y teorías en la práctica cotidiana de producción; actividad de investigación y extensión junto a los productores locales; y proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes y presentados en la Feria de Ciencias del CE Antonio Dorigon.

Estas dos etapas que constituyen el tercer capítulo fueron, por lo tanto, fundamentales para situar y caracterizar la CFR – Vitor Mariano así como los sujetos seleccionados para la investigación. También para interpretar y analizar cómo la gestión participativa, los proyectos de extensión y la transdisciplinariedad aparecen en los documentos pedagógicos de la CFR y del CE Dorigon. Y aún, al final de la última etapa, para observar prácticas pedagógicas que involucran la articulación entre la enseñanza, la sociedad, trabajo y valorización del campo.

En el cuarto capítulo, optamos por el análisis de los discursos de los profesores/monitores sobre la práctica docente en Alternancia y las representaciones de los estudiantes sobre el aprendizaje transdisciplinar y la relación que la enseñanza mantiene con el medio ambiente y la zona rural, además de los discursos de los padres sobre la enseñanza en la CFR. También hay una clasificación de los sujetos que participan de la investigación divididos en tres grupos: coordinador y monitores, grupo (1); estudiantes del curso técnico en agroecología, grupo (2); y padres de esos estudiantes, grupo (3). La división tuvo en cuenta las descripciones y las comparaciones entre los discursos de estos sujetos. Con ello, buscamos contemplar uno de los momentos fundamentales de la investigación: la organización previa de los sujetos y discursos analizados. Como herramienta de cuantificación y cualificación de los datos, usamos el software Atlas ti. Se propuso, por lo tanto, que era posible sistematizar categóricamente los discursos proferidos durante la investigación de campo y producir una lectura más detallada sobre las ideas que circulan entre los involucrados. Con ello, buscamos analizar cuáles son los valores que permean los discursos de la coordinación, los monitores, los estudiantes y de los padres, para

problematizar las relaciones entre la enseñanza rural por Alternancia y la valorización y mejora de la calidad de vida en el campo.

De ese modo, reforzamos que estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en Alternancia en la CFR de Pitanga contribuyó para una mirada crítica que se desarrolló en el transcurso de las observaciones *in loco* de las prácticas y de las relaciones educativas en juego. Así, intentamos observar, cómo ocurren estas relaciones tanto en la esfera de los discursos (representaciones) como en la *praxis* del cotidiano escolar.

Por lo tanto, se integra al análisis de las prácticas pedagógicas en la CFR/Pitanga en comparación con los discursos proferidos por los sujetos entrevistados, reflexionando sobre los potenciales y límites de la enseñanza y Alternancia. Estas esferas que componen la dinámica de la enseñanza de Alternancia en el campo son importantes para que ocurra la verdadera integración del educando con el medio social y el trabajo. Cuando están separadas, no son eficientes, es en su combinación que las prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza rural adquieren potencialidad y contribuyen para la humanización del agricultor y para la valorización de su identidad.

Para ello, se analizaron el Plan Político Pedagógico y la Matriz curricular, con el fin de comprender cómo está estructurado, y se observó cómo los principios de la Pedagogía de Alternancia contribuyen para el desarrollo de las estrategias de enseñanza.

Por lo tanto, la base para la reflexión será el concepto de transdisciplinariedad y su despliegue en las actividades de extensión y las acciones de gestión participativa, pues en conjunto ambas deben promover la integración entre el medio social, el trabajo y la escuela. El objetivo es analizar cómo este concepto permea los documentos escolares, para trazar conjeturas de cómo la transdisciplinariedad integra las acciones educativas en régimen de Alternancia, en la educación de campo.

Aún se enfatiza que el análisis de la gestión participativa es importante para la comprensión de cómo ocurre y está organizada la participación de la comunidad (padres y estudiantes) en las decisiones pedagógicas, enfatizando que esta es la base para que haya esta unión entre la escuela y la sociedad, forma parte del estímulo constante de la cooperación y autogestión. En esta esfera del análisis iremos a enfocar en las elecciones de las temáticas de estudios para diagnosticar, a partir de estas,

como se despliega la relación entre escuela/trabajo, teoría/práctica, individuo/comunidad.

La implantación de prácticas pedagógicas de Alternancia aún encuentra dificultades e incluso resistencias, principalmente por la falta de conocimiento y poca capacitación docente para lidiar con esta propuesta de enseñanza transdisciplinar e integral que se propone a educar en su totalidad, no disociando los saberes del mundo empírico. Así, la base común de la educación en régimen de Alternancia es la integración curricular.

Aún con relación a lo anterior, es evidente la dimensión política (en un sentido amplio) de la acción del educando, como agente de transformación social, así como la necesidad de la educación ser una práctica de empoderamiento de los sujetos, de compromiso social y desarrollo de la ciudadanía. De este modo, podemos aún inferir que la pedagogía de Alternancia tiene potencial para conducir a los educandos a movimientos de emancipación y resistencia.

## **1 NOCIONES DE PARTIDA**

Este primer capítulo se construyó con el objetivo de explicar las pautas que configuran la investigación que se llevó a cabo en la Casa Familiar Rural de Pitanga, Paraná, y, de este modo, definir, para el lector, cómo está estructurada la tesis actual, cuáles fueron las etapas del desarrollo de la investigación y cómo ocurrieron la evolución de los análisis y las reflexiones planteadas en la investigación.

### **1.1 Motivación por el tema**

*Si la educación por sí sola no transforma la sociedad, sin esta tampoco cambia la sociedad (FREIRE, 1987).*

Paulo Freire, importante pensador de la cultura y de la educación brasileña, desarrolló en sus reflexiones la defensa de una educación que impulsara la autonomía de los sujetos, que cambiara las relaciones entre los seres humanos y de estos con el medio que los rodea. Para el educador “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o su construcción” (FREIRE, 2003, p. 47) y, en ese sentido, defendemos también la necesidad de una educación liberadora y transformadora de los educandos, que sea una educación vinculada a la vida, al desarrollo de una consciencia de sí y del *otro* y una mejora de las relaciones con el

medio ambiente. Esto está en línea con las argumentaciones de Freire (1987) (2003), principalmente en un contexto en el que se critica el modelo educativo actual.

Los cuestionamientos están dirigidos para para los problemas de la enseñanza escolar, que implica desde las insuficiencias de la capacitación docente hasta la inadecuación de los materias pedagógicas y los instrumentos usados en las prácticas en proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los problemas con la forma cartesiana de la organización de las asignaturas escolares, de las horas de duración de la clase e incluso del reflejo del modelo jerárquico y, de cierto modo, opresivo que se reproduce en las acciones cotidianas como la disposición de los estudiantes en la escuela. Por lo tanto, es en ese contexto que muchos profesores relatan las dificultades de enseñar, de mantener a los estudiantes interesados y motivados. En este caso, mantener la motivación de los estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a lo esperado por la sociedad sigue siendo un desafío hoy en día.

En la sala a menudo se mantiene un modelo educativo que aún reproduce la restricción de los estudiantes y no la liberación del educando -, y lo que se multiplica con eso es la propia alienación del conocimiento, que está más restringido a una gran cantidad de informaciones que se transmite a los estudiantes que a procesos reales de conocimiento que promuevan cambios positivos, tal como apunta el estudio de Bruna Gurgel de Aragão: "Alienación o emancipación: la educación y su papel en la sociedad", publicado en 2016, por la *Universidade do Rio de Janeiro* (UNIRIO). Es sobre la educación, sus obstáculos y la importancia extrema para la autonomía de los sujetos con los que estamos tratando, como una forma de buscar respuestas para las propias heridas, que se han abierto en nuestro propio trabajo diario como docente. Por eso, esta investigación se dirige para el "otro" (para los estudiantes, profesores y monitores que trabajan con el modelo de aprendizaje en alternancia, del municipio de Pitanga, Paraná), pero también se dirige a mi propia subjetividad, a mis cuestionamientos e incluso a mi urgente deseo de una educación para todos que posibilite una liberación, un crecimiento etc.

Es ante la propia experiencia vivida durante los años de trabajo como docente, por lo tanto, en los que fue posible participar de innumerables situaciones a través de las cuales reforzamos la constatación ya descrita: las insuficiencias de las prácticas utilizadas. Una mirada crítica para la educación es un sinónimo de la constante preocupación con la calidad de enseñanza, debido precisamente a la consciencia del

cambio necesario de sus paradigmas. Es necesario ofrecer mejores condiciones al estudiante para entender la realidad que se materializa a su alrededor, estableciendo conexiones de la ciencia con la sociedad, permitiendo un aprendizaje más significativo, pautado en la comprensión crítica y no en la simple memorización. Además de eso, reconocemos, también, que, en la era del conocimiento, los cambios en cuanto al desarrollo de la sociedad se reflejan en la escuela, que asume tareas complejas en relación con la formación integral del ciudadano. En este sentido, observamos que el papel de la escuela se amplió y no puede limitarse más a la transmisión de saberes.

En nuestra práctica, observamos algunos obstáculos que involucran la enseñanza escolar, como dificultades en fomentar prácticas educativas que promuevan la transdisciplinariedad entre las áreas del conocimiento, que se enseñe de modo contextualizado e interactivo, en el que el conocimiento, mundo y praxis nunca se disocian.

Con más de dos décadas de magisterio, actué en diferentes niveles de enseñanza: educación infantil, años iniciales de la enseñanza fundamental, en la escuela del campo, en la formación docente, en la enseñanza superior y, también, en cursos de capacitación para docentes de los años iniciales. También quiero citar mi experiencia como directora escolar y coordinadora pedagógica. En estos años de trabajo, muchas dudas, pero también surgieron algunas certidumbres, entre estas certidumbres está la creencia en el papel fundamental de la enseñanza para el establecimiento de nuevos parámetros de relacionamiento del ser humano con el medio en que vive.

De esta manera, observando algunas dificultades de los profesores en desarrollar nuevas metodologías o propuestas de enseñanza, empecé a investigar sobre el tema. Durante este período, tuve la oportunidad de cursar el máster, en la que realicé una investigación-acción, con la intención de mejorar mi propia práctica como docente y reflexionar críticamente sobre las teorías de la educación y sobre sus prácticas. Ya en relación con la modalidad de educación del campo y al método de la Pedagogía de Alternancia, mis primeros contactos ocurrieron a partir de la orientación de una investigación de conclusión del pregrado de un discente que hacía Pedagogía. Fue a partir de esa orientación que hice los primeros contactos con la Casa Familiar Rural —CFR—. Posteriormente, orienté otros proyectos de investigación en cursos de Ciencias Biológicas y de Matemática, lo que despertó en mí el interés en estudiar más

sobre la educación, las metodologías de enseñanza, el aprendizaje y, en especial, pensar el papel de la Pedagogía de la Alternancia en esa dinámica.

## 1.2 Problemas, Preguntas, Suposiciones

¿Cuáles son los progresos y los obstáculos del modelo de enseñanza en Alternancia durante las prácticas en la CFR Vitor Mariano Castro en lo que se refiere a la práctica de la transdisciplinariedad, la gestión participativa y los proyectos de extensión según los entrevistados (coordinación, monitores, estudiantes y padres)?

Esta cuestión es relevante por la importancia de la institucionalización de las perspectivas educativas que consideran las necesidades de la zona rural y las especificidades de la profesionalización de los jóvenes que viven en el campo, principalmente, estimulando la experiencia y el intercambio de experiencias, en consecuencia, el abandono escolar.

Se supone que la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en Alternancia, en el curso de Agroecología de la CFR Vitor Mariano Castro, contribuye para la intervención de los estudiantes en la realidad en la que viven, con el fin de favorecer la profesionalización, o desarrollo social, económico y ecológicamente sostenible. De este modo, la enseñanza por la Pedagogía de Alternancia, al posibilitar a los estudiantes el desarrollo de actividades curriculares en sus propiedades, se ha demostrado más adecuado para el desarrollo humano y regional, principalmente vinculando el conocimiento científico a la experiencia práctica. Brandão (1983, p.13) señala, en relación con esta posición, que “la educación existe donde no hay escuela y en todas partes, pues hay redes y estructuras sociales donde existe la transferencia de saberes de una generación a otra”. En este sentido, los campesinos se dieron cuenta que no habría la necesidad de seguir las metodologías educativas existentes, y se podría crear una nueva posibilidad educativa, que no se realizaría específicamente en la escuela

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es evidente la dimensión política (en un sentido amplio) de la actuación del educando, como agente de transformación social, así como la necesidad de la educación ser una práctica de empoderamiento de los sujetos, de compromiso social y desarrollo de la ciudadanía.

Así, desde la observación empírica y de los análisis de los documentos pedagógicos y de los discursos de los entrevistados, buscamos comprender los límites y el potencial de la enseñanza de Alternancia para el desarrollo integral de quien vive

del campo, ya que las escuelas de Alternancia se respaldan en los siguientes pilares: la Alternancia propiamente dicha (estructurada entre la escuela y la familia como modelo de enseñanza y aprendizaje); la existencia de una asociación local organizada con finalidades administrativas y pedagógicas; el desarrollo sostenible y solidario del medio socioambiental, con preocupaciones en lo que se refiere a la aplicación de técnicas agrícolas. Es decir, el enfoque se mantiene en un modelo agroecológico y de formación integral, profesional y humana del discente.

En este sentido, buscamos reflejar que el régimen de Alternancia es también propulsor de una mayor posibilidad de transdisciplinariedad de la enseñanza y el aprendizaje. Así, indagamos e intentamos comprender en el transcurso de este trabajo, si la educación en Alternancia contribuye para la profesionalización y permanencia del hombre del campo. Para ello, se dividió la investigación en las siguientes etapas, con un enfoque para los despliegues del eje temático (que se delimitó en base a los cuatro pilares de la Pedagogía de la Alternancia): transdisciplinariedad, proyectos de extensión y gestión participativa:

- 1) Evaluar a partir de la comparación entre los documentos pedagógicos (Proyecto Político Pedagógico y Matriz curricular) y las actividades de la enseñanza (Cuaderno Realidad, Informe de Pasantía y Proyecto de Vida) si los objetivos de la enseñanza en Alternancia son considerados en la teoría y cómo funcionan cuando ocurren en la práctica.

- 2) Registrar y analizar, a partir de encuestas estructuradas con preguntas abiertas y cerradas, los discursos de los entrevistados sobre la funcionalidad de la pedagogía de Alternancia, para observar las concepciones y valores que circulan entre ellos.

- 3) Comparar las relaciones entre prácticas de enseñanza, documentos pedagógicos y discursos proferidos por los entrevistados, para observar las relaciones entre los valores (representaciones) y las prácticas.

Aún enfatizamos que es común la existencia de escuelas del campo en las que la enseñanza está disociada de la práctica, la teoría de la vida, el trabajo del aprendizaje; en estos casos, el modelo educativo ignora prácticas de enseñanza integradoras, constituyéndose como un aprendizaje fragmentado y desconectado del mundo, de la vida y del trabajo, según señala el estudio de Andreia Aparecida Detogni, titulado "Pedagogía de la alternancia y formación del joven en la Casa Familiar Rural de Coronel Vivida – PR: avances, límites y desafíos", publicado en 2017. Y, en ese

sentido, los profesores e incluso la coordinación pedagógica demuestran falta de conocimiento de un modelo de enseñanza que apunte un amplio desarrollo, ya sea del individuo y del medio. Aun así, sabemos que es en la conexión entre la enseñanza y la vida que tendremos una educación estimuladora, que garantice la calidad y atienda las necesidades de las personas que viven del campo.

En este sentido, el concepto de transdisciplinariedad está vinculado a la filosofía contemplada en los pilares de la Pedagogía de Alternancia, y aunque la palabra no se usa explícitamente, aún es posible relacionarla, dado que los propósitos de la propuesta de la Alternancia son: la formación integral del joven y el desarrollo del medio (social, económico, ambiental, político, humano), ambos apoyados por la metodología de Alternancia y por la asociación local (padres, familias, profesionales e instituciones). En otras palabras, la filosofía de la Pedagogía de Alternancia se esfuerza por una formación completa, que no esté separada del contexto social en que viven los estudiantes y de las áreas de trabajo en las que participan. Así, se trata de un modelo de enseñanza que se “preocupa” en promover el diálogo entre la teoría y la práctica, entre sala de clase y la sociedad, entre estudio y trabajo. La perspectiva transdisciplinar promueve el diálogo con el medio social, con la familia y el trabajo; característica que aún no es común en las prácticas tradicionales de enseñanza.

La Agroecología, por ejemplo, necesita hacer uso de varias ciencias (Biología, Botánica, Ecología, Sociología, etc.) como base de conocimiento, creando a partir de ese diálogo su propia unidad significativa. Por lo tanto, analizar cómo el curso técnico en Agroecología estructura sus prácticas de enseñanza a partir de la metodología de Alternancia, y esto lo hace importante. Dado que es a partir de la de las acciones educativas transdisciplinares que la Alternancia se convierte en una realidad y que la formación integral gana potencial, ya que uno de sus pilares está representado por la realización del trabajo “Proyecto Personal de Vida”, requerido a todos los graduandos. En el trabajo se solicita la realización práctica de una actividad agroecológica que represente el impacto social y el ambiental positivo. Por ello, es fundamental analizar cómo el concepto transdisciplinar marca los documentos, los discursos y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, de la CFR/Pitanga.

Por lo tanto, el estudio de caso de la CFR Vitor Mariano de Castro incluye tanto las observaciones de los desdoblamientos transdisciplinares en actividades de extensión y gestión participativa, y se apoya en el análisis de los discursos de los

encuestados (coordinador, monitores, estudiantes y padres) en un intento de analizar cuáles son las acciones y cuáles son representaciones simbólicas que circulan entre estos, sobre: educación rural, Alternancia, profesionalización, sustentabilidad y medio ambiente. Así, buscamos problematizar cómo estas diferentes esferas se entrelazan y cuáles son los resultados observados a nivel de profesionalización y autonomía de los estudiantes.

Estos planteamientos iniciales impulsan la investigación y tenemos la intención de responderlos durante la escritura de la tesis. Así, pretendemos construir una lectura pormenorizada al respecto de la pedagogía de Alternancia como alternativa a la educación formal que ya no ha atendido, desde hace mucho tiempo, las exigencias específicas de los agricultores.

Como mencionamos anteriormente, la observación y el análisis de la praxis pedagógica en la CFR/Pitanga tuvo como una de las herramientas de análisis el concepto de transdisciplinariedad y el modo como él atraviesa todas las etapas de desarrollo, de gestión, del trabajo y de la enseñanza de los educandos. Con la intención de que esta postura contribuya para dar fundamento a nuestras reflexiones sobre las relaciones entre la escuela, el trabajo y la sociedad, pero también sobre las dimensiones de lo individual, del desarrollo humano e identitario de los jóvenes.

De esta manera, como investigadores de la educación y educadores, nos propusimos analizar las restricciones y las potencialidades de las experiencias de la CFR/Pitanga para el movimiento de ruptura con la explotación social y la desigualdad de clases, incluso como la posibilidad de construcción de un proyecto democrático de educación popular, que sea inclusiva y no exclusiva, delineando nuevos contornos para la sociedad y la educación. Por esto, es importante el análisis de las diferentes esferas que componen la dinámica de la CFR estudiada.

En este sentido, tiene que estar claro que las CFRs no deben comprenderse como mero soporte para los fracasos de la educación pública convencional, ya que esto le quitaría al estado, los municipios y a la nación la responsabilidad de autogestionarse y ofrecer un servicio de educación de calidad. Esta simplificación es problemática, pues no contribuye con la superación de viejos problemas de inversión en la educación. Por ello, es necesario crear nuevos modos de aprendizaje, pero siempre manteniendo la atención para la pluralidad cultural de nuevos pueblos y la necesidad de remediar, a partir de la educación de calidad, los males sociales que excluyen la parte de la población del proceso de integración con la sociedad.

El análisis del Proyecto Político Pedagógico y de la Matriz Curricular de la CFR/Pitanga es de fundamental importancia para comprender la forma en que se estructura toda la formación educacional que será ofrecida para los estudiantes, pues en estos están condensados los principios rectores de la propia filosofía educacional defendida por la institución, teniendo en cuenta que su elaboración incluye: objetivos, contenidos, evaluación, propuestas, entre otras orientaciones pedagógicas.

Por lo tanto, el problema general que encontramos, a partir de las lecturas realizadas, es conocer y comprender el funcionamiento de la CFR, a través de los análisis de los documentos pedagógicos, de las prácticas de enseñanza transdisciplinar y de los discursos de los entrevistados. Esto es, la investigación sobre el funcionamiento del curso técnico en Agroecología, en la CFR/Pitanga, nos lleva a los objetivos específicos de: Primero, analizar cómo la transdisciplinariedad, las actividades de extensión y la gestión participativa componen la dinámica de la enseñanza-vida-trabajo y cómo aparecen los documentos pedagógicos; segundo, problematizar los proyectos de extensión (Proyectos de vida) para comprender como si contemplan o no la tríada de eje de investigación y finalmente, identificar cuáles son los discursos (representaciones simbólicas) que circulan entre los encuestados y cómo estos reflejan el nivel de profesionalización, desarrollo y autonomía de los participantes. Entonces, como balance final, se pretende reflexionar sobre la propuesta de la Alternancia como posibilidad educativa que fomente un proyecto democrático de educación popular, que se construya como inclusivo y no exclusivo, delineando nuevos contornos para la sociedad y la educación.

Para la elaboración de esta investigación se utilizaron estrategias metodológicas como la investigación bibliográfica sobre temas-clave: educación del campo, sociedad y trabajo, pedagogía de Alternancia, identidad rural, y las CEFFAs en Brasil. Aún concretamos un conjunto de entrevistas abiertas realizadas personalmente y también la aplicación de cuestionarios (con preguntas predefinidas) que se distribuyeron para los monitores y el coordinador de la CFR, además de la realización del grupo focal con los estudiantes graduados del año de 2018.

### 1.3 Estrategias Metodológicas

El desarrollo de esta investigación ocurrió en el ámbito de un estudio de caso que se refiere al período de observación *in loco*, llevado a cabo desde el 2016 hasta el 2018 en la CFR/Pitanga. Además, parte del desarrollo del trabajo, la investigación

bibliográfica que acompaña la lectura crítica de la etapa exploratoria, que tuvo como base las lecturas orientadas sobre el área de educación del campo, la pedagogía de Alternancia, historia de la educación, además de lecturas sobre el desarrollo de las CEEFAs. Así, el texto se construyó con referencias teóricas sobre: educación, pedagogía de Alternancia, representaciones sociales cuando problematizamos los discursos. El planteamiento de la transdisciplinariedad, de la gestión participativa y de los temas motivadores se desarrollan a partir de los textos de Basarab Nicolescu (1999) (2001), en los que discutimos cómo estas propuestas deben ser llevadas para una enseñanza constructiva y liberadora.

La observación de la praxis pedagógica en la CFR de Pitanga busca comprender cómo aparece la transdisciplinariedad en las diferentes etapas de enseñanza, gestión y trabajo. En este sentido, pretendemos también, en esta investigación, asumir una postura transdisciplinar, que abarque reflexiones de diferentes áreas del conocimiento, como educación, historia y lenguaje (representaciones); pues esta perspectiva contribuye para fundamentar nuestras reflexiones sobre las relaciones entre la escuela, el trabajo y la sociedad, pero también sobre las dimensiones de lo individual, del desarrollo humano e identitario del campesino. Pues la transdisciplinariedad presupone la superación de la segmentación de las disciplinas, que divide el conocimiento en asignaturas que en la mayoría de las veces no dialogan, lo que fácilmente contribuye con el establecimiento de una forma de conocimiento alienado.

La idea de transdisciplinariedad surgió para superar el concepto de disciplina, que se configura por la departamentalización del saber en diversas materias. Esto es, considera que las prácticas educativas se centraron en un paradigma en que cada disciplina se aborda de modo fragmentado y aislada de las demás. Esto resultaría también en la fragmentación de las mentalidades, de las conciencias y de las posturas que pierden así la comprensión del ser, de la vida, de la cultura, en sus relaciones e interrelaciones (MENEZES, SANTOS, 2001, s/p)

Por lo tanto, analizaremos la coyuntura para observar cómo la Pedagogía de Alternancia funciona en la CFR – Pitanga, observando cómo el proyecto pedagógico se basa en conceptos de educación transdisciplinar y en lo que menciona de la gestión participativa y los proyectos de extensión. También vale resaltar que actuar por medio de la dinámica de la Pedagogía de Alternancia exige una formación específica de los

docentes, que muchas veces no han sido contemplado por los programas de licenciatura. Por ello, con las visitas de observación se pretendía evaluar tanto la estructura física de la CFR, como las actividades desarrolladas en proyectos de extensión y visitas técnicas, además de la preparación y formación de los monitores y la participación de las familias en la gestión del curso.

[como] el campo del sujeto es transdisciplinar, sin embargo, como cada nivel del sujeto transdisciplinar es complejo, de modo que cada ser humano es único y debe tener no solo su profundidad, sino su individualidad, sus raíces, su cultura respetadas, es necesario un proceso continuo de eco formación, hetero formación y autoformación, pues es en su campo interior y exterior que él entierra sus raíces y las alimenta para dar fruto. Por lo tanto, cada campo es único, cada sujeto es único y puede producir frutos únicos. A Pedagogía de Alternancia surge para respetar esta riqueza y esta diversidad. Por ello, cuando la transdisciplinariedad habla en lo transcultural, lo transnacional y lo tras religioso, no está proponiendo en algún momento que se nieguen las culturas, las naciones y las religiones, sino todo lo contrario, propone que cada cultura, cada nación y cada religión se sumerjan cada vez más en sí mismas, con respeto por las otras, pero preservando su identidad, pues de ese modo los principios comunes que estás por detrás de la diversidad emergerán. (SOMMERMAN, 1999, s/p)

La investigación de campo se realizó con la coordinación, los monitores, los padres y los estudiantes de Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, en el período 2016 a 2018, con el fin de obtener informaciones pertinentes a la problemática de la investigación. Además, la investigación ocurrió en el ámbito de la perspectiva etnográfica, pues se trata de una observación participante que busca comprender el proceso de interacción entre los sujetos involucrados, cuáles son los valores y significados que comparten. Según Ameigeiras (2006, p.112), la investigación etnográfica surgió de la

[...] la necesidad de una presencia personal y prolongada del investigador en el campo con la finalidad de conocer el punto de vista del nativo [...]Se trataba de percibir tanto lo que la gente decía, como lo que hacía, anotando detalladamente las características y acontecimientos de la vida social, como habilitando la utilización del «diario de campo», con impresiones y sentimientos personales del investigador.

Para esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: aplicación de los cuestionarios, registro de fotos y análisis de documentos didácticos, además del desarrollo de un grupo focal con los estudiantes graduados de 2018. En relación con “observación participante”, se puede decir, según Ameigeiras (2006, p.126), que se trata de

una forma de producir conocimiento que constituye la característica distintiva de la Observación Participante, en la que el compromiso del investigador supone enfrentar la tensión entre el involucramiento y el distanciamiento en las situaciones sociales en las que se encuentra. En la que el despliegue de relaciones e interacciones «cara a cara», compartiendo actividades y sentimientos durante un período prolongado de tiempo, se constituye en un soporte imprescindible de la investigación.

Así los registros de la Observación Participante funcionaron como soporte para anotaciones sobre los acontecimientos del cotidiano de la CFR. En la investigación etnográfica, según Ameigeiras (2006, p.130) la entrevista,

constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama sociocultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales. La entrevista requiere establecer una relación con «el otro» que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas. Es allí donde el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse, profundizar.

Por lo tanto, se trata de una investigación con carácter bibliográfico, exploratorio, descriptivo y cualitativo que, según Nogueira (2002), puede ser conducida por cuestionarios cerrados y abiertos. En los cerrados tenemos preguntas con respuestas ya formuladas, de múltiple elección, con un carácter más objetivo. En los cuestionarios abiertos las preguntas no tienen alternativas de respuestas, incentivando la subjetividad y la libre expresión de los entrevistados.

Sobre el tema, según Sampieri et al. (2006), para formular preguntas cerradas es también adecuado preguntar las razones y los motivos que llevaron al encuestado al elegir determinada respuesta y, de esta forma, produzca una elaboración más compleja. Las preguntas abiertas, en ese sentido, requieren un mayor esfuerzo y tiempo para responderlas, asimismo permiten una información más amplia de las

posibles respuestas de las personas encuestadas. Por otro lado, estas son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis. Para construir la encuesta es necesario, por lo tanto, analizar cada variable y construir la pregunta de acuerdo con la situación del estudio, como la situación-problema, las características de la muestra, el tipo de análisis para efectuar. Ante lo expuesto, defendemos que la investigación cualitativa con perspectiva etnográfica, se elige como el fundamento de este estudio, pues permite al investigador el contacto directo con los sujetos que se pretenden estudiar, propiciando la integración con el *otro*, con el “objeto” de la investigación.

En este sentido, la interpretación de los datos necesita para esto desarrollarse en los siguientes pasos: categorización, codificación, tabulación y análisis a partir de gráficos. Ante esto, se propone verificar los datos obtenidos: en primer lugar, bajo la percepción del investigador a partir de la observación participante (OP); en segundo lugar, bajo el ángulo de los documentos obtenidos y, por último; bajo la perspectiva de los discursos proferidos por los entrevistados (TRIVIÑOS, 2008, p.138). Entonces, el proceso de análisis de los datos abarcará la triangulación de las informaciones obtenidas en las diferentes etapas de la investigación, con un enfoque para la interpretación tanto en la teoría como en la práctica de las perspectivas metodológicas citadas anteriormente, que componen el eje temático: transdisciplinariedad, proyectos de extensión y gestión participativa. En la etapa siguiente, de la escritura de la tesis, enfatizamos la importancia de considerar los diferentes actores sociales (coordinador, monitores, padres y estudiantes) involucrados en la investigación a partir del lugar del habla en el que se inscriben, analizando si cristalizan o subvierten representaciones del sentido común sobre la educación rural, profesionalización de jóvenes y pedagogía de Alternancia.

### 1.3.1 El *Atlas.ti* como instrumento de análisis

El enfoque cualitativo de la investigación comienza al final del siglo XIX, principalmente con las perspectivas de Max Weber (POCRIFKA; CARVALHO; VOSGERAU, 2011) cuyo principio se guía fundamentalmente por la interpretación y por la comprensión de los datos y sujetos observados. Por lo tanto, es un método opuesto al empirismo que, por el contrario, parte de los datos objetivos y medibles.

El enfoque cualitativo como perspectiva de la investigación contempla datos y contextos más acotados, sin embargo, no menos fructíferos porque permite que el sujeto y la sociedad se perciban en constante relación y con un despliegue en los niveles de análisis. Este punto es fundamental para la propuesta de comprensión de los discursos, los valores y las representaciones.

Así, es fundamental considerar en el objeto investigado sus características y propiedades, que buscan identificar las concepciones que dicen de su esencia y su relación con el contexto del cual se origina.

En el caso de la pedagogía de Alternancia analizada en este estudio, es esencial mostrar los siguientes elementos: estructura —¿cómo esta propuesta educativa está articulada y fundamentada?; función —¿cuál es la concepción de educación del campo adoptada y cuál es su papel en la experiencia cotidiana de los sujetos involucrados?; y propósito —¿cuál es el objetivo de la Pedagogía de Alternancia y cuáles son los resultados alcanzados, sean los relacionados a las conquistas, sean aquellos relacionados a las dificultades. Por este motivo, un aspecto importante es la contextualización del proyecto pedagógico analizado y su relación con los sujetos insertados en él.

Con base en estos parámetros, el estudio elaborado involucra un alto grado de subjetividad y de comprensión de los sujetos participantes sobre sus propias experiencias, hay cinco etapas de análisis: preparación de las informaciones; transformación del contenido en unidades; clasificación de las unidades en códigos; descripción; interpretación y conclusión.

Teniendo en cuenta la metodología empleada y la etapa fundamental del análisis de contenidos, es importante la utilización del *software Atlas.ti*, ya que es posible sistematizar, manejar, organizar y presentar los datos construidos durante la investigación. Con ello, es posible analizar fenómenos relacionados con la forma que los sujetos consultados interpretan las preguntas dadas y la frecuencia de esta interpretación/repetición. Los datos, transpuestos en gráficos y/o organigramas, sirven para la categorización cualitativa del contenido.

Es importante señalar, que el *software* no realiza el análisis completo de los datos. La organización de los documentos es de responsabilidad del investigador. Sobre esto, a partir de Klüber (2014), se afirma que el *Atlas.ti* funciona como una importante herramienta, pero no reemplaza el trabajo del investigador en lo que se refiere a la descripción e interpretación de los documentos. Por lo tanto, el *software*

no sustituye la participación fundamental del investigador en lo referente a la creatividad, la coherencia, la claridad y el rigor en relación con las preguntas planteadas y los análisis propuestos. En el caso específico del estudio, fue posible emprender el reconocimiento de las unidades de significado y realizar el análisis ideográfico.

Al principio, el *software* se utilizaba para organizar los documentos, por lo que era necesario insertar las entrevistas transcritas. A partir de ahí fue posible crear una unidad hermenéutica que, según Klüber y Burak (2012), es la recopilación de los datos que constituyen la investigación.

Figura 1 – Página Inicial del *Software Atlas.ti*

The screenshot shows the Atlas.ti software interface. On the left is the 'Explorador' (Explorer) pane showing a hierarchical tree of documents under 'D 1: Grupo\_Focal\_Formandos (32)'. The main area is divided into 'Gerenciador de Documentos' (Document Manager) and 'Pesquisar Documentos' (Search Documents). The 'Pesquisar Documentos' pane displays a table of documents:

ID	Nome	Tipo de Midia	Localização	Grupos
D 1	Grupo_Focal_Formandos	Texto	Biblioteca	
D 3	Quiz_Alumno 1	Texto	Biblioteca	
D 4	Quiz_Alumno 2	Texto	Biblioteca	
D 5	Quiz_Alumno 3	Texto	Biblioteca	
D 6	Quiz_Alumno 4	Texto	Biblioteca	
D 7	Quiz_Alumno 5	Texto	Biblioteca	
D 8	Quiz_Alumno 6	Texto	Biblioteca	
D 9	Quiz_Alumno 7	Texto	Biblioteca	
D 10	Quiz_Alumno 8	Texto	Biblioteca	
D 11	Quiz_Alumno 9	Texto	Biblioteca	
D 12	Quiz_Alumno 10	Texto	Biblioteca	
D 13	Quiz_Alumno 11	Texto	Biblioteca	
D 14	Quiz_Alumno 12	Texto	Biblioteca	

Below the table, there is a 'GRUPO FOCAL' section with a 'Comentário:' field. The comment text reads: 'IMAGEN 1 ALUMNO 8: PORQUE EN EL CAMPO NOSOTROS NECESITAMOS TRABAJAR. ALUMNO 3: AIRE CONTAMINADO DE LA CIUDAD Y EN EL CAMPO NO. ALUMNO 2: EN EL CAMPO LA CALIDAD DE VIDA ES MEJOR, MÁS SALUDABLE, TENEMOS ORGULLO DE VIVIR EN EL CAMPO'.

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Los datos obtenidos a partir de las informaciones que se ingresaron en el *software* y luego se pusieron a disposición para su análisis, como puede verse en el lado superior derecho de la Figura 1 en el enlace abierto y denominado como “grupo de documentos”, vinculados al “D-Docs (documentos primarios)”. Estos documentos primarios se denominan Dx, donde ‘x’ se refiere al número del orden, como explica Klüber; Burak (2012). Los cuestionarios aplicados se codificaron por el sistema de D1 hasta D23, de modo que se insertaron aleatoriamente en el *software* respetando solamente el orden: 1, 2 y 3, como se presenta en el cuadro 1.

Después de este procedimiento de incorporación de los documentos al *software*, se reconocieron las unidades de significado que, de acuerdo con Klüber y Burak (2008), asumen el papel de invariantes y dependen de la pregunta formulada por el investigador a partir de un análisis ideográfico, es decir, una representación de las ideas contenidas en los datos.

Siguiendo las indicaciones de Bicudo y Klüber (2013), la lectura atenta de las investigaciones se llevó a cabo teniendo en cuenta el enfoque interrogativo de la propuesta. Con esto, se buscó identificar los pasajes y recortes de textos que funcionan como unidades de significado (códigos) con el objeto de reconocer los indicativos que contribuyen para la comprensión del fenómeno investigado, es decir, el estudio de caso sobre las perspectivas que involucran la Pedagogía de Alternancia en el CFR Vitor Mariano Castro. Este procedimiento de transformación de las informaciones en unidades de análisis consiste en el texto extraído con el recorte más pequeño, siendo posible palabras-clave, temas, entre otros (POCRIFKA; CARVALHO; VOSGERAU, 2011). Un ejemplo de este movimiento se muestra en la figura 2, a continuación.

Figura 2 – Ejemplo de destaque de las unidades de significado dentro de un documento

The screenshot displays a software interface with a document viewer and a sidebar. The document content includes:

- ALUMNO 2: LA VALORIZACIÓN DE LOS PRODUCTOS ORGÁNICOS
- ALUMNO 5: LA FALTA DE PRODUCTOS ORGÁNICOS EN LOS MERCADOS (highlighted in blue)
- ALUMNO 7: LA DIFICULTAD DEL SELLO DE CALIDAD PARA LAS VENTAS DE PRODUCTOS ORGÁNICOS.
- IMAGEN 10: A cartoon of a person in a field with a speech bubble: "¿VOCÉ TAMBIÉN COME COM ESSA MÁSCARA?"
- ALUMNO 11: EN NUESTRA ESCUELA LA GENTE APRENDE A CUIDAR DE LA ALIMENTACIÓN Y A PENSAR EN EL PRÓXIMO.
- IMAGEN 11: A cartoon of a person with a speech bubble: "MÃE! TEM UM ALFACE NO MEU AGRICULTIVO..."

The sidebar on the right contains a list of tags and filters:

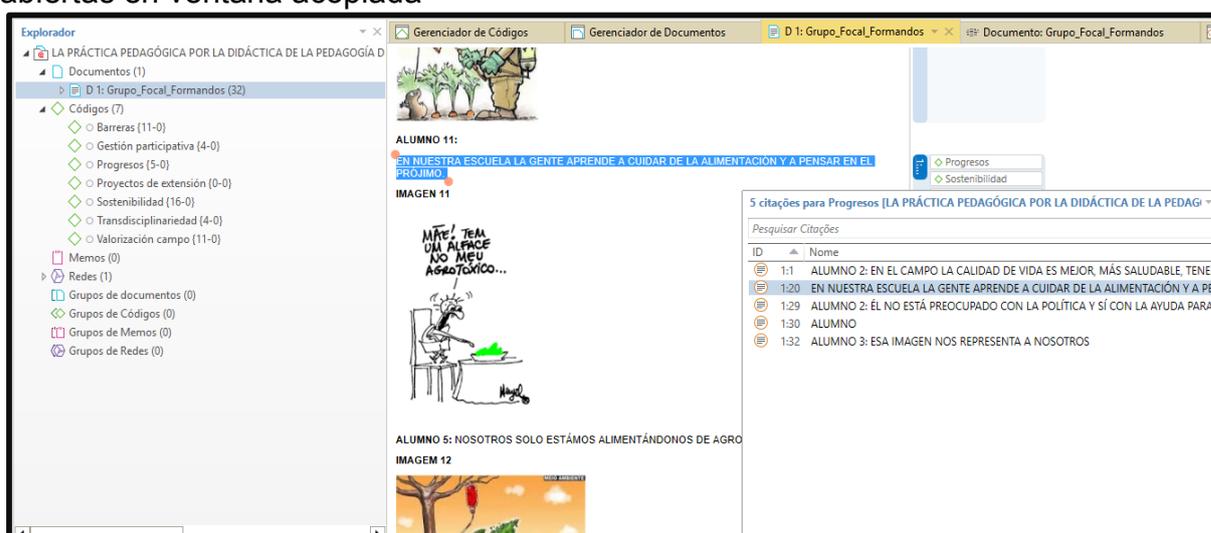
- Sostenibilidad
- Valorización campo
- Barreras
- Sostenibilidad
- Progresos
- Sostenibilidad
- Valorización campo
- Sostenibilidad

Fuente: investigación propia Atlas. ti.

Como se explicó anteriormente, es posible verificar en la figura 2 un trecho de la respuesta resaltado en azul (discurso del estudiante 5). Justo al lado, en la parte derecha de la imagen, están destacadas las unidades de significado extraídas de los extractos. El proceso siguiente, que se muestra a continuación en la figura 3, resultado

en diferentes mensajes divididas en elementos menores. Este procedimiento genera, por lo tanto, los códigos de análisis y los vincula a las citas correspondientes, como se muestra la figura 3, insertada a continuación.

Figura 3 – Ejemplo de la relación entre el texto base, los códigos y las citas abiertas en ventana acoplada<sup>1</sup>



**Fuente:** investigación propia Atlas. ti.

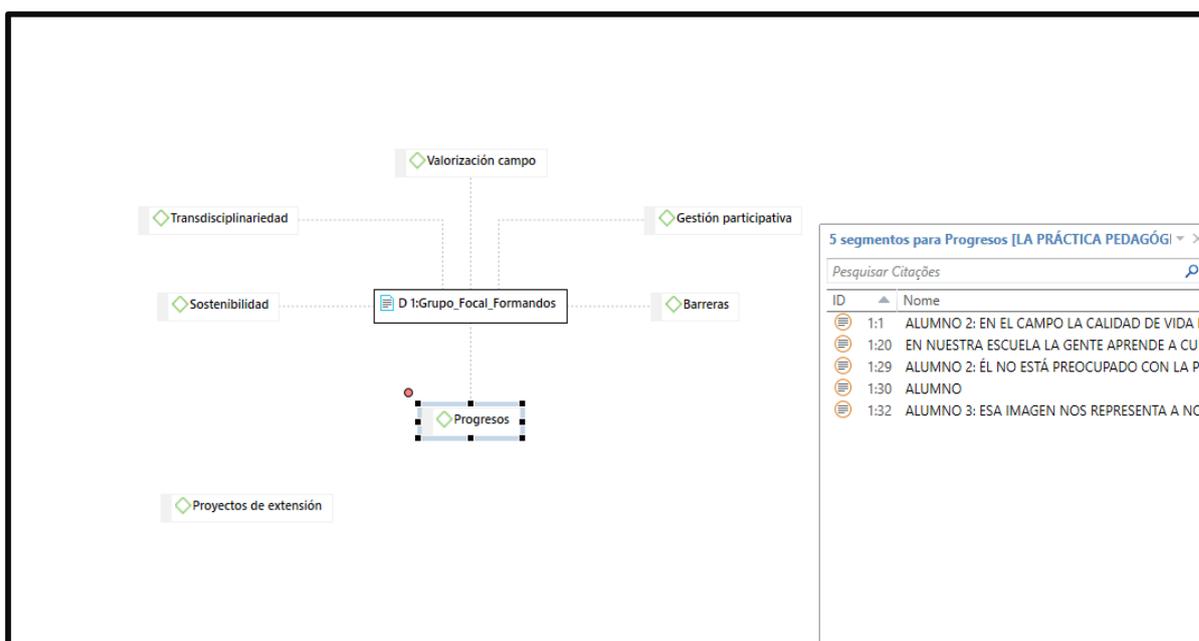
Cabe enfatizar que, a partir del grupo de materiales de la tesis, la unidad de significación se denominó “La práctica pedagógica por la didáctica de la Pedagogía de Alternancia en la Casa Familiar Vitor Mariano de Castro”, como puede observarse en la esquina izquierda de la figura 3.

La citación (1:20), como se resalta en el recuadro a la derecha de la imagen arriba, se refiere al discurso de un estudiante del tercer año del curso de Agroecología al respecto de un planteamiento sobre el uso de agrotóxicos en la agricultura. La respuesta del estudiante 1 se vincula semánticamente a los códigos: sostenibilidad, progresos y valorización del hombre del campo, pues él afirma que: “en nuestra escuela la gente aprende a cuidar de la alimentación y a pensar en el prójimo”, es decir, es evidente a partir del discurso del estudiante que el curso técnico en Agroecología se convierte en una perspectiva educacional que difiere de la educación tradicional. Entre sus especificidades está el diálogo con los saberes prácticos, la mejora de la calidad de vida de los estudiantes y de sus familias, sin dejar de respetarse a sí mismo, al ambiente y al prójimo.

<sup>1</sup> La expresión "citas abiertas" se tomó del programa Atlas ti, que se refiere al administrador de código de esta manera cuando se selecciona la opción de leer desde la ventana adjunta, por lo tanto: en formato de códigos abiertos.

A partir de este análisis de los datos relativos a la aplicación del grupo focal, por ejemplo, fue posible identificar siete códigos principales, como se muestra la siguiente figura.

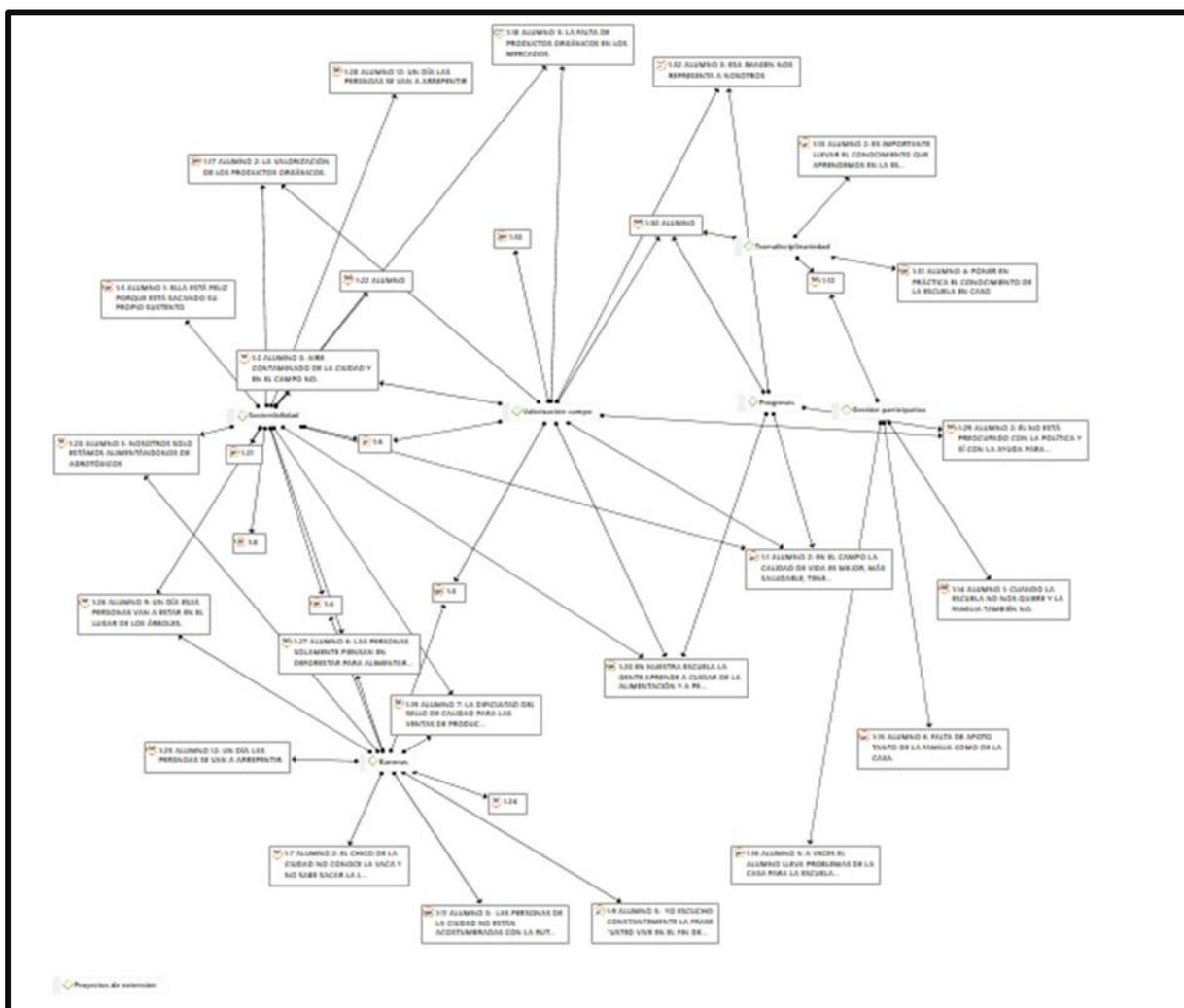
Figura 4 – Ejemplo de códigos y citas encontrados en el documento del grupo focal



**Fuente:** investigación propia Atlas.ti.

Por lo tanto, de las unidades de significados del grupo focal se extrajeron los siguientes códigos: transdisciplinariedad, gestión participativa, proyectos de extensión, valorización del campo, sostenibilidad, progresos y barreras.

Figura 5 – Ejemplo de los códigos abiertos relacionados a todas las citas



**Fuente:** investigación propia Atlas.ti.

La sistematización en el documento primario es fundamental, pues las interpretaciones de estos elementos no están limitadas a la aprehensión, una vez que la fenomenología indica la integridad del proceso como el punto principal. O sea, las interpretaciones y los análisis de las cuestiones están en proceso desde el primer momento de selección de las preguntas y del enfoque interrogativo, así como de las comprensiones realizadas a partir de estos elementos. Esto se debe a que la selección de lo que no parte de un proceso subjetivo que se sistematiza en *software*, pero depende directamente de la interpretación del investigador.

Esta acción complementaria entre el *software* y el investigador, y más precisamente la actividad de este último, está enfocada en el cuarto capítulo de esta tesis, cuyos estudios sobre la pedagogía de Alternancia, transdisciplinariedad, los resultados de las encuestas y del grupo focal se analizan.

#### 1.4 Compromisos Teóricos

Paulo Freire es el educador que elegimos para pensar nuevos horizontes para la educación. Sus libros *Pedagogía del oprimido* (1987) y *Pedagogía de la autonomía* (2003) fueron nuestro marco teórico para pensar de modo crítico el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el contacto con la obra del intelectual es un influjo importante en esta investigación, y al lector atento le será posible observar que, incluso en las entrelíneas resuenan las ideas del educador, porque la lectura comprometida y crítica de la realidad que Freire propone y sostiene que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción” (FREIRE, 2003, p. 47), posición que también es la nuestra.

El planteamiento de la transdisciplinariedad, de la gestión participativa y de los temas motivadores son desarrollados a partir de los textos de Basarab Nicolescu (1999) (2001), en los que se discute cómo estas propuestas deben ser conducidas para una enseñanza eficiente, constructiva y liberadora. De un modo general, las reflexiones críticas al respecto de estos temas aparecieron tanto de modo sistematizado, como una exploración más detallada en el segundo y tercer capítulo, en el que se presenta una explicación del tema y una reflexión sobre el cuadro actual de la educación, como también de modo diluido en el cuarto capítulo, que se dirige más puntualmente al análisis de caso.

Sobre la historia de la educación en Brasil y en el estado de Paraná, elegimos el aporte teórico los textos de Demerval Saviani (2014), Paolo Nosella (2014), Arroyo y Fernandes (1999) y Arroyo (et al. 2004) además de Schwendler (2005), por medio de los cuales fue posible comprender los procesos históricos que determinan los modos de organizar el sistema educacional. Para reflexionar sobre la especificidad de la educación centrada para la zona rural, citamos los siguientes autores: Calvó (1999), Briscioli (2015), Delors (2001) Mendonça (2007) y Estevam (2001) (2012).

Aún es pertinente enfatizar que la educación dirigida para el campo y desarrollada en las CFRs se difiere de la metodología empleada en el contexto educacional urbano, en el que todavía predomina el modelo pedagógico tradicional. Citamos aún que la pedagogía de Alternancia en la CFR realza el ideario de la educación destacado por Paulo Freire, pues no se limita a la mera transmisión de informaciones y conocimientos, sino que contempla la postura activa del educando en la sociedad, con la intención de asimilar el conocimiento, pues tiene las condiciones

de aplicarlo en su vida cotidiana, perspectiva que sustenta todavía más la relevancia del proceso educativo.

En ese momento, la base para la reflexión será el concepto de transdisciplinariedad y sus desdoblamientos en acciones de gestión participativa y de las actividades de extensión que, a su vez, deben promover la integralidad entre el medio social, el trabajo y la escuela. El objetivo es observar cómo este concepto permea toda la filosofía que apoya planes de clase, currículos, directrices escolares, proyectos de extensión, para trazar conjeturas de cómo la transdisciplinariedad debe ser solo común de las acciones educativas en régimen de Alternancia, en la educación del campo.

Así, tendremos como terreno común el contexto histórico de Brasil y, específicamente, del estado de Paraná, pues, a partir de la problematización de la trayectoria educacional del país y del estado, es posible lanzar una mirada mucho más crítica para la coyuntura actual de la región en relación con los proyectos educacionales y la mejora del desarrollo social y humano.

## **2. INTERSECCIONES ENTRE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA Y LA EDUCACIÓN DEL CAMPO**

La pedagogía de Alternancia es un tema que aún necesita mucha más atención por parte gubernamental. A pesar de existir iniciativas de diferentes sectores sociales para la articulación de aparcerías volcadas para este modelo educativo, aun así, los proyectos en desarrollo dejan expuestos las dificultades y barreras para establecerse un sistema educativo de Alternancia eficiente, de calidad, que cumpla su objetivo principal que es unir, de modo coherente, en un mismo proyecto de formación integral y humanizador, el saber teórico al saber práctico a partir de una perspectiva de enseñanza más elástica, flexible a las especificidades de los sujetos y de los contextos en los cuales están insertos.

En ese sentido, la pedagogía de Alternancia, centrada para la población de las áreas rurales, es aún más significativa, principalmente si tenemos en cuenta que este segmento de la sociedad necesita de una formación educativa que contemple las particularidades de su grupo tanto en lo que se refiere al acceso a las escuelas como al incentivo a una educación preparada para dar apoyo al desarrollo del hombre del campo y a su permanencia en la zona rural. Nuestro objetivo es analizar el modelo de la pedagogía de Alternancia y la práctica de la educación del campo para inferir sus potenciales y dificultades, con el propósito de contribuir para el debate y la discusión del tema. Y, principalmente, por la necesidad de problematizar nuevas propuestas pedagógicas y organizacionales que contribuyan para el éxito de las trayectorias escolares.

### **2.1 La Pedagogía de Alternancia como Modelo de Enseñanza: Diferentes Experiencias en Europa (Francia, Italia), África Y Brasil**

La pedagogía de Alternancia tiene una perspectiva pedagógica diferente de los modelos en operación en las escuelas de enseñanza tradicional. Su particularidad reside en la propuesta educativa de articulación entre la teoría y práctica que pretende incluir los conocimientos convencionales a las peculiaridades y necesidades de los individuos de la zona rural. En el prefacio de "Orígenes de la Pedagogía de Alternancia en Brasil", Demerval Saviani (2014) presenta sus principios básicos: responsabilidad de los padres y de la comunidad local por la educación de sus hijos; articulación entre los conocimientos adquiridos por medio del trabajo en la propiedad rural y aquellos

adquiridos en la escuela; Alternancia de las etapas de formación entre el espacio escolar definido por las “Escuelas Familia Agrícola” y la experiencia de las relaciones sociales y de producción en la comunidad rural. Por lo tanto, la característica propia de la pedagogía de Alternancia reside en la realización del proceso enseñanza y aprendizaje alternando el período de permanencia en la escuela y el período de permanencia en la vida familiar. Según Estevam (2012, p. 53), las CFRs en Brasil se vinculan a la historia de la educación rural francesa.

La historia de las *maisons familiales rurales* (MFRS) o casas familiares rurales (CFRS) en Brasil nos remite a Francia, más precisamente a una pequeña comunidad llamada Sérignac-Peboudou, en Lot-et-Garone, en el sureste francés, en el año de 1935. Donde surgió de la insatisfacción de los agricultores y de sus hijos con el sistema educacional de la época, considerado poco atractivo para el área rural.

Paolo Nosella (2014), en “Orígenes de la Pedagogía de Alternancia en Brasil”, rescata los primeros momentos de desarrollo y fundamentación de la pedagogía de Alternancia en su nacimiento, en Francia y en otros países de Europa; en África, en Senegal, y en Brasil. Esta historia empieza el 21 de noviembre de 1935, con apenas cuatro estudiantes, con la primera *maison familiale* o Escuela de Familia Agrícola a través de la iniciativa de Pierre-Joseph Granereau (1885-1987), cuya trayectoria, que involucra desde la fundación de un sindicato rural hasta el intercambio de una gran parroquia urbana por una parroquia pequeña, qué demuestra su preocupación con la formación de los jóvenes do campo.

La intención de Granereau era la de capacitar jóvenes, sin embargo, para ello era necesario reunir a la juventud. El sacerdote y algunos agricultores idearon una fórmula que sería satisfactoria para todos, que sería que los jóvenes permanecieran juntos algunos días al mes, en tiempo integral, y después volvieran a su propiedad agrícola. Luego, el sacerdote organizó a los jóvenes en pequeños grupos para rotar un buen número de estos jóvenes de su parroquia. La escuela en Alternancia nació y esta fórmula se llamó durante mucho tiempo, la “fórmula de Lauzun”, donde surgió la primera Escuela-Familia suficientemente estructurada. Por lo tanto, desde el comienzo, prácticamente, nació la idea de Alternancia: una semana por mes en la escuela de la casa del padre, los otros días en la escuela debida.

Los cursos, cuyo contenido era enteramente técnico-agrícola, se impartieron con el material que llegaba para el padre por correspondencia y su tarea era la de

auxiliar a los jóvenes y acompañarlos. La formación general era una reflexión informal entre los jóvenes y el sacerdote, en la que trataban e indagaban asuntos de formación humana y sobre los valores, así como también de la vida del campo. Esa fórmula inicial de la *maison familiale* se mantuvo casi igual hasta los años 1942/43, cuando se definió su propio plan de estudios más complejo. La idea del internado, existente desde la primera experiencia, ha tenido varios cambios en el tiempo debido a las demandas del campo.

La estrecha relación de la *maison familiale* con los movimientos sociales locales la caracterizó porque nunca fue una escuela aislada de la acción y del desarrollo socioeconómico de su entorno, lo cual es quizás la característica más importante de este primer período. Otro aspecto importante para destacar de este período es que la acción y reflexión de los jóvenes se orientan para solucionar los problemas de su espacio social, a través de una participación efectiva.

Según Nosella (2014), el grupo responsable de la *maison familiale* fue, desde el comienzo, compuesto por los padres de las familias de los estudiantes y por Granereau que, según testigos, por cuenta de su carácter fuerte, dominaba y monopolizaba la acción, lo que generaba algunos problemas, pero no impidió que tres escuelas fueran abiertas hasta 1940.

En ese momento no existía una legislación educacional estricta, por lo que era más fácil para Granereau obtener apoyo del gobierno, y la enseñanza secundaria aún no estaba accesible para todos, como consecuencia, la incipiente experiencia educacional representó una importante colaboración para el gobierno en la elaboración de una ley de aprendizaje para los jóvenes del medio agrícola.

El momento siguiente (1944-1945) está marcado por la expansión de las *maisons familiales* y se caracterizó por un período de gran reflexión de los franceses a partir del desastre de la ocupación alemana. Este nuevo tipo de reflexión encontró correspondencia con la iniciativa de las Escuelas-Familias por tratarse de una experiencia nueva, por las posibilidades nacionales democráticas y también por un movimiento de redescubrimiento de los valores del campo y de la vida rural, lo que favoreció a las escuelas.

En 1942, surgió la primera escuela de monitores (Centro de Capacitación), que inicialmente se trataba de un curso de algunas semanas y los monitores (docentes de las *maisons familiales*) eran agricultores con apenas los estudios primarios completos y/o cursos por correspondencia. En el mismo año, se creó la Unión Nacional de las

Másons Familiares que congregó inicialmente cuatro o cinco escuelas, y entre 1944 y 1945 unas veinte *maisons familiales*.

La salida del padre Granereau se produjo durante ese período y se debió a varios factores, y uno de ellos fue su falta de talento administrativo, lo que generó un malestar entre los padres de las familias agricultoras, creando una crisis en el interior de la Unión Nacional y se vio agravada por las relaciones políticas demasiado estrechas que el padre estableció con el gobierno colaboracionista francés. Hubo otro problema, quizás el más importante y digno de mención: el sacerdote planeaba una escuela campesina sin la apertura para la ciudad o para otras formas de educación, quería una formación para el campo totalmente cerrada, que escolarizara todo el sistema educacional, de la primaria hasta la universidad rural. Esa concepción fue rechazada por los agricultores y la salida del padre significó una reestructuración del movimiento desde el punto de vista administrativo, financiero, pedagógico, entre otros.

Profesionales de la pedagogía estudiaron y sistematizaron el movimiento, y se apropiaron de otras nociones de otras escuelas pedagógicas, proporcionándoles un marco teórico y técnico rico y científico, que surgió de la intuición pura y la improvisación que había sido establecida por el sacerdote y los primeros agricultores que habían inventado la Alternancia y su sistema. Se debe registrar, en ese momento, la participación del educador André Duffaure, cuando se elaboró el importante instrumento pedagógico denominada 'Plan de Estudio'.

El período de 1945 a 1960 fue de expansión y sistematización de la experiencia, pues las *maisons familiales* pasaron de 30 a 500 y la literatura pedagógica sobre la experiencia aumentó significativamente. El riesgo de una gran expansión y de la pérdida de originalidad puso freno de la expansión e incluso el cierre varias escuelas. La etapa de expansión coincidió con el surgimiento de una fuerte consciencia en los agricultores como una necesidad de formación (NOSELLA, 2014).

Para evitar el peligro de la burocratización se estudió un sistema de reorganización que dada mayor importancia a las organizaciones intermedias para que los problemas pudieran ser solucionados localmente. Como consecuencia, la Unión Nacional empezó a tener, en su sede central, un equipo reducido, mientras que en las regiones y en los departamentos, el número era más amplio. El mismo esfuerzo se hizo con relación al Centro de Capacitación, al ser creados varios centros regionales. Se llegó, entonces, a una estructura que contemplaba una Unión Nacional,

un Consejo de Administración, un Comité Ejecutivo y una asamblea general, cada uno con su régimen específico de encuentros.

La trayectoria de la experiencia francesa se completa con algunos datos sobre la historia de la formación de los monitores, que, de cierta manera, se lleva a cabo paralelamente a las *maisons familiales*. Inicialmente, el entrenamiento de ellos era exclusivamente pedagógico y había una duración de tres sesiones de dos semanas cada una. Los monitores aprendían algunos elementos de la pedagogía de Alternancia y de la didáctica general, a tratar con grupos de estudiantes, a preparar un curso, a consultar un libro. La evaluación consideraba las cualidades humanas del candidato y las habilidades profesionales que, al final, se identificaban con las habilidades de un buen agricultor.

A medida que aumentaba el nivel general de escolarización en Francia, también aumentaban las exigencias del gobierno y de los agricultores para la formación de los docentes de las *maisons familiales*. La formación pedagógica comenzó a ser precedida por un curso de capacitación técnico-agrícola, en la que se matriculaban jóvenes agricultores entre 17 y 18 años que deberían tener las cualidades humanas y el conocimiento de la profesión de agricultor. La duración inicial del curso fue de dos a tres meses hasta fijarse en un año entero.

En una tercera etapa, se sintió la necesidad de aumentar también la capacitación general, implementando un periodo más de capacitación (preformación) exclusivamente de cultura general (matemática, lenguaje, ciencias sociales etc.). El curso para monitores se estructuró en tres modelos de un año cada uno: preformación, formación técnico-agrícola y la formación pedagógica.

Esa formación se impartía en tres centros diferentes: el centro de preformación, el de formación técnico-agrícola y el de formación pedagógica. Los tres centros funcionan en un régimen de Alternancia de tipo profesional, en ambientes o propiedades agrícolas que se relacionaban con los objetivos de cada uno de los centros.

El centro de preformación, que inicialmente servía para proveer de monitores los centros de formación técnico y pedagógico, empezó a formar también personal para los sectores administrativos de cooperativas agrícolas, organizaciones rurales, sindicatos etc. Poco a poco, alrededor del 30% de los estudiantes que entraban en los centros para ser monitores, eran ex estudiantes de las *maisons familiales*.

La primera expansión de carácter internacional de las escuelas en Alternancia francesas se estableció con Italia. Las primeras *scuola-famiglia* italianas nacieron en Soligo y en Ripes, entre 1961 y 1964. Las condiciones de la expansión italiana deben buscarse en el contexto socioeconómico y político de la posguerra, en el que se buscaba la reconstrucción de la sociedad. Existía el deseo por una efectiva participación popular en la vida pública, pero la realidad revelaba que eso aún se restringía a un pequeño grupo. Una de las formas encontradas para cambiar tal cuadro se inició en 1954 con la calificación de los trabajadores. En 1960, los Sartor y Brunello fueron a Francia y conocieron la experiencia de las *maisons familiales*.

El modelo metodológico francés lo adaptaron al entorno italiano. La relación con las Autoridades Públicas fue excelente, por lo que ciertas facilidades burocráticas y financieras fueron mayores. Aunque los docentes italianos en su mayoría eran funcionarios del Estado y fue una experiencia que, al contrario de lo que sucedió en Francia, tuvo la acción directa de agentes políticos.

Otra experiencia fuera de Francia ocurrió en Senegal, en África, cuya situación socioeconómica y política era totalmente diferente. Las familias eran patriarcales y muy grandes, la escolarización primaria era casi nula y abarcaba solamente del 4% al 20% de la población en edad escolar y los jóvenes que habían cursado algunas series de la primaria no tenían algún interés por la tierra. Cualquier escuela para esos jóvenes era únicamente un medio para el éxodo rural, por ello, su único interés, en términos de aprendizaje, era la cultura general, la agricultura existente utilizaba técnicas muy primarias cuando eran comparadas a las utilizadas en Europa. Por eso, era necesario crear una escuela por Alternancia radicalmente diferente del modelo francés. La iniciativa le correspondió a algunos franceses, pedagogos y especialistas en escuela-familia, apoyados por los gobiernos y por las iglesias locales.

La primera escuela implantada, en el intento de imitar el modelo francés, fue un fracaso total. Por ello, se planteó otro abordaje, los monitores se insertaron en los poblados para conocer a su comunidad y las necesidades y a partir de eso se realizaron minicursos centrados en cuestiones locales y abiertos a todos. De esta forma, se introdujo la idea de "capacitación". Los postulantes se constituían de jóvenes y adultos que habían perdido la oportunidad de escolarización regular. Dos tipos de cursos se delinearon: uno para adultos, asistemático, con duración de un año; otro para jóvenes, sistemático, más teórico, con duración de tres años y con Alternancia de una semana por mes. Entre los dos cursos no había una relación sistemática.

Desde el punto de vista organizacional, había una asociación general, abarcando las EFAs de una región o hasta de una República entera, en la que participaban dos o tres responsables de cada poblado. Esos representantes debatían los problemas que se presentaban y para los cuales se organizaban cursos en los diferentes poblados.

La experiencia africana es, por lo tanto, extremadamente interesante por ser una demostración de que la metodología de la escuela-familia es aplicable a una gran variedad de situaciones. El movimiento se expandió y en Senegal, la fórmula africana de la escuela-familia, se convirtió en una opción oficial, en términos de educación, para todo el interior de la República.

### 2.1.1 La experiencia en América Latina y en Brasil

En América Latina, las experiencias de Brasil y Argentina empezaron en la misma época, sin embargo, en términos de número de escuelas-familia, Argentina superó la experiencia brasileña. Ambos países, por cuenta de APEFA (Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos) y de los MEPES (Movimiento de Educación Promocional de Espírito Santo) mantuvieron siempre un intenso intercambio; y países, como Venezuela, México, Nicaragua, Ecuador, Uruguay, Chile, entre otros, también introdujeron la experiencia.

En 1966, Paolo Nosella encuentra en Florencia el jesuita italiano Humberto Pietrogrande que, en viaje por Brasil, conoció la precaria realidad socioeconómica del pueblo del interior de *Espírito Santo*, que en su gran mayoría eran descendientes de inmigrantes italianos y alemanes y pensaba en lo que debía hacer para ayudar a aquellas personas.

A partir de esa convicción, Pietrogrande empezó a invitar a los amigos e instituciones, a escribir y esbozar proyectos, mientras esperaba la hora de embarcar de nuevo para Brasil. La intención de realizar algo ya venía siendo pensada a través de un movimiento Ítalo-brasileño para el desarrollo religioso, cultural, económico y social del Estado de *Espírito Santo*. Y, con ese propósito, en 1966, en Padova, después de la presentación de la Fundación ítalo-brasileña se fundó una entidad jurídica llamada *Associazio nedegli Amici dello Stato Brasilia nodello Espírito Santo* (AES), para posibilitar la firma de los acuerdos y recaudaciones de recursos.

La AES proporcionó, entre 1966 y 1968, becas de estudios en Italia, cuyos primeros estudiantes fueron siete jóvenes agricultores, dos asistentes sociales, un técnico agrícola y dos asistentes rurales. Mientras los brasileños hacían la pasantía en Italia, tres técnicos italianos (un economista, un sociólogo, un educador, que en Italia era director de una Escuela-Familia) vinieron al Brasil para analizar la región y la situación local y trazar, juntamente con Pietrogrande, un plan de acción concreto para los municipios de *Anchieta*, *Alfredo Chaves*, *Iconha*, *Piúma* y *Rio Novo do Sul*, en *Espírito Santo*. Para crear en esos municipios las estructuras físicas (escuelas) y los presupuestos sociopsicológicos (divulgación), se crearon varios comités locales.

El día 25 de abril de 1968, en Cámara Municipal de Anchieta, una asamblea de agricultores creaba el *Movimiento de Educación Promocional de Espírito Santo* (MEPES), que tenía como finalidad la promoción de la persona humana, a través de una acción comunitaria que desarrollara actividades inherentes al interés de la agricultura y principalmente en lo que atañe al capital cultural, social y económica de los agricultores. En la dirección del MEPES se encuentran representantes de la iglesia, de la Asociación de los Amigos Italianos y de la ACARES (Asociación de Crédito y Asistencia Rural de *Espírito Santo*). La entidad MEPES estaba jurídicamente creada, lo que posibilitaba, a partir de ahora, la elaboración de proyectos y el establecimiento de convenios.

Las Escuelas de la Familia Agrícola que, inicialmente serían solo una iniciativa entre otras, acabó siendo, con su Centro de Formación y Reflexión, la iniciativa más importante y la de mayor envergadura. El Centro de Formación y Reflexión se convirtió en un Centro de Formación para monitores de las EFAs; El Centro Comunitario de Salud (CCS) acabó siendo simplemente un hospital del interior, financiado por el FUNRURAL. El Departamento de Acción Comunitaria (DAC) centró sus actividades en la compra de terrenos y en la construcción de las EFAs o en otras iniciativas, pero siempre vinculadas a las EFAs.

Según el Plan de Acción Concreto, elaborado por ocasión de la visita de los tres técnicos italianos, debía darse prioridad a una educación capaz de desarrollar todas las capacidades humanas y con la participación responsable de las comunidades locales. En la etapa inicial, se determinó la creación de tres EFAs para la formación de los jóvenes del medio rural. Las condiciones mínimas exigidas era la disponibilidad de tres terrenos y un predio en condición adecuada para la vida de un grupo de 20 a 25 estudiantes.

Entre marzo de 1969 y marzo de 1972, se crearon las EFAs de *Olivânia* (*Anchieta*) y de *Alfredo Chaves*; la de *Rio Novo do Sul*, la de *Campinho(Iconha)*; la EFA femenina de *Iconha*; las EFAs de Jaguaré (*São Mateus*) y del Bley (*São Gabriel da Palha*); la EFA de Economía Doméstica en *São Mateus*; una EFA de 2º grado para acoger a los egresados de las EFAs de 1º grado en Olivânia (*Anchieta*), y la expansión de las EFAs al Norte del *Estado do Espírito Santo*.

Para completar el cuadro de las EFAs en Brasil, se abrieron también dos escuelas en Paraná, en un intercambio con Francia y el MEPES. Otra iniciativa se localiza en el Estado de Bahia, ya que dos EFAs se encuentran funcionando y otras están en el plan de expansión en intercambio con el MEPES.

El primer centro de formación se creó en Italia para un grupo de brasileños que fue enviado para aprender, incluso, la pedagogía de Alternancia de las escuelas-familia. Allá había recursos y disposición para la capacitación de los becarios.

Después de la apertura de las primeras escuelas, de su expansión y de la evasión constante de monitores, se sintió la necesidad de formar nuevos cuadros. Tras el período de formación en Italia, se decidió por la creación, en Brasil, del primer Centro de Formación, en *Anchieta*, en *Espírito Santo*. Entre 1971 y 1976, excepto en 1972, se crearon cinco grupos de formación. A lo largo de ese período, los cursos se adecuaron a las necesidades de las EFAs en cuanto a las personas y currículo. Por lo tanto, los primeros años del Centro de Formación para el MEPES en Brasil mostraron la necesidad de nacionalizar la experiencia y hacer la mediación entre la promoción del hombre del campo “capixaba” y un instrumento técnico de aplicación de ese objetivo, la EFA, que nació y se estructuró fuera de Brasil. En el estado de Paraná, la ciudad pionera de la creación y funcionamiento de una CFR fue *Barracão*, que en 1989 ya desarrollaba actividades en el modelo de las organizaciones francesas, según estudios de Detogni (2017, p. 74).

Teniendo en cuenta ese trazado histórico por Nosella (2014), podemos constatar que la enseñanza basada en la pedagogía de Alternancia se presenta con características propias y configura un cotidiano escolar muy particular. En ese contexto, se identifica la proximidad con la educación preconizada por Paulo Freire en lo que dice al respecto de las reflexiones sobre la realidad vivida, práctica social y cultural, pues se configura como una concepción de educación que problematiza y construye conocimientos a partir de los aspectos de la vida concreta. Freire (2008) superó el abordaje tradicional que concibe el hombre como un ser acabado, una vez

que, en su práctica pedagógica, el hombre es sujeto de su propia educación, un ser en constante interacción con el mundo y capaz de transformar la realidad alrededor de sí mismo.

De ese modo, además de la adaptación de los contenidos trabajados en la sala de clase, aún se prevé una mayor maleabilidad en el calendario lectivo y la ampliación de las fronteras físicas de la escuela, que se extienden para acciones de aprendizaje en otros espacios sociales, como: propiedades rurales, asentamientos, a entre otras formas de movimientos sociales a los que la comunidad y los estudiantes están vinculados. Por lo tanto, de un modo en general, la pedagogía de Alternancia tiene el propósito de proporcionar una capacitación humanista que abarque, necesariamente, la enseñanza formal al trabajo productivo, valorizando e incentivando el crecimiento del hombre del campo.

En ese sentido, afirmamos que la educación rural pública se impone como un desafío para el Brasil. Los avances que ocurrieron aún están localizados y necesitan una mayor amplitud. Existen situaciones complicadas que en Brasil aún no se consiguieron superar que ahondan la desigualdad social y la jerarquía de las clases con una división desigual e injusta de las riquezas de la tierra, además de los prejuicios humanos y sociales que la exclusión educacional fomenta, atrasando el desarrollo (en el amplio sentido, que extrapola las relaciones apenas económicas) del país. La educación se fragiliza, los individuos están privados de estímulos para desarrollar sus potencialidades y sensibilidades, y la patria no se desarrolla.

La investigación de Dimas de Oliveira Estevam (2001), *Casa familiar: la formación con base en la pedagogía de Alternancia en Santa Catarina*, se caracterizó por un estudio de caso sobre la educación en régimen de Alternancia, a partir del análisis del funcionamiento práctico de la *casa familiar rural Quilombo*. A partir de la investigación *in loco*, fue posible trazar algunos límites entre la teoría y la práctica y problematizar la (in)coherencia del proyecto en operación, lo que a su vez contribuye para el avance en las discusiones sobre la educación en el campo, sugiriendo la necesidad que el modelo en régimen de Alternancia se reinvente constantemente, pues solamente así podrá adecuarse a las particularidades de cada contexto social. En Brasil aún se diseña un escenario de innegable desigualdad social y eso consecuentemente se vincula a la precariedad del sistema educacional, pues las escuelas se encuentran fracturadas y el acceso a la escuela de calidad no es aún un derecho de todos.

En ese sentido, pensar específicamente en las escuelas de la zona rural es orientar el debate para el funcionamiento de la educación en un espacio más marginalizado, en el que el modelo educacional tradicional tiene todavía menos éxito. Según Estevam (2001), es necesario que la educación en las escuelas rurales contribuya para la permanencia de la familia en el campo y auxilie su desarrollo integral.

(...) la lucha de las Casas permite al joven y su familia una formación, garantizando la permanencia en su medio. Además de ese aspecto, presenta una diferencia el proyecto de los demás en términos de originalidad que es el método de formación, en el que busca la valorización y la utilización de la experiencia vivida del joven en el proceso educativo; uniendo esto las actividades cotidianas en la CF, tales como: la experiencia en grupo, la valorización de la realización de las tareas en grupos, las actividades de deportes y esparcimiento, y otros que son instrumentos aprovechados por la pedagogía de Alternancia para propiciar a los jóvenes momentos de reflexión y, al mismo tiempo, crear un clima educativo favorable entre estos y el equipo de trabajo, proporcionando un ambiente educativo atractivo y muy rico de discusiones. (ESTEVAM, 2001, p. 162).

Cuando hablamos de educación rural, las fallas son aún más evidentes. Según el Censo Escolar, del año de 2015, las tasas de deserción escolar todavía son preocupantes, exigiendo la necesidad de nuevas estrategias para contener el abandono escolar y no agravar la distorsión entre edad-serie. La situación más crítica, con un índice de evasión y reprobación alarmantes, que llegan a un porcentaje del 16,6% de reprobación y del 8,8% de abandono, se concentra en el primer año de enseñanza secundaria, del año de 2015. Ese cálculo representa el siguiente número de individuos: 530.928 y 281.456, respectivamente. Por lo tanto, es innegable que necesitamos hallar respuestas para los nuevos desafíos impuestos por la educación, ya que busca proyectos y prácticas que respalden positivamente las trayectorias escolares, en un movimiento de inclusión y democratización de la educación.

En esa cuestión, también existe la agravante de la falta de profesores preparados para desarrollar un tipo diferente de enseñanza, dispuestos a trabajar de modo consonante con la Pedagogía de Alternancia, en procesos de enseñanza centrados principalmente para la experiencia cotidiana del hombre del campo, valorizando la relación con la tierra, el espacio, el mundo y el otro. Aunque los

conceptos teóricos que involucran las prácticas de pedagogía de Alternancia contemplen un abordaje educacional del ser en su totalidad, en su interacción espacio/tiempo, enseñanza/trabajo, aún es necesario enfatizar que, en la práctica, muchas de esas actividades presentan dificultades de concretarse modo ideal, abarcando todos los objetivos que son propuestos teóricamente. Así, las acciones no ocurren de manera homogénea y muchas son, a veces, diferentes situaciones que limitan e incluso impiden su realización plena, de acuerdo con las concepciones teóricas que fundamentan sus prácticas. Según Estevam:

A pesar de todo el avance de la propuesta, se observa aún una cierta dicotomía entre la teoría y la práctica. Los saberes escolares (técnicos) han sobresalido en comparación a los demás. Esta tendencia en descalificar los saberes de los padres y las experiencias de las familias, desvalorizando estos conocimientos, podrá representar un serio riesgo para la pedagogía de Alternancia. (ESTEVAM, 2001, p. 163).

Este estudio, por lo tanto, reflexiona sobre los límites entre la teoría y la praxis de la pedagogía de Alternancia en la educación en el campo, para observar cómo se dan las interacciones entre ellas. Sin embargo, aún es necesario mantenerse críticos a las prácticas educativas de carácter meramente tecnicista, en las cuales las orientaciones pedagógicas están dirigidas solo a la formación de mano de obra barata y calificada para el mercado. Las experiencias que involucran la pedagogía de Alternancia y la educación del campo pueden ser tanto una educación liberadora como una educación que retroalimenta el sistema del capital y su relación “servil” con el trabajo. Según Ribeiro (2008, s/p), el desafío para los educadores-investigadores consiste en:

analizar las potencialidades y las limitaciones de estas experiencias para la construcción de un proyecto democrático-popular de sociedad y de educación, que busca averiguar sus contribuciones en las áreas de currículo, pasantía, formación de profesores, entre otras. Hay la necesidad de ahondar el conocimiento sobre la Pedagogía de Alternancia, también porque esta comienza a ser adoptada en algunos países como Francia, Suecia y el Canadá, como política pública de formación en tiempos/espacios alternados de educación formal y de trabajo en empresas, en una forma de pasantía orientada y remunerado.

La argumentación que defiende el uso capitalista de la formación del trabajador rural justifica que el Estado tendría menores gastos con la formación de esta parte de

la sociedad, pues gran parte de los involucrados en estos proyectos, no son profesores de sectores públicos, sino entidades religiosas, ONGs, sindicatos y asociaciones comunitarias que asumen la administración de las CFRs y de las EFAs. De esta forma, tales organizaciones no gubernamentales eximen al Estado de la mayor parte de la carga de responsabilidad por la formación de niños, jóvenes y adultos del medio rural.

Entonces, es necesario tener en mente que, si los profesores no tuvieron la educación adecuada, centrada para la perspectiva y los ideales de la pedagogía de Alternancia, probablemente, fracasarán en la calidad de la capacitación ofrecida a la sociedad rural. Es necesario, por eso, que se mantenga el enfoque en la relación con la identidad entre los movimientos sociales, las luchas campesinas y los derechos a la igualdad y a la ciudadanía que deben privilegiar la DCE —Educación del Campo. Según dictamen de la Cámara Nacional de Educación (CNE) y la Cámara de Educación Básica (CEB), homologada en el año de 2002:

La educación del campo, tratada como educación rural en la legislación brasileña, tiene un significado que incorpora los espacios de la selva, de la pecuaria, de las minas y de la agricultura, pero los supera al albergar en sí los espacios pesqueros, *caíçaras*, ribereños y extractivistas. El campo, en ese sentido, más de que un perímetro no urbano, es un campo de posibilidades que dinamizan el vínculo de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana. (BRASIL-BRASÍLIA, 2002, s/p).

La pedagogía de Alternancia aplicada a la enseñanza y al aprendizaje de los sujetos que viven en el campo tiene un expresivo potencial de desarrollo, pudiendo ser una herramienta para la liberación y la autonomía de estos, pues, por medio de esta pedagogía, podemos alcanzar situaciones más justas de igualdad de oportunidades, transformando socialmente la realidad, posibilitando nuevas posibilidades de inclusión social y de supervivencia para los individuos que viven la expropiación de la tierra y los medios de producción.

## 2.2 El Papel de la Pedagogía de Alternancia en la Valorización de la Educación del Campo

Hace casi medio siglo, los proyectos que involucran la perspectiva de la pedagogía de Alternancia se están desarrollando en el territorio brasileño. Paraná fue el primer estado que implantó métodos pedagógicos relacionados al área rural. Sin

embargo, aún es necesario que se produzca una gama más amplia de proyectos de capacitación e inclusión social de los individuos de la zona rural, porque es innegable el derecho que tiene también esta parcela de la población a pertenecer a un sistema de educación diferenciado, que esté preparado para la valorización con hombre del campo y para el desarrollo de su ciudadanía. Para la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD):

La Constitución de 1988 es un marco para la educación brasileña porque motivó un amplio movimiento de la sociedad en torno de la garantía de los derechos sociales y políticos, entre ellos, el acceso de todos los brasileños a la educación escolar como una premisa básica de la democracia. Al afirmar que “el acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita es derecho público subjetivo” (Art. 208), planteó los pilares jurídicos sobre los que se construiría una legislación educacional capaz de apoyar el cumplimiento de ese derecho por el Estado brasileño. En medio de este entendimiento, la educación escolar del campo viene a ser abordada como segmento específico, plena de implicaciones sociales y pedagógicas propias. (SECAD, 2007, p. 16).

Se hace evidente la importancia de un trabajo pedagógico dirigido a las peculiaridades del área rural y de sus moradores, pues es necesario que las políticas gubernamentales presten atención para los derechos a la ciudadanía y la educación que la sociedad rural necesita, dirigidos para la posibilidad de tener una educación de calidad sin que para ello sea necesario dejar el campo. Y, por ello, la expansión de debates que involucren el tema educación del campo debe ser visto como prioridad, tanto por el sector público como por el privado. Sólo así alcanzaremos, a partir de la educación, la inclusión social y la equidad de derechos, en una perspectiva que contemple la capacitación humanística de estos sujetos.

El modelo de enseñanza por Alternancia propone una educación ética cuando contribuye para un nuevo enfoque del medio ambiente, de la escuela y de la familia, valorizando acciones de armonía, sostenibilidad e integralidad. Para ello, es importante que ocurra un desarrollo integral de los estudiantes considerando las particularidades de cada realidad social y familiar y, consecuentemente, fortalecer la identidad de los educandos de modo positivo y proactivo. Por esta razón, los CEFFAS deben estimular una educación autorreflexiva que mantenga una interacción constante otras esferas de la formación humanística de los estudiantes, incluyendo en ese proceso un diálogo permanente con la familia y la sociedad, para que la educación

trascienda el aspecto profesional y contribuya también con la mejora de las relaciones subjetivas e intersubjetivas de la comunidad del campo. El proceso educativo en Alternancia debe mantenerse en constante reformulación, atendiendo a las necesidades específicas de cada contexto social, teniendo en cuenta las transformaciones que surgen, incluso que eso implique en reformas del proyecto pedagógico de la escuela.

La educación centrada para la agricultura familiar debe contribuir con la consolidación de vínculos de identidad y de autoestima, porque es a partir de esta propulsión que se produce un aprendizaje dirigido al autoconocimiento y a la integración entre la comunidad, la familia, la escuela y el estudiante; lo que incentiva el establecimiento de relaciones de identidad proactivas y la valorización del medio rural en el que el estudiante está inserto “(...) contribuyendo para que el joven construya su personalidad y su futuro junto con su familia y el medio en que vive” (CALVÓ, 1999, p. 16). También según Calvó (1999), una escuela que desarrolle su metodología de enseñanza apoyada en los presupuestos de la pedagogía de Alternancia debe estar preparada para ofrecer a los jóvenes una capacitación integral, despertando en estos tanto la capacitación técnica como el emprendimiento, sin abandonar la formación identitaria, el autoconocimiento y el desarrollo de las dimensiones humanas, en una búsqueda por valorizar las capacidades individuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que la escuela invierta en herramientas pedagógicas de diagnóstico para conocer la realidad de los estudiantes y a partir de ella preparar metodologías de enseñanza adecuados a las necesidades del grupo, siendo común la utilización de la Hoja de Observación y del Plan de Estudio como recursos de aproximación entre la escuela, el educando y la familia. Ya que es muy importante que la planeación educacional no ocurra de una manera aislada, sin considerar la realidad de las personas involucradas en el proceso. En consecuencia, cuando la pedagogía de Alternancia se lleva a cabo de modo, los resultados tienden a ser satisfactorios, contribuyendo con el desarrollo rural sostenible y con la permanencia de los estudiantes en el campo, en un incentivo a la integración familiar, a emprendimiento y mejorando la calidad de vida.

También se enfatiza que la capacitación humana consiste en el estímulo que la escuela promueve en los educandos para el cultivo de valores de solidaridad, respeto a las diferencias y respeto al medio ambiente. O sea, es un modelo de aprendizaje que se apoya en la ética, y es importante para lograr los objetivos perseguidos por la

Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Educación – Un tesoro para Descubrir), en el que es resaltado lo que convencionalmente se llama “los cuatro pilares de la educación”, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir junto y aprender a vivir con los otros (DELORS, 2001).

Briscioli (2015), en el estudio sobre la relación entre las condiciones de escolarización y el proceso de construcción de las trayectorias escolares, con un enfoque en las “escuelas de reingreso” de la ciudad de Buenos Aires, diagnosticó que aún existe una brecha entre el pasaje de los estudiantes del nivel de la primaria al nivel de la secundaria, es decir, no ocurren acciones educativas de asistencia que contribuyan con la disminución del índice de s. En ese sentido, la autora reflexiona sobre la necesidad de aplicación de proyectos que garanticen la inclusión de los estudiantes, garantizando el acceso y la democratización de la enseñanza de calidad para frenar el “empeoramiento” que es evidente en el pasaje de un nivel escolar para el otro. La autora aún enfatiza que la matriz del nivel de la secundaria adquirió, de un modo general, un carácter negativo, de expulsión, “manifiesto en la obstaculización de los tránsitos por la escolaridad obligatoria” (BRISCIOLI, 2015, p. 11).

En Brasil, los datos estadísticos del censo escolar de 2015 (ya mencionada anteriormente) muestran problemas semejantes, con índices más altos de deserción de la educación cuando hay el pasaje de la enseñanza primaria para la enseñanza secundaria, lo que refuerza la condición de asistencia de un gran parte de la población de ambos países. Así, podemos inferir que en los dos contextos:

La perspectiva de las trayectorias escolares muestra que las dificultades en los tránsitos por el sistema escolar se producen por una sumatoria de situaciones. Entre ellas, postulamos centralmente que, las condiciones de escolarización estándar constituyen un obstáculo para la progresión para el Nivel de la Secundaria. (BRISCIOLI, 2015, p. 23).

Según Briscioli (2015), las instituciones escolares que funcionan a partir de la perspectiva de la “anualización” presentan tasas más altas de deserción de los estudios, principalmente en el pasaje del nivel de la enseñanza primaria para la enseñanza secundaria, lo que agrava la desigualdad social. Los estudiantes que no se encajan en esta dinámica y presentan un desempeño bajo del promedio son estigmatizados en la sala de clase:

en todos estos casos, las instituciones escolares actuaron degradando a los estudiantes, bajo la amenaza o la acción concreta de ubicarlos en un grado inferior al que debían haber cursado; o cambiándolos de un turno a otro, que en el imaginario (escolar, pedagógico y social) está destinado a los estudiantes de “peor reputación. (BRISCIOLI, 2015, p. 14)

Por este motivo, es importante que nuevas propuestas pedagógicas y organizacionales se piensen y se pongan en práctica, porque la educación debe ser objeto prioritario de cualquier gobierno que apunte a un real desarrollo de su país. El acceso a la educación forma parte del derecho a la ciudadanía y a la integración social y, por lo tanto, es imprescindible que se ofrezca a los estudiantes saberes relevantes, que tengan en consideración las especificidades de los agentes involucrados en los procesos educativos, ya que solamente así será posible establecer el puente entre información/conocimiento, teoría/práctica.

Por lo tanto, también al establecer un puente entre las reflexiones de este estudio y las ideas de Briscioli (2015), reforzamos la importancia de la creación de alternativas para la metodología pedagógica de las escuelas tradicionales, en el intento de resolver los impasses creados para el alcance de trayectorias escolares de éxito. El derecho a la educación de calidad es el principio humanizador, a partir de él es posible garantizar índices satisfactorios de desarrollo social y de mejoras, simultáneamente, en otras áreas. Para Briscioli (2015), es preciso cambiar, urgentemente, “as condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar. Si seguimos obstinados en hacer lo mismo, perpetuamos la exclusión. En cambio, si ensayáramos innovaciones podríamos tender a un sistema educativo más justo”. (2015, p. 27).

Volviendo a las discusiones que involucran la educación del hombre del campo, enfatizamos que los problemas de desistencia y repetición, generalmente, se agravan. Y, por eso, la pedagogía de Alternancia surge como una nueva posibilidad de pensar la relación entre la educación y el medio social. Para Jacinto (2010), la situación aún se ve agravada por la falta de condiciones de la mayor parte de la población de invertir en capitales socioeducativos, a través de los que sería posible complementar la formación escolar, lo que, para la autora refleja, “una marcada segmentación intra generacional que se profundiza a causa de las dispares oportunidades educativas” (p. 181).

Por lo tanto, la lucha emprendida debe ser por la inclusión social y por la democratización de la enseñanza a partir de pedagogías alternativas a la perspectiva tradicional dominante, que impone limitaciones a partir de prácticas de homogenización del conocimiento. Los sujetos sociales involucrados en la dinámica del aprendizaje deben ser observados también en sus especificidades. El contexto social del área rural está marcado por prácticas culturales que lo hacen diferir del espacio urbano de las ciudades, lo que es importante tener en cuenta al proponer nuevos abordajes educativos.

La pedagogía de Alternancia, en estos casos, puede incorporarse como modelo para el desarrollo de proyectos socioeducativos integrados al medio práctico de la experiencia de los estudiantes. La integración entre la escuela y la familia se vuelve mucho más importante, ya que es a partir del apoyo entre ambos que se potencian los resultados positivos en la formación del estudiante y en la transformación del medio en el que vive. Para Estevam (2001):

La valorización de los saberes de los padres, el trabajo conjunto de cuestiones afectivas en el interior de la CFR, la creación de mecanismos de discusiones, son cosas necesarias para mejorar el relacionamiento entre padres e hijos. Cierta resistencia de los padres tiene sentido, pues a lo largo del tiempo estos saberes fueron relegados para un segundo plano y muchas experiencias frustradas de la extensión rural, aún pesan creando resistencias a las innovaciones y cambios. Eso necesita ser respetado y entendido, para a partir de ahí iniciar el proceso de cambio. (ESTEVAM, 2001, p. 163).

Otro aspecto importante de este proceso de inclusión social es el acceso de los estudiantes a transportes públicos eficientes, que garanticen su desplazamiento seguro hasta las escuelas, además de la posibilidad de un calendario lectivo más flexible, que tenga en cuenta los períodos de la siembra y la recolección. Cuando todas estas cuestiones se resuelvan, las posibilidades de éxito en las trayectorias escolares de estudiantes del medio rural aumentan dramáticamente, lo que contribuye para revertir el proceso del éxodo rural.

Sin embargo, la población rural aún vive en un contexto desfavorable a la educación y al trabajo rural, pues “las políticas agrícolas existentes no han conseguido amenizar los problemas enfrentados por la agricultura familiar” (ESTEVAM, 2001, p. 16). El investigador cita también, como ejemplo de las dificultades del sector, la congelación frecuente de los precios de los productos agrícolas, la concurrencia

desleal de los productos importados y los insumos libres. Esta fusión de factores contribuye para la monopolización del sector agrícola y para el surgimiento y consolidación de los terratenientes, en detrimento del pequeño productor rural que, motivado por las malas condiciones, es estimulado a abandonar el campo.

Considerando todos estos aspectos, es importante que los estudiantes del área rural se incorporen a procesos de enseñanza que estimulen las relaciones entre el conocimiento teórico y la práctica de las actividades rurales, pues se hace necesario pensar el campo como espacio dinámico y de interacción con el todo social, fortaleciendo la relevancia de las luchas por políticas públicas inclusivas. Incentivar la diversificación de las actividades desarrolladas en las propiedades campesinas forma parte del proceso de valorización de los trabajadores rurales y de la agricultura, principalmente, en países en desarrollo y que aún presentan índices considerables de distorsión entre edad y la serie escolar.

Entonces, tanto el modelo de la Pedagogía de Alternancia como el trabajo de las CEFFAS están en línea con los valores de la sostenibilidad del medio ambiente y la producción rural, con propuestas que incentivan métodos de producción menos agresivos al medio ambiente y menos dependientes del monopolio de las grandes corporaciones del agronegocio. O sea, se busca a partir del modelo educativo de Alternancia y de las CEFFAS una formación humanística del hombre del campo, enfocada para nuevas perspectivas de relación a partir de la alteridad, con un abordaje para las relaciones entre el hombre y la naturaleza. La pretensión es contribuir para relaciones más sanas del hombre con el medio y de él con el otro y, así, fortalecer valores de sostenibilidad y armonía. Delors (2001), en los *Cuatro pilares de la educación*, comenta:

Finalmente, los métodos de enseñanza no deben ir contra este reconocimiento del otro. Los profesores que, por dogmatismo, matan la curiosidad o el espíritu crítico de sus estudiantes, en vez de desarrollarlos, pueden ser más perjudiciales de que útiles. Olvidando que funcionan como modelos, y con esta actitud arriesgan debilitar para toda la vida de los estudiantes la capacidad de apertura a la alteridad y de enfrentar las inevitables tensiones entre las personas, grupos y naciones. La confrontación a través del diálogo y el intercambio de argumentos es uno de los instrumentos indispensables para la educación del siglo XXI. (DELORS, 2001, p. 98).

Paulo Freire (2000), al proponer la educación como una práctica de libertad, destaca la importancia de pensar el ser humano en su inevitable relación con el mundo, ya que es el modo posible de recurrir a las prácticas educativas inclusivas y que consideran la realidad vivida por el estudiante. Las propuestas de enseñanza no pueden separarse de ese posicionamiento crítico de los educadores, porque solamente así es posible contribuir para que el estudiante se comprenda como sujeto de la historia y se interrogue sobre los límites y condicionamientos a los cuales está circunscrito. Es un movimiento educativo que pasa por el autoconocimiento y por la autocrítica y que busca como saldo una nueva perspectiva para la comprensión de la realidad social, con hábitos y valores saludables para el hombre y para toda la forma de vida del planeta.

Por lo tanto, tal como sostiene Paulo Freire, “toda vez que se suprime la libertad, él [el sujeto] se convierte en un ser meramente ajustado o acomodado. Y es, por eso, minimizado y cercenado, acomodado a los ajustes que les impusieron, sin el derecho de discutirlos, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora” (2000, p. 42). Puesto que lleva a la educación tanto a la reflexión crítica como a la motivación para la acción, convirtiendo el espacio pedagógico en un lugar también de reflexión política, pues es por medio de la educación que se vuelve posible revertir las situaciones de opresión social y de dependencia económica.

### 2.3 La Contextualización de la Educación del Campo en Brasil y en El Estado de Paraná

La enseñanza agrícola funcionó en los niveles elemental, medio y especial, y fue consolidada por la Ley Orgánica de la Enseñanza Agrícola de 1946. Esa instrucción se produjo como una forma de régimen interno, pues atendía a jóvenes entre 14 y 18 años, hijos de pequeños agricultores. Sus iniciativas redefinen las formas de enseñanza y de control de los estudiantes, con la intención de habilitar, instrumentalizar y disciplinar a todos los jóvenes matriculados para que pudieran actuar en el mundo del trabajo. Estas medidas eran tomadas por las autoridades públicas como forma de contener el aumento de la población en situación de pobreza y violencia. Cada interno recibía una pequeña remuneración por los servicios prestados y por las ventas de los géneros producidos. Esa remuneración servía como premio y estímulo al estudiante por su desempeño diario en la escuela.

Para Mendonça (2007), la preocupación en relación con el nivel de educación en el país provocó algunas medidas dirigidas a la universalización de la enseñanza elemental como forma de amenizar el atraso socioeconómico y sociocultural en que se encontraba la población rural brasileña. Estas medidas actuaron como medio de calificar la mano de obra del trabajador nacional, con el objetivo de capacitarlo para la utilización de máquinas y técnicas modernas de cultivo para auxiliar en la producción agrícola.

Con el tiempo, los debates se intensificaron para elaborar una legislación que satisficiera las necesidades de las poblaciones rurales. Según Mendonça (2007, p. 24-30):

A principios del siglo XX, surgen los Patronatos Agrícolas – PAs, que eran instituciones educativas destinadas a los hijos de campesinos y funcionaban como internados. Su objetivo era preparar a los trabajadores rurales para el manejo de técnicas de modernización con instrucciones para el uso de máquinas agrícolas e implementos en la labranza y en la cría de animales para ayudar en la práctica diaria de los trabajadores rurales.

De esta forma, lo buscaban difundir la enseñanza agrícola con el uso de técnicas modernas para la agricultura, para la garantía y sostenibilidad de las familias rurales, y como forma de contener el éxodo rural, en una sociedad que caminaba hacia la industrialización y la urbanización.

Se buscaba progreso, sin embargo, la visión que se tenía del trabajador rural continuaba siendo la misma, es decir, la del campesino rudo, sin perspectiva, atrasado. Como consecuencia, surge la necesidad de establecer una nueva visión de quien vive del campo, principalmente de los trabajadores rurales, que, en gran parte, no tenían ninguna escolarización o capacitación para la comprensión del uso de las nuevas técnicas agrícolas que se desarrollaban.

Surge también el ruralismo pedagógico, movimiento que, hasta 1930, tuvo como finalidad “ruralizar” la enseñanza primaria. Este movimiento estuvo vinculado a los proyectos de modernización del campo y contribuyó también para la fijación del hombre, lo que despertó el interés del ruralistas en instruir a los hijos de los trabajadores rurales para trabajar con la tierra y, de esta manera, evitar su traslado para la ciudad.

Sin embargo, no fue posible contener las corrientes migratorias del campo para los centros urbanos industrializados, pues a partir de la década de los años 50 del

siglo XX, muchos trabajadores rurales fueron a la búsqueda de mejores condiciones de vida, buscando el acceso a los servicios públicos básicos. Las ciudades, como San Paulo, ofrecían más estructura que el campo, porque concentraban un número más grande de personas e industrias, por lo tanto, recibían también más inversiones públicas.

Según Machado (2000 apud FENG, 2008, p. 14), “este desplazamiento de la población de la zona rural para la zona urbana coincidió con la llamada transformación de la escuela pública en escuelas de pobres”. Por lo tanto, el autor señala que los hijos de los grandes propietarios agrícolas y de las familias pudientes frecuentaran las instituciones de enseñanza particular, teniendo acceso garantizado a una escolarización de calidad. Las clases más desfavorecidas del área rural irían a la escuela pública del interior, estigmatizada como “escuela de pobres” y con pocos recursos para subsidiar una educación que, en la mayoría de las veces, no tenía nada que ver con la realidad vivida por los estudiantes.

En la década de 60, se asigna a los estados la responsabilidad de mantenimiento, organización y funcionamiento de la enseñanza primaria y secundaria, así como de garantizar de la escolarización obligatoria para los niños con edad de siete años. De esta forma, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley 4.024/61 propone la transferencia progresiva para los municipios, la responsabilidad de los encargos y los servicios de la educación, especialmente del primer grado, dejando a cargo de las municipalidades la estructura de la escuela fundamental de la zona rural.

En la década del 70, hubo una gran proliferación de los programas desarrollados por el poder público para el medio rural. De esta manera, la acción del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) establece el II Plan de Educación Sectorial, creando condiciones para el desarrollo de programas de educación en el medio rural con el objetivo de la mejora de vida y el bienestar social de los estudiantes del campo.

Sin embargo, la LDB 5.692/71 mantuvo un carácter conservador y no trajo ningún avance para la educación rural. Las escuelas rurales continuaban con una enseñanza urbanizada y distante de los deseos de sus estudiantes debido a la falta de recursos humanos y financieros y de propuestas que atribuyeran el derecho a la formación continuada.

La década de los años 80 está fuertemente marcada por luchas y movimientos sociales como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en las

movilizaciones en torno de la Constitución de 1988, que prevé que la educación empiece a ser derecho de todos, lo que significaría, en práctica, que los estudiantes del campo deberían tener acceso a una educación de calidad con adaptaciones a las sus necesidades.

La educación con énfasis en los valores del campo y en los aspectos que están relacionados con este, son fundamentales para cambiar la visión distorsionada que se tiene sobre la realidad que se experimenta. La educación para las personas que viven del campo se consideró, por mucho tiempo, innecesaria y sin importancia política, cultural y económica y eran tratadas como seres inferiores, sin tener voz y no voto, lo que no se alteró con la Constitución de 1988.

Algunos avances con relación a la educación del campo ocurrieron solamente a partir de los años 90 (QUEIROZ, 2011), época que fue marcada por concepciones neoliberales que intentaron recalcar la idea de que “solamente la educación puede salvar al Brasil”, ocultando la raíz de los grandes problemas que la sociedad presentaba y que se necesitaban alteraciones estructurales para resolverse. La aprobación de la LDB n.º 9394/96 contribuyó para el reconocimiento de la diversidad del campo. En este sentido es relevante destacar el Art. 28:

En la oferta de la educación básica para la población rural, los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias para su adaptación a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente: I – contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las reales necesidades e intereses de los estudiantes de la zona rural; II – organización escolar independiente, incluido el calendario escolar que corresponda a las etapas del ciclo agrícola y las condiciones climáticas; III – adaptación a la naturaleza del trabajo en la zona rural. (BRASIL, 2005, p. 25)

Por medio de esa pauta es asegurada la adquisición del conocimiento para todos los estudiantes del campo, en los diversos niveles y modalidades de la educación, el reconocimiento de ese contexto como lugar de vida y de productividad en la búsqueda por mejores condiciones de supervivencia.

Una serie de movilizaciones promovidas por entidades, como la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil (CNBB); MST; Universidad de Brasilia (UnB); Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Juventud (UNICEF) analizaron, discutieron e intercambiaron experiencias educacionales referentes a la educación

del campo, abordando áreas, como educación infantil, enseñanza fundamental, enseñanza secundaria, enseñanza profesional y educación de jóvenes y adultos.

En el *Estado de Paraná*, la trayectoria de la educación del campo fue un reflejo de los problemas enfrentados por esta modalidad en el resto del país. A partir del inicio de la década del 90, se observa que la sociedad civil, junto con el gobierno, a través de debates, buscaron caminos que garantizarán la construcción y la consolidación de un conjunto de referenciales legales para que estructure y consolide la organización de la educación del campo a través de políticas públicas que consolidarán un trabajo que atendiera en condiciones reales cualitativas la educación para ese contexto dentro del estado.

En el año de 1998, ya era posible evidenciar la presencia de varias organizaciones y otros movimientos sociales agrarios en la discusión de propuestas concretas que apuntarán la superación de los problemas enfrentados en la escolarización de los estudiantes del campo y maneras de ampliar el acceso de esos estudiantes a todos los niveles de educación, que posibilitaron adaptaciones necesarias para el desarrollo de una enseñanza de calidad para esos estudiantes.

Sonia Schwendler presenta, en su artículo *Principales Problemas y Desafíos de la Educación del Campo en Brasil y en Paraná* (Paraná, 2005), diversos indicadores comparativos entre la educación del campo y la urbana, levantados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en el censo demográfico de 2000.

Uno de esos indicadores se refiere a la tasa de escolaridad de personas con 15 años o más, de la población rural que, en el *estado de Paraná*, era de un 15,43 % de analfabetos, mientras que en la zona urbana ese número correspondía a un 8,2% de analfabetos (PARANÁ, 2005, p. 36).

La tasa de asistencia escolar para niños en edad de 7 a 14 años y 15 a 17 años en un estudio comparativo de Brasil y Paraná, según el censo escolar de 2003, apuntados por los datos de la Investigación Nacional por muestra de Domicilio (PNDA), de 2001, mostró que el 5% de los estudiantes de la zona rural entre 10 y 14 años no asistía a la escuela, mientras que en la zona urbana ese número era de 3%. Para Schwendler:

Con una tasa de atendimento escolar para la población de 7 a 14 años, que es de 96,4% en Brasil y 96,3% en Paraná, aún tenemos en el Estado, 3,7% de la población de esta franja de edad fuera de la escuela. Para la población de 15 a 17 años, la

tasa de atendimento escolar es de 83% en Brasil y el 80,8% en Paraná, lo que significa que 19,2% están fuera de la escuela. (2005, apud PARANÁ, 2005, p. 38).

Con respecto a la asistencia escolar de niños de 10 a 14 años, los datos de la PNDA, de 2001, (2005, apud PARANÁ, 2005, p. 39), mostraron que el 50% de los niños de la zona urbana frecuentaban la escuela con atraso y que en el campo eran el 72% de los estudiantes.

En el grupo de 15 a 17 años, el 66% de los jóvenes de la zona rural que asisten a la escuela, el 17,3% están matriculados en los primeros grados de la Enseñanza Primaria, el 30,8% del 5° al 8° y, solamente, el 12% están en la enseñanza secundaria, nivel adecuado a la franja de edad en que los jóvenes se encuentran. (SCHWENDLER, 2005, apud PARANÁ, 2005, p. 39).

Schwendler (2005) resalta la ausencia de políticas públicas para garantizar el acceso a la escolarización de los estudiantes del campo a la educación infantil y a la enseñanza secundaria en el Paraná. La autora enfatiza que:

Los datos del Censo Escolar de 2003 muestran que, del total de los 2.499.966 estudiantes matriculados en la escuela regular en el Estado de Paraná, solo 158.998 están matriculados en las escuelas rurales. Un análisis de esta asistencia por nivel de educación y ubicación muestra que, del total de matrículas, en la zona rural hay un 3,43% en la Educación Infantil, en la Enseñanza Primaria, el 9,96% del 1° al 4° y el 6,18% del 5° al 8°, y en la Enseñanza Secundaria están solamente el 1,93%. SCHWENDLER 2005, apud PARANÁ, 2005, p. 39).

Estos datos muestran que en el área rural el número de estudiantes matriculados aún era muy bajo debido a la falta de acceso y de condiciones para el funcionamiento de la escuela con el objetivo del desempeño de las potencialidades de los estudiantes del campo. Schwendler (2005) destaca también que los problemas empeoraron aún más cuando se observa la falta de acceso a la educación Infantil y a la enseñanza secundaria cuando se comparan al número de estudiantes matriculados en la zona urbana.

De este modo, Schwendler (2005), muestra que la falta de establecimientos de enseñanza en el área rural ha llevado a gran parte de los estudiantes de estas zonas

a desistir de frecuentar la escuela, con eso, los índices de analfabetismo han aumentado entre los estudiantes de la zona rural.

Según Schwendler (2005), la salida de los pobladores de la zona rural para la ciudad en la búsqueda de acceso a los servicios públicos básicos como la educación, contribuyó para que muchas escuelas ubicadas en el campo fueran cerradas, las que quedaron, fue el resultado de grandes luchas de las comunidades que resistieron a la retirada de los estudiantes del campo, para la inclusión de estos en la enseñanza regular urbana.

Schwendler (2005 apud PARANÁ, 2005, p. 41) señala la participación de los movimientos sociales y de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) en la construcción de las políticas públicas y del proyecto pedagógico de enseñanza, para que la *“escuela esté en el campo y tenga la “cara” de los sujetos rurales, que dialogue en el proceso educativo con saberes, su historia de vida, su realidad, su cultura”*.

Los datos comparativos sobre el índice de estudiantes que usan el transporte escolar, que se desarrolló a partir de la década de 1970, ocasionado por el éxodo rural, para estudiar, muestran que en la zona urbana ese número es del 67,13% en la enseñanza primaria del 1º al 4º grado, el 74,27% del 5º al 8º grado, y en la enseñanza secundaria el 91,76%, de los estudiantes. Para Schwendler, estos datos muestran la falta de compromiso de los gobiernos en asegurar políticas que garanticen a los estudiantes de la zona rural el derecho de ser educados en su contexto. Por ello, problemas como estos provocan en los estudiantes que abandonen el área rural para estudiar y que estudien para dejar campo:

Quando los estudiantes son retirados de su contexto para estudiar (por medio de la nuclearización en la ciudad), son separados de sus raíces culturales, de su identidad. Además de convivir, muchas veces, con el prejuicio por ser de la zona rural, se crea y refuerza en los estudiantes la idea de que la ciudad es un lugar moderno y el campo es el atraso, de una cultura inferior ultrapasada. El campo está vacío de sentido, la ciudad y la escuela poseen más infraestructura y son más apreciados en el imaginario popular. La escuela en el campo constituye una referencia social, un espacio comunitario, un eje central para la organización, la sociabilidad, y el esparcimiento. (SCHWENDLER, 2005, apud PARANÁ, 2005, p. 42).

Ante esa comprensión, se nota que a medida que los estudiantes salen del área rural para frecuentar la escuela en la ciudad, ocurre el proceso de desvalorización de

la cultura, de la identidad, de los valores que están asociados a las experiencias de los estudiantes. Situaciones como estas llevan a los ciudadanos a olvidar que el campo también es un lugar de vida, de trabajo, de cultura y esparcimiento.

Schwendler (2005) refuerza la idea de que la escuela de la zona rural solamente alcanzará el reconocimiento de su cultura y de la identidad de sus estudiantes a partir del momento que reestructuren los currículos y la capacitación de los profesores para esta modalidad y concluye que:

El área rural y su educación nos señalan varios desafíos para superar los problemas del acceso, la calidad, la viabilidad de la escuela en la zona rural, de la asunción de la identidad de la escuela del campo. La especificidad de la Educación del Campo, sus límites y avances requieren que los sistemas de enseñanza, las escuelas, los profesores asuman la tarea de revisar su papel en la implementación de una política pública. También exigen que estén conscientes para la dinámica del campo, para las experiencias y las contribuciones que los movimientos sociales traen para el replanteamiento del campo, la educación del campo y de las políticas públicas (SCHWENDLER 2005, apud PARANÁ, 2005, p. 45).

Por lo tanto, para Schwendler (2005), muchos son los desafíos enfrentados por las escuelas rurales en la búsqueda de políticas públicas, por ello, es relevante que los profesores, entidades y demás órganos vinculados a esta modalidad de la educación, busquen constantemente el reconocimiento de la escuela del campo como un lugar que prepara a los estudiantes para la vida y no solamente para su inserción en el mercado de trabajo.

En lo que se refiere a las Políticas Públicas Educativas para la Educación Rural en el *Estado de Paraná* (2003-2010), Fernandes (2008) enfatiza que una de las grandes conquistas de las movilizaciones de los pueblos rurales fue la inclusión de esta modalidad en la LDB, 9394/96, lo que representó un gran paso en la caminata de quien cree que el campo y la ciudad se complementan y necesitan comprenderse en sus singularidades. Según Fernandes (2008), esta conquista permitió mostrar la dinámica existente en el campo con el objeto de construir sus experiencias y producir un lugar de identidad y cultura, donde los contenidos empieza a adaptarse a su realidad, pues buscan acoger la diversidad de los estudiantes provenientes de este contexto.

De acuerdo con Fernandes (2008) y Arroyo (2004), el campo está conquistando cada vez más su espacio y sus derechos para garantizar una escuela de calidad y superar la visión de que el campo es solo un lugar para vivir y no el de tener el acceso a los servicios públicos básicos, como la educación de carácter específica.

En nuestra historia, la imagen dominante de la escuela del campo tiene que ser solamente la escuelita rural de las primeras letras. La escuelita no sale del lugar, donde una profesora que apenas sabe leer le enseña a alguien que no sabe leer. [...] Esta visión negativa del campo y de la educación no es verdadera y espero que desaparezca en el horizonte de las elites, de los educadores y del propio pueblo. [...] La escuela rural tiene que dar cuenta de la educación básica como derecho del hombre, de la mujer, del niño, del joven del campo. O sea, estamos poniendo la educación rural donde siempre debe estar, en la lucha por los derechos. La educación básica, como derecho al saber, derecho al conocimiento, derecho a la cultura producida socialmente. (ARROYO, 2004, p.71)

Para Arroyo (2004), la imagen de que la escuelita del campo es solo la escuelita rural de las primeras letras y que necesita recursos para atender a los estudiantes, pero que cualquier inversión sirve para su funcionamiento ha perdurado por muchos años en la visión de la sociedad y del gobierno. Sin embargo, las luchas de los movimientos sociales por políticas públicas para el campo hicieron posible el cambio de esta visión y aumentaron los debates sobre esta modalidad, dando lugar a la creación de nuevas medidas para subsidiar la educación de estos estudiantes.

Las Directrices Curriculares de la Red Pública de Educación Básica del *Estado de Paraná* – DCE Educación del Campo (2006 apud MEC, SECAD, 2006 p. 19) señalan que no hubo empeño del Estado Brasileño en implantar un sistema educacional adecuado a las necesidades de las poblaciones del campo tanto en lo que se refiere a las directrices políticas y pedagógicas, a las inversiones financieras y en la formación docente para garantizar el acceso a los servicios públicos básicos como la educación de nivel continua.

Para Ribeiro (2004), existe una falta de interés de las Autoridades en desarrollar una educación centrada en las necesidades específicas del campo, pues el gran enfoque era instruir a los hijos de los agricultores para trabajar en la tierra con las máquinas y los fertilizantes desarrollados por las grandes empresas, generando cierta dependencia del uso de estos instrumentos en la producción agrícola y en la subsistencia de las familias que viven en las áreas rurales.

Las migraciones del campo para la ciudad y las demandas de la sociedad civil organizada despertaron en el poder público el interés en desarrollar una educación pautada en el modelo norteamericano para aplicar en el campo brasileño. Sin embargo, el modelo implantado en Brasil no tuvo mucho éxito, porque la realidad que se estaba aplicando era diferente de la que se estaba aplicando en el territorio nacional.

Situaciones como esas llevaron a una gran parte de la población campesina a emigrar para las ciudades en búsqueda de servicios públicos básicos como la educación para sus hijos. Además, estos desajustes con la educación del campo, hasta la década de 1990, y que luego de este período comienza a intensificar las primeras movilizaciones de los movimientos sociales en la búsqueda de la construcción de políticas públicas para esta modalidad.

A partir de este momento, la Educación del Campo adquiere un nuevo horizonte y nuevos espacios se conquistan para desarrollar políticas que atiendan las especificidades del contexto abordado. Además de eso, los debates empiezan a intensificarse por parte de la sociedad civil y por las Autoridades Públicas, creando una nueva visión del modelo de educación y apreciando el potencial del campo, a fin de preservar la cultura, la identidad, el desarrollo local de los estudiantes.

Como resultado de la intensa movilización de los movimientos sociales, las Autoridades Públicas empiezan a reconocer la necesidad de desarrollar propuestas educativas que garanticen a los estudiantes del campo el derecho a una educación vinculadas a las experiencias de su contexto, respetando su modo de vivir y de trabajar.

A partir de las reivindicaciones por una educación de calidad para los estudiantes del campo, la Autoridad Pública atribuye al Consejo Nacional de Educación aprobar, en 2002, las Directrices Operativas para la Educación del Campo (Resolución CNE/CEB n°.1, de abril de 2002), que garantizan que “la identidad de la escuela rural está definida por su vinculación a las cuestiones inherentes a su realidad apoyándose en la temporalidad y los saberes propios de los estudiantes” (BRASIL, 2002, p.37-38). De este modo, los contenidos se adaptarán a la realidad del contexto, ya que busca acoger la diversidad de los estudiantes y darles el derecho y el acceso a todos los niveles de la educación.

La Resolución CNE/CBN n° 1 de 3 de abril de 2002, sobre la educación de los estudiantes del campo, asegura el acceso a todos los niveles de educación. El Estado

empieza a garantizar la universalización de la educación escolar, para todos los discentes, independientemente del nivel de escolarización, con el objetivo de lograr el desarrollo social y cultural dos estudiantes.

Arroyo (2004) señala que es imposible pensar en la Educación del Campo sin involucrar a los propios sujetos en la construcción de políticas que satisfagan sus necesidades e intereses para el desarrollo de una educación con calidad, ya que son ellos los que integran y construyen la dinámica de ese espacio, a través del saber social producido en sus experiencias cotidianas y componen ese contexto. Los anexos de la III Articulación Nacional para una Educación del Campo: Declaración 2002 señalan que:

Los pueblos del campo tienen una raíz cultural propia, una manera de vivir y de trabajar, distinta del mundo urbano, y que incluye diferentes maneras verse y de relacionarse con el tiempo, el espacio, el medio ambiente, así como de vivir y de organizar la familia, la comunidad, el trabajo y la educación. (BRASIL, 2008, apud, ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 208).

En este sentido, la educación del campo se convierte en un elemento fundamental para valorar la cultura, el desarrollo local y las demás potencialidades del contexto. De este modo, la educación se produce juntamente con los estudiantes y la comunidad, pues se aprecia y se preserva los valores culturales que se transmiten por sus integrantes. Por estos factores, se entiende la relevancia de la participación de los pueblos del campo en la construcción de políticas públicas que viabilicen una educación con calidad y asocie el saber elaborado a los conocimientos provenientes del contexto en el que los estudiantes están insertos.

De acuerdo con César Benjamin y Roseli Caldart, en el texto “Proyecto popular y escuelas del campo”, la educación del campo tuvo un gran desarrollo debido a las movilizaciones de las entidades y de los movimientos sociales en la conquista de las políticas públicas. Y la implementación de un proyecto educacional centrado en la dinámica del campo se construirá a partir de la integración de estos sujetos en la formulación de políticas públicas y cuya participación directa de sus integrantes contribuye para la apreciación de su cultura e identidad como ciudadanos críticos, reflexivos y participativos del proceso que desencadena la Educación del Campo (BENJAMIN; CALDART, 2000).

Para Fernandes (2008), a partir de la trayectoria recorrida por la sociedad civil organizada, ha permitido mostrar que el campo también es un lugar de desarrollo de la cultura, la identidad y el acceso a la educación de calidad para los discentes, ya que rompe con la visión de que este espacio es apenas un lugar de atraso, pues ha mostrado la búsqueda permanente de los movimientos sociales y de las demás entidades de la sociedad civil para su reconocimiento.

Arroyo (1999) también enfatiza que el campo participa en las movilizaciones y en las luchas por una educación dirigida a sus valores, en el reconocimiento de su cultura y en la construcción de la ciudadanía de los educandos, lo que se constató en la I Conferencia por una Educación Básica del Campo, en la que se comprobó la participación efectiva de los movimientos sociales, de las entidades y del poder público en la construcción de políticas públicas que apoyen una educación orientada a estos discentes.

También, según Arroyo (1999), en el debate que se llevó a cabo en esta conferencia, fue posible mostrar las experiencias y las prácticas ejecutadas en el campo, abordando, a través de las presentaciones y discusiones, el “silencio, el olvido y el desinterés” (ARROYO, 2004, p. 8) del poder público en la elaboración de políticas para la construcción de una educación dirigida para los estudiantes del campo. Además, las propuestas presentadas por las entidades y grupos vinculados al campo resultaron en la construcción de políticas públicas para atender a sus estudiantes con respecto al derecho a una educación con calidad volcada a sus experiencias.

Si seguimos la misma línea de esta discusión, Molina y Jesús (2004) señalan que la Educación del Campo viene adquiriendo fuerzas en el sentido de luchar por el derecho de la educación, pues debe darse en el lugar en donde se vive, mostrar que es lugar de su cultura y de construcción de sus identidades, no solo un espacio de productividad. Por lo tanto, para las autoras, la Educación del Campo rescata los valores, la cultura, la identidad de estos estudiantes como la forma de pensar en las potencialidades existentes en su contexto. Además, esta modalidad permite romper con el paradigma de que el campo es solo un lugar de atraso, en que una determinada población vive y construye sus relaciones sociales.

El movimiento inicial de la Educación del Campo fue el de una articulación política de organizaciones y entidades para la denuncia y lucha por políticas públicas de educación en y del campo (...). Al mismo tiempo ha sido un movimiento de reflexión

pedagógica de las experiencias de resistencia campesina, constituyendo la expresión y, poco a poco, el concepto de Educación del Campo (CALDART, 2004, apud, CESTILLE; FILHO, s.d. p. 1).

La autora también enfatiza que todo este camino recorrido ha contribuido para la discusión, reflexión y apreciación de las experiencias construidas durante la elaboración de propuestas dirigidas para satisfacer a los estudiantes del campo.

En ese sentido, Molina (s.d.) considera relevante la participación de los movimientos sociales y otras entidades en la construcción del concepto de la educación del campo y, también, reconoce que las luchas por políticas públicas contribuyeron para mostrar a los pueblos del campo la relevancia de tener acceso a una educación con calidad que promueva el desarrollo social, la cultural y lo político de los estudiantes del campo. Además, afirma que los movimientos sociales organizados por la sociedad civil y por el poder público contribuyeron a que los trabajadores rurales se dieran cuenta que ellos son titulares de una educación con calidad, que prima por la apreciación de las potencialidades del campo y enfatiza algunas situaciones pertinentes a la educación del campo.

Esta posición de la autora nos lleva al entendimiento de que aún son muchos los problemas que interfieren en la educación pública del campo, como la falta de recursos físicos y financieros, de profesionales habilitados para trabajar con esa modalidad, de un currículo adaptado a las especificidades del contexto y de una propuesta pedagógica que abarcara las potencialidades de los estudiantes del campo, entre otros problemas que dificultan la enseñanza y el interés de esos estudiantes en permanecer en la escuela.

Molina y Jesús (2004) señala que situaciones como estas obligan al Estado a desarrollar políticas públicas que sean capaces de superar este retraso que durante mucho tiempo viene contribuyendo para un bajo nivel de escolaridad de los estudiantes, el elevado índice de deserción de niños y jóvenes de la enseñanza pública y que luchar por políticas públicas significa luchar por la comprensión de la Educación del Campo como un derecho, y, por lo tanto, es una obligación del Estado garantizarlo.

Molina y Jesús (2004) afirma que la lucha por políticas públicas puede ser comprendida como la búsqueda por la ampliación de los espacios dentro de la sociedad, donde las acciones desarrolladas por el poder público sean capaces de

promover una educación que satisfaga un proyecto educacional dirigido a los estudiantes del campo, por lo tanto, solo es posible instituir políticas públicas cuando estas se convierten en partes integrales de la sociedad que las promueve.

De acuerdo con los autores arriba citados, la educación del campo y las políticas públicas vienen cada vez más conquistando espacios y derechos en la garantía de una escuela pública de calidad y avanzando en el sentido de que en el campo también se puede tener acceso a una educación de calidad, sin embargo, todavía son precarias las medidas creadas por el poder público para garantizar ese derecho a los estudiantes del campo.

Tratando más específicamente la trayectoria de las Casas Familiares en el *estado de Paraná*, se observa que después del poco apoyo para la implantación en el noreste del país, comienzan las inversiones en el *estado de Paraná*, principalmente, en la región sureste. El profesor Pierre Gilly – asesor de la *Unión Nacional de las Maisons Familiares Rurales en Brasil*, entra, aproximadamente en el año de 1985, en contacto con Euclides Scalco, en la época jefe de la Casa Civil del Estado, momento en el que empiezan a ser divulgadas las CFRs, principalmente por medio de conferencias (ESTEVAM, 2003).

Aún es importante señalar que el modelo de las CFRs tiende a producir un resultado positivo en regiones en las que predominan pequeñas propiedades agrícolas que actúan con familias de jóvenes que viven de la agricultura familiar. De ese modo, según Estevam (2003), las CFRs desempeñan un papel decisivo en este proceso, que tiene como misión contribuir con la formación técnica y educativa de los jóvenes y con la concretización de mejoras en las propiedades familiares y en la dinámica de su subsistencia, contribuyendo incluso con las especificidades de la escolarización de ese segmento de la educación volcada al campo.

Las primeras experiencias con las CFRs se desarrollaron en los municipios de *Santo Antônio do Sudoeste* y *Barracão* en el año de 1986. Sin embargo, el gobierno paranaense pasó a apoyar financieramente los proyectos de las CFRs apenas a partir del año de 1991, por medio de la Secretaría Estadual de Educación (SEED); así, a partir del Decreto n.º 3.106, de 14 de marzo de 1994, se hizo posible recibir auxilios para “asistencia técnica, implantación de equipaje y manutención de las instalaciones, capacitación y recursos humanos, oficialización delante del Consejo Estadual de Educación y demás acciones que pretenden calificar el trabajo pedagógico realizado por las Casas” (BORGES et al, 2011, p. 3). A pesar de que las casas familiares no

haber iniciado en el *estado de Paraná*, fue en la región que encontraron mayor incentivo y fortalecimiento, principalmente por el apoyo, aparcerías y financiamientos provenientes de diferentes municipios y secretarías.

Aún enfatizamos que durante muchos años las CFRs contaron con el apoyo de la ARCAFARSUL, de la Secretaría Estadual de Educación – SEEDPR y de la Secretaría del Estado de Agricultura y Abastecimiento – SEAB-PR, EMATER, además de las demás aparcerías locales, todas de gran importancia.

Es necesario apuntar que las Casas Familiares Rurales se vinculan a una escuela-base, que es la responsable por la documentación escolar y por los encuentros para la capacitación de los profesores que son cedidos por la Secretaría Estadual de Educación, siendo que las CFRs involucradas en este estudio están localizadas en los siguientes municipios: *Bom Jesus do Sul, Capanema, Chopinzinho, Coronel Vivida, Dois Vizinhos, Êneas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola do Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São Jorge D'Oeste e Sulina*.

Se cita, brevemente, algunos detalles sobre cada CFR implantada en la región. En Santo Antônio, primera casa familiar del estado, la fundación fue en el año de 1987, aunque el primer grupo inició las actividades apenas en el año de 1990. Localizada en la *linha Andrade*, en el interior del municipio, atiende jóvenes de las proximidades como: *municipio de Pranchita, Pinhal de São Bento, Bom Jesus do Sul y Barracão*.

En el año de 1991, se creó la CFR de *Santa Izabel do Oeste* que se ubica en la *Linha Rio da Prata* e inició sus trabajos con 23 estudiantes en el Curso de Calificación en Agricultura. Oferta hoy también en la Enseñanza Fundamental II, con profesores cedidos por la Secretaría Estadual de Educación de Paraná. De igual manera, en 1994, se implantó la CRF de Sulina, y es en el año de 1996 que hay la primera graduación, con titulación en “Calificación en Agricultura”.

En 1994, es la oportunidad de la CFR de *Pato Branco*, que tuvo su implantación a partir del apoyo de la alcaldía, que dio el terreno y financió los gastos con la construcción. El municipio de Coronel Vivida tuvo la inauguración de su CFR en el año de 1994 y se ubica en la carretera PR 562, iniciando sus actividades a partir de la oferta del curso de “Agricultura”, y actualmente también se ofrece el curso de “Técnico en Alimentos”.

En 1995 es la posibilidad Chopinzinho, ubicada en la comunidad de Campina, que tuvo apoyo de la Alcaldía Municipal, EMATER y Sindicatos Rurales locales.

Actualmente, posee sede propia en régimen de comodato con el ayuntamiento, y este “inició ofreciendo el Curso de Calificación en Agricultura en la estructura de una escuela multi seriada, en la misma comunidad. Hoy oferta la Enseñanza Secundaria en aparcería con la SEED-PR y el curso Técnico en Gestión Ambiental” (BORGES et al, 2011, p. 3).

En *Nova Prata do Iguaçu*, la CFR fue fundada en 1995, y se ubica en la *Linha Nova Gaúcha*, en la zona rural, implementada en sociedad con la Copel y Alcaldía Municipal, en una estructura cedida en comodato por el Ayuntamiento. El curso ofrecido en el inicio era apenas el de Calificación en Agricultura. Hoy oferta la Enseñanza Secundaria y el curso de calificación.

En 1996, fue la posibilidad de la CFR de *Marmeleiro*, que se constituye como una Organización No Gubernamental (ONG) que utiliza la Pedagogía de Alternancia para formar jóvenes del medio rural, a través del Curso de Calificación en Agricultura, vinculado la formación de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> series de la enseñanza básica primaria.

En la ciudad de *Francisco Beltrão* la primera CFR es de 1995, la cual tuvo apoyo del Sindicato de los trabajadores Rurales del municipio, de la Alcaldía Municipal, de las secretarías municipales de Educación y de Agricultura, de la ARCAFARSUL y de algunas familias de agricultores locales, y “Actualmente la CFR que atiende 45 estudiantes con edad entre 12 y 16 años, ofreciendo la Enseñanza Básica II y la Enseñanza Secundaria, que propone una alternancia de una semana entre la CFR y la propiedad” (BORGES et al, 2011, p. 4).

En el municipio de Manfrinópolis la apertura se llevó a cabo en 1996 y atiende actualmente jóvenes también de las ciudades de *Salgado Filho*, *Flor da Serra do Sul* y *Pinhal de São Bento*. El local donde funciona la CFR lo cedió en régimen de comodato la Alcaldía Municipal, una de las principales aparcerías de la Casa. En Realeza la CFR se inauguró en el 2009 y está ubicada en la comunidad de Sertaneja, y es la más nueva CFR de la Región Sureste.

#### 2.4 El Trabajo Educativo en las Escuelas del Campo: Directrices Pedagógicas

En esta sección se busca comprender en qué medida son pensadas formas diferenciadas para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de las comunidades rurales en el *estado de Paraná*, a través de su presentación en las

Directrices Curriculares como producción de políticas públicas. Para ello, será utilizada la DCE de la Educación del Campo (2006) que está organizada de la siguiente forma:

En la Historia de la educación del campo, se presentan los aspectos de la trayectoria “marginal” de la educación del campo en el ámbito de la política pública de educación y la actual inserción en la agenda política; —concepción de educación del campo, en que se destacan las características de la concepción de educación necesaria al campo, así como el concepto de campo, aliado a la categorización de nuevos pueblos que a él le pertenecen; —ejes temáticos y encaminamientos metodológicos, en que se presenta una sugerencia de contenidos y alternativas metodológicas para la educación del campo. (DCE, 2006, p. 16)

Ese documento pretende subsidiar las demandas del poder público y de la sociedad civil organizada en la formulación de políticas públicas para la educación del campo y orientar la organización del trabajo pedagógico de las escuelas que están insertas en ese contexto.

Arco-Verde (Paraná, 2006, p.7) afirma que para la elaboración de este documento se reunieron profesores, gestores educacionales, pedagogos, equipos pedagógicos de la Secretaría de Estado de Educación (SEED), entre otros profesionales conectados a la Educación del Campo, para elaborar propuestas que satisfagan las especificidades del contexto en que los estudiantes están insertos. En consecuencia, se realizaron diversos encuentros, debates y seminarios para construir una política pública que atienda las cuestiones discutidas por los movimientos sociales vinculados a esta modalidad.

La creación de la DCE (2006) se considerada un gran avance que se obtuvo del conjunto de las discusiones llevadas a cabo por entidades, profesores, ONGs, entre otras instituciones a lo largo de los años en el ámbito de la creación de políticas públicas. En este sentido, Arco-Verde concluye:

Si, en un primer momento, el objetivo educativo del País era corregir la falta de acceso a la escuela, en el caso de la educación del campo, hubo un claro esfuerzo para garantizar este acceso; sin embargo, se dio por medio de la transferencia de los estudiantes de su espacio social, económico y cultural, para los espacios urbanos, por la vía del transporte escolar. Hubo, deliberadamente, la negación de la cultura entendida como rural, la forma y del estilo de vida en esos locales y de la

creencia en la imposibilidad de realización humana en un ambiente que no fuera urbano-industrial. ARCO-VERDE (2006 apud PARANÁ, 2006, p.7).

La DCE muestra que las escuelas del campo paranaense abrigan una vasta diversidad sociocultural de estudiantes, por lo que es relevante que las escuelas desarrollan un proyecto político pedagógico que abarque esta diversidad para contribuir para el desarrollo de la formación y de las competencias de los estudiantes. De esta forma, la escuela contribuirá para la construcción de la identidad de los estudiantes del campo como sujetos peculiares que crean formas alternativas para la propia supervivencia y desarrollo de su contexto. La DCE destaca:

Concepción de escuela: local de apropiación de conocimientos científicos construidos históricamente por la humanidad y local de producción de conocimientos en relaciones que ocurren entre el mundo de la ciencia y el mundo de la vida cotidiana. La gente del campo quiere que la escuela sea el local que posibilite la ampliación de los conocimientos; por lo tanto, los aspectos, las realidades pueden ser puntos de partida del proceso pedagógico, pero nunca el punto de llegada. El desafío se presenta al profesor, a quien le compete definir los conocimientos locales y aquellos históricamente acumulados que deben ser trabajados en los diferentes momentos pedagógicos. Los pueblos rurales se insertan en las relaciones sociales del mundo capitalista y deben darse a conocer en la escuela. (DCE, 2006, p. 26)

De este modo, se observa que la lucha de los estudiantes del campo remite a la búsqueda de una educación problematizadora de los conocimientos científicos relacionados al medio social en el cual están insertos. En este sentido, las directrices orientan a los educadores a desarrollar una propuesta de enseñanza de modo dinámico y no mecanizado, sino que aprecie las singularidades del contexto y que parta de las experiencias de los discentes para el saber elaborado que los estudiantes adquieren en las butacas escolares. De esta forma, contribuirá para que los estudiantes comprendan su inserción en el mundo capitalista de modo autónomo y consciente en las actividades desarrolladas y en la búsqueda de la construcción por políticas públicas. La DCE afirma que:

Se busca una educación crítica, cuya característica central sea la problematización de los conocimientos. La problematización implica discutir los contenidos para generar preguntas y no de forma enciclopédica y mecánica. Por lo tanto, en la educación

del campo, el tema de la cuestión agraria es esencial para comprender las determinantes que llevaron a la educación del campo a estar históricamente en las políticas educacionales. (DCE, 2006, p. 26)

Según la DCE, la educación que se busca para los estudiantes del campo es aquella que desarrolla la conciencia crítica de los estudiantes para comprender los procesos que desencadenan las luchas por políticas públicas educacionales para la educación del campo. Una buena manera para que los estudiantes analicen este proceso es comprender la cuestión agraria del país, generando debates alrededor de estas cuestiones y comprendiendo la trayectoria de la marginalización que involucra esta modalidad de enseñanza. Ante esto, se propone a las escuelas del campo paranaense un modelo de metodología de enseñanza en la que los “contenidos escolares son seleccionados a partir del significado que tiene para determinada comunidad escolar” y que “posibilitan relacionar los contenidos científicos a los del mundo de la vida que los discentes traen para la sala de clase” (DCE, 2006, p. 26).

Sí, al desarrollar su planeación, el profesor creara condiciones para que los discentes interpreten su realidad y las relaciones de trabajo y cultura, además de cualificarlos para la vida y para el mercado de trabajo. Sin embargo, para el desarrollo de estas competencias, se señala la necesidad que el proceso de evaluación de los estudiantes del campo deba ser continuo y realizado de acuerdo con los objetivos de cada momento pedagógico. Según la DCE (2006), la evaluación debe ser un diagnóstico que apunta a los aspectos que necesitan ser modificados en la práctica pedagógica.

La educación del campo pasó por diversos cambios en la historia de la educación brasileña. Aunque el país durante muchas décadas se desarrolló bajo la economía esencialmente agraria, no hubo una preocupación más efectiva con la educación campesina, y, por esta razón, algunos equívocos sucedieron con la educación del campo, de quien vive del campo y de su realidad. Según Arroyo y Fernandes (1999, p. 24), “durante décadas ni siquiera se habló de la educación del campo, era la educación rural, la escolita rural, el profesor rural”. En ese contexto, el campesino era visto como una persona atrasada, ruda, como un ciudadano sin cultura.

En la década de 80, la promulgación de la Constitución brasileña, de 1988, que determina, en su Art. 205, que la educación es deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de la solidaridad humana, tiene

por finalidad el pleno desarrollo del estudiante, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. Así, uno de los desafíos de la escuela es formar ciudadanos capaces de actuar con competencia y criticidad y que contribuyan para la transformación de la sociedad.

A partir de la década de 1990, con la LDB, Ley Federal n.º 9.394/1996, el sector educativo brasileño empieza a tener una nueva percepción acerca de la actuación del docente, al establecer como principal objetivo el desarrollo pleno del alumno. Este objetivo, puesto como el principal de la educación, contempla, además de la dimensión intelectual, los aspectos sociales, los culturales, los políticos, los científicos, entre otros, revelando el reconocimiento de la educación escolar como un factor importante en una formación humana y ciudadana.

La LDB, de 1996, trajo el reconocimiento de la diversidad del campo, en Brasil. Y presentó este espacio como lugar de vida, de productividad y donde se busca mejores condiciones de supervivencia para los educandos, pues la ley determina que los aspectos sociales del campo en relación con los estudiantes deben ser garantizados en el currículo, orientados por los principios del art. 28, en el que consta que en la oferta de la educación básica para la población rural, los sistemas de enseñanza promoverán las adaptaciones necesarias a su adecuación, así como a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente, en lo que se refiere a los contenidos, las metodologías, los calendarios, las condiciones climáticas y la organización escolar, y la naturaleza del trabajo.

Pasadas algunas décadas de aprobación de la LDB, permanece los desafíos en relación con las políticas públicas para la educación del campo y estos todavía son muchos.

[...] Es la sociedad en su conjunto que tiene el deber de construir tanto las escuelas del campo como las escuelas de la ciudad, esto quiere decir, escuelas insertadas en la dinámica de la vida social de quienes forma parte de esta, y ocupadas por los sujetos activos de este movimiento. Una escuela rural no es, después de todo, un tipo diferente de escuela, sino que es la escuela que reconoce y ayuda a fortalecer los pueblos del campo como sujetos sociales, que también pueden ayudar en el proceso de humanización del conjunto de la sociedad, con sus luchas, su historia, su trabajo, sus saberes, su cultura, su forma de ser. También por los desafíos de su relación con el conjunto de la sociedad (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.37).

En ese sentido, en la concepción de Azevedo (2005, p. 05), “la pedagogía de la alternancia se caracteriza y tiene como principio la alternancia de los estudiantes entre la escuela y su residencia, donde se da simultáneamente el proceso enseñanza-aprendizaje”. Esta alternancia entre hogar y escuela se vuelve relevante a la comunidad agricultora, de modo que el conocimiento adquirido pueda realizarse en la práctica, estimulando al alumno a interesarse por el medio rural y permanecer en él.

De esta manera, el joven agricultor empieza a alternar períodos de aprendizaje en la CFR (escuela) y otros de la vida familiar, por ello, se usa la expresión “Pedagogía de Alternancia”, que resulta en un proceso educativo compatible a los deseos de la comunidad campesina. En este sentido, Godinho (2008, p. 15) afirma que:

la pedagogía de alternancia trabaja con experiencias concretas del alumno, con el conocimiento empírico y el intercambio de conocimientos con actores del sistema tradicional de educación y, también, con miembros de la familia y de la comunidad en la que vive el alumno y que pueden proporcionarles enseñanza sobre aquella realidad.

La Alternancia, por lo tanto, se refiere a la “alternancia del tiempo y del local de capacitación, o sea, de períodos en situación social/profesional y en situación escolar” (GIMONET, 1999, p. 44). Entonces, existe la unificación de la escuela, de los profesores, padres, estudiantes y de la comunidad, en que, partiendo de experiencias de la vida cotidiana, los saberes y valores son construidos en conjunto. En este contexto, la “Alternancia” se organiza en una propuesta innovadora “por emplear en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, principios educativos modernos, tales como la participación y la colaboración de los padres en la educación formal de los hijos y en la gestión de la escuela” (AZEVEDO, 2005, p. 04). Además de eso, posibilita a los estudiantes el desarrollo de actividades curriculares en sus propiedades y, al mismo tiempo, permite que ayuden a sus padres en el soporte de nuevas tecnologías, enriqueciendo y mejorando el conocimiento científico. Según lo descrito por Schmitt (2006, p. 40),

el objetivo de la “pedagogía de la alternancia” es promover la unión entre la escuela-familia y familia-comunidad. A través de esta práctica pedagógica, los estudiantes tienen la oportunidad de concatenar la teoría y la práctica, en las experiencias en su propiedad, efectuando su desempeño seguro en el medio en que viven, contribuyendo para la permanencia del joven en el campo.

La unión entre la familia y escuela se ha convertido en una característica esencial. La idea que rige esta propuesta educativa es la de que cada familia participe de los momentos formativos de los hijos, una vez que la intención es que ocurra la integralidad de la enseñanza escolar y la esfera familiar, para que a partir de esta unión se contemple la mejora de la calidad de vida de la familia y de toda la comunidad. O sea, a partir de la mejora de los conocimientos técnicos sobre las prácticas rurales, con el objeto de modernizar el trabajo de los agricultores y de la formación educativa integral, que contribuya con la subjetivación y la construcción identitaria de los sujetos, se encuentra la posibilidad de, a partir de la Pedagogía de la Alternancia, aportar para la apreciación y permanencia del hombre del campo de modo positivo, a partir del reconocimiento de la importancia del individuo y del trabajo, beneficiándose, así toda la colectividad. Con la receptividad alcanzada por la Pedagogía de Alternancia, la idea de que la construcción de una institución educativa centrada en el campo dio lugar a la propuesta de la CFR. Desde esta perspectiva, Estevam (2001, p. 24) señala que:

una Casa Familiar Rural (CFRs) es una institución educativa en el campo, creada para formar los hijos de agricultores familiares que buscan una educación personalizada y una formación integral, a partir de su propia realidad. Es considerada una escuela-residencia, en el cual los jóvenes además de estudiar los contenidos de la educación básica también reciben conocimientos de formación general y profesional. Es administrada por una asociación de padres y líderes de las comunidades involucrados en proyecto, constituyéndose una Organización No-Gubernamental.

La expansión de la CFR se debió gracias a la observación de que esta institución proporciona una práctica pedagógica con condiciones de satisfacer adecuadamente a las necesidades educacionales de los estudiantes agricultores, basada en la Pedagogía de Alternancia. De acuerdo con Gimonet (2007), la Pedagogía de la Alternancia en las CFRs sigue fundamentos tales como el funcionamiento de una asociación local, la pedagogía de alternancia, la formación integral humana y profesional, así como el desarrollo sostenible y solidario del ambiente. Estas bases son llamados “Cuatro Pilares de los CEFFAS” y apuntalan el movimiento y el modelo educativo en cuestión. En ese sentido, es importante enfatizar que la pedagogía de alternancia también se basa en 4 pilares fundamentales, a saber:

la formación integral, la alternancia, las asociaciones y el desarrollo del medio; lo que por su vez refuerza la idea de complementariedad entre los objetivos de las Casas Familiares Rurales y la metodología de enseñanza propuesta en la práctica educativa por la alternancia.

Por ello, problematizar los programas educativos y enfatizar la importancia de proyectos pedagógicos que incluyan acciones prácticas de lucha por la democratización de la enseñanza, en un combate al ausentismo y la repetición de año escolar, es esencial para la motivación y el éxito en las trayectorias escolares. Y cuando hablamos en educación en el espacio rural, las fragilidades del modelo educativo tradicional se hacen más evidentes, lo que sigue a una estandarización de las trayectorias escolares relacionando tiempo y contenido. Los estudiantes necesitan cumplir determinadas metas, en una concepción teórica que presupone la idea de igualdad y homogeneización de la enseñanza, en un movimiento de estandarización de los procesos educacionales que en su mayoría ignoran las especificidades de los espacios sociales, de las prácticas culturales y económicas y de los individuos (y sus intereses). Esta situación, por el contrario, ha generado también algunos resultados negativos, como repetición y una tasa considerable de interrupción de los estudios entre el nivel de la primaria y de la secundaria.

En estudios sobre las trayectorias escolares en Argentina, Terigi (2007) reflexiona sobre la masificación de las políticas educativas, enfatizando que, durante décadas, este formato pedagógico incorporó específicamente la enseñanza fundamental, pero que actualmente ha ocurrido también en la educación infantil y en la enseñanza superior. En este sentido, la concepción educacional en actuación considera el tiempo como una condición del currículo, que, según la investigadora, apoya la idea de cronología de aprendizajes en curso:

El tercer rasgo es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el currículo; al cabo de cierto tiempo, el currículo estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados. Una concepción mono-crónica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva. (TERIGI, 2007, p. 3)

Considerando lo anterior, las trayectorias escolares deben analizarse teniendo en cuenta sus aspectos teóricos y prácticos. Para ello, retomando las reflexiones de Terigi (2007), señalamos que, en relación con el ámbito teórico, las trayectorias están delimitadas a partir de la progresión lineal, de la periodización, de la organización de sistemas por niveles, de la gradualidad del currículo y de la anulación de los grados de instrucción, mientras que, en el nivel práctico, las trayectorias reales están marcadas por situaciones recurrentes de retraso, repetición y vulnerabilidad de los estudiantes.

Todavía refiriéndonos a los estudios de Terigi (2007), citamos la estrecha relación entre los altos índices de repetición y el modelo educacional que combina “gradualidad/anualización” en un sistema que no separa con facilidad las consecuencias entre el modelo educativo cronológico y el lineal y los fracasos de la organización escolar de concepción “monocromática del tiempo”, pues para la autora:

La segunda observación que puede ayudarle es la siguiente: numerosos países no incluyen la repetición entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes de secundaria, porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los estudiantes pertenecientes a un mismo grupo, y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, en el marco de sólidos cuestionamientos a la eficacia de la repetición. Estas prácticas, que en nuestro país serían catalogadas rápidamente de “disminución en las exigencias”, las aplican países de resonante éxito educativo en las mediciones internacionales, como Finlandia, Noruega y Australia (Briseid y Caillods, 2003). (TERIGI, 2007, p. 4).

Así, en base al diálogo entre las experiencias de Argentina y Brasil, establecemos paralelismos de reflexión que buscan ampliar las posibilidades de debate sobre los procesos educativos de ambos países. Lo que observamos es que, en los dos casos, encontramos la necesidad de buscar modos de acompañar y orientar a los estudiantes y los miembros de las familias, contribuyendo, a través de acciones educativas productivas, con la integración estudiante-escuela-trabajo-conocimiento. Entonces, prestamos atención para los tiempos actuales, que consiste en dar respuestas a la heterogeneidad que compone el marco de estudiantes y situaciones sociales específicas.

Como argumentó Terigi (2007), las políticas educativas deben garantizar que se cumplan los objetivos del aprendizaje, lo que a su vez implica poner en práctica

nuevos recursos pedagógicos e institucionales, como un incentivo para que los jóvenes progresen en su trayectoria escolar. Para ello, es importante que ocurra la elaboración de programas de estudio específicos con metas de aprendizaje desvinculadas del ciclo lectivo y del año escolar. Solo de esta forma, será posible evidenciar el desajuste de la “anualización”:

Como hemos sostenido en diversas oportunidades, se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables. (TERIGI, 2007, p. 18)

Por lo tanto, como lo sugiere el objetivo del gobierno brasileño, mantener el área de la educación como prioridad de inversiones, como también prestar atención al desarrollo de las políticas educativas funcionales, que no enyese el sistema educativo en una masificación alienante que no cumple su objetivo principal que es el desarrollo integral del individuo, con el fin de ofrecer herramientas pedagógicas de incentivo a la autonomía y la liberación, como lo sugirió el educador Paulo Freire al referirse a la educación como “un acto de amor, por eso, un acto de coraje. No puede temer el debate. El análisis de la realidad. No puede huir a la discusión creadora, bajo la pena de ser una estafa” (1978, p. 98).

Por eso, educar no es dar palabras de orden, ni de reproducir sistemas de opresión y dominación de un individuo sobre el otro o de un grupo sobre el otro. O sea, según Freire (1978), se trata de la explotación del “hombre simple aplastado, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos que las poderosas fuerzas sociales crean para él” (p. 53), lo que significa que la educación para esta parte de la población no es un acto de liberación, sino de encarcelamiento.

En este sentido, el análisis de los documentos pedagógicos de la CFR/Pitanga es de fundamental importancia para comprender la forma como se estructura toda la formación educacional que se ofrecerá a los estudiantes, pues en ellos están condensados los principios rectores de la propia filosofía educacional defendida por la institución, ya que, en su elaboración, consta: objetivos, contenidos, evaluaciones, propuestas, entre otras decisiones pedagógicas. Por lo tanto, a partir de este material es posible observar como la transdisciplinariedad y la gestión participativa componen

la dinámica de la enseñanza-vida-trabajo en la educación volcada al hombre del campo en la CFR.

La implementación de prácticas pedagógicas de alternancia aún encuentra dificultades e incluso resistencias, principalmente, por la falta de conocimiento y capacitación docente para lidiar con esta metodología de enseñanza transdisciplinar e integral, que se propone educar en totalidad, no disociando los saberes del mundo empírico. El objetivo es la promoción del diálogo entre las áreas del conocimiento y de ellas con el medio social y con la construcción de la subjetividad/identidad de los individuos, así contribuyendo para que los sujetos mejoren una mirada múltiple sobre la sociedad.

Aún en relación con lo anterior, es evidente la dimensión política (en un sentido amplio) de la actuación del estudiante como agente de transformación social, así como la necesidad de la educación ser una práctica de empoderamiento de los sujetos, de compromiso social y desarrollo de la ciudadanía. De este modo, podemos todavía inferir que la Pedagogía de Alternancia tiene potencial para conducir a los discentes a movimientos de emancipación y resistencia.

### **3. LA CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO: AVANCES, LÍMITES Y DESAFÍOS**

La investigación de campo en la Casa Familiar Rural Vitor Mariano- CFR inició en 2015, con el primer contacto realizado vía correo electrónico. Por escrito, hice mi presentación personal y expliqué el interés en investigar la didáctica de la alternancia a partir del curso de Agroecología. Incluso, en el mismo mensaje, solicité autorización al coordinador para investigar sobre el tema, recolectar datos y participar de algunas actividades desarrolladas en el curso de Agroecología, pues es el único curso técnico ofrecido por la institución en concomitancia con la enseñanza secundaria.

El segundo contacto, aún en 2015, ya permitió acceso al espacio físico de la CFR y la primera conversación presencial con la coordinadora. A partir de esa primera visita, definieron los horarios que serían destinados a la investigación documental, al acompañamiento de las clases, las reuniones de padres y visitas técnicas. De esta forma, se estableció un cronograma para la investigación de campo que comenzó a desarrollarse en el año de 2016. Para iniciar esta etapa de la investigación, se

proporcionó la elaboración de los términos de consentimiento, luego se distribuyó a los participantes, explicando los objetivos de la investigación y las etapas de desarrollo, así como los procedimientos que se utilizaron y las cuestiones éticas que orientaron el trabajo.

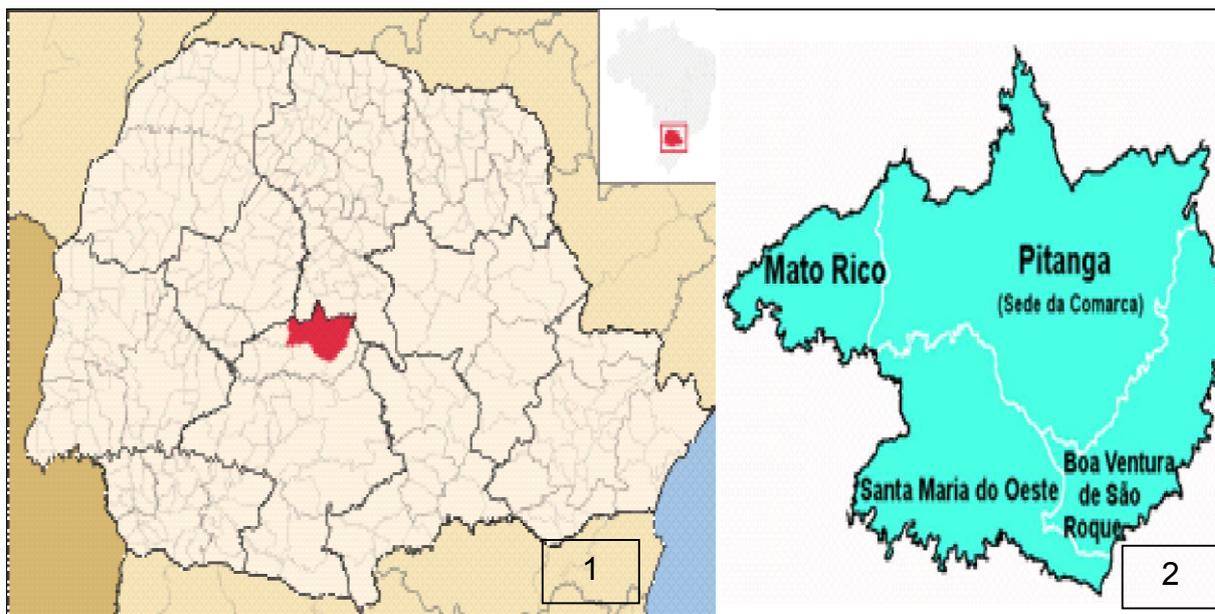
En el 2017, la investigación estuvo enfocada principalmente en la visita a las familias y en el análisis de los Proyectos de Vida desarrollados por el grupo de Agroecología, momento en que también se aplicaron los cuestionarios para los padres y los estudiantes. En 2018, se dio seguimiento a la investigación de campo ampliándola para la realización de un grupo focal con los estudiantes graduados, con el objetivo de registrar y analizar los discursos corrientes entre ellos sobre: enseñanza, vida, trabajo; y así analizar a partir del material verbal producido por la discusión cuáles son los valores expuestos en las declaraciones de los estudiantes, y el influjo de la Pedagogía en Alternancia y de la perspectiva agroecológica en la formación de sujetos empeñados, críticos y actuantes. De esta manera, el objetivo fue analizar, en contraste con las informaciones recolectadas - a partir de la aplicación de los cuestionarios con los estudiantes del primer y tercer año - cuáles son los valores y representaciones que esos sujetos elaboran a partir de asuntos-clave, como: uso de transgénicos, salud, agricultura convencional *versus* orgánica, profesión, futuro.

Así, se pretende comprender si la formación por la Pedagogía de la Alternancia en el curso técnico en Agroecología ha presentado resultados positivos y que apunten para una valorización del capital ambiental y humano, ya que una de las propuestas del curso es justamente valorizar la identidad del hombre del campo, mejorando sus condiciones de trabajo a partir de la profesionalización, apoyado por una perspectiva de producción agrícola que privilegie la sostenibilidad de los recursos naturales y la calidad de los productos ofrecidos.

### 3.1 Casa Familiar Rural de Pitanga - Paraná

La Casa Familiar Rural Vitor Mariano está ubicada en Brasil, en el *estado de Paraná*, a 8 km de la ciudad de Pitanga, en una comunidad llamada *Borboleta São Roque*. Según datos del IBGE – Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - en 2018 la población de Pitanga era de 30.635 habitantes.

Figura 6 – Mapa del Estado de Paraná (1) y del Municipio de Pitanga (2)



Fuente: IPARDES (2017)

Las entidades mantenedoras (que atienden y se encargan de solventar los gastos) de la CFR son: La alcaldía Municipal de Pitanga, Secretaría Estadual de Pitanga, Secretaría del Estado de Paraná y la Asociación de la Casa Familiar Vitor Mariano de Castro.

La CFR se destina a la formación técnica, humana y gerencial de los jóvenes del medio rural, en conjunto con su familia y la comunidad local. De acuerdo con el

Proyecto Político Pedagógico - PPP del Colegio Estadual Antonio Dorigon (2016, p.11).

La Casa Familiar Rural ofrece el curso técnico en Agroecología con duración de tres años. Funciona en régimen de alternancia, donde los estudiantes permanecen una semana en la escuela en tiempo integral y una semana en casa donde los profesores y los técnicos prestan visitas a los estudiantes y a sus familias. Como los estudiantes y las familias necesitan estar acompañadas en estas visitas, los grupos de estudiantes no pueden exceder 25 estudiantes.

Según el PPP (Proyecto Político Pedagógico) de la escuela, el objetivo de la utilización del método de la Pedagogía de Alternancia se debe a la vivencia grupal que ésta posibilita, principalmente, por medio del incentivo del intercambio de informaciones y saberes entre familia, escuela, comunidad y estudiantes. De este modo, se cree que se trata de un enfoque de enseñanza estrechamente fundamentado en la práctica, en la concientización de los individuos del campo sobre sus papeles sociales delante de la comunidad que forman parte.

Por eso, los temas generadores de las asignaturas deben mantenerse relacionados con las cuestiones que involucren trabajo, desarrollo social y económico del campo y sostenibilidad. De acuerdo con las pautas del PPP:

(...) la escuela es un centro de formación humana, de construcción de conocimientos que contribuyen para la intervención de los estudiantes y sus familiares en la realidad del campo, donde viven. La metodología está adecuada a la realidad del campo, rescatando los materiales disponibles en el medio ambiente, los conocimientos de la familia y la riqueza de las experiencias que están en desarrollo en el área rural. (2016, p.12)

Es importante enfatizar que la metodología<sup>2</sup> busca adecuarse a la realidad del campo y, por eso, valoriza las asignaturas disponibles en el medio ambiente, los conocimientos y la experiencia de la familia y de la comunidad. Con ello, se buscan resultados satisfactorios en la mejora de la renta familiar a partir de la integración de los jóvenes en el trabajo del campo, profesionalizándose y creando nuevas

---

<sup>2</sup> Se utiliza esta denominación para respetar los documentos bases. Cuando se refiere metodología no se la refiere como algo estático sino como decisiones que se plasman fundamentalmente en proyectos y estrategias didácticas.

oportunidades de rendimiento. Es necesario explicitar que la Casa Familiar Vitor Mariano exige como promedio mínimo la aprobación una nota igual o superior a 6,0 (seis), a paso que la frecuencia escolar exigida es del 75%.

Imagen 1 – Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro



Fuente: Elizabeth Macedo Fagundes (2017)

Imagen 2 – Entrada de la CFR Vitor Mariano de Castro



Fuente: Elizabeth Macedo Fagundes (2017)

Esta escuela es inaugurada el 19 de agosto de 1998, denominada como es *Escuela del Campo - Casa Familiar Rural Vitor Mariano*, con la primera presidente de la Asociación Borboleta San Roque la Sra Isaura Barbosa Breancini.

El primer grupo, sin embargo, tuvo inicio en 1994 a partir de la organización de los agricultores con apoyo de la *Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil* (Arcafar/Sul). La CFR Pitanga tuvo sus actividades incipientes a partir del deseo y de la iniciativa de pequeños agricultores de la localidad de Borboleta São Roque, según el relato de la Sra. Isaura Bianchini. Aunque fueron muchas las dificultades encontradas. Los primeros estudios iniciados por los jóvenes tuvieron como sala de clase un “barracão” (pabellón) frecuentado en el período de la mañana. En el período de la noche, estos mismos estudiantes, también, iban a las clases del Colegio Estadual Antonio Dorigon, para que fuera posible obtener certificación. El inicio, por lo tanto, fue trazado con dificultades, tales como la estructura y la disponibilidad de espacio, así como la formación de grupos – que dependió de una gran movilización de las comunidades y de los integrantes de las Iglesias.

En el año de 2006, el *Colegio Estadual Antonio Dorigon* pasó a ser escuela base para la *Casa Familiar Rural Vítor Mariano Castro*, para asuntos referentes a la documentación escolar, la oferta y capacitación de los profesores que son cedidos por la Secretaría Estatal de Educación SEED, según el PPP (Proyecto Político Pedagógico) del Colegio Estadual Antonio Dorigon. Esto es así por que las Casas Familiares Rurales en Brasil, específicamente, en el estado de Paraná, están vinculadas a una “escuela-base”, según INSTRUCCIÓN N.º 01 / 2016 – SUED/SEED de 23 de mayo de 2016.

En el año de 2011, la Dirección del Colegio Estatal Antônio Dorigon — Enseñanza Fundamental, Secundaria y Profesional solicita la autorización para el funcionamiento del Curso Técnico en Agroecología—. Eje Tecnológico: Recursos Naturales, integrado a la Enseñanza Secundaria, con desarrollo curricular de la Pedagogía de Alternancia en la Casa Familiar Rural de Pitanga, experimental, en los términos del artículo 81 de la LDB. Aprobada en 11/09/12 según el dictamen CEE/CEMEP N.º 20/12.

La Asociación de las Casas Familiares Rurales (ARCAFAR) fue la organización que, inicialmente, administró y se responsabilizó por los gastos generales para mantener en funcionamiento la CFR. Actualmente, la asociación se encuentra extinta y, por eso, se ha vuelto necesaria la intervención del gobierno del estado para negociar los procedimientos legales y estrechar alianzas la Alcaldía y SEED (Secretaría de

Estado de Educación), organizando la contratación principalmente de los profesores, la mayoría en el régimen PSS (Proceso Selectivo Simplificado).

### 3.2 Eje Temático de la Investigación: Transdisciplinariedad, Gestión y Proyectos de Extensión

Como se mencionó anteriormente, la observación y el análisis de la praxis pedagógica en el CFR – Pitanga tendrá como herramienta de apoyo de análisis el concepto de transdisciplinariedad y el modo como éste atraviesa todas las etapas de desarrollo de la gestión, del trabajo y de la enseñanza de los estudiantes. En ese sentido, pretendemos asumir una postura transdisciplinar, con el objetivo de contribuir para la base de nuestras reflexiones sobre las relaciones entre la escuela, el trabajo y la sociedad y también sobre las dimensiones de lo individual, del desarrollo humano y lo identitario del campesino.

Antes de definir el concepto de transdisciplinariedad, es necesario comentar brevemente al respecto de la palabra “disciplinar”, o “disciplina”. Es la idea de contenido, o de materia de enseñanza, que constituye el currículo escolar en que cada uno representa una determinada realidad con una cierta epistemología y una actuación práctica propia (MARTINS; LECHUGO; GOERGEN, 2013).

Entonces, cuando hablamos de “disciplina” estamos hablando de una “categoría de organización dentro del conocimiento científico” (MORIN, 2003, p.105) responsable por instituir la división y la especialización de las áreas científicas que, casi naturalmente, caminan para una delimitación de fronteras y lenguajes propias y particulares. Eso significa, de acuerdo con Morin (2003), que las disciplinas poseen una historia demarcada por el nacimiento, por la institucionalización, evolución y por un posterior agotamiento. Esta institución disciplinar genera lo que Morin (2003) llama de “hiper especialización” responsable de descuidar la relación de un objeto con otros estudiados en otras áreas, aislándolo e instaurando una especie de propiedad de la mentalidad y del conocimiento.

El enfoque multidisciplinar aparece solamente en los años de 1950, cuando empieza la teorización al respecto de las diversas disciplinas estudiando un mismo objeto y cuando, también, se inserta el concepto de interdisciplinariedad cuyo abordaje es el de la transferencia de métodos de una disciplina para otra. El término “transdisciplinar” es subsiguiente a los otros que se enunciaron por primera vez en

1970 por Jean Piaget (SOMMERMAN, 1999). Este concepto será abordado en el transcurso del análisis del cuarto capítulo y, por eso, es importante problematizarlo.

El primer documento oficial que se inserta en la transdisciplinariedad en la ciencia es la Declaración de Venecia, de 1986, derivada del coloquio “La ciencia ante las fronteras del conocimiento”, organizado por la UNESCO. Otros eventos reafirman la posición del concepto en la ciencia como, por ejemplo, el congreso “Ciencia y tradición: perspectivas transdisciplinares para el siglo XXI”, realizado en 1991 también por la UNESCO, en París, dando origen al segundo documento de la transdisciplinariedad. A partir de ahí, según Sommerman (1999), son fijadas la epistemología y la metodología transdisciplinares con la definición de tres pilares fundamentales: la complejidad; el tercero incluido; y los diferentes niveles de la realidad.

Entonces, conceptualizar “transdisciplinariedad” exige una “compleja red de interpretaciones e imbricaciones” (MARTINS; LECHUGO; GOERGEN, 2013, p.36). Esto se debe a que el prefijo “trans” en sí lleva consigo la idea de un movimiento que está simultáneamente más allá, a través y entre. O sea, es un concepto cuyo desplazamiento ocurre a través y entre las disciplinas y los conocimientos empleados. Tal concepto, como indica Piaget, “(...) no contentan con encontrar interacciones o reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que situaría estas conexiones dentro de un sistema total sin frontera estable entre estas disciplinas” (SOMMERMAN, 1999, p.2).

Uno de los estudios fundamentales sobre el asunto —e indicado por la Secretaría de Educación de *Estado de Paraná*— es “El Manifiesto de la Transdisciplinariedad”, de Basarab Nicolescu, que ofrece elementos epistemológicos importantes para la profundización de la distinción de este en relación con la pluri y la interdisciplinariedad. Sin embargo, debe aclararse que no se trata de una posición de antagonismo entre los términos, una vez que la transdisciplinariedad surge como un concepto que complementa a la investigación pluridisciplinar e interdisciplinar, aunque sea radicalmente distinta cuando se trata de su finalidad: la de comprender, en su totalidad, el mundo presente teniendo en cuenta la unidad del conocimiento (NICOLESCU apud VEIRA, 2001).

Esto significa, según Santos (2005), una superación de la mentalidad fragmentaria comúnmente aplicada a la ciencia y capaz de contribuir para el desarrollo de las conexiones entre los saberes bien como de la contextualización del

conocimiento, de la vida y del mundo. Así, lo “transdisciplinar” combate la desconexión de las reflexiones teóricas y de las relaciones prácticas de la realidad, un movimiento que busca redimensionar la unidad y la complejidad del conocimiento.

El concepto aplicado es fundamental por cinco razones:

1) para contrarrestar las sucesivas rupturas epistemológicas que ha sufrido el Occidente desde el siglo XIII, 2) para contrarrestar la reducción cada vez mayor de lo real y del sujeto, 3) para contrarrestar la fragmentación del conocimiento, 4) para tener en cuenta los datos de la ciencia contemporánea (física cuántica, biología, genética, neurología...), 5) para redescubrir la unidad del conocimiento (SOMMERMAN, 1999, p.3).

Además de los tres ejes rectores —la complejidad; el tercero incluido; y los diferentes niveles de realidad – y de las cinco razones de relevancia mencionadas anteriormente, hay tres pilares que, según Nicolescu apud Vieira (2001), garantizan la seriedad epistemológica del concepto. Se trata del rigor, la apertura y la tolerancia. Por eso, en los estudios sobre la enseñanza dirigidos a los sujetos del campo, la metodología transdisciplinar es fundamental y notoria, una vez que enfatiza la importancia de respetar las particularidades y la cultura que forman esos sujetos.

Para Morin, este nuevo “espíritu científico” que surge de la segunda revolución científica del siglo XX “genera grandes despliegues que conducen a conectar, contextualizar y globalizar los saberes hasta entonces fragmentados y compartimentados, y de aquí en adelante, permiten articular las disciplinas, unas a las otras, de modo más fecundo” (MORIN, 2003, p.26). Nuevas ciencias como, por ejemplo, la Ecología y las Ciencias de la Tierra presentan, en esencia, el concepto transdisciplinar actuando a partir de un sistema complejo y forma un todo organizador. Así, los abordajes transdisciplinares:

Realizan el restablecimiento de los conjuntos constituidos, a partir de las interacciones, retroacciones, inter-retroacciones, y constituyen complejos que se organizan por sí propios. Al mismo tiempo, las entidades naturales resucitan: el Universo (Cosmología), la Tierra (ciencias de la Tierra), la naturaleza (Ecología), la humanidad (por la visión en perspectiva de la nueva Prehistoria del proceso multi-milenar de la hominización) (MORIN, 2003, p.27).

La conclusión sobre el concepto transdisciplinario es que, sobre todo, corresponde a la valorización del conocimiento insertado en contextos diversos y en

múltiples condiciones culturales y sociales. O sea, tiene en cuenta que los saberes nacen, dan lugar a problemas y a cambios a lo largo del tiempo, manteniendo una noción clave: que son parte de un proyecto común, de una unidad siempre compleja y múltiple.

Teniendo como base la transdisciplinariedad y la integralidad de las esferas de lo social, lo educacional y lo individual, la Pedagogía de alternancia exige la elaboración de un plan pedagógico integrado, cuyas disciplinas y actividades converjan para ese todo organizado. En este caso, el objetivo debe ser la mejora del conocimiento vinculado a la formación identitaria de los sujetos del campo, para construir puentes entre el saber y el vivir. Así como entre el conocimiento y la ciudadanía, humanizando y promoviendo la conexión entre lo individual y lo colectivo.

En ese sentido, la relación entre el concepto de transdisciplinariedad aplicado a la Pedagogía de Alternancia se justifica por diversas razones, pero principalmente por la necesidad de redimensionar las ideas del tiempo y del espacio centrados en la enseñanza. Es necesario enfatizar que la realidad del campo necesita estructuras de enseñanza propias capaces de adaptar la enseñanza a la realidad del trabajo y a la experiencia rural de modo de redimensionar la relación entre conocimiento técnico/científico y empirismo.

De la misma manera que el tema — educación rural/del campo —, la Pedagogía de Alternancia es una expresión polisémica que guarda elementos comunes, pero que se concretiza de diferentes formas: teniendo en cuenta los sujetos que las asumen, las regiones donde ocurren las experiencias, las condiciones que permiten o limitan e incluso impiden su realización y las concepciones teóricas que fundamenten sus prácticas. Con este cuidado y de modo amplio, se puede decir que la Pedagogía de Alternancia tiene el trabajo productivo como principio de una formación humanista que articula dialécticamente la enseñanza formal y el trabajo productivo (RIBEIRO, 2008, p.30).

El principio que vincula el concepto de transdisciplinariedad a la Pedagogía de Alternancia se muestra fecundo, ya que, como investigadores de la educación y también como educadores, nos comprometemos a analizar las restricciones y las potencialidades de las experiencias específicas, como las observadas en la CFR — Pitanga. Para ello, fue importante analizar las diferentes esferas que componen la dinámica de la CFR estudiada, tales como: observación del currículo; pasantía;

capacitación de profesores; participación de los padres en las decisiones pedagógicas, entre otras que se vinculan también al concepto de gestión participativa. Estos análisis tienen en cuenta los principios enumerados en el Proyecto Político Pedagógico del Colegio Estatal Antônio Dorigon (EFMP), escuela base de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro.

Entre los principios que se destacan encontramos: la formación múltiple de los jóvenes provenientes del medio rural; el estímulo a la permanencia de esos estudiantes en el campo a partir de la mejora de la calidad de vida; y la formación emprendedora y transdisciplinar. O sea, el objetivo es fomentar un proyecto democrático de educación popular que sea inclusivo, y no exclusivo, delineando nuevos contornos para la sociedad y para la educación. En el PPP (2016), el concepto de transdisciplinariedad, aunque no declarado, puede ser observado en la definición de la escuela como un “centro de formación humana, de construcción de conocimientos que contribuyen para la intervención de los estudiantes y sus familiares en la realidad del campo, donde viven”.

Es decir, la metodología disciplinar prevé, sobre todo, una actuación conjunta entre los contextos sociales, culturales y científicos. De este modo, la realidad del campo también debe ser considerada como participante del proceso de enseñanza y de aprendizaje, una vez que prevé el rescate de los “materiales disponibles en el medio ambiente, los conocimientos de la familia y la riqueza de las experiencias que están en desarrollo en el área rural” (PPP, 2016). Con ello, se busca unir la capacitación del conocimiento científico con el conocimiento empírico para mejorar la renta familiar, la integración del joven con la comunidad y la creación de nuevas oportunidades de trabajo.

Por lo tanto, la propuesta de la Pedagogía de Alternancia está estrechamente relacionada al concepto transdisciplinar y a la posibilidad de construcción crítica, participativa y comprometida de la escuela (FRAZÃO; DÁLIA, 2011) que permite al joven combinar trabajo técnico a los estudios sin que eso signifique ausentarse del local donde vive, el campo.

La Pedagogía de Alternancia enfatiza el respeto por la cultura del sujeto del campo; la transdisciplinariedad señala la urgencia de cultivar el campo del sujeto. Por lo tanto, caminan de la mano, pues no es posible cultivar el campo del sujeto, sino se respetan sus raíces, la cultura en la que él está inscrito (...) (SOMMERMAN, 1999, p.1).

Esta construcción participativa puede entenderse en una esfera mucho más amplia, una vez que todo trabajo educacional exige, según Heloísa Lück, “un esfuerzo compartido, realizado a partir de la participación colectiva e integrada de los miembros de todos los segmentos de las unidades de trabajo involucradas” (LÜCK, 2017, p.22). O sea, la transdisciplinariedad propuesta como fundamento de la Pedagogía de Alternancia también está vinculada a otra categoría fundamental: la de gestión participativa.

La gestión participativa se entiende como la capacidad de la comunidad social y escolar de cooperar con el trabajo y la autoría de las estructuras que rigen las escuelas, sean estas del campo o no. De acuerdo con LÜCK (2017), el camino hacia la construcción de la autonomía en el ambiente educacional se deriva fundamentalmente por una participación competente tanto de los educadores, como de los estudiantes y de la comunidad en general. En este sentido, cuando una gestión participativa si antes no colocaste el nombre no sé si es apropiado ahora. Si lo hiciste antes lo mantenemos. Y democrática es efectiva, todos los involucrados se sienten una parte orgánica de una realidad, contribuyendo para un pensamiento transdisciplinar de la propia unidad social y escolar.

La gestión participativa o democrática, es concebida como un proceso de aprendizaje y de lucha política teniendo en cuenta tanto la autonomía como la posibilidad de participación y de aprendizaje, lo que resulta como un replanteamiento constante sobre las estructuras de poder de las relaciones sociales y de las prácticas educativas (DOURADO apud SILVA, 2009). Tal práctica “favorece el despertar de iniciativas y programas a partir de las interlocuciones, de los diálogos, de las críticas y de la reflexión, como respuesta a los deseos y las necesidades de la escuela pública y de la sociedad que la financia” (BERALDO; PELOZO, 2007, s/p). O sea, se trata de la incorporación de las comunidades locales y escolares en un objetivo común: la toma de decisiones y rumbos en la práctica educativa teniendo en cuenta el aumento de la autonomía y la participación de los profesionales y miembros de la comunidad.

Por lo tanto, la gestión participativa se basa en la comprensión de que el logro de los objetivos educativos, en su sentido más amplio, depende de la canalización y del uso apropiado de la energía dinámica de las relaciones interpersonales que ocurren en el contexto de sistemas de educación y escuelas, en torno a los objetivos educativos, concebidos y asumidos por sus

miembros, con el objeto de constituir un empeño colectivo en relación con su realización (LÜCK, 2017, p.24).

Entonces, los aspectos de una propuesta educativa participativa deben considerar el conocimiento como un proceso en constante construcción pedagógica y social, teniendo en cuenta la participación de actores diferenciados. En este sentido, la metodología transdisciplinar y de gestión participativa se integran también a la dimensión de la extensión, cuyos principios reiteran la crítica, la reflexión y la participación con el objetivo de fortalecer el propósito emancipatorio, uno de los pilares de la Pedagogía de Alternancia en el contexto de las CFRs.

La categoría de extensión, entendida como un proceso de construcción del conocimiento, nos servirá, también, como una importante herramienta de análisis, una vez que la construcción extensionista “(...) abarca una gran diversidad de públicos externos con los que es necesario establecer una interlocución para identificar problemas, informar, capacitar y proponer soluciones” (THIOLLENT, 2002, p.66).

Aunque el término “extensión” no se presenta directamente en el Proyecto Político Pedagógico del Colegio Estatal Antônio Dorigon (EFMP), escuela base de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro, esta categoría está estrechamente vinculada a los proyectos de extensión rural, terminología que indica una gama múltiple de significados. Entre los términos relacionados a la extensión rural, están: la educación dialógica y transdisciplinar; la colaboración técnica; la movilización para la participación social y el desarrollo local (SANTOS; LIMA; LEÃO, 2016).

Históricamente, los modelos de extensión rural se han comprometido por mucho tiempo a desarrollar una comunicación persuasiva considerando a los sujetos del campo pasivos y pasibles que pueden, a través de la educación, adoptar los modelos tecnológicos disponibles por el Estado (FREIRE apud SANTOS; LIMA; LEÃO, 2016). En este sentido, la acción extensionista suplió lo educativo de manera mecánica, sin que eso significaba la perspectiva de autonomía de los sujetos del campo y de la valorización de los conocimientos de esos sujetos. O sea, durante décadas el desarrollo en el campo estuvo centrado en el agronegocio, pues dejaba atrás las peculiaridades de la agricultura familiar y la educación popular más dialógica (SANTOS; LIMA; LEÃO, 2016).

Según Thiollent (2002), pensar las acciones extensionistas en la contemporaneidad requiere la aplicación de las dimensiones participativas, reflexivas y críticas, superando el modelo arcaico de la comunicación persuasiva y de sujetos

pasivos. Por lo tanto, las acciones de formación y enseñanza, cuando son extensionistas, también deben considerar la amplitud de los sujetos, sus contextos culturales, sociales, sus prácticas y experiencias contribuyendo para la formación técnica y científica en concomitancia al desarrollo humano y emancipatorio. Con respecto al contexto histórico de la agricultura familiar, es posible identificar diversos factores limitantes, tales como el acceso restringido a las políticas públicas adecuadas, a la ausencia de consultoría y la asistencia técnica, entre otros, por eso es más frecuente el éxodo de los sujetos del campo de sus propiedades, principalmente, de los más jóvenes.

Articulados en este contexto, los cursos profesionalizantes integrados a la Enseñanza Secundaria —en especial los enfocados en la Agroecología, caso del curso técnico objeto de este estudio —buscan superar estos límites, permitiendo una formación transdisciplinar, participativa y extensionista con el objeto de capacitar a los jóvenes del campo para el desarrollo técnico y humano de la agricultura familiar. Tal práctica, cuando es efectiva, es capaz de conquistar lo que Morin (2003) llama de “vitalidad”, por no cerrarse al campo disciplinar y busca constantemente abarcar esferas múltiples del saber científico/técnico uniendo al empirismo y al desarrollo social y familiar en la localidad de origen, el campo. En este sentido, la categoría de extensión —aplicada a la Pedagogía de Alternancia y teniendo en cuenta la transdisciplinariedad y la gestión participativa —debe favorecer, también, el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía generando un mejor desarrollo existencial, ético y cívico (MORIN, 2003) de los sujetos del campo, así como de sus comunidades.

La metodología de extensión obtendrá mucho beneficio si reforzamos sus dimensiones participativas, crítica y emancipatoria. Sin embargo, para esto, nadie posee una solución mágica. Esto se construye colectivamente a partir de las experiencias existentes, con acceso al conocimiento teórico-metodológico (en particular en el área de educación y comunicación) (THIOLLENT, 2002, p.70).

Cuando uno de los objetivos de la formación se convierte en práctica, como es el caso de los Proyectos de Vida desarrollados por los estudiantes de la CFR —Pitanga en sus propiedades, la acción extensionista de los educadores debe no solo proporcionar nuevos conocimientos y la diseminación de información. Sobre todo, el conocimiento debe construirse de tal manera que contribuya, en la práctica, a la autonomía y el desarrollo de la agricultura familiar, teniendo en cuenta la permanencia

del joven en el campo. Así, la observación de esta praxis pedagógica desarrollada tendrá en cuenta las tres categorías descritas: transdisciplinariedad, gestión participativa y extensión en el contexto de la formación de los sujetos del campo.

Además, los análisis realizados en el cuarto capítulo apuntan las habilidades y las dificultades encontradas en las relaciones entre la escuela, el trabajo y la sociedad en lo concerniente al desarrollo humano e identitario del campesino. Categorías, por lo tanto, indispensables e interconectadas en la esencia que deberá verificarse a partir de las entrevistas hechas con los actores involucrados (estudiante, gestores, educadores, agricultores familiares) e interpretada según los objetivos trazados.

### 3.3 Los Documentos Pedagógicos: Proyecto Político Pedagógico y Matriz Curricular

El análisis de los documentos pedagógicos, PPP - Proyecto Político Pedagógico y Matriz Curricular, de la CFR Vitor Mariano Castro es de fundamental importancia para la comprensión del modo cómo la formación educativa ofrecida a los estudiantes se estructura, ya que tales documentos contemplan los principios orientadores de la filosofía educacional defendida por la institución. Por lo tanto, el objetivo se analizó a partir de las categorías: la transdisciplinariedad, los proyectos de extensión y la gestión participativa, para ello se consideró el Proyecto Político-Pedagógico del Colegio Estatal Antônio Dorigon, escuela sede de la CFR en cuestión, en el que se inscriben los objetivos de la Casa Familiar de Pitanga.

Según el documento generado en el año de 2016, es posible identificar la disposición de los principales datos. En primer lugar, consta la presentación, el histórico y la identificación del Colegio, también la descripción de la organización del espacio físico, los recursos humanos y los cursos ofrecidos. En segundo lugar, se encuentran: los objetivos generales basados en aspectos legales y el Acto Situacional - organizado a partir del diagnóstico de la realidad de la comunidad por medio de discusiones con el colectivo de la escuela; por último, este diagnóstico sirvió de base para la elaboración del Acto Conceptual, o sea, la parte del documento que destaca los deseos de la comunidad escolar y las acciones para elaborar con el fin de alcanzar los objetivos trazados, tales como las perspectivas que guían el currículo escolar.

Entre los asuntos tratados en el PPP, se encuentran: la descripción completa de la estructura física y pedagógica de la escuela; las estrategias de evaluación y

consejo de clase; el histórico de las notas; la organización escolar (ofertas de curso y modalidades de enseñanza, la organización de los grupos); la caracterización de estudiantes y de las familias; la descripción de las actividades curriculares (proyectos y programas); perspectivas para gerenciar una gestión democrática, entre otras decisiones pedagógicas. De este modo, buscamos analizar, en el documento, como se rige el eje temático de análisis.

En primer lugar, se verifica la gestión participativa como componente base de la política pedagógica del Colegio de un modo general, una vez que la construcción del propio documento se presenta como “realizada en conjunto, entre los profesores, los estudiantes, los padres, los funcionarios y la dirección, con base en la realidad escolar y de la comunidad que la rodea, en un proceso colectivo de decisiones (...)” (PPP, 2016, s/p). Entre las decisiones colectivas, podemos destacar la definición de la finalidad de la escuela y de su papel social y la definición de las acciones previstas para la realización por parte de la comunidad escolar, cuyo objetivo es posibilitar una articulación entre los diversos segmentos que componen la escuela.

En ese sentido, el Proyecto Político-Pedagógico presenta como uno de los objetivos fomentar la creación de espacios y de mecanismos dirigidos a la participación colectiva de la comunidad. La gestión participativa aparece también en un tópico específico denominado “gestión democrática”, donde verificamos la especificación de los órganos internos que colabora para eso, tales como: la Asociación de Padres, los maestros y funcionarios (APMF), el Gremio Estudiantil y el Consejo Escolar. Según documento, la APMF “actúa juntamente con la dirección de la escuela en las cuestiones relacionadas a los recursos y aplicación de estos mismos”. Es importante resaltar aún que las acciones de la APMF deben estar en sintonía con lo pedagógico y con la realidad e intereses de la comunidad escolar. Se trata, por lo tanto, de un ejemplo de órganos que reúne gran parte de la comunidad escolar y extraescolar, caso de los padres y responsables.

En relación con el código denominado transdisciplinar, el análisis inicial se da a partir de las definiciones establecidas en el acto Conceptual del Proyecto Político-Pedagógico, responsable por establecer los principios del proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como del concepto y de la aplicabilidad del currículo escolar. Sí, por un lado, encontramos gestión participativa descrita desde la presentación del documento, lo mismo no ocurre con la transdisciplinariedad. Por el contrario, el término no posee ninguna aparición en todo el PPP, pero eso no significa que el concepto no

esté presente de modo indirecto a partir del uso de la expresión “disciplinar”, y esta con dos apariciones en el Acto Conceptual.

Según el documento y teniendo por base las orientaciones de las Directrices Curriculares de la Educación Básica de Paraná (2008), “el currículo escolar está organizado por asignaturas que deben dialogar en una perspectiva interdisciplinar” (PPP, 2016). O sea, los conceptos, las teorías y las prácticas de una determinada asignatura son utilizadas para auxiliar la comprensión de parte del contenido de otra disciplina. Por eso, el análisis permite identificar la transdisciplinariedad como un objetivo general subentendido cuando se cruzan las informaciones que tratan del currículo escolar y de las orientaciones pedagógicas para el Enseñanza Profesional, específicamente, las que se dirigen a la Casa Familiar Rural.

De un modo general, el documento afirma que la formación de la Enseñanza Secundaria y de Enseñanza Profesional exige de la escuela:

preocupación con la formación de sujetos capaces de lidiar con conflictos existentes en las relaciones laborales, valorando el capital humano de las empresas, capaces de gerenciar las ganancias, pero, sobre todo asignando recursos en la preservación y manutención del medio ambiente donde la empresa está inserta (PPP, 2016, s/p).

De este modo, la formación técnica ofrecida por la CFR, bajo la modalidad de la Pedagogía de Alternancia, se entiende como una formación múltiple una vez que “se superó la idea de aquel técnico que entendía solamente lo de su trabajo” (PPP, 2016, p.11). El objetivo principal de la metodología adoptada es fomentar la autonomía y la preparación técnica de los estudiantes para las tecnologías emergentes, contemplando también la “contextualización de los contenidos para que el estudiante observe e identifique las informaciones en su vida, reflexionando sobre la realidad de forma global (...)” (PPP, 2016, p.12). Para alcanzar este objetivo general, el documento tiene en cuenta un amplio campo de procedimientos pedagógicos, tales como: textos informativos y científicos, clases expositivas, diálogos, debates, conferencias, clases prácticas en los laboratorios, investigación de campo y aplicación en las propiedades rurales, además de los recursos de la biblioteca.

Por lo tanto, si no hay una mención directa a la metodología transdisciplinar, solo a la interdisciplinar, existe, por otro lado, una esencia transdisciplinar de gran importancia en lo que atañe a las definiciones de los principios y las metodologías que

rigen los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la CFR. Si bien puede identificar lagunas en relación con la discusión de la transdisciplinariedad en el PPP, se identifica, del mismo modo, una predominancia de la esencia transdisciplinar, ya que “La metodología está adecuada a la realidad del campo, rescatando los materiales disponibles en el medio ambiente, los conocimientos de la familia y la riqueza de las experiencias que están en desarrollo en el área rural”.

Los temas trabajados también requieren concepciones transdisciplinares, pues están vinculados, según el PPP, al “mundo del trabajo, del desarrollo social, económico, ecológicamente sostenible en el campo”, pues la escuela es un “centro de formación humana, de construcción de conocimientos que contribuyen para la intervención de los estudiantes y sus familiares en la realidad del campo, donde viven” (PPP, 2016, s/p). En este sentido, los resultados alcanzados prevén una extensión de los contenidos trabajados en la sala de clase para la práctica: la mejora de la renta familiar, la integración del joven con la comunidad, las mejores oportunidades de trabajo y el desarrollo sostenible y la permanencia en el campo.

Todos esos elementos, al interactuar a partir de los principios rectores, de las metodologías adoptadas y de la aplicabilidad durante la formación contribuyen para lo que podemos llamar de una formación transdisciplinar, o sea, aquella centrada en el estímulo “de un modo de pensar marcado por la articulación” (SANTOS, 2008, p.72).

Este movimiento articulado se puede ver en la Matriz Curricular del Curso Técnico en Agroecología, donde verificamos la existencia de asignaturas diferentes, pero fundamentales para la construcción múltiple y transdisciplinar del conocimiento. En los tres años del curso se imparten las asignaturas de Agricultura Agroecológica, Biología, Geografía, Historia, Lengua Extranjeras Moderna (inglés), Lengua Portuguesa y Literatura, Matemática, Manejo sostenible de los animales, Manejo Sostenible del Suelo, Sociología, entre otras. Algunas de ellas como Matemática, Manejo sostenible de los animales, Geografía y Sociología son permanentes y aparecen a lo largo del curso. Otras, como Historia, Arte, Manejo sostenible del Suelo, entre otras, aparecen en uno o dos años del curso.

La matriz curricular del curso se divide entre las asignaturas de la Base Nacional Común y las específicas del curso Técnico en Agroecología. Veamos el panorama:

Cuadro 7 – Matriz Curricular del Curso Técnico en Agroecología –CFR de Pitanga-PR

Matriz Curricular						
Estabelecimento: COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO DORIGON - EFMP						
Município: PITANGA						
Curso: TÉCNICO EM AGROECOLOGIA						
Forma: INTEGRADA				Implantação gradativa a partir do ano: 2012		
Turno: INTEGRAL				Carga horária: 3840 horas/aula – 3200 horas mais 133 horas de Estágio Supervisionado		
Módulo: 40				Organização: SERIADA		
DISCIPLINAS		SÉRIES			hora/	hora
		1.ª	2.ª	3.ª	aula	
1	AGRICULTURA AGROECOLÓGICA	3	2	2	280	233
2	AGROINDÚSTRIA FAMILIAR		2	3	200	167
3	ARTE			2	80	67
4	BIOLOGIA	2	2	2	240	200
5	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	200
6	FILOSOFIA	2	2	2	240	200
7	FÍSICA	2	2		160	133
8	GEOGRAFIA	2	2	2	240	200
9	GESTÃO DA PROPRIEDADE AGROECOLÓGICA	2	2		160	133
10	HISTÓRIA	2	2		160	133
11	LEM - INGLÊS			2	80	67
12	LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	2	2	3	280	233
13	MANEJO SUSTENTÁVEL DE ANIMAIS	2	2	2	240	200
14	MANEJO SUSTENTÁVEL DOS SOLOS	2	2		160	133
15	MATEMÁTICA	3	2	2	280	233
16	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA			3	120	100
17	PROJETO DE INSTALAÇÕES AGROECOLÓGICAS	2	2		160	133
18	QUÍMICA	2	2		160	133
19	SEGURANÇA NO TRABALHO E CONTROLE AMBIENTAL			3	120	100
20	SOCIOLOGIA	2	2	2	240	200
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>3840</b>	<b>3200</b>
ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO			2	2	160	133

Pitanga, 03 de Outubro de 2011.

Fuente: PARECER CEE/CEMEP N.º 20/2012

Además de definir una matriz específica para el Curso Técnico en Agroecología, el Proyecto Político-Pedagógico también contempla, en el Acto Conceptual, algunas orientaciones al respecto de la diversidad de los sujetos que componen la realidad escolar enfatizando, principalmente, los sujetos del campo. El primer punto del documento relacionado con esta pregunta se refiere a la distinción de los términos “rural” y “campo”, identificando cada concepción a su histórico: el que representa la perspectiva política de los documentos oficiales, y es una concepción derivada de los propios movimientos sociales del campo del final del siglo XX. Dadas ambas concepciones, es posible identificar la adopción del término “campo” seguido de una descripción:

En resumen, el campo retrata una diversidad sociocultural, que deriva de los pueblos que en él habitan, son de diferentes generaciones, etnias, géneros, creencias y diferentes modos de trabajar, de vivir, de organizarse, de luchar, de ver el mundo y de resistir en el campo. Por lo tanto son los conocimientos del mundo del trabajo en el campo, de las negociaciones en torno de la producción, de las necesidades básicas para la producción

de determinados productos, la organización de los trabajadores en cooperativas, iniciativas en el área de la agroecología, organización de las comunidades de pescadores, que fortalecen grupos de resistencia, que se rehúsan a encajar en el modelo capitalista competitivo de producción y crean alternativas para mantener el vínculo con el trabajo y la vida en el campo (PPP, 2016, s/p).

El documento afirma la existencia de una identidad de los pueblos del campo, de una historia, de un modo de trabajo y de conocimientos específicos relacionados a la naturaleza, al trabajo en la tierra y a la organización de las actividades productivas, a menudo a través del trabajo familiar. A partir de estas características, el PPP asume como deber de la escuela “una interpretación de la realidad que considere las relaciones mediadas por el trabajo en el campo, como producción material y cultural da existencia humana” (PPP, 2016, s/p) para promover “nuevas relaciones de trabajo y de vida para los pueblos en y del campo” (PPP, 2016, s/p).

A partir de este material es posible observar, en primera instancia, las formas en que se contemplan las categorías en la estructuración oficial del Curso Técnico de Agroecología de la CFR-Pitanga. Aunque la gestión participativa tenga una aparición más frecuente y orientada en el Proyecto Político-Pedagógico en relación con la transdisciplinariedad, la última no deja de ser fundamental en lo que atañe a la dinámica asumida por el curso de articulación enseñanza-vida-trabajo en la educación enfocada a los sujetos del campo.

Esta articulación transdisciplinar tanto de la matriz curricular como de los principios conceptuales que rigen la CFR es la base filosófica de la educación en régimen de alternancia que prevé, sobre todo, una integración curricular centrada en el método transdisciplinar, cuya propuesta es la de educar sin disociar los saberes científicos de aquellos provenientes del mundo empírico. Como característica fundamental para la práctica efectiva de la pedagogía de alternancia, la implantación del método de enseñanza transdisciplinar aún requiere un trabajo más atento y minucioso. Incluso, como se demostró anteriormente, esta categoría explícita ni siquiera forma parte directa del documento, por lo que son pertinente las reflexiones y debates al respecto de ese método como indispensable a toda la pedagogía de alternancia.

La multidisciplinariedad también es una característica fundamental para la formación de los estudiantes en esta modalidad de enseñanza, por lo que el propio

grupo de docentes debe ser multidisciplinar, lo que se puede identificar por la diversidad de la Matriz Curricular presentada anteriormente. Esto quiere decir que una matriz curricular multidisciplinar debe representar la diversidad de la sociedad y del mundo del trabajo, o sea, es necesario articular una visión técnica a otra económica, social y filosófica de manera complementaria para contribuir con una formación integral y sólida de los discentes.

Sin embargo, la implementación misma de las prácticas pedagógicas de alternancia que valoren lo trans y lo multidisciplinar aún encuentra dificultades, sea por la poca inserción de los conceptos en la comunidad escolar de un modo general, sea por la resistencia aún frecuente por parte de los educadores por los más diversos motivos. Aunque vale la pena señalar, la necesidad de valorar este método teniendo en cuenta los principios conceptuales y pedagógicos que rigen las Casas Familiares de un modo general y, específicamente, la CFR-Pitanga.

El objetivo de este método, por lo tanto, debe ser el de contribuir para el objetivo general de la formación de la Enseñanza Técnica ofrecida por la CFR.

Aún en relación con lo expuesto, es evidente la dimensión política (en un sentido amplio) de la actuación de la Pedagogía de Alternancia —y del estudiante de un modo muy específico— como agente de transformación social y del empoderamiento de los sujetos del campo en relación con el compromiso social y al desarrollo de la ciudad. Podemos inferir, por lo tanto, que esta modalidad posee un enorme potencial para conducir a los discentes en un proceso de autonomía y emancipación de la cultura y de los modos de vida del campo a partir de la promoción del diálogo interdisciplinar del conocimiento articulándolo al medio social y a la construcción de la subjetividad/identidad de los individuos.

Por lo tanto, es esencial analizar cómo el concepto transdisciplinar influye en las teorías y las prácticas de enseñanza, pues contribuirá para la investigación sobre su eficacia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como en el proceso de desarrollo integral del estudiante enfocado en la valorización del campo y de la permanencia en él.

### 3.4 Lo que es requerido a los estudiantes: Notas sobre el Cuaderno de Realidad, los Informes de Pasantía y el Proyecto de Vida

Entendida como una alternativa apropiada a la realidad de la educación del campo, más específicamente la aplicada en las Casas Familiares Rurales, la Pedagogía de la Alternancia tiene como objetivo promover una educación eficaz y múltiple, teniendo en cuenta la articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión. La alteración de la Matriz Curricular y la adopción de la Pedagogía de Alternancia en el ámbito de la CFR-Pitanga fueron autorizadas por la Resolución n. 6941/12 de 20/11/2012 y reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y recomendada por el Consejo Nacional de Educación / CNE 01/2006 (PARECER CEE/CEMEP N. ° 284/16, 2016, p.2).

La gran diferencia educativa se viabilizó a través de la aplicación de este modelo que plantea la modificación y la superación de las formas de construir conocimientos. La adopción de una nueva postura y práctica pedagógica terminó favoreciendo la ruptura con los patrones tradicionales de enseñanza y aprendizaje. La aproximación entre la familia, la comunidad y la escuela provocaron la interacción entre tales sujetos y alteró la forma de aplicación y construcción de nuevos saberes, principalmente porque todos pasaron a contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje indicando la existencia de otro camino educativo (GIMONET *apud* LIMA, 2013).

Los instrumentos pedagógicos utilizados en la educación llevada a cabo por la Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro se centran en los principios de Pedagogía de Alternancia. Tales instrumentos pedagógicos poseen dispositivos educacionales y formativos que conceden a la experiencia de las CFRs una peculiaridad capaz de diferenciarla de la realidad pedagógica de las demás escuelas. Los instrumentos pedagógicos son debatidos por los profesores en el inicio de cada año lectivo y el método posee diferentes etapas. Una de ellas, el Cuaderno de la Realidad, por ejemplo, compone el Plan de Estudios elaborados por los estudiantes junto a las familias y comunidades. Constituye una exigencia pedagógica que es parte de la práctica de la Pasantía Profesional Pedagógico y debe ser cumplido como requisito para la formación del alumno en el Curso Técnico en Agroecología – Eje Tecnológico: Recursos Naturales integrado a la Enseñanza Secundaria y/o Bachillerato.

### 3.4.1 Cuaderno de realidad

La elaboración y la sistematización del guion de la investigación son contruidos de forma colectiva, esto es, involucrando la participación de los estudiantes, monitores y profesores. Sin embargo, esa actividad debe desarrollarse durante la alternancia, de acuerdo con la planeación de la Casa Familiar Rural. Así, el Cuaderno de la Realidad se elabora y sistematiza a partir de un guion de manera colectiva y es clasificado como un instrumento que permite la visualización de las anotaciones, reflexiones y estudios de las experiencias educativas experimentadas en el espacio de la CFR, en las visitas técnicas y la participación en los proyectos de extensión. Y es, también, a través de ese instrumento que se verifica el acompañamiento familiar de las actividades desarrolladas en la escuela por el estudiante. Recordemos que la realización de las actividades pedagógicas es parte del cumplimiento de las 133 horas de la Pasantía Profesional Supervisada (Cf. Parecer CEE, CEMEP n. 814/14, de 05/11/14).

Ese modelo de enseñanza está asociado a la noción de que los jóvenes provenientes del medio rural deben tener una formación adecuada a su realidad, o sea, capaz de proponer alternativas para el desarrollo de la calidad de vida de las familias, del aumento de la producción y, principalmente, que sea capaz de realizar una aplicación estratégica de los conocimientos técnico-científicos propuestos en el CFR. Cabe recordar que todas las actividades realizadas por los estudiantes son acompañadas y evaluadas de forma continua y permanente, una de las características diferenciales de esa propuesta.

El trabajo metodológico está constituido por una serie de instrumentos pedagógicos, entre ellos la elaboración del cuaderno de alternancia (cuaderno realidad), donde el estudiante debe presentar su realidad, así como también la de la realidad social y profesional de su familia. O sea, el estudiante

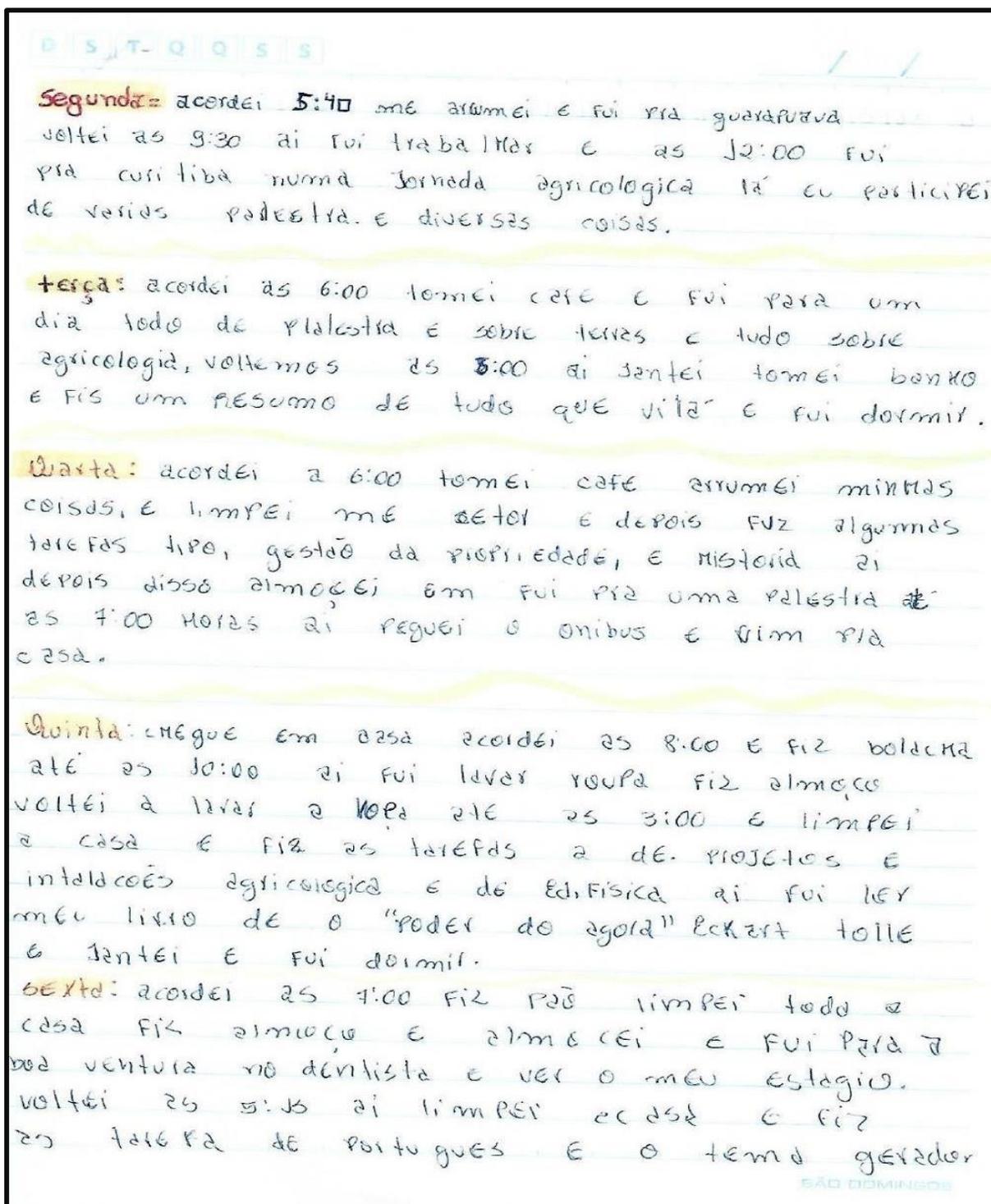
En el cuaderno de la realidad, (...) se sistematiza y se organiza las experiencias y conocimientos de su realidad y de su medio. Es el registro de todas las actividades, del plan de estudio, desarrollado en la alternancia. Este material es un dossier sobre la vida del estudiante. Una de sus funciones es ser una fuente de datos para la elaboración del proyecto de vida del joven (LIMA, 2013, p. 76-7).

De esta manera, los temas son traídos por los estudiantes y organizados por el profesor, que ahora propone conocimientos técnico-científicos capaces de satisfacer las necesidades de la realidad de los estudiantes. Esta noción de realidad presente en la propuesta de la Pedagogía de Alternancia debe ser definida por los estudiantes y por la comunidad donde están insertos. A continuación, se muestra un ejemplo de un cuaderno de realidad de la estudiante A.F.:

Figura 8 – Ejemplo de cuaderno de Alternancia

Tema Gerador:	REAPROVEITAMENTO DE SUBPRODUTOS DE ORIGEM ANIMAL E VEGETAL
Semana na Casa Familiar:	26/02/18 – 02/03/18
Semana de Alternância:	05/03/18 – 09/03/18
Visitas/Palestras:	Dia de Campo: Lançamento do Projeto de Erva-Mate na comunidade Patrimônio dos Cajos
Disciplinas	Conteúdos
Agricultura Agroecológica	Adubação verde e compostagem
Agroindústria Familiar	Introdução à Agroindústria Familiar
Biologia	Introdução a Classificação dos seres vivos. Classificação da planta erva mate.
Educação Física	Atividades recreativas:gincana quebra-gelo;introdução a metodologia a ser usada durante o ano letivo.
Filosofia	Introdução a Ética e a Moral
Física	Ondulatória.
Geografia	O Espaço Geográfico e suas transformações.
Gestão da Propriedade Agroecológica	Discussão da importância de formação de associações e cooperativas para fortalecer o setor rural. Abordagens históricas da atividade agropecuária , classificação de sistemas produtivos rurais e noções da legislação ambiental
História	Retomada do conteúdo: A sociedade, economia e cultura feudal.
Língua Portuguesa e Literatura	Verbos: variações verbais
Manejo Sustentável de Animais	Carcinicultura e Aquicultura.
Manejo Sustentável dos Solos	Importância da retenção de água no solo – avaliação.
Matemática	Introdução a determinantes
Projetos de Instalações Agroecológicas	A utilização e alguns tipos de concreto para construção na área rural: Concreto armado, concreto simples e concreto magro.
Química	Revisão sobre ácidos e bases.
Sociologia	Introdução a sociologia: Sociólogos clássicos e problemas sociais.
Língua Espanhola	Avaliação

Fuente: Archivo Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro, 2018.  
 Figura 9 – Ejemplo del cuaderno de Alternancia de un estudiante



Fuente: Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

En este sentido, la producción del Cuaderno de Realidad es una etapa fundamental y fundacional de esta modalidad de enseñanza, principalmente, en un curso ofrecido por la CFR. Esto se debe a que es de este Cuaderno y de las características familiares descritas que otras acciones pedagógicas, técnicas y de extensión deberán ser organizadas y producidas.

### 3.4.2 Informe de Pasantía

Otro instrumento pedagógico utilizado por la Pedagogía de Alternancia es la elaboración del informe de pasantía por el propio estudiante, cuyo carácter es evaluativo. Este contiene la descripción de las experiencias y de las prácticas de las actividades desarrolladas durante la realización del curso, para que sea posible el detalle de los trabajos que realizaron los estudiantes en sus propiedades.

Ese informe se construye durante el proceso de formación de estudiantes, por lo tanto, debe contener datos de las actividades desarrolladas a lo largo de los tres años del curso. Además de eso, el educando debe también apuntar en el informe la descripción de los problemas, desafíos y avances encontrados de la propiedad. Tales informaciones pueden contribuir para que el grupo, durante la presentación y discusión de las propuestas, sea capaz de proponer soluciones a través de la relación entre la teoría y la práctica.

Las visitas de los profesores y técnicos a los estudiantes, sus familias y propiedades también son informaciones importantes y, por eso, deben estar descritas en el informe de pasantía de forma que puedan registrar, continuamente, la práctica y las observaciones al respecto de esta experiencia. Esto contribuye para la discusión de la credibilidad de este modelo pedagógico provocando reflexiones sobre las nuevas formas de pensar y actuar en el espacio donde viven.

### 3.4.3 Proyectos de Vida

La propuesta del Proyecto de Vida consiste en un instrumento pedagógico capaz de favorecer la sistematización del conocimiento construido a lo largo de la formación en la Casa Familiar Rural. En esta propuesta, el joven elabora, juntamente con la orientación de los monitores, durante los tres años de su formación, un proyecto que se ejecuta en su propiedad a partir de reflexiones y prácticas científicas realizadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Proyecto de Vida es un instrumento pedagógico clasificado como una actividad que contempla la dimensión didáctica del proceso de formación del joven del campo. Se entiende esta actividad como un indicativo de que los conocimientos técnico-científicos adquiridos y construidos durante la formación del estudiante contribuirían directamente para el desarrollo de la propiedad familiar atendiendo las necesidades de la población del campo. La relación entre la ejecución del Proyecto de Vida y la permanencia del joven

en el medio rural es uno de los principales objetivos de ese instrumento pedagógico, pues puede proporcionar una mejora de la calidad de vida, renta y producción familiar. De esta manera, se verifica que una de las propuestas de la Pedagogía de Alternancia consiste en priorizar una formación educacional que atiende a las necesidades del desarrollo local, es decir, valorizando la articulación de la enseñanza con la vida y la comunidad.

La posibilidad de que los jóvenes permanezcan en el medio rural puede estar viabilizada mediante el desarrollo del medio en el que están insertos. Un camino viable es la creación de alternativas que contribuyan no solamente para la continuidad de la pequeña unidad de producción familiar, sino que sea capaz de garantizar a la permanencia del joven y la sucesión de las generaciones en la propiedad. Estos objetivos cumplen con el entendimiento de que el espacio de la CFR está configurado como:

(...) centro de formación humana, de construcción de conocimientos que contribuyan para la intervención de los estudiantes y sus familiares en la realidad del campo, donde viven. La metodología es adecuada a la realidad del campo, rescatando los materiales disponibles en el medio ambiente, los conocimientos de la familia y riqueza de las experiencias que están en desarrollo en el área rural. Los resultados logrados con este trabajo reflejan la mejora de la renta familiar, integración del joven con la comunidad, creando nuevas oportunidades de trabajo (PPP, 2016, s/p).

La observación de la actuación en la unidad de producción familiar durante la ejecución del Proyecto de Vida realizado por ocho estudiantes de la CFR Vitor Mariano Castro indica el objetivo general de valorización de la propiedad y permanencia de los sujetos del campo en el campo. En ese sentido, es válida la descripción, en notas generales, de los proyectos que fueron desarrollados por los estudiantes que estuvieron involucrados en esta investigación.

El Proyecto Profesional de Vida (PPV) significó para A. O. B., después de tres años de curso técnico en la Casa Familiar Rural, una oportunidad para mejorar la calidad de vida de su familia a través de la perspectiva de generación de renta a partir del proyecto que pretende desarrollar. La prioridad por la diversificación de las culturas en la propiedad rural, como la implementación de la piscicultura, fue un camino alternativo de generación de trabajo y renta en el campo. Para ello, los conocimientos

adquiridos y desarrollados durante la capacitación colaboraron en la práctica para incentivar la permanencia “en el sitio teniendo una buena renta con una vida sostenible” (BUENO, 2018, p. 6). En este sentido, las propuestas científicas elaboradas durante la formación, así como su articulación con la práctica en la propiedad corroboran la reflexión de nuevas propuestas, teniendo en cuenta la generación de empleo y de renta a los jóvenes y sus familias.

Verificamos que las instrucciones y orientaciones adquiridas por los estudiantes durante la capacitación proporcionó el acceso a nuevos conocimientos que fueron fundamentales para la capacitación y ejecución de la actividad práctica a través Proyecto de Vida. De acuerdo con a estudiante A.F, la ejecución de su Proyecto de Vida titulado “Aves de Postura (Sistema Semi extensivo)” tiene como objetivo alcanzar “un lucro seguro, generando una renta complementar con la de mis familiares, proporcionando a mi familia la permanencia en el medio rural, con calidad de vida, salud, motivación y dignidad” (FERNANDES, 2018, p. 9).

Hay varios objetivos trazados en la elaboración del Proyecto de Vida, entre estos, están los presentado por el estudiante E. N. P., que incluye: buena producción; aumento de la renta familiar viabilizando la permanencia en el campo; valorización de los principios de la producción orgánica (cultivo de maracuyá orgánico) de acuerdo con los valores adquiridos con la formación técnica en agroecología; la producción de alimentos de calidad. Según él, para que haya el crecimiento de la población del campo y el aumento de la calidad de vida en el medio rural es importante “aumentar nuestra renta familiar [...] y no salir del medio rural” (PAULA, 2018, p. 9), y fue esta la solución encontrada por el estudiante a partir de los conocimientos adquiridos y practicados en la Casa Familiar Rural.

La preocupación por la producción saludable vinculada a los valores del manejo agroecológico puede considerarse como uno de los factores diferenciales para la elección del tema del proyecto del discente J. J. R. Al elaborar una propuesta de Horticultura Orgánica, el proyecto previó un cultivo realizado “sin la utilización de fertilizantes y pesticidas químicos, que pueden causar el riesgo para la salud tanto del agricultor como de los consumidores” (RAMOS, 2018, p. 3). Este procedimiento es uno de los pilares de la formación en Agroecología que apunta a una producción que contribuya para la disminución de los impactos para el medio ambiente. La horticultura es fundamental para aquellos sujetos que están comprometidos en la producción de una alimentación saludable para el ser humano, por ello, el estudiante afirma tener

“en las manos la oportunidad de producir alimentos que traerán muchos beneficios al consumidor” (RAMOS, 2018, p. 9). Con esto, una de las intenciones del estudiante con la conclusión del curso y la ejecución del proyecto, consistió en producir alimentos saludables, libres de los agrotóxicos con el objeto de “obtener una estupenda renta produciendo alimentos de excelente calidad” (RAMOS, 2018, p. 9).

El mismo contenido centrado en la sostenibilidad de la propiedad y la mejora del medio ambiente de la propiedad estuvo presente en el Proyecto de Vida realizado por J.M. N. Entendiendo también la necesidad de la valorización de la producción orgánica, el proyecto consideró como objetivo también el aumento de la biodiversidad de plantas y animales de la propiedad (NASCIMENTO, 2018). El tema de la Agro-selva, por lo tanto, culminó en la percepción de ser “una actividad muy importante para el medio ambiente, para que podemos trabajar haciendo la preservación [...] del medio ambiente” (NASCIMENTO, 2018, p. 3). Nuevamente el objetivo de la permanencia en el campo es presentado como fundamental.

Otros proyectos todavía contemplan perspectivas prácticas a partir de los estudios enfocados al Manejo sostenible de los animales y del suelo, tal como el proyecto de vida realizado por L. A. B., titulado “Ovino cultura de corte” cuya implantación también presenta como objetivo la mejora de la renta familiar y la “posibilidad de permanecer en la propiedad y una buena calidad de vida para los animales” (BORGIO, 2018, p.6). Ya el manejo sostenible del suelo fue el tema del proyecto de vida de Wagner de Oliveira dos Santos, titulado “Recuperación y Mejoras en el Pastaje” que afirma haber sido imprescindible para la ejecución del proyecto los conocimientos obtenidos durante toda la formación.

Otro se dirigió al tema de la Apicultura (producción de Miel), desarrollado por la alumna V. F. K. Uno de los principios de la agroecología, la conservación de especies que son fundamentales al medio ambiente fue fundamental para el proyecto.

Al igual que la cría de las abejas [...], muchos apicultores encontraron en esta actividad una fuente alternativa de renta. Además, por su naturaleza, la apicultura es una actividad conservadora de las especies, siendo una de las pocas actividades agropecuarias que cumple todos los requisitos del trípode de la auto sostenibilidad: lo económico, porque genera renta para el agricultor; lo social, porque ocupa mano de obra familiar en el campo; y el ecológico, porque no se deforesta para criar las abejas” (KOSMA, 2018, p. 3).

A partir del análisis general de los Proyectos de Vida es posible identificar semejanzas fundamentales en los discursos de los estudiantes anteriormente mencionados. En la mayoría de ellos hay evidencia de que el Curso Técnico en Agroecología tuvo un papel de extrema importancia e influjo para el desarrollo de nuevas prácticas de producción, recuperación y desarrollo de las propiedades rurales familiares. De acuerdo con los proyectos, a partir de esa formación fue posible buscar alternativas productivas teniendo en cuenta el aumento de la renta familiar y la implantación de sistemas de producción agroecológicos y sostenibles, capaces de ofrecer oportunidades para la juventud en el campo.

Observamos que fueron diversos los temas elegidos para la ejecución del Proyecto de Vida, de modo que es evidente la existencia de múltiples alternativas para las dinámicas de producción orientadas a la realidad de la pequeña propiedad familiar. Observamos que la práctica del conocimiento técnico científico adquirido durante el proceso de formación en la CFR-Pitanga se configuró como un importante instrumento pedagógico, además de una alternativa educacional capaz de instruir técnica y científicamente a los estudiantes en el manejo de la propiedad y de los recursos ambientales disponibles. También estuvieron presentes reflexiones sobre cuestiones como: los criterios de permanencia y desarrollo de la calidad de vida de la juventud del campo, la mejora de la renta familiar, la participación del joven frente a la realidad familiar y comunitaria, además de la creación de nuevos puestos de trabajo.

En este sentido, es posible inferir que la participación y la permanencia de los jóvenes en el campo son procesos esenciales para el desarrollo de la propiedad de la familia, ya que asumen responsabilidades y juegan un papel importante, sobre todo, para el futuro de la agricultura familiar. Es de destacar que la mayoría de los estudiantes atribuya a los conocimientos adquiridos en la Casa Familiar parte del suceso conquistado con la formación profesional experimentada en ese espacio. Así, es evidente que los instrumentos pedagógicos de la Pedagogía de Alternancia, como el Proyecto de Vida, pueden entenderse como una forma de permitir que los jóvenes entren en contacto con procedimientos que articulan la enseñanza, la investigación, las actividades técnicas y extensionistas. Por lo tanto, tal modelo pedagógico posee la capacidad enriquecedora de promover reflexiones, observaciones y prácticas *in loco* capaces de contribuir para los avances tanto de los estudiantes como de la propia propuesta educacional.

### 3.5 El Ejercicio de la Observación *in loco*: Las Clases, Las visitas Técnicas y los Proyectos de Extensión

Como observamos en el tópico 3.4, la Matriz Curricular del Curso Técnico de Agroecología de la CFR – Pitanga presenta un cuadro multidisciplinar bastante diverso contemplando contenidos de áreas distintas, pero complementarios para el desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta la identidad y las culturas del campo. Por tratarse de una enseñanza cuyo régimen es el de alternancia, las clases se realizan semanalmente y en tiempo integral, cuando los estudiantes permanecen en el CFR y tienen acceso a los contenidos ofrecidos en la Matriz Curricular.

Entonces, la multidisciplinariedad es la primera característica de la formación de estos estudiantes, que cuenta también con la ayuda de la biblioteca y el laboratorio de informática disponibles en la propia CFR – constanding, según el Dictamen CEE/CEMEP N.º 284/16, acervo bibliográfico específico básico para las investigaciones de estudiantes y profesores. Otras actividades también pueden realizarse en los laboratorios de Informática, Química/Física y Biología de la escuela base, y su uso debe programarse con antelación.

Además del carácter multidisciplinar, el curso técnico de Agroecología en la modalidad pedagogía de alternancia también realiza actividades prácticas en el espacio de la propia CFR, en las propiedades de los estudiantes y en las propiedades de agricultores aparceros que ceden espacios para experiencias. Las visitas técnicas consisten en experiencias realizadas *in loco* por los estudiantes de manera colectiva y junto de sus familiares con el acompañamiento del profesor responsable. Según el Proyecto Político Pedagógico, esa etapa “desarrolla la experiencia grupal, el espíritu asociativo del joven con la familia y la comunidad” (PPP, 2016, s/p) para que contribuya al desarrollo de nuevos modos de pensar el medio donde viven y de pensar en cómo actuar sobre este.

Este es un momento de mucha importancia para el joven estudiante, mientras se le permite descubrir, observar y analizar en la práctica las experiencias relacionadas con los temas de los estudios estimulando la capacidad de observación y aplicabilidad de teoría y conceptos. Las visitas técnicas tienen lugar cada dos semanas alternadas en que los estudiantes están en sus propiedades. En ese momento, los estudiantes pueden experimentar la validez de los conocimientos

adquiridos en sala de sala de clase, lo que genera nuevas preguntas, nuevas experiencias y una ampliación de los análisis y las conclusiones.

Por lo tanto, para que las actividades sean efectivas es necesario que tengan relación directa con el plan de estudios, con el objeto de permitir que los problemas reales del campo y de las propiedades familiares sean objetos de estudios. A partir de esos problemas, el colectivo formado por educadores, estudiantes y familiares debe actuar en la búsqueda de soluciones y alternativas que viabilicen la mejora no solamente en el ámbito profesional, sino que también en el ámbito familiar, cultural y social. En el capítulo cuarto, cuando los datos recolectados a través de las entrevistas serán analizados, la potencialidad de la articulación entre enseñanza-trabajo-vida aquí comprendida como una formación transdisciplinar deberá ser verificada a partir de la perspectiva de los estudiantes, de los familiares y coordinadores del curso.

Un ejemplo de la actividad *in loco*-observada en el curso de esta investigación se dio con la participación del profesor responsable, J. J., y con los estudiantes de la CFR-Pitanga. En la ocasión, se desarrolló la construcción de un modelo agroecológico de cisterna para la recolección y almacenaje de 10 mil litros de agua lluvia para irrigar el invernadero de horticultura protegida.

Imagen 3 – Profesor J. J. y estudiantes de la CFR en actividad técnica



**Fuente:** Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

Imagen 4 – Actividad técnica de construcción agroecológica de cisterna



**Fuente:** Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

Imagen 5 – Proceso de construcción de la cisterna



**Fuente:** Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

Otro aspecto que integra las actividades técnicas del curso son los proyectos de extensión responsables por integrar enseñanza curricular y comunidad rural a partir de visitas técnicas guiadas por un profesor para que ofrezca cualificación científica y

técnica al proyecto en observación. Un ejemplo de esa actividad fue la que se realizó, también, por el profesor J. J., junto a la que hicieron los productores de Pitanga (CCPAF) y acompañada para la elaboración de la tesis aquí desarrollada.

La visita técnica consistió en una investigación realizada por los estudiantes del 1º año del Curso Técnico de Agroecológica de la CFR-Pitanga acompañados por el profesor responsable, J. J., junto a los productores rurales del municipio para que diagnostiquen posibles problemas en la comercialización de los productos. La investigación involucró tres etapas realizadas a partir de una encuesta elaborada previamente por el profesor.

En la primera etapa, el objetivo fue el de identificar las principales características del productor, de sus familiares y de su propiedad rural en base a las siguientes preguntas: nombre; edad; número de personas involucradas en la finca y en el puesto del agricultor de la feria del productor; principales actividades rurales desarrolladas; y principales productos producidos para la feria. En la segunda etapa, la investigación buscó informaciones más específicas y técnicas al respecto de la producción, para eso surgieron las siguientes cuestiones: productos que más se vende en la feria (cantidad y precio practicado); qué tecnología (convencional u orgánica) se aplica en la producción; adecuación de los días, de los horarios, de la estructura y del local de la feria; y tiempo de participación en la feria.

Por último, la tercera etapa se realizó con el consumidor de la feria buscando obtener informaciones, tales como: edad; sexo; renta aproximada; opinión sobre horarios, días y local de la feria; espacio para sugerencias; preferencia de productos (orgánicos o convencionales) y qué tipo de producto más consumido; opinión sobre adecuación de los precios practicados; opinión sobre los embalajes utilizados por los productores; y la opinión sobre la necesidad de mayor diversidad de negocios en la feria. Después de las tres etapas, la etapa final consistió en la compilación e interpretación de los datos obtenidos.

En ese sentido, la investigación elaborada alcanzó dos objetivos fundamentales en la formación del curso técnico en Agroecología en la modalidad de Pedagogía de Alternancia. Por un lado, representó el contacto directo de los estudiantes con las etapas fundamentales de una investigación científica, tales como el acompañamiento de la preparación de la encuesta realizada por profesor Jairo y la ejecución *in loco* al aplicar con productores y consumidores en la CCPAF. Por otro, el objetivo era ayudar a los agricultores con informaciones más precisas sobre los

consumidores y sus preferencias para contribuir, en consecuencia, para la mejora de la comercialización de los productos en el ambiente de la feria.

Imagen 6 – Visita técnica a la Feria de los productores



**Fuente:** Archivo personal

La casa CFR participó de otra actividad similar cuyos estudiantes del campo pudieron compartir los conocimientos adquiridos en la sala de clase y ejecutarlos en proyectos experimentales en la Feria de la Ciencias del Colegio Dorignon. En la ocasión, estudiantes del 1º y el 2º de bachillerato presentaron diversos trabajos relacionados con la producción agrícola en propiedades familiares, así como investigaciones científicas al respecto de las semillas, la producción animal, y experimentos prácticos de producción de papel reciclable y productos estéticos naturales. Los títulos de los trabajos presentados fueron: Alimentación del ganado lechero; Cultivo de yerba mate, sus procesos y productos; Semillas criollas de frijol y maíz vs semillas convencionales/transgénicas; Papel hecho con estiércol bovino; Maquillaje artesanal elaborado con productos naturales.

Imagen 7 – Estudiantes de la CFR en la Feria de Ciencias del Colegio Dorignon



Fuente: Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

A partir de esas actividades observadas y narradas, fue posible identificar uno de los procesos orientadores del Curso de Agroecología de la CFR-Pitanga, así como del Acto Conceptual que rige sus directrices y prácticas pedagógicas: las actividades *in loco*-desarrolladas a través de visitas técnicas y proyectos de extensión. Pues tales experiencias están articuladas como el incentivo al acceso a las múltiples dimensiones de la formación escolar, esto es, el trabajo, la ciencia, la tecnología y la cultura. Es decir, se trata de lo que Gramsci (LIMA, 2013) afirma ser un principio educativo capaz de superar la dicotomía entre trabajo manual, empírico y trabajo intelectual.

### 3.5.1 El Proyecto de vida de los graduados de 2019

La Piscicultura fue el tema del Proyecto Profesional de Vida (PPV) presentado, en el año de 2018, por Alex de Oliveira Bueno bajo la orientación del profesor F. H. T. El trabajo se desarrolló en la propiedad de Ivan de Jesus Bueno, padre de Alex de Oliveira Bueno, comprada hace siete años por la familia. La propiedad está ubicada en la comunidad de São Berto a unos 25km de la ciudad de Pitanga. “El sitio Marrequinha posee 2 fanegas de tierra intercaladas entre áreas de pastaje/pastoreo, agricultura, reserva legal, siembra de yerba-mate, [...] embalse y [...] otras” (BUENO, 2018, p. 3); además de estas actividades, posee producción de animales, como:

vacas, terneros, cerdos, equinos y aves. (Según Tabla Inventario de Animales de Producción, BUENO, 2018, p. 5).

Ante este escenario, se desarrollaron algunas estrategias para desarrollar el proyecto con la piscicultura en la propiedad *Sítio Marrequinha*, entre ellas: hacer instalaciones adecuadas; aprovechar los recursos hídricos, además de la invertir en la divulgación de producto en los medios locales (principalmente en la radio). Otra preocupación central fue el manejo de la piscicultura, o sea, como sería realizada esta propuesta. Se realizaron estudios topográficos, del tipo de suelo, de la cantidad y calidad del agua y del formato del tanque más apropiado para el tipo de pez que se cría en la propiedad: tanques de tierra rectangulares. Así, durante su formación en la Casa Familiar Rural, fue posible aprender sobre la cría de alevinos, desde el proceso anterior de su llegada a la propiedad, pasando por el crecimiento hasta llegar al sacrificio de los animales para el mercado consumidor.

El objetivo del proyecto era llevar a cabo actividades que aumentaran el rendimiento familiar, generara empleos en la comunidad y mejorara la calidad de vida. Para la implementación del proyecto algunos desafíos se identificaron, tales como, “represa única y muy grande; robo de peces; invasión de predadores” (BUENO, 2018, p.6). El Proyecto Profesional de Vida (PPV) significa, para Alex de Oliveira Bueno, después de tres años de curso en la Casa Familiar Rural, una oportunidad para mejorar la calidad de vida de su familia a través de la renta del negocio que pretende poner en marcha.

El cronograma previo de las actividades que se llevarán a cabo en la propiedad *Sítio Marrequinha*, que empieza en el año de 2019 y termina al fin del año del 2020, nos permite enunciar el progreso de la propuesta en desarrollo, como la previsión para el “término de las instalaciones, análisis del suelo, corrección del suelo, compra de alevino (pez), compra de alimento, compra de los equipos, venta del pescado” (BUENO, 2018, p.8).

Dar prioridad a la diversificación de las culturas en la propiedad rural puede ser un camino para que otros agricultores también encuentren en la piscicultura una alternativa de trabajo y renta en el campo. Los conocimientos adquiridos y desarrollados a través de la realización del curso de Agroecología, en la Casa Familiar Rural de Pitanga-PR, pudieron colaborar, en la práctica, con el deseo de Alex de Oliveira Bueno, “permanecer en la finquita obteniendo una buena renta con una vida sostenible” (BUENO, 2018, p. 6).

El Proyecto Profesional de Vida (PPV), titulado Aves de Postura (Sistema Semi extensivo), fue realizado por la estudiante A.F. y presentado en el año de 2018 al orientador profesor C. R. como requisito para la conclusión del curso. El local elegido por la estudiante para llevar a cabo la práctica del proyecto fue la propiedad de su familia ubicado en la comunidad de Borboleta São Roque.

La relevancia del tema se produjo “debido a la gran demanda del mercado de nuestra región, principalmente por los huevos agroecológicos” (FERNANDES, 2018, p. 9). De esta forma, para el emprendimiento de la práctica se eligió la raza *Rhode Island Red*, también conocida como Gallina Ponedora, por adaptarse mejor al clima y poseer dos cualidades, huevos y carne. Los conocimientos adquiridos en el curso en la Casa Familiar Rural favorecieron que fuera “posible invertir con más precisión en esta actividad” (FERNANDES, 2018, p. 3). Otras cuestiones enfatizadas durante la planeación estratégica fueron la necesidad de invertir en la infraestructura (alimentadores y bebedores) y el pensamiento de que un manejo agroecológico agrega valor al producto comercializado generando un aumento de la renta familiar.

La renta de la familia de la estudiante A. F. no proviene exclusivamente del trabajo realizado en la tierra de la propiedad donde vive, dado que algunos miembros de la familia necesitan trabajar en otros servicios fuera de la propiedad para complementar los ingresos. Entonces, la propuesta de desarrollo para esta pequeña propiedad familiar rural consistió en la construcción de un aviario para la cría de aves ponedoras. Para esto fue necesario construir piquetes, adquirir nuevas matrices, entre otras actividades. La expectativa de A. F. es la de “tener una rentabilidad segura, generando un ingreso complementario con los familiares, proporcionando a mi familia la permanencia en el medio rural, con calidad de vida, salud, motivación y dignidad” (FERNANDES, 2018, p. 9).

La práctica del PPV en la propiedad tuvo inicio en el mes de enero del año de 2018, con los resultados de la primera producción en mayo y la comercialización en julio del mismo año. “Durante el desarrollo del proyecto ya adquirí 60 ponedoras, con una expectativa del 70% de la puesta, con las cuales espero tener una producción de 280 huevos por semana, en el momento con un precio fijo de R\$ 4,00 la docena. Y pretendo llegar a 300 ponedoras en 9 meses de trabajo” (FERNANDES, 2018, p.9).

Durante la implementación práctica del proyecto en la propiedad, algunos problemas fueron encontrados, principalmente enfermedades, como: viruela o gripe aviaria; enfermedad de marek y cólera aviaria. Así se descubrió desde el comienzo

del proceso, con la adquisición de los polluelos y de los primeros procesos del manejo, es necesario considerar la higienización de las instalaciones (local limpio, aireado y desinfectado) y cuidar con empeño (la vacunación, la manutención y la alimentación) y de esta manera contribuye para la adquisición de resistencia de los animales.

En este sentido, podemos verificar que las instrucciones y orientaciones adquiridas a través de la realización del curso Técnico en Agroecología, en la institución de enseñanza Casa Familiar Rural, proporcionó el acceso a nuevos conocimientos que fueron fundamentales para la formación y ejecución de la práctica de la actividad propuesta por la alumna en la propiedad de sus padres. Por lo tanto, la valorización de la propiedad a través del descubrimiento del desarrollo de nuevas propuestas de generación de empleo y renta permite a los jóvenes pensar en permanecer en el local donde viven y trabajan. Entonces, la manutención de la población joven en el campo consiste en la mantener y mejorar el futuro de la agricultura familiar.

El Proyecto Profesional de Vida titulado “Cultivo de Maracujá Orgánico” fue desarrollado por el estudiante E. N. P., bajo la orientación del profesor Flávio Henrique Teixeira. La propiedad elegida para la realización del trabajo fue la de su familia, que posee una (1) fanega de tierra, en la que hay una casa, huerta, cría de gallinas, patos, conejos y un área para la plantación. Está ubicada en la comunidad de São Berto, a unos 23 kilómetros de la ciudad de Pitanga.

El cultivo de maracuyá fue elegido porque “es una buena área de trabajo, y un mercado poco explorado en nuestra región, [...] Hay un buen consumo por parte de las personas. Pues hay una buena demanda debido a los beneficios para la salud” (PAULA, 2018, p. 3). Son varios los objetivos esperados a partir de la puesta en marcha de esta práctica en la propiedad, entre estos: buena producción; aumento de la renta familiar con el objetivo de permanecer en el campo; apreciación de los principios de la producción orgánica, de acuerdo con los valores adquiridos con la formación técnica en agroecología, y producción de alimentos de calidad.

Para la ejecución de tales propuestas fue necesario realizar una serie de actividades como: la corrección del suelo; selección de mudas de calidad y de las características climáticas similares a las de la región donde la propiedad está ubicada; la preparación de los astilleros; además de sembrar las mudas con los propios fertilizantes orgánicos por ellos mismos producidos y del uso de pesticidas alternativos. Durante la implementación del proyecto, se advirtieron algunos

obstáculos y que pueden ser perjudiciales para la producción: dificultad del transporte (salida del producto) y almacenamiento del producto. Incluso ante las dificultades tan presentes en la vida del agricultor familiar, las proyecciones de la producción, la recolección y la comercialización fueron positivas: “esperemos que haya una buena producción, una producción del 100% orgánica” (PAULA, 2018, p. 9).

Para que haya el aumento de la población del campo y una mejora en la calidad de vida en el medio rural es importante “incrementar nuestra renta familiar [...] y no salir del área rural” (PAULA, 2018, p. 9), fue esta la solución encontrada por el estudiante a partir de los conocimientos practicados en la Casa Familiar Rural.

EL Proyecto Profesional de Vida titulado Horticultura Orgánica, escrito por Jackson Junior Ramos, contó con la orientación del profesor Flavio Teixeira. El proyecto se llevó a cabo en la propiedad de la familia del estudiante, que está ubicada en la comunidad *Volta Grande*, aproximadamente a unos 20 kilómetros del municipio de Nova Tebas/PR. Uno de los principales argumentos para la elección del tema fue el hecho de que su cultivo se ejecuta “sin la utilización de fertilizantes y pesticidas químicos, que pueden causar riesgo para la salud tanto del agricultor como de los consumidores” (RAMOS, 2018, p. 3). La preocupación con la producción saludable unida a los valores del manejo agroecológico puede considerarse uno de los factores diferenciales para la elección del tema del proyecto.

La horticultura orgánica es una actividad productiva que ha mostrado gran expansión en Brasil, esencialmente debido al incremento significativo en el mercado consumidor de alimentos orgánicos. Aunque haya registros que marcan la importancia económica de la horticultura orgánica, poco se conoce sobre los efectos en el medio ambiente, sus repercusiones sociales y económicas para las localidades donde esta se implementa. La horticultura es fundamental para aquellos sujetos que están comprometidos en la producción de una alimentación saludable para el ser humano, por ello el estudiante afirma tener “en manos la oportunidad de producir alimentos que traerán muchos beneficios al consumidor” (RAMOS, 2018, p. 9).

Agroecología es constructiva en el sentido de que merma los impactos para el medio ambiente. De esta manera, se buscó a través de la puesta en práctica de este proyecto reducir el uso de agrotóxicos e incrementar la producción de alimentos orgánicos, lo que posibilita una mejor calidad de vida, además de agregar mayor valor al producto. Podemos verificar que los objetivos enumerados para la ejecución del proyecto del cultivo de hortalizas en la propiedad fueron: la utilización de mudas

saludables y de calidad; el uso del manejo agroecológico (métodos orgánicos); aumento de la renta familiar; y la producción de legumbres y verduras libres de los productos químicos.

Para este fin, el inicio de las actividades exigió la preparación del local y del suelo, de acuerdo, con las pretensiones y las necesidades de la nueva producción. Las actividades realizadas para mejorar las condiciones del suelo para la siembra de las hortalizas exigió: la construcción de los canteros (de proporciones diferenciadas de acuerdo con las estaciones del año); las mudas y semillas (cuidado con la compra de mudas que no estén enfermas o con apariencia dudosa); fertilización (corrección natural del suelo, influyendo en la liberación de nutriente y la consecuente fertilidad del suelo, siendo esencial para la producción de hortalizas con mayor calidad y resistencia); uso de compostaje (procesamiento del material orgánico); e irrigación por goteo, tecnología cuyo suelo tiene papel fundamental en la distribución del agua, por ello, se tuvo en cuenta la importancia de las características físicas del suelo (RAMOS, 2018).

Algunos problemas fueron encontrados durante la ejecución del proyecto: la dificultad de conseguir mudas saludables; la práctica de los métodos agroecológicos; estabilidad en el mercado de la región; dificultad en el aumento de la renta y de la producción de alimentos saludables.

Los principales tipos de hortalizas seleccionados para la realización de la práctica fueron: el repollo (verde y dorado) de fácil comercialización y la lechuga, ambos de fácil producción orgánica: “elegí producir en mi propiedad la lechuga y repollo, porque son alimentos con buena aceptación y muy consumidos en la región” (RAMOS, 2018, p. 8).

La ejecución del Profesional de Vida (PPV) tuvo inicio en enero y fue concluido en julio de 2018. El cronograma de actividades contó con la preparación del terreno, la fertilización, la siembra de las mudas, el mantenimiento, la recolección y la venta. Con ello, una de las intenciones del estudiante con la conclusión del curso y la ejecución del proyecto consistió en “obtener una buena renta produciendo alimentos de excelente calidad” (RAMOS, 2018, p. 9).

Orientado por el profesor F. H. T. el Proyecto Profesional de Vida (PPV), realizado por J. M. N., se titula “Agro selva”. La elección del tema se dio por el hecho de ser la agro selva “una actividad muy importante para el medio ambiente”, y para su “preservación” (NASCIMENTO, 2018, p. 3).

La actividad práctica del proyecto se realizó en la propiedad de la familia, *Sítio Tropeiro Velho*, ubicada en la comunidad de *Patrimônio dos Cajos*, a unos 3 km de la ciudad de Pitanga/PR. De acuerdo con la descripción del estudiante, “La propiedad tiene diez (10) hectáreas, y hay dos (2) hectáreas de reserva legal, una (1) hectárea se utiliza para la siembra de la huerta y dos (2) hectáreas utilizados para la siembra de la agricultura” (NASCIMENTO, 2018, p. 3).

El objetivo principal del proyecto fue proponer una cultura cuya siembra se llevará a cabo en armonía con la naturaleza, buscando, por lo tanto, instaurar una propiedad autosostenible. Otro punto considerado fundamental fue colocar en práctica la comercialización de los productos provenientes de la propiedad buscando, así, mantener la familia unida y residiendo en la propiedad.

Para la implementación de la práctica hubo la utilización de frutas y árboles teniendo en cuenta la preservación del suelo, los yacimientos de aguas y de los animales. En este sentido, el objetivo fue producir una agro selva considerando los principios de la agroecología. Sin embargo, en contravía de tales objetivos y estrategias, algunas dificultades fueron encontradas, como, por ejemplo: la dificultad del manejo, los conocimientos limitados sobre los sistemas de agro selva, además del poco conocimiento sobre la siembra de plantas que sean benéficas unas a las otras.

Para una buena productividad fue necesario ejecutar una serie de actividades a partir de los valores desarrollados en sala de clase. Para ello, fue necesario entender la importancia de la preparación del suelo; de la utilización de productos de origen orgánica; del uso diversificado de mudas y semillas de calidad de forma que las culturas pudieran convivir armónicamente; así como la necesidad de fertilización, utilizando compuestos orgánicos producidos con la materia orgánica existente en la propiedad. El cronograma de las actividades tuvo inicio con la preparación del área, después de la siembra, la fertilización, la producción. Los gastos fueron con las mudas, las semillas y los fertilizantes.

La intención del trabajo relacionado a la agro-selva tuvo por principio la “sostenibilidad, un buen comercio de productos, mejorando el ambiente de la propiedad, aumentando la biodiversidad de plantas y animales” (NASCIMENTO, 2018, p. 8). Entonces, la conclusión fue que es posible experimentar una cultura capaz de producir alimentos saludables, y para ello es necesario, por encima de todo, una “producción con calidad, con manejo agroecológico, produciendo alimento de origen orgánico [...] aprendiendo a producir con la naturaleza, y no contra esta”. Al reflexionar

sobre la práctica, el estudiante consideró válido el intento de “[...] cambiar esta ideología de que todo lo que es más fácil es mejor, nosotros tenemos que pensar que la salud debe ser un compromiso de todos” (NASCIMENTO, 2018, p. 8).

El Proyecto Práctica de Vida (PPV), titulado Ovino de Corte, se llevó a cabo en el año de 2018 por la estudiante L. A. B., bajo la orientación del profesor F. H. T. El trabajo se realizó como requisito para la conclusión del Curso Técnico en Agroecología, ofrecido por la Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro, que está ubicado en la ciudad de Pitanga-PR.

La elección de esta propuesta de proyecto con el tema de la ovina cultura de corte se dio principalmente porque esta “actividad viene demostrando crecimiento significativo en los últimos años, con un mercado cada vez más exigente en calidad” (BORGIO, 2018, p. 3). La propiedad donde se realizó la práctica del proyecto está ubicada en la comunidad de *Água da Abelha*, en la ciudad de Nova Tebas-PR, hay 81 fanegas de tierra, y 15 hectáreas de siembra, 49,8 fanegas de área de pastaje (para novillas, vacas, toros, caballos y mulas) y 16,2 fanegas de área de reserva, según datos del inventario de tierras (BORGIO, 2018, p.4).

La principal renta de la propiedad es el bovino cultura de leche y corte, además de la renta de pastos y agricultura. En este sentido, buscando implantar una diversificación de culturas, la elección de la raza Texel fue considerada una buena elección por ser de “fácil adaptación y desarrollo muscular precoz y buen desarrollo en los perniles, punto fuerte en el área de comercialización de carne” (BORGIO, 2018, p. 3).

Para la realización de esta práctica los principales objetivos enumerados fueron: construir un aprisco para abrigar a los animales con acceso a los cubos de la alimentación, agua y sal mineral; separar los piquetes para manejo rotativo (carneras preñadas, carneras posparto, borricos); diversificar la producción en la propiedad; atender a las demandas del mercado municipal y regional; invertir en la cría y engorde en la propiedad; aumentar la renta familiar; valorizar la propiedad; generar servicios y hacer con que haya la permanencia de los sujetos del campo en la propiedad rural.

Durante la ejecución de la propuesta del Proyecto de Vida se encontraron algunos obstáculos como, por ejemplo: animales sensibles y de fácil contaminación por enfermedades; baja calidad de pastaje nativos; distancia de los mataderos; difícil acceso a la propiedad generando problemas en la comercialización de los productos debido a las condiciones de las carreteras. La elección de la propuesta de esta

práctica tuvo en cuenta el “sistema semi-extensivo, donde los animales pasarán parte del tiempo sueltos en el pasto y otra parte confinados, recibiendo suplementación en los cubos de alimentación de acuerdo con sus necesidades e acompañamientos diarios” (BORGIO, 2018, p.6).

Las actividades de realización del cronograma se extendieron de enero a octubre de 2018, demostrando cómo esta actividad demanda una gran disponibilidad de tiempo. Las principales tareas fueron: construcción del corral, adquisición de los ovinos, ciclo de reproducción y primera cría. La implementación de este Profesional de Vida (PPV) tuvo la intención de “buscar una mejor renta para la familia, una posibilidad de permanecer en la propiedad y una buena calidad de vida para los animales” (BORGIO, 2018, p.6).

El Proyecto Profesional de Vida (PPV), desarrollado por V.F.K , en el año de 2018, titulado Producción de Miel, fue orientado por el profesor F. H. T. La actividad práctica del proyecto se llevó a cabo en la propiedad de la familia, cuya propietaria es C. K., ubicada en el *Sítio São Luiz*, en la ciudad de Pitanga-PR. Posee, al todo, 20 hectáreas que son utilizados de la siguiente manera: 4 hectáreas de reserva legal, 5 hectáreas de pastaje y 11 hectáreas de agricultura temporal, según descripción de los inventarios de tierra (KOSMA, 2018, p. 2).

El tema propuesto fue la apicultura, o sea, la producción de miel. La elección se debió a que esta era una

actividad importante para la diversificación de la propiedad rural [...]. Como la cría de abejas no requiere muchos cuidados, los apicultores encuentran en esta actividad una fuente alternativa de renta. Además, por su naturaleza, la apicultura es una actividad conservadora de las especies, siendo una de las pocas actividades agropecuarias que cumple todos los requisitos del trípode de la auto sostenibilidad: lo económico, porque genera renta para el agricultor; lo social, porque ocupa mano de obra familiar en el campo; y lo ecológico, porque no se deforesta para criar abejas (KOSMA, 2018, p. 3).

Durante la realización PPV, algunos problemas se encontraron, tales como: la elección del local de instalación de los apiarios considerando siempre la seguridad de las personas y animales contra los posibles ataques de las abejas; la atención a los tiempos de floración de las diferentes especies de plantas para garantizar la alimentación de las abejas; ubicar los apiarios en regiones distantes del contacto con

agrotóxicos que pueden causar daños a las colmenas; formas de almacenamiento que posibiliten una mayor durabilidad y calidad de los productos; control de insectos; y constatación de la calidad del agua para las abejas para no generar el despoblamiento de las colmenas, lo que puede causar perjuicios a la producción. Entonces, se enfatizó que el trabajo con el cultivo de miel exige una serie de medidas que deben realizarse para que haya una buena productividad.

La actividad tuvo lugar entre agosto de 2018 y marzo de 2019 y dividida en etapas: selección del área, limpieza del área, compra de materiales, ensamblaje de las cajas y recolección de la miel. A partir de la realización de esta práctica fue posible pensar en “mejorar las condiciones y la calidad de vida de la familia, aumentando la renta familiar, y permitiendo la permanencia de generaciones en la propiedad rural. Teniendo como meta principal la diversificación de las actividades existentes en la propiedad, utilizando la producción de miel como una nueva alternativa para diversificar la renta de la familia” (KOSMA, 2018, p.7).

El Proyecto Profesional de Vida (PPV) titulado “Recuperación y Mejoras en el Pastaje” se llevó a cabo en el año de 2018 por el estudiante Wagner de Oliveira dos Santos, con la orientación del profesor F. H. T. El trabajo se implantó en la propiedad de su familia, ubicada en la comunidad São Berto, a unos 23 kilómetros de la ciudad de Pitanga/PR.

Una de las principales expectativas con relación a la elección del tema fue el hecho de poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre el manejo de los pastos, principalmente porque las áreas de pastizales de la propiedad no estaban siendo manejadas de modo correcto. Tales conocimientos practicados fueron importantes porque la propiedad en cuestión tiene como principal renta la producción de la pecuaria lechera, lo que evidencia la necesidad de la práctica de una gestión eficiente de toda esta actividad de los pastos (SANTOS, 2018, p. 3).

La propiedad posee 7 hectáreas, de acuerdo con el inventario de tierras, siendo: 2,5 hectáreas son de reserva legal, 3,5 hectáreas de pastizal perenne, 1 hectárea de árboles frutales y una huerta y 1000m en mejoras (SANTOS, 2018). Por lo tanto, “el gran objetivo del manejo del pasto en el sistema de producción lechero es permitir a las vacas una eficiente utilización del pastizal. De esta forma, el manejo de los pastizales deberá permitir una adecuada recolección del forraje producido por parte de los animales” (SANTOS, 2018, p.7).

Entre los objetivos generales del proyecto se verifican: el aumento de la producción lechera; disminución de los gastos con la alimentación de los animales y del nivel de deficiencias nutricionales; además del aumento de la renta y de la manutención de la familia en el campo. Para este fin, algunos planes fueron trazados, entre ellos una de las principales tareas consistió en “formar un pastizal de buena calidad, con un alto contenido de proteína, con la finalidad de aumentar la producción de leche de los bovinos y a largo del tiempo cultivar otras variedades de pastos” (SANTOS, 2018, p.6). Sin embargo, durante la realización del proyecto fue posible ubicar y constatar, docentes y estudiantes, algunos problemas existentes en la propiedad, tales como: la degradación del suelo, corrección del suelo, falta de asistencia técnica y erosión.

Los principales objetivos eran aumentar el área de pasturas, en la mejora de la calidad de vida y en el aumento de la renta de la familia invirtiendo en la propiedad y en los animales, además la creación de sistemas de riego para pastos. Los conocimientos proporcionados por la participación del curso de Técnico en Agroecología en la Casa Familiar Rural fueron imprescindibles para que el proyecto se llevara a cabo y se hiciera realidad el aumento de la renta de la familia y hacer que la familia permanezca en la propiedad.

### 3.5.2 Los Proyectos de Vida en relación con las categorías de la investigación: apuntes generales

A partir de la descripción detallada de los Proyectos de Vida es posible tejer algunos análisis generales y otros más específicas sobre algunos puntos fundamentales. El primer análisis se enfoca en la elección muy diversificada de las áreas del conocimiento proporcionadas por el curso de Agroecología, entre ellas: piscicultura, cría de aves de corral; producción de frutas (maracuyá); horticultura orgánica; formación en silvicultura; producción ovina de corte; producción de miel; recuperación de los pastizales.

En este sentido, la diversidad de las áreas de práctica, en la mayoría de los casos, con tendencias ya insertas en las propiedades que sirven de espacio para la práctica profesional. O sea, en gran parte de los proyectos las experiencias están

conectadas a las potencialidades desarrolladas en cada finca. Para este fin, es posible verificar que, en la mayoría de los proyectos, actúan como determinantes: las actividades que están en desarrollo en las propiedades, la infraestructura disponible o parcialmente disponible y la característica productiva de la propiedad. Los proyectos titulados “Recuperación y Mejoras en los Pastos”, “Horticultura Orgánica”, y “Ovino de Corte”, por ejemplo, teniendo en cuenta el desarrollo de actividades que se llevan a cabo en la propiedad o, aún, que complementan las que están en curso.

La elección por la recuperación de los pastizales, por ejemplo, está dirigida a la producción lechera que ya está en marcha en la propiedad. La propia justificativa de la elección temática del proyecto gira, por lo que es posible analizar, para la identificación del estudiante de un desajuste entre los conocimientos aprendidos sobre la gestión durante el curso y aquellos aplicados en la propiedad – estos últimos indicados como realizados de “modo equivocado” en la descripción del proyecto. En este sentido, el Proyecto tenía como intención recuperar un pastizal descrito como degradado y, es por esto por lo que, los conocimientos construidos durante el curso de Agroecología potencian acciones para superar las que son dañinas en el área productiva de la propiedad.

Otros factores que fomentan el enfoque de algunos proyectos, como el de “Ovino de Corte, son las posibles demandas de mercado local y regional. En este proyecto, el potencial del crecimiento del mercado de esta área puede ser observada como el primer punto a mencionar. El segundo potencial se centra en la expansión de actividades desarrolladas en la propiedad, como la cría de novillas, vacas, toros, caballos y mulas, lo que nos lleva al criterio citado de desarrollo de potencialidad productiva existente. Por ser una propiedad con una extensión más grande de área de pastizales (49,8 hectáreas), la elección por la cría de ovejas va en una dirección segura del aprovechamiento de la estructura y de adecuación del manejo conocido.

Por otro lado, en proyectos como, por ejemplo, aquel que tiene la piscicultura como tema, el objetivo es justamente el de diversificar los potenciales de la propiedad teniendo en cuenta la generación de renta a partir de la diversificación de la producción. En este caso, el camino recorrido prevé la inserción de una nueva actividad productiva en la propiedad, una especie de alternativa en relación con las actividades que ya existen. Es posible identificar, por lo tanto, que en este proyecto las dificultades reportadas parecen ser mayores de que las del proyecto de “Oveja de corte”, donde el manejo y las estructuras ya eran más adecuados a la actividad que

sería implementada. En la piscicultura, por el contrario, toda la estructura tenía que organizarse, además del recurso hídrico, una de las principales dificultades.

La elección por procedimientos vinculados a la sostenibilidad también está presente de una manera amplia en todos los Proyectos. En el proyecto “Horticultura Orgánica”, por ejemplo, el enfoque central – además de ser el de aprovechar un potencial en desarrollo de la propiedad – es la diversificación del modo de producción proponiendo la experiencia orgánica. Esto quiere decir que, en este caso, los principios de la sostenibilidad son orientadores temáticos, guiando algunos objetivos como el mencionado. Otro proyecto que camina en esta dirección es el que propone la producción una agro-selva (silvicultura), en una propuesta de “cultura sostenible”, según la descripción del proyecto.

Los principios de sostenibilidad, cuando no actúan como decisivos en la definición temática, aparecen en los procedimientos narrados, como, por ejemplo: en la recuperación del suelo, en la utilización de la fertilización orgánica, en el uso diversificado de mudas, en la utilización de productos de origen orgánico, en el aprovechamiento hídrico, entre otros. Estos modos de gestión, por lo tanto, son descritos en la totalidad de los proyectos y representan relaciones esenciales con los contenidos generadores en el curso de Agroecología de la CFR-Pitanga, lo que demuestra una relación muy específica de la proyección del curso directamente en las propiedades rurales de la región.

Estos principios también acaban siendo citados en una otra categoría de análisis de los proyectos de vida: el de los desafíos y el de las dificultades. Por cierto, una de las expectativas generales observadas en los proyectos y, justamente, es la de colocar en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso, y ello implica, muchas veces, en alterar modos de producción aparentemente más eficientes. Las dificultades en la aplicación de estos conocimientos, o sea, de los métodos agroecológicos y sostenibles en la ejecución de los proyectos, aparecen en los siguientes ejemplos: la dificultad de encontrar mudas saludables, de corrección natural del suelo, de la práctica de los métodos agroecológicos, de manejo y conocimientos limitados específicamente sobre agro-selva (silvicultura).

Del mismo modo como las temáticas fueron diversificadas en todos los Proyectos de Vida analizados, también son diversas las dificultades apuntadas para colocar el proyecto en práctica en propiedades. Por ejemplo, dificultad de infraestructura e instalación adecuada, dificultad de aprovechamiento hídrico y del

manejo con las dolencias de animales. Una dificultad con aparición en más de un proyecto es también la relacionada a la salida y almacenamiento de la producción. Esto es, cuando los proyectos alcanzan un nivel satisfactorio de aplicabilidad con resultados en la producción, la dificultad de la salida del producto aparece como una etapa más, principalmente, en las propiedades más distantes de la ciudad de Pitanga.

El aumento de la renta también aparece como portador de dos características: por un lado, es el objetivo principal de los proyectos, por el otro es también la mayor dificultad de éxito. La justificativa puede ser dada por algunos señalamientos, entre ellos el más esencial es que aún es un proyecto inicial y que los resultados deben también ser pensados a largo plazo, una vez que se trata de un proyecto de “Vida”, o sea, para ser colocado en práctica como un proceso en constante evolución. Este también es un punto de dificultad de análisis, una vez que la continuidad de estos proyectos no es observable ni categorizada por la CFR-Pitanga, como dato de los estudiantes formados. No hay datos sobre, por ejemplo, si hay permanencia de estos proyectos después del período de formación de los estudiantes, lo que dificulta analizar aún más el alcance y la efectividad del curso en un sentido amplio y de largo plazo.

Además de las dificultades, también se enumeran los éxitos, como por ejemplo en el proyecto del manejo de pastizales. Según la descripción, la calidad del pasto ha progresado y generado consecuencias positivas y productivas en la creación de la producción lechera, principalmente en la nutrición animal. El proyecto titulado “Aves de Postura (Sistema Semi-extensivo)”, por ejemplo, tiene como expectativa la producción de 280 huevos por semana, con estimativa para 300 ponedoras en 9 meses de trabajo. Esto significa que la proyección es satisfactoria y se adecua con la producción ya existente en la propiedad. Además de eso, tiene en cuenta las demandas del mercado, una vez que el valor estimado de la docena R\$4,00 incentiva el proyecto.

Dentro de esta diversidad de temáticas, desafíos y éxitos, es posible apuntar, por lo tanto, que hay equilibrio de actividades propuestas abarcando áreas de la pecuaria, de la horticultura y agro selva, creación y manejo animal y manejo de pastura. Hay un equilibrio también entre los desafíos y las dificultades mencionadas y las perspectivas de éxito de los proyectos.

También hay ciertas unanimidades en los proyectos. Un objetivo presente en los análisis realizados es sin duda la generación de renta para la propiedad. Otro

objetivo complementario, que figura en algunos proyectos más directamente y en otros menos, es el de la permanencia en el campo. En este sentido, la ejecución de los proyectos y, más aún, el éxito práctico de la actividad puede significar la permanencia de la generación más joven en el campo y el desarrollo de manejos más enfocados a los principios de la sustentabilidad.

Otro punto común en el 100% de los proyectos es la elección de la propiedad familiar como espacio para la aplicación práctica de los Proyectos de Vida. Esta es también una característica vinculada al objetivo de permanencia del campo. Son Proyectos que están esencialmente conectados a la propiedad y la vida familiar y social de los jóvenes estudiantes. Todos los proyectos, por lo tanto, tiene en la propiedad familiar el punto de partida para la experiencia. Por eso también las elecciones de las áreas de actuación siempre apuntan el desarrollo de potencialidades ya existentes en las propiedades.

Por lo tanto, a partir de la descripción de los Proyectos de Vida fue posible analizar las principales categorías destacadas de los proyectos, tales como: áreas de actuación, objetivos, tipo y potencialidad de la propiedad vinculada a la temática elegida, dificultades y éxitos, relación con los principios y modos de producción sostenibles. A partir de eso, fue posible observar la diversidad temática de los proyectos y de la relación de esto con la productiva de cada propiedad. Esto quiere decir que la elección de los temas de los proyectos también está vinculadas a las potencialidades de las propiedades familiares de los estudiantes y a algunos objetivos claros, tales como: aumento de la renta, aumento de la productividad y permanencia en el campo.

En este sentido, es posible concluir que la ejecución de los Proyectos de Vida actúa como etapa fundamental del proceso de formación en el curso de Agroecología. Su importancia también se establece porque es un paso que pone en práctica principios tanto del curso, como de la Pedagogía de Alternancia y de los objetivos de la Casa Familiar de un modo general. Se trata de un momento de ejecución de los conocimientos consolidados durante la formación como práctica en las propiedades familiares y del desarrollo de las potencialidades existentes en estas.

#### **4. LA EDUCACIÓN DEL CAMPO Y LA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA EN ALTERNANCIA ANALIZADAS A PARTIR DEL DISCURSOS DE LOS ENTREVISTADOS**

Los discursos están atravesados por marcas ideológicas que muestran los valores y las representaciones que circulan socialmente. De este modo, la aplicación de los cuestionarios con los diferentes sujetos involucrados con el curso técnico en Agroecología de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano se debe a la búsqueda en los discursos y en las declaraciones temas claves para la pedagogía de alternancia, como: la transdisciplinariedad, gestión participativa, proyecto de extensión, sustentabilidad, valorización del campo, progresos y barreras (de enseñanza y aprendizaje), que componen el eje temático de la investigación. Para este fin, respondieron a lo cuestionario la coordinación, los monitores/profesores, estudiantes y padres; con ello se buscó reunir material necesario para analizar comparativamente las concepciones que marcan las declaraciones (discursos) y los valores a los cuales estas se vinculan.

##### **4.1 LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los sujetos de la investigación fueron: el coordinador de la Casa Familiar (que es también monitor), dos monitores, los estudiantes del primer y tercer año del curso técnico en Agroecología y también los padres de ocho estudiantes de la CFR. Para facilitar el trabajo con los datos de la investigación de campo, las descripciones y comparaciones entre los discursos de esos sujetos, los dividimos en tres segmentos:

El grupo uno (1) está constituido por el coordinador y demás monitores y es a partir de ellos que se buscó analizar los discursos de los profesores (de aquellos que están en contacto directo y práctico con los estudiantes) sobre la educación rural y el método de la pedagogía de alternancia. Se buscó, con eso, analizar las representaciones comunes sobre: la transdisciplinariedad, la gestión participativa, los proyectos de extensión, la valorización del hombre del campo, la sostenibilidad, los aspectos positivos y negativos; discursos vinculados a experiencias vividas con el trabajo en la CFR de Pitanga. Ese primer grupo respondió cuestionarios sobre su formación profesional, las experiencias prácticas, las potencialidades de la metodología en alternancia y los principales obstáculos enfrentados para su amplia

realización. Los cuestionarios se entregaron impresos a los participantes que respondieron por escrito las preguntas elaboradas.

El grupo dos (2) está formado por los estudiantes del curso técnico en agroecología. La investigación de campo con los estudiantes se divide en dos momentos distintos. El primero, compuesto por la entrega de cuestionarios impresos con preguntas orientadas a grandes temas como: la formación académica, la enseñanza en alternancia, la profesión y el trabajo rural. Participaron de esa etapa los estudiantes del primer año. En el segundo, se realizó una discusión orientada, en el formato de grupo focal, apenas con los estudiantes del tercer año. Como se trataba de una actividad que tenía como objetivo analizar los valores y representaciones que circulan entre los graduados, para observar el impacto de la formación en agroecología por el método de alternancia en la vida personal y profesional de cada uno de los estudiantes, se resolvió por aplicar la dinámica solamente con los estudiantes que terminaran el curso.

El grupo tres (3) estuvo circunscrito a la investigación con los padres de los estudiantes. Se aplicaron cuestionarios con los familiares y responsables, en un total de ocho entrevistados. El enfoque de las preguntas, siguiendo la misma línea de raciocinio de las demás investigaciones, abordaban cuestiones diagnósticas sobre el impacto de la enseñanza en alternancia en la formación de los jóvenes, en la mejora de la propiedad y de la calidad de vida familiar, y se busca con ello analizar los discursos de los padres en lo que se refiere al eje temático de la investigación: la transdisciplinariedad, la gestión participativa y los proyectos de extensión, además de la valorización del hombre del campo, la sustentabilidad, los progresos y límites de la enseñanza.

#### 4.1.1 La coordinación

Para un mejor detalle al respecto de los discursos que impregnan a los sujetos involucrados con el curso técnico en Agroecología de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano de Castro, primero se aplicó un cuestionario con el coordinador interino del curso, C. R. S., cuyo objetivo inicial era la identificación de este sujeto y de la estructura de la CFR en cuestión. Posteriormente, lo cuestionario analizó las concepciones sobre el eje fundamental de esta investigación.

Para ello, el cuestionario aplicado se estructuró con cuestiones abiertas y cerradas a partir de tres grandes secciones, como sigue: a) la trayectoria profesional y la formación académica del entrevistado, que contiene cuatro (4) preguntas; b) la estructura organizacional, física y profesional de la CFR Vitor Mariano Castro con diez (10) preguntas; c) las concepciones sobre la pedagogía de alternancia, transdisciplinariedad y gestión participativa con nueve preguntas.

En la primera sección, por lo tanto, se buscó una identificación más específica del sujeto entrevistado con el objetivo de presentar tanto la formación académica del coordinador del curso en análisis como de su trayectoria académica y del trabajo en la CFR Vitor Mariano de Castro. A partir de las cuatro primeras preguntas fue posible identificar que el sujeto entrevistado posee curso superior en Zootecnia y cursos de posgraduación en Homeopatía animal y vegetal, Educación y ciudadanía. Además, el coordinador del curso también posee formación continua enfocada específicamente en el área de Educación Rural y/o Pedagogía de Alternancia con el curso de posgraduación en Educación del Campo.

Identificada la formación académica del entrevistado, se pasa a la identificación profesional en relación con la actuación específica en la CFR. De acuerdo con el cuestionario, C. R. S. actúa como coordinador de la CFR en un período de 6 a 10 años. Otra respuesta objetiva se vincula a la estructura organizacional de la escuela indicando haber, en la CFR Vitor Mariano, una actuación conjunta de cuatro monitores y doce (12) profesores.

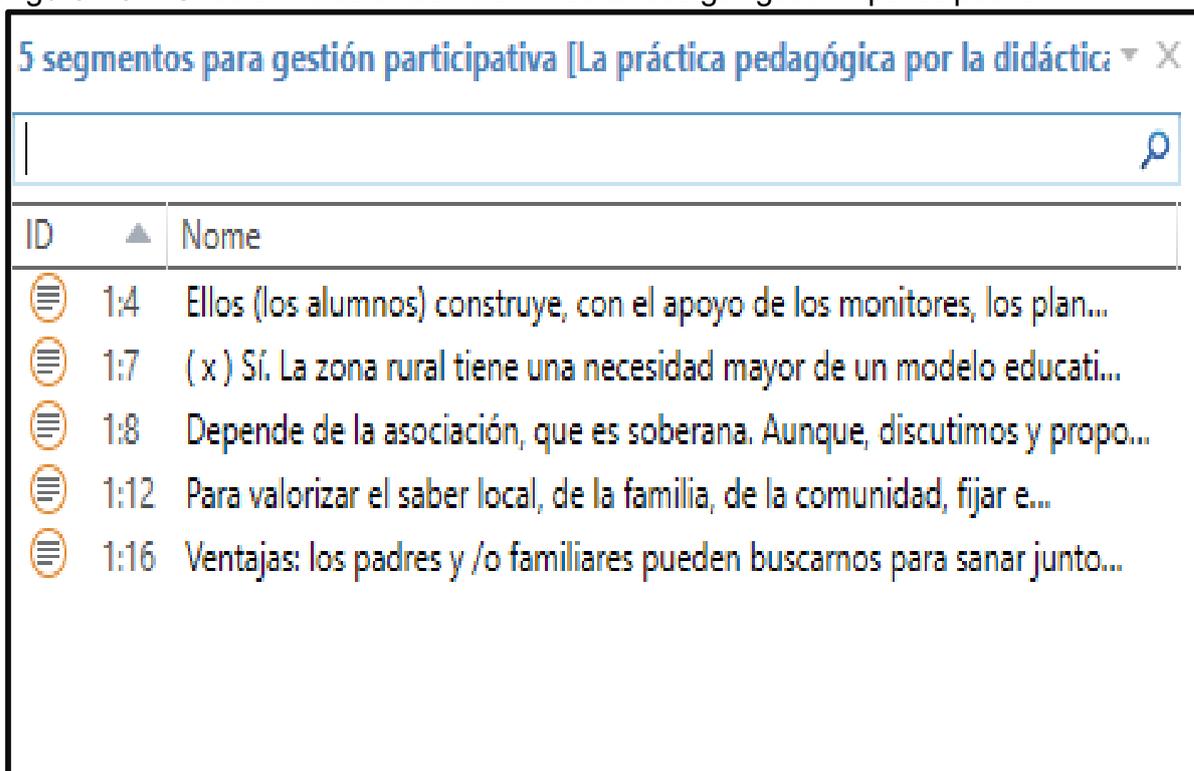
A partir de la identificación tanto del coordinador como del personal pedagógico de la escuela (cantidad de profesores), el análisis de lo cuestionario se clasificó a partir de siete códigos principales: gestión participativa, transdisciplinariedad, sustentabilidad, proyectos de extensión, valorización del campo, progresos y barreras.

Por lo tanto, el análisis busca establecer una relación semántica entre las respuestas presentadas por el entrevistado y los códigos seleccionados, procurando observar de qué modo estos se relacionan entre sí y cómo estas relaciones son percibidas en la práctica pedagógica por la perspectiva del coordinador del curso. Estas relaciones están presentes principalmente en las secciones II y III del cuestionario aplicado.

El código “gestión participativa” es lo que primero parece estar sujeto al análisis que se produce a partir de la sexta cuestión estructurada en el cuestionario. A partir

de ahí, el código es recurrente en otras cinco citas directas conectadas principalmente al asunto organizacional y de la práctica pedagógica del curso de Agroecología. En relación con la organización de la CFR, algunas citas se destacan, pues están centradas en la actuación híbrida entre la coordinación y la asociación en la gestión de la CFR.

Figura 10 – Citaciones abiertas referentes al código “gestión participativa”

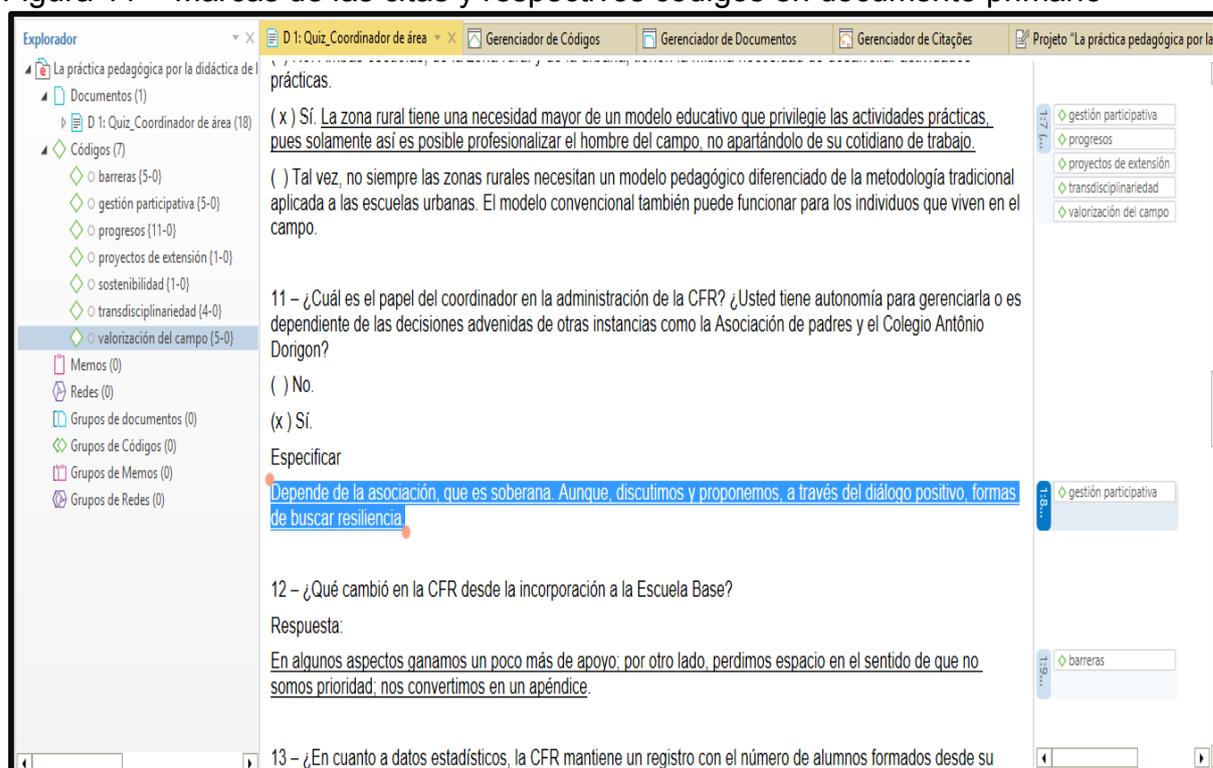


ID	Nome
1:4	Ellos (los alumnos) construye, con el apoyo de los monitores, los plan...
1:7	(x) Sí. La zona rural tiene una necesidad mayor de un modelo educati...
1:8	Depende de la asociación, que es soberana. Aunque, discutimos y propo...
1:12	Para valorizar el saber local, de la familia, de la comunidad, fijar e...
1:16	Ventajas: los padres y /o familiares pueden buscarnos para sanar junto...

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

El ejemplo inmediato corresponde al pasaje en que el coordinador afirma su función organizacional se realiza con autonomía relativa, o sea, que no es unilateral y soberana y que está impregnada por la actuación (sí, soberana) de la Asociación formada por los padres y por el Colegio Antônio Dorigon. Así, la autonomía (1:8) “Depende de la asociación, que es soberana. Aunque, discutimos y proponemos, a través del diálogo positivo, formas de buscar resiliencia”. En este sentido, es posible analizar que el papel del coordinador en la administración de la CFR es de autonomía relativa, dependiendo de una actuación participativa a través de diálogos y proposiciones a la Asociación. Esa cuestión está prevista en el Proyecto Político Pedagógico (2016) del Colegio Antônio Dorigon que, en el objetivo general, tiene como meta la consolidación de los mecanismos de participación y democratización de la gestión escolar.

Figura 11 – Marcas de las citas y respectivos códigos en documento primario



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

En cuanto a las decisiones pedagógicas específicas del curso de Agroecología, la gestión participativa también demuestra ser decisiva, ya que los contenidos a ser trabajados durante todo el curso, así como los planes de aprendizaje y los temas principales, son construidos por los propios estudiantes con la participación y el apoyo activo de los monitores, como demuestra el siguiente pasaje: (1:4) “Ellos (los estudiantes) construyen, con el apoyo de los monitores, los planes de formación, los temas generadores”.

El código gestión participativa está vinculado al código “barreras”. Entre las respuestas cerradas se propusieron la indicación de cuatro opciones: a) la dificultad de la práctica transdisciplinar; b) la ausencia de apoyo para la realización de las visitas técnicas y proyectos de extensión; c) la falta de conocimiento teórico y práctico de los profesores y monitores; d) la práctica de la gestión participativa. El coordinador, al seleccionar la última opción como respuesta, afirma ser la práctica de la gestión participativa como la principal dificultad de la Pedagogía de Alternancia. Esto indica que hay una relación próxima entre esta categoría y las barreras observada por el entrevistado (1:9), (1:10), (1:13), (1:14), (1:17).

Figura 12 – Citaciones abiertas sobre el código “barreras”

ID	Nome
1:9	En algunos aspectos ganamos un poco más de apoyo; por otro lado, per...
1:10	Conseguimos, tanto la coordinadora Alexandra Buchamann como yo, sie...
1:13	( x ) La práctica de la gestión participativa, pues la comunicación en...
1:14	( x ) Parcialmente. No todas las familias demuestran interés.
1:17	Dificultades: no todos los padres se sensibilizan.

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

El análisis de los datos obtenidos en los pasajes clasificados del cuestionario con el coordinador del curso de Agroecología permite también identificar la gestión participativa prevista en el Proyecto Político Pedagógico (PPP), del Colegio Antônio Dorigon, escuela base de la CFR Vitor Mariano Castro, con relación a otro código: el de transdisciplinariedad. Esto se debe a que, según el trecho destacado que sigue, el PPP de la escuela base es un punto fundamental para incentivar la práctica de la transdisciplinariedad y de la gestión participativa. Así, el PPP actúa (1:12) “Para valorizar el saber local, el de la familia, el de la comunidad, es decir, apegar el hombre en el campo”.

En el PPP (2016), la indicación es que la gestión participativa es el punto fundamental para seguir en la organización educacional de la institución. La transdisciplinariedad, sin embargo, no es presentada de hecho. Aunque la “perspectiva interdisciplinar” es entendida no PPP como parte de la organización del currículo escolar y debe actuar en el sentido de que los conceptos, las teorías y las prácticas de una asignatura son útiles en otra asignatura.

Otro trecho vinculado al código transdisciplinario está relacionado con la práctica pedagógica de las visitas técnicas realizadas por los monitores de la CFR. Las salidas de campo y la teoría desarrollada en la sala de clase, por lo tanto, actúan como mecanismos fundamentales para la efectuación del concepto transdisciplinar. De acuerdo con el pasaje identificado, (1:6) “En el sistema de la interdisciplinariedad se

discute y se busca lo más efectivo para el funcionamiento positivo de las diferentes herramientas de la Pedagogía de Alternancia”. Así, identificamos que hay una relación entre la “interdisciplinariedad” y “proyectos de extensión”.

Esos dos códigos, de acuerdo con los datos disponibles, están directamente conectados a la actuación de los monitores indicados como los principales responsables por estas actividades. “Generalmente los monitores hemos estimulado a los profesores para que asuman los proyectos” (1:19).

La interdisciplinariedad observada en los datos semánticos también aparece relacionada al código “sustentabilidad” y “avances”.

El análisis permite indicar que la construcción interdisciplinar del curso – al no tener su propio libro didáctico ni material pedagógico propio y por la especificidad organizacional y curricular del curso – está desarrollada a partir de los pilares de la sustentabilidad. “Todo es construido a partir de los pilares de la sostenibilidad (económicamente viable, ecológicamente correcto, socialmente justo, además de las nuevas líneas de la agricultura sostenible, orgánica, permacultura, biológico dinámica” (1:5).

La categoría de avances está vinculada a la categoría de transdisciplinariedad por el hecho de esta práctica funcionar, aunque de forma parcial, en la CFR Vitor Mariano Castro, principalmente a partir del desempeño de los coordinadores, monitores y algunos profesores. “Conseguimos, tanto la coordinadora Alexandra Buchamann como yo, contando siempre con el apoyo de los otros monitores y de algunos profesores, aunque las dificultades se incrementan por parte del estado, es decir, la indiferencia por la educación” (1:10).

Otro trecho que relaciona los dos códigos (transdisciplinariedad y avances) es el que se refiere a la validación de alternancia de un modo general, o sea, válido no solamente para la educación rural. De acuerdo con el pasaje enumerado a esta categoría, la pedagogía de alternancia “es importante para adaptar la escuela a la rutina de los estudiantes en cualquier situación, incluso en las escuelas urbanas” (1:20).

Por lo tanto, en relación con el código transdisciplinariedad, el análisis permitió relacionarlo a otros códigos, como: “gestión participativa”; “sustentabilidad”; “proyectos de extensión” y “avances”.

Figura 13 – Códigos y cantidad de citas a los cuales estos se vinculan

	Nome	Magnitudo	Densidade	Grupos
<input type="radio"/>	◇ barreras		5	0
<input type="radio"/>	◇ gestión participativa		5	0
<input type="radio"/>	◇ progresos		12	0
<input type="radio"/>	◇ proyectos de extensión		1	0
<input type="radio"/>	◇ sostenibilidad		1	0
<input type="radio"/>	◇ transdisciplinariedad		6	0
<input type="radio"/>	◇ valorización del campo		5	0

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

El código “valorización del campo” presentó trechos relacionados a la “transdisciplinariedad” y “proyectos de extensión”. La indicación se da por la perspectiva de permanencia del hombre del campo en su propiedad a partir de la valorización de los saberes y adecuación de los proyectos a las necesidades – elementos presentes tanto en la transdisciplinariedad como en los objetivos de los proyectos de extensión desarrollados.

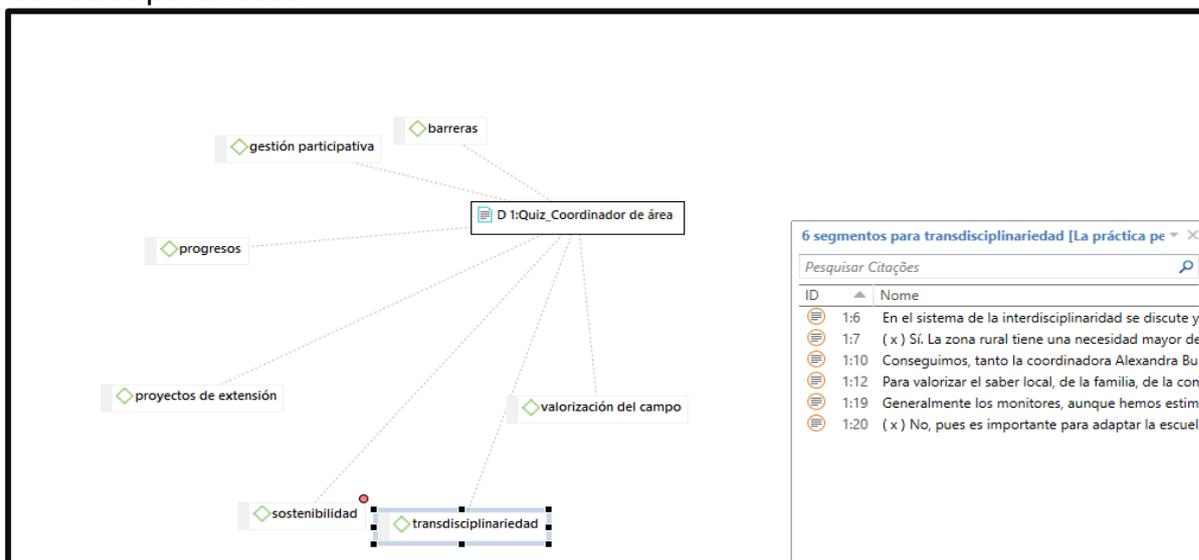
Esta relación ocurre principalmente a partir de la realización de los Proyectos de Vida desarrollados por los estudiantes en las propiedades familiares con la orientación de los monitores. Es un proyecto que aplica, *in loco*, las teorías y prácticas aprendidas durante todo el curso de Agroecología. En este sentido, es posible relacionar estos códigos a partir del trecho de la respuesta del coordinador: “Muchos continúan el proyecto con sus familias” (1:15).

Por último, el código “barreras”, o sea, las dificultades observadas por el entrevistado con relación a distintos temas, está aunada con la “gestión participativa”, como mencionamos anteriormente”. Aun así, se relaciona a la categoría de la “transdisciplinariedad” y “proyectos de extensión”. De acuerdo con los trechos seleccionados, una de las principales dificultades identificadas para la realización del proyecto como un todo es la participación parcial de algunos padres de estudiantes: “no todos los padres se sensibilizan” (1:17), con la actuación de los hijos y de los monitores, por ejemplo.

A partir de los análisis de los cuestionarios desarrolladas con el coordinador del curso de Agroecología, fue posible identificar una relación de interactividad entre los

seis códigos para que la gestión participativa” y “transdisciplinariedad” fueron los que tuvieron relaciones más amplias.

Figura 14 – Códigos detectados en las respuestas del coordinador. Al lado derecho de la imagen, caja de citas abierta referente a las citas sobre la “transdisciplinariedad”



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Por otro lado, los códigos “sustentabilidad”, “proyectos de extensión” y “valorización del hombre del campo” obtuvieron relaciones menos completas, pero igualmente sólidas. Los códigos “progreso” y “barreras” impregnan los códigos “gestión participativa”, “transdisciplinariedad” y “proyectos de extensión”.

#### 4.1.2 Los monitores

Otro grupo seleccionado para responder los cuestionarios fue el de los monitores que actúan en el CFR Vitor Mariano Castro. El cuestionario se estructuró a partir de tres grandes secciones de preguntas. En la primera de estas, los entrevistados necesitaron especificar datos personales básicos (nombre, edad y sexo) e informaciones al respecto de la formación académica y la actuación profesional en la CFR en cuestión.

En la segunda sección, las diez (10) preguntas tuvieron como enfoque la práctica docente en la Casa Familiar Rural contemplando cuestiones sobre: la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad como metodología de enseñanza, las dificultades experimentadas por los monitores en el cotidiano educacional de la CFR,

entre otras. Por último, en la tercera sección son estructuradas cinco cuestiones enfocadas a las concepciones sobre la pedagogía de alternancia, transdisciplinariedad y gestión participativa, además de los señalamientos sobre dificultades encontradas. Las cuestiones poseen alternativas para la elección y algunas de estas son preguntas abiertas para especificar las opiniones y detallar la práctica a la que se refiere el monitor.

El cuestionario se aplicó a cuatro monitores (D2: Quiz\_Monitor\_1; D3: Quiz\_Monitor\_2; D4: Quiz\_Monitor\_3; D5: Quiz\_Monitor\_4), uno de los cuales coordinó específicamente. Entre los cuatro monitores, hay un equilibrio de género (dos hombres y dos mujeres) y una predominancia de monitores contratados por el régimen del Proceso Selectivo Simplificado (PSS), con tres monitores en esta categoría. Todos ellos poseen especialización y uno de ellos posee también formación en máster. Hay también predominancia de profesores que actúan tanto en la CFR como en escuelas urbanas.

Figura 15 – Ejemplo de análisis del Quiz\_Monitor\_1

The screenshot displays a software interface for analyzing quiz data. On the left, an 'Explorador' (Explorer) pane shows a tree structure of files and folders, including 'D 2: Quiz\_Monitor\_1 (16)', 'D 3: Quiz\_Monitor\_2 (13)', 'D 4: Quiz\_Monitor\_3 (13)', and 'D 5: Quiz\_monitor\_4 (11)'. Below these are folders for 'Códigos (7)', 'Memos (0)', 'Redes (1)', 'Grupos de documentos (0)', 'Grupos de Códigos (0)', 'Grupos de Memos (0)', and 'Grupos de Redes (0)'. The main window shows the content of 'D 2: Quiz\_Monitor\_1'. It contains three questions (21, 22, 23) with their respective answers. Question 21 asks about the impact of monitor and teacher rotation on course development; the answer states that it causes divergence of ideas and that monitors and teachers need a profile to work in CFRs. Question 22 asks about the social impact of agroecology; the answer states that it stimulates regional development and that practical knowledge should be shared with local farmers. Question 23 asks about difficulties in agroecology; the answer lists market, financial, and production changes. A sidebar on the right lists codes and their counts: 'barreras (27-0)', 'gestión participativa (10-0)', 'progresos (25-0)', 'proyectos de extensión (4-0)', 'sostenibilidad (3-0)', 'transdisciplinariedad (9-0)', and 'valorización del campo (5-0)'. Below the list are three input fields for 'barreras', 'progresos', and 'sostenibilidad', each with a dropdown menu.

Fuente: investigación propia Atlas. ti.

Al igual que el análisis realizado al respecto del cuestionario del coordinador del área, este análisis presenta las relaciones semánticas entre las respuestas de los sujetos involucrados y los siete códigos de esta pesquisa. Es sobre estos códigos que

el análisis se enfocará de una manera específica. Posteriormente, se analizarán las relaciones entre los códigos y las citas (discursos) de los sujetos.

Entre los siete códigos, la entrevista dirigida al “monitor 1” tuvo como primera categoría presentada la de la transdisciplinariedad a partir de una comparación dirigida por la encuesta entre la Escuela del Campo (característica que la investigación adopta para identificar la CFR Vitor Mariano Castro) y las escuelas urbanas, en caso de que el monitor actúe profesionalmente en ambas.

De acuerdo con los trechos seleccionados, el factor de la “transdisciplinariedad” – aunque no es evidente – se presupone por la afirmación de haber diferencias cruciales entre los dos modelos de escuela: “En la ciudad los grupos son más numerosos”, “hay menor contacto con los estudiantes y familiares”, “La pedagogía (...) conseguimos tener más contacto con las familias y los estudiantes y descubrir la historia familiar y comprender mejor al alumno” (2:4).

Los pasajes indican que la cuestión de la Pedagogía de Alternancia está directamente relacionada con formas transdisciplinares del desempeño pedagógico, o sea, la posibilidad de contactos más próximos entre el profesor, los estudiantes y la historia familiar de cada alumno. Así, la teoría y la práctica parecen aproximarse por esta perspectiva, lo que nos lleva a considerar la categoría de “transdisciplinariedad” con relación a otra categoría, la de “proyectos de extensión”.

Esta categoría emerge como foco de observación principalmente en la pregunta décima tercera, cuando el monitor es cuestionado si la transdisciplinariedad (y/o la interdisciplinariedad) es una herramienta común en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la CFR Vitor Mariano de Castro. En esta perspectiva, la categoría aparece tres veces más. En la primera y segunda de las estas, el monitor 1 afirma que esta categoría es una herramienta de la CFR utilizada en su método de trabajo “Para interactuar con las otras asignaturas y permitir la interacción entre los estudiantes, profesores y familias” (2:7). Nuevamente, cuando se menciona la capacidad de la transdisciplinariedad de expandir sus fronteras promoviendo una “interacción entre estudiantes, profesores y familias”, el análisis enfatiza la relación entre esta categoría y la del “proyecto de extensión” y, consecuentemente de “la valorización del hombre del campo”, al tener como principio la interacción con esos sujetos a través de los estudiantes.

Las dos categorías se relacionan a partir del análisis de otro pasaje que investiga la capacidad del monitor de relacionar, en la sala de clase, los contenidos

desarrollados por los estudiantes y monitores en los “Proyectos de Vida”. De acuerdo con el pasaje seleccionado, el monitor consigue hacer esta contrapartida entre la teoría y la práctica y la incentiva “(...) pues es una manera de ayudar a los jóvenes en sus proyectos” (2:9).

A diferencia del cuestionario aplicado al coordinador en que fue posible identificar una mayor presencia de la categoría de la gestión participativa, en el cuestionario aplicado al monitor 1, esta categoría aparece solamente una vez, directamente cuando la respuesta se dirige a la explicación sobre la definición de los contenidos y de los temas generados y trabajados durante el curso de Agroecología. El pasaje que sigue afirma que tales aspectos “Son definidos juntamente con los jóvenes(estudiantes) monitores y familias” (2:11).

Otro aspecto menos expresivo es el código “sustentabilidad” que se relaciona también con la “transdisciplinariedad”, la “valorización del hombre del campo”, el “proyecto de extensión” y el “progreso”. El ejemplo inmediato es el trecho en que se afirma que están presentes estas tres categorías cuando existe la posibilidad de la CFR de aplicar conocimientos prácticos en las propiedades familiares de los estudiantes, corroborando un desarrollo más amplio de la región. “(...) empezamos por la concientización y, posteriormente, llevamos conocimientos prácticos para las propiedades, pues nuestra región es cercada de agricultores familiares” (2:15).

La categoría específica de “proyecto de extensión” se relaciona a la categoría de “barreras”. Esto se debe a que la única parte del cuestionario del monitor 1 en el que aparece esta primera categoría, está relacionada a las barreras que enfrentan los estudiantes en la aplicación de los nuevos conocimientos en sus propiedades rurales, es decir, en sus fincas. El ejemplo se especifica por la pregunta del cuestionario que pretende observar cómo los Proyectos de Vida – desarrollados por los estudiantes con el apoyo de los monitores – son aplicados en las propiedades, correspondiendo a una especie de proyecto de extensión de la enseñanza desarrollado en la sala de clase. De acuerdo con el pasaje seleccionado, no siempre estos proyectos cuentan con la participación de los padres, ni siempre se implementan. Entonces, corresponde también, a la categoría “barreras”: “Los jóvenes enfrentan dificultades en convencer a sus padres para poner en práctica el aprendizaje y los nuevos conocimientos adquiridos” (2:13).

Esta barrera analizada presenta una doble faz, una vez que se vincula también a la categoría “avances”. Esto se debe a que el monitor uno (1) indica que, a partir de

estas dificultades encontradas, la CFR ha buscado ayudar a los estudiantes en esta relación familiar de aplicar nuevos conocimientos a la propiedad. El pasaje enfatiza que la CFR “(...) está haciendo una alianza con el SENAR, en el que trae el curso Herederos del Campo” (continuación, 2:13).

La categoría que se ocupa de las dificultades encontradas en la CFR, de acuerdo con la perspectiva del monitor entrevistado, también se destaca en otros trechos. La primera de estas se analiza de manera directa en el cuestionamiento al respecto de las dificultades generales del curso de Agroecología en el sistema de alternancia ofrecido por la CFR. Entre las barreras, están: “Mercado consumidor, estructura financiera, cambio en la producción del cultivo (de los métodos convencionales para la Agroecología). Precios diferenciados en sus productos agroecológicos” (2:16).

Otro pasaje relacionado a la categoría “barreras” se ocupa de la gran rotación de los monitores y profesores que trabajan en el curso, una vez que la mayoría de ellos provienen de los Procesos Selectivos Simplificados que, por su naturaleza, no garantiza la estabilidad del profesional de la educación. En este sentido, esta es una gran dificultad, una vez que, por este motivo, “(...) ocurre mucha divergencia de ideas y el perjuicio” (2:14). Otra mención seleccionada se encaja aquí: “Falta de exclusividad de los profesores de la base técnica dificultando el desarrollo de la Pedagogía de Alternancia” (2:10).

Además, hay otro pasaje analizado bajo la misma categoría y está relacionado a las dificultades más objetivas: “Falta de vehículo para las visitas técnicas y a las familias. Dificultad en materiales técnicos (vídeos y libros)” (2:10).

En la encuesta relativa al monitor 2, la transdisciplinariedad aparece en un único pasaje, el que aborda la cuestión específica sobre esta categoría. El monitor 2 afirma hacer uso de la metodología transdisciplinar (y/o interdisciplinar, de acuerdo con el eje investigativo del cuestionario) principalmente en los contenidos de matemática, química y biología. También hay una mención de la categoría “gestión participativa”, a partir de la misma perspectiva del monitor 1. O sea, esta categoría se enfatiza en relación con la elección de generar temas contenidos. El pasaje destaca “En el inicio del año lectivo” (3:13) los contenidos y los temas se discuten y se eligen “con profesores y estudiantes” (continuación, 3:13).

En este mismo cuestionario, se encuentra la presencia y/o repetición más enfática de la categoría “valorización del hombre del campo”. De acuerdo con el

monitor 2, el curso de agroecología genera un impacto positivo y estimula el desarrollo regional, porque “(...) fomenta la permanencia en el campo y la producción de alimentos más saludables” (3:11). Esta categoría, por lo tanto, se relaciona con la categoría “sustentabilidad” y “progresos”, ya que estos son posibles beneficios generados por el curso de Agroecología da CFR.

Con respecto a la categoría “barreras”, hay un trecho de la encuesta del monitor 2 que trata de la dificultad de la “(...) comprensión sobre la técnica y la estructura para ser realmente aplicada”. Otros dos pasajes están también relacionados a la gran rotación de los profesores y monitores debido a la contratación a través del PSS que “interrumpe algunos proyectos”. Otra barrera identificada en un pasaje está relacionada a la categoría de la aplicabilidad del “proyecto de extensión”: “Los padres no participan mucho y eso genera mucha dificultad para que los estudiantes pongan en práctica su aprendizaje” (3:12). Y también se relaciona a la dificultad estructural: “Falta una estructura en informática y digital en la escuela” (3:7).

El cuestionario referente al monitor 3 sigue un patrón muy próximo de los otros dos entrevistados en cuanto al código “gestión participativa”, de modo que el pasaje indicativo de este patrón es el referente a la definición de los contenidos y de los temas generados y trabajados durante el curso: “Son decididos y definidos conjuntamente con los padres y estudiantes, con la ayuda de los profesionales de las asignaturas técnicas, profesores de las asignaturas base y representantes de la asociación y comunidad”.

Por otro lado, el código “transdisciplinariedad” tiene una aparición y/o frecuencia más recurrente en tres pasajes prominentes. El primero de estos se presenta con la afirmación de la categoría como una herramienta común en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la CFR Vitor Mariano de Castro. La especificidad de la transdisciplinariedad está en destaque en el siguiente trecho:

La interdisciplinariedad ocurre principalmente cuando se realizan las visitas técnicas en las fincas, donde hay la interacción de diferentes profesionales y estudiantes y, hay una contribución productiva con la colaboración de todos, además del conocimiento empírico de los productores que pueden transmitir mucho conocimiento a través de sus experiencias (4:6).

A partir del pasaje destacado es posible promover un análisis para relacionar la transdisciplinariedad con otros tres códigos: “valorización del hombre del campo”, “proyectos de extensión” y “progreso”. Esto se debe a que, al atribuir la transdisciplinariedad a las visitas técnicas en las propiedades familiares, el trecho indica que hay una extensión del curso de Agroecología mucho más allá de la sala de clase. En el siguiente pasaje, que indica que hay la “colaboración de todos” (4:6) y una atención especial al “conocimiento empírico de los productores que pueden transmitir mucho conocimiento a través de sus experiencias”, es posible inferir que, en este punto, la categoría de “valorización del hombre del campo” (continuación, 4:6) está presente y es considerada como válida y fundamental por el monitor entrevistado.

A partir de eso, es posible promover un análisis que encara esos dos procedimientos adoptados —la acción de extensión y el intercambio de conocimientos provenientes de los sujetos del campo— como situaciones de “progreso” desencadenadas principalmente por la herramienta transdisciplinar.

El segundo trecho relacionado a esta categoría aborda la situación de interacción entre los contenidos de la sala de clase y los “proyectos de vida” desarrollados por los estudiantes en sus fincas. De acuerdo con los pasajes seleccionados, hay una relación mucho más próxima entre las clases impartidas y los referidos proyectos:

(...) los proyectos de vida de los estudiantes se basan en los temas abordados anteriormente en sus tres años de enseñanza técnica, y hay un período específico en el que los estudiantes poseen clases dirigidas para a la realización de sus proyectos, con la ayuda de diferentes profesionales para obtenerse el mejor proyecto dentro de las posibilidades de aplicación del alumno y su familia (4:7).

Otra selección semántica indica la transdisciplinariedad en la adaptación de las Directrices Curriculares de la Educación del Campo (Paraná) a las necesidades específicas de la Pedagogía de Alternancia y del curso de Agroecología: “[el parámetro de las Directrices es utilizado] de forma que se encaje con la realidad de la escuela y con la pedagogía de alternancia” (4:4). En este sentido, podemos analizar la categoría con base en la inclusión de los temas generadores:

(...) estos temas que son de interés de la familia, tanto para el uso diario en la administración de la propiedad, como varios de

salud, medio ambiente, formaciones, sucesión familiar rural y etc. (4:4).

La categoría “sustentabilidad” se destaca en el siguiente trecho: “Creo que la agroecología es la única salida para la humanidad como un todo” (4:11). Esta se relaciona con la categoría “progreso” en el sentido de atribuir a las acciones, como a las del curso de Agroecología, la capacidad de desarrollar perspectivas ecológicamente más equilibradas y socialmente justas en el ámbito regional. En este punto, el caso específico del curso en la CFR puede ser comprendido como un impacto social positivo.

En esta misma relación con el código “progreso” está el código “proyectos de extensión”, verificado a partir del pasaje que indica la participación de cierta parte de los padres de los estudiantes que permiten la inserción de las técnicas y teorías desarrolladas en la sala de clase en sus fincas. La extensión de los saberes mucho más allá de lo que la sala de clase indica, por lo tanto, que el monitor entrevistado entiende este elemento como un avance. Hay dos trechos que se relacionan con esta perspectiva: “Existen padres que se involucran bastante con la experiencia escolar y que dan apertura para que el estudiante implemente en la propiedad nuevas técnicas y conocimientos” (4:9), y “con el paso del tiempo y la madurez de los hijos, los padres acaban por ceder un poco más de espacio para crear alternativas de generación de renta y bienestar en la finca” (4:9).

Por otro lado, el siguiente pasaje de los datos obtenidos en el cuestionario aplicada al monitor 3 relaciona la categoría de “proyecto de extensión” con la categoría “barreras”. En este sentido, es posible afirmar que hay una duplicidad de perspectiva en una misma categoría. Si, por un lado, la participación activa de algunos padres da lugar a los proyectos de extensión y, en general, a la práctica transdisciplinar de enseñanza y de aprendizaje, por otro lado, existen aún innumerables dificultades debido a la falta de participación por parte de los padres de los estudiantes. Los ejemplos inmediatos están en los siguientes trechos:

“(…) sentimos que aún hay muchos padres que son más ausentes en el ámbito escolar”; “hay resistencia en aceptar que el hijo intente hacer algo innovador en la propiedad” (4:9).

Finalmente, analizando específicamente el código “barreras” hay trechos que no se vinculan a otros códigos, aunque sugieran temas muy próximos a los temas observados en los pasajes seleccionados de los demás monitores entrevistados. De

este modo, el código “barreras” incluye trechos como (4:13): “falta de incentivo por parte de las autoridades”, “dificultad en implementar proyectos en la escuela en la que hay esa rotación [de profesores]”, “ausencia de material didáctico específico”, “falta de formación continua dirigida a las casas familiares y la agroecología”, “falta de mayor participación social de la comunidad y de la familia”, “carencia de mejores estructuras”, “más apoyadores en el mantenimiento de la escuela y mejora de la misma”.

A partir de los análisis generados del cuestionario aplicado al monitor 3 es posible identificar, además de la mayor longitud de los pasajes, la aparición de la categoría “sustentabilidad” relacionada a la de “progreso”, tal como se observa en el monitor 2. La categoría “transdisciplinariedad” también recibe destaque juntamente con la de “proyectos de extensión”. La categoría “barreras”, a su vez, sugiere temas distintos que se vinculen de una manera general a los puntos enumerados por los demás monitores.

El análisis del último cuestionario aplicado a los monitores (monitor 4) indica un predominio del código “barreras” (5:2) (5:6) (5:8) (5:10) (5:11). Esto puede explicarse mejor por el hecho de que es un monitor que ha actuado como “coordinador” y, por ese motivo, no desarrolla actividades en la sala de clase. En este sentido, la percepción se centra más en la gestión de estas monitorias y de las dificultades observadas en el desarrollo de la CFR Vitor Mariano de Castro de un modo más amplio. Los pasajes relacionados a la categoría son: “La población aún no conoce la CFR, ni cuál es su método de enseñanza” (5:6); “No todos aceptan de inmediato. Varía mucho de familia para familia” (5:8); “no posee el impacto que debería” (5:8); “no tiene material didáctico suficiente” (5:11); “plan de estudio con necesidad de alteraciones” (5:11), “[ausencia de] formaciones accesibles en el área para los profesores técnicos” (5:11).

En uno de estos pasajes, el segundo mencionado anteriormente, es posible relacionarlo con la categoría de “barreras” con la del “proyecto de extensión”, una vez que, según el monitor 4, la aceptación de los proyectos desarrollados teniendo en cuenta las propiedades familiares no siempre ocurre con facilidad, lo que perjudica el trabajo de extensión previstos para ser desarrollados por los estudiantes.

Después de analizados individualmente los pasajes destacados del cuestionario aplicado a cada uno de los cuatro monitores, es posible presentar un análisis más amplio sobre los datos y contenidos encontrados desde una perspectiva general y comparada. A partir de los análisis generados, por lo tanto, es posible

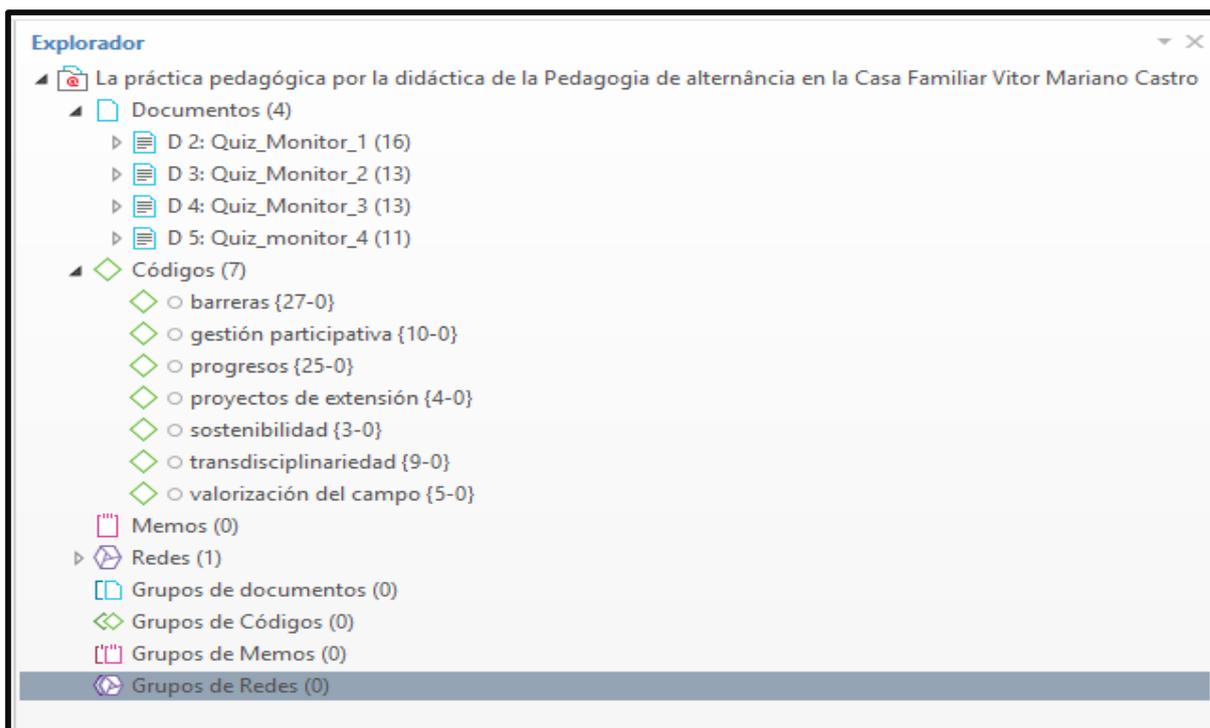
identificar cuatro códigos cuya presencia puede observarse con más recurrencia, son estas: “, “progresos” (25 citaciones); “barreras” (27 citaciones); “gestión participativa (10 citaciones) y transdisciplinariedad” (9 citaciones). Tales códigos presentan, aún, la característica de estar relacionadas directa e indirectamente en diversos trechos seleccionados.

A su vez, la categoría “proyecto de extensión” (4 citaciones) se analiza también en relación con la categoría “valorización del hombre del campo” (cinco citaciones) y con la categoría “progreso”, posicionándose como penúltimo código en número de referencias. Relacionada a la categoría “progreso” aparece la categoría “transdisciplinariedad” indicando que la metodología presente en la Pedagogía de Alternancia es comprendida por los monitores de una manera unísona como parte fundamental de los avances en la enseñanza y el aprendizaje.

En términos de baja recurrencia observamos la de la categoría “sustentabilidad”, con apenas tres apariciones. Mientras tanto, el código “gestión participativa” es lo que presenta un índice estandarizado en los cuatro cuestionarios analizados por estar presente en una única cuestión y obtener respuestas muy semejantes en todas ellas. Por otro lado, la categoría con mayor número de identificación es la de “barreras”, ya que está presente en todos los cuestionarios y relacionados al mayor número de categorías.

Con esto, se puede concluir que hay un patrón muy coherente entre todos los pasajes extraídos de los cuestionarios aplicados a los monitores, con predominio de algunas categorías y poca expresión de otras. En este sentido, se entiende que los trechos semánticos fueron fundamentales para la identificación tanto de ese patrón como para la observación de las relaciones establecidas entre ellos.

Figura 16 – Datos de la frecuencia de citaciones de cada código



Fuente: investigación propia Atlas. ti.

Como consecuencia de estas relaciones establecidas entre los códigos, también fue posible identificar qué temas son más frecuentes en estas comparaciones y cómo contribuyen para una comprensión más profunda sobre las concepciones y las prácticas docentes desarrolladas en la CFR Vitor Mariano de Castro.

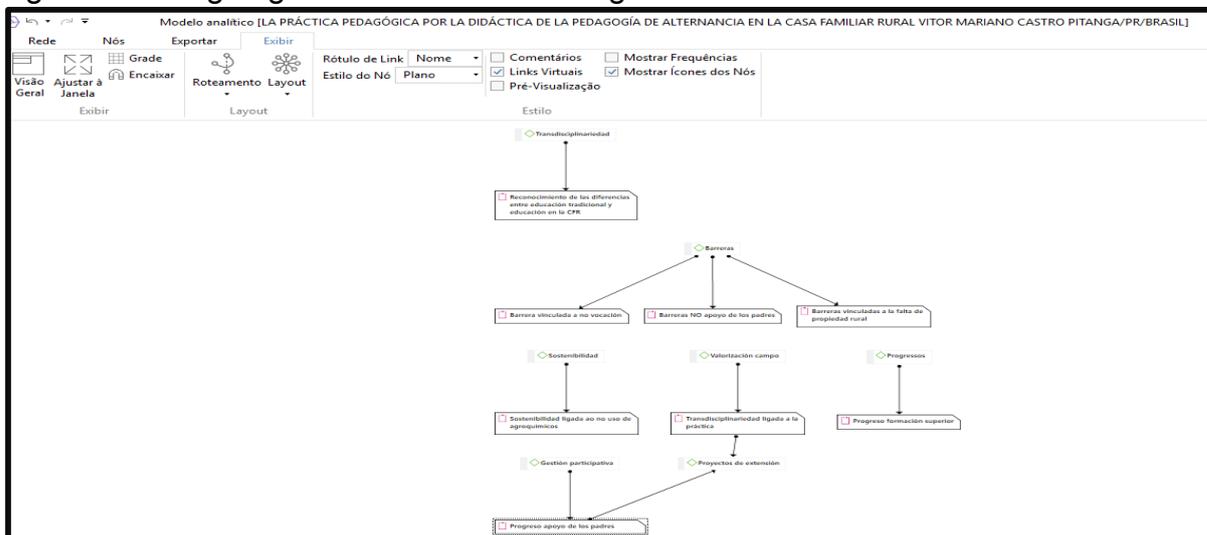
#### 4.1.3 Los estudiantes del primer año (Grupo 2018)

Se aplicó un cuestionario estructurado con cuestiones abiertas y cerradas a los estudiantes del primer año del curso técnico en Agroecología, grupo de 2018, en la que respondieron preguntas referentes a la enseñanza en la CFR, las dificultades enfrentadas para concluir la formación, la metodología de enseñanza, la relación entre el trabajo y la escuela, los progresos experimentados, los proyectos implantados, la valorización de la zona rural y el estímulo al emprendimiento, mejorando la renta y la permanencia en el campo.

El análisis de los cuestionarios se sometió a la categorización de los siete códigos enumerados anteriormente, a saber: la transdisciplinariedad, la gestión participativa, proyectos de extensión, barreras, progresos, sustentabilidad, valorización del campo. O sea, las respuestas se organizaron para ser interpretadas según las relaciones semánticas establecidas entre sí y en relación con los códigos

que se sumergieron a partir de las declaraciones de los participantes, como se muestra en el organigrama a continuación, generado a partir del software Atlas ti.

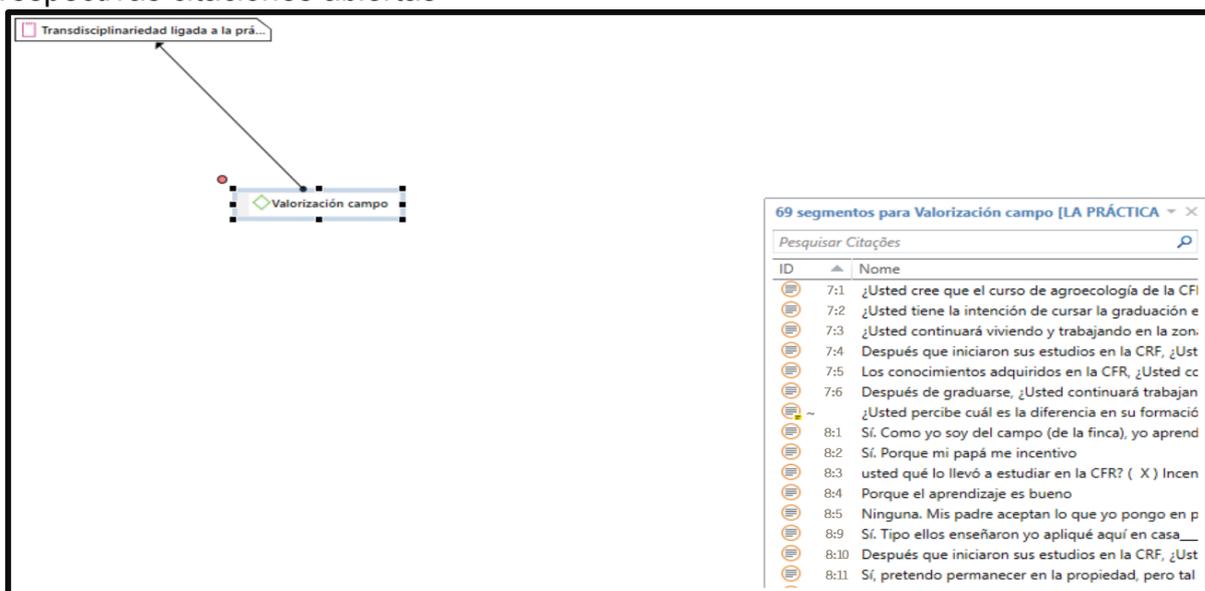
Figura 17 – Organigrama de todos los códigos vinculados a las citas



Fuente: investigación propia en el Atlas Ti.

La relación entre los códigos con las demás citas del texto contribuye para una comparación entre las respuestas de los participantes. Cada código organiza una lista de citas y pasajes del texto, todas debidamente enumeradas y relacionadas en el documento primario.

Figura 18 – Ejemplo del organigrama con un código “valorización del campo” y las respectivas citas abiertas

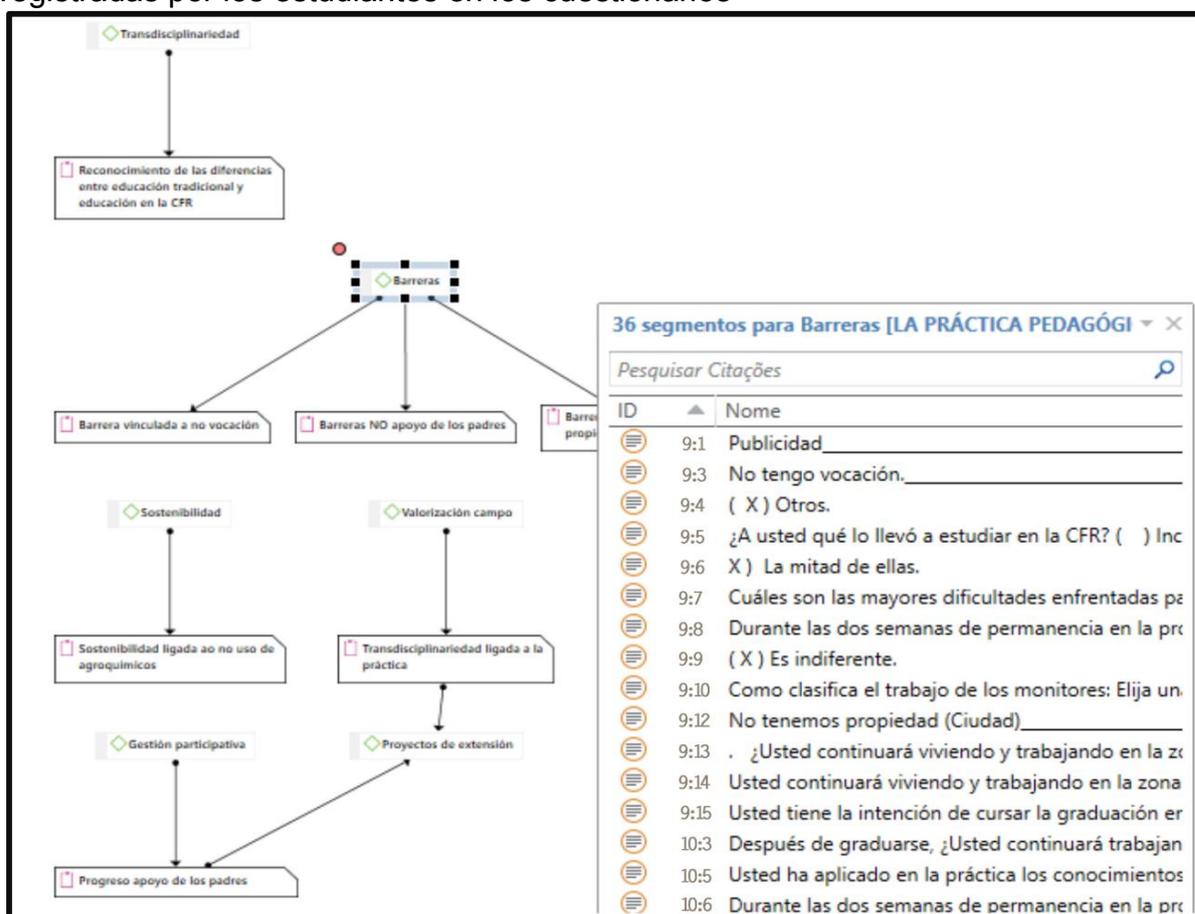


Fuente: investigación propia del Atlas.ti.

Mientras tanto, la imagen a continuación ejemplifica cómo el campo semántico del código “barreras” se abre para la relación de pasajes del texto en el que los estudiantes citan las dificultades enfrentadas en el curso de Agroecología. La lista abarca todos los pasajes referentes al código y encontrados en las respuestas de las doce (12) encuestas. Se puede observar que las citas están marcadas a partir de la numeración: (3:1), (3:3), (3:4), (3:5), (3:6), (3:7), (3:12), (3:15), y así sucesivamente. Por lo tanto, fue posible inferir que se vinculen al código “barreras” tres dificultades principales referentes al curso de agroecología, en la visión de los estudiantes: barreras vinculadas a falta de propiedad rural, la falta de apoyo de los padres y falta de vocación para trabajar en el campo.

Sobre las citas que se refieren a las barreras enfrentadas durante la dinámica de enseñanza y de aprendizaje por la alternancia, se encontraron 36 segmentos discursivos que citan diferentes motivos que podemos considerar como dificultades enfrentadas por los estudiantes. Algunas citas se destacan, pues se refieren a motivos que dificultan la participación de los estudiantes con el método de alternancia y las actividades prácticas de extensión, como: la cita (3:3) en la que el estudiante cita no tener vocación para cursos en el área de Agronomía y áreas relacionadas, la cita (3:1) en la que el mismo alumno dice que quiere cursar Publicidad en la enseñanza superior y, también, la cita (3:12) en la que el alumno explicó que vive en la ciudad y que la familia no posee propiedad rural. En la imagen a continuación, se puede ver que, al lado del organigrama, al hacer un clic en la categoría “barreras”, se abre un cuadro con todas las citas que están vinculadas a esta.

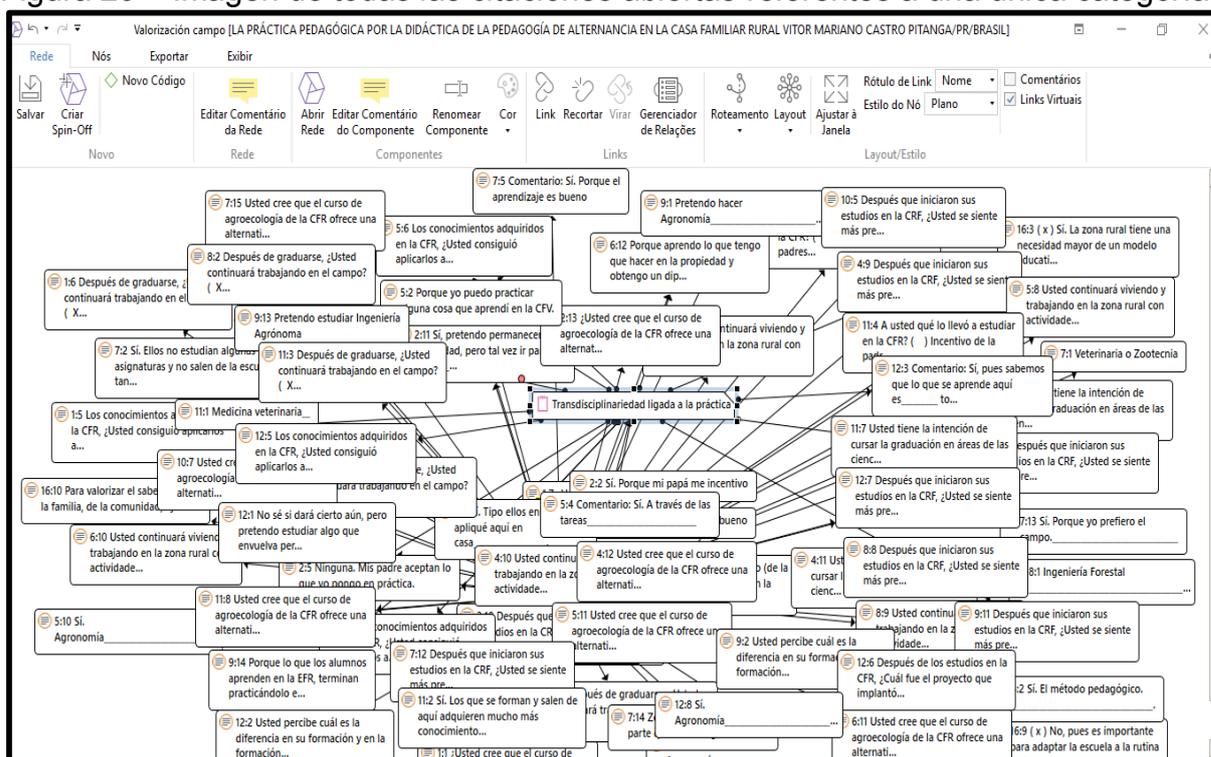
Figura 19 – Citaciones sobre la categoría “barreras” encontradas en las respuestas registradas por los estudiantes en los cuestionarios



Fuente: investigación propia Atlas ti.

Mientras tanto, la imagen a continuación ilustra las relaciones, en formato abierto, de todos los pasajes de las encuestas relacionados al tema de la “transdisciplinariedad vinculada a la práctica”. O sea, a partir de las relaciones semánticas organizadas por las herramientas disponibles en el *Atlas ti*, fue posible organizar una lectura detallada de todos los cuestionarios, destacando trechos importantes de las respuestas de los estudiantes para posteriormente categorizar los códigos que emergieron de las respuestas, y aproximarlos a partir de los comentarios producidos, teniendo en cuenta la observación de las semejanzas y diferencias recurrentes en los discursos de los estudiantes. Cuando están abiertas las citas referentes a cada código, tenemos la formación de un organigrama como el siguiente, que hace referencia al código “transdisciplinariedad”.

Figura 20 – Imagen de todas las citas abiertas referentes a una única categoría



Fuente: investigación propia Atlas ti.

En la imagen anterior, por ejemplo, fue posible evaluar que el código “transdisciplinariedad” se mantiene relacionado con las citas que involucran tanto la categoría “barreras” como la categoría “progresos”. Veamos un ejemplo del cruce de la información entre “transdisciplinariedad” y “barreras”: “Mis padres aceptan lo que yo pongo en práctica” (2:5), “Porque lo que los estudiantes aprenden en la CFR, terminan practicándolo y ...” (9:4). Y declaraciones como: “Porque aprendo lo que tengo que hacer en la propiedad y tengo un diploma” (6:12). O sea, fue posible relacionar a partir de las respuestas de los estudiantes que la comprensión de transdisciplinariedad se vincula a la idea de hacer, es decir, practicar las enseñanzas de la escuela en la propiedad familiar, pero que a menudo la dificultad radica en la falta de apoyo de la familia que resiste en promover cambios en la propiedad, desestimulando a los jóvenes para emprender, eliminando las oportunidades de mejora de la renta y de los modos de producción y consumo. Por lo tanto, incluso los estudiantes que no tienen un repertorio conceptual para definir lo que significa la educación “transdisciplinar”, reconocen que la CFR como una escuela diferente, que incentiva la aplicación de práctica de los conocimientos, relacionando los contenidos en la sala de clase y las actividades de extensión y proyectos de investigación para promover el diálogo entre los saberes y hacer que la enseñanza sea dirigida para las

necesidades del campo, preparando a los jóvenes estudiantes para pensar su realidad y transformarla, como puede observarse en la citación.

Así, al observar la codificación por las que se guió el análisis de los cuestionarios, fue posible notar que algunos estudiantes del primer año del curso técnico en Agroecología se sienten desplazados, declarando no tener vocación para ejercer actividades en el campo, como los estudiantes 3 y 4 (3:4), (3:5), (4:3), (4:7), (4:8), que respondieron respectivamente querer cursar el pregrado en Publicidad y Fisioterapia. Mientras tanto, los estudiantes 4 y 10, respondieron que se sienten desplazados por vivir en la ciudad y presentar dificultades en desarrollar las actividades prácticas propuesta por los profesores. Sin embargo, el estudiante 10 dice gustarle estudiar en la institución y aprender “sobre suelos, animales, y plantas” (10:16) y que “pretende, pero [aún] no vive en la zona rural” (10:17), mientras el estudiante 4, afirma, como se vio anteriormente, que no tiene vocación para trabajar en el campo y que le gustaría cursar fisioterapia. El estudiante 8 declara dificultades en aplicar los conocimientos prácticos, pues la familia no posee propiedad rural, sin embargo, él manifiesta el deseo de trabajar y vivir en el campo futuramente: “en la finca es mejor para vivir y tenemos más salud” (8:15), por ello, declaró querer cursar ingeniería forestal y aprender más sobre el trabajo y la vida en el campo (8:16).

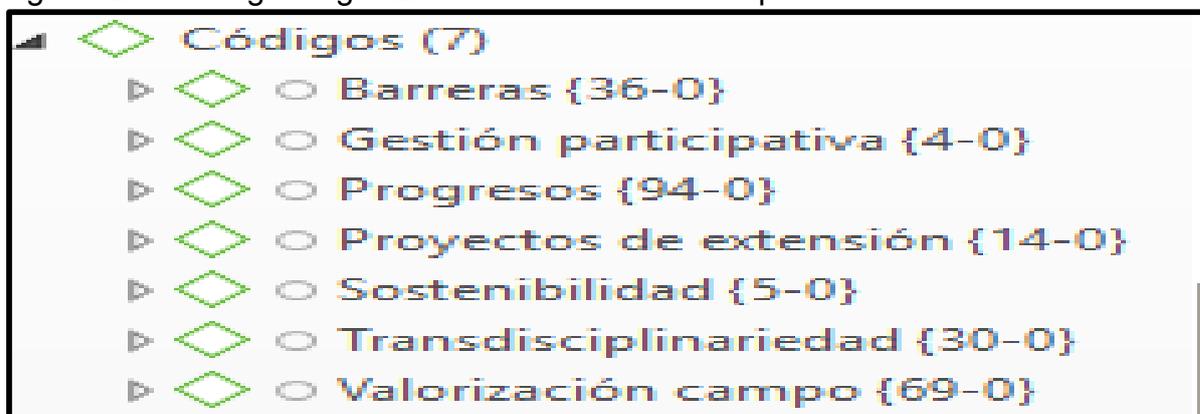
Aún con respecto a la categoría “barreras” se puede afirmar que la familia fue citada por los estudiantes 5 y 7, que evaluaron con notas bajas la participación de los padres, relatando la dificultad en promover cambios en la propiedad. Cuando les preguntamos qué les gustaría cambiar en la propiedad, el estudiante 7 respondió: “tener el derecho de implementar mis ideas” (7:15), o sea, aún se nota que algunos estudiantes sufren con la falta de credibilidad y desconfianza de los padres.

Con respecto al número recurrente de las citaciones de los estudiantes junto a cada código, se puede concluir que la referencia a los aspectos positivos de la formación de la CFR es más fuerte, ya que encontramos 69 pasajes que apuntan la “valorización del campo” y 94 pasajes aunados al código “progresos” (con declaraciones que tratan sobre el apoyo de los padres, citado por la mayoría de los estudiantes (1:9) (1:10) (2:8) (2:10) (3:10) (3:11) (4:8) (4:9) (6:8) (8:8) (8:9) (9:9) (9:10) (10:9) (11:9) (11:10) (12:10):, deseo de hacer un curso de enseñanza superior en áreas como agronomía, veterinaria e ingeniería forestal, citado por los estudiantes 1, 5, 7, 8, 9, 11; mientras que el alumno 2 se declara indeciso, y los estudiantes 2 y 6 declaran no querer cursar la enseñanza superior, y los estudiantes 3 y 4 tienen

preferencias por cursos en otras áreas del conocimiento. Otro aspecto positivo y con un número considerable de citas se refiere al código “transdisciplinariedad” que se mantuvo relacionado por el discurso de los estudiantes a la realización de actividades prácticas durante la formación técnica, la aplicabilidad de los conocimientos, la mejora de la propiedad, el apoyo de los padres. En contrapartida, sobre las “barreras”, código con 34 citas, se encuentran pasajes en común entre los estudiantes, que señalan la falta de: apoyo de los padres, de propiedad rural para aplicar las enseñanzas y de vocación.

Los proyectos de extensión, importante herramienta para el establecimiento de acciones transdisciplinarias, lo citaron por lo menos una vez por cada uno de los entrevistados, siendo evaluados como actividades positivas, en los cuales es posible relacionar los contenidos discutidos en la sala de clase con la práctica del trabajo en la zona rural. Generalmente, los responsables por el desarrollo de estos proyectos son los monitores, que fueron evaluados por todos los estudiantes como buenos mediadores entre el conocimiento teórico y práctico.

Figura 21 – Códigos organizados en lista con los respectivos números de citas



Fuente: investigación propia Atlas. ti.

Aun así, sobre la relación entre los códigos y las citas en las que se vinculan, se nota que la gestión participativa fue poco citada. Solamente los estudiantes 3 y 7 mencionaron relaciones: el estudiante 3 cita, cuando le pregunto “si observa cuál es la diferencia en su formación/capacitación con respecto a la de otros jóvenes que no están en la CFR”. La positividad de la colaboración de la familia que acepta promover mejoras en la propiedad a partir de las enseñanzas dirigidas por la CFR; mientras que, el estudiante 7 citó que “los padres no las aceptan”, refiriéndose a los cambios en la producción y organización de la propiedad familiar, lo que señala

que aún hay una brecha entre la escuela y la familia, ya que es posible interpretar esta información como una barrera al progreso y la concreción de las enseñanzas de la CFR.

La imagen a continuación se refiere al día en el que fue aplicado el cuestionario con los estudiantes del primer año de Agroecología, en la búsqueda por informaciones sobre las dificultades y avances experimentados por los recién llegados.

Imagen 8 – Estudiantes del primer año del grupo del 2018

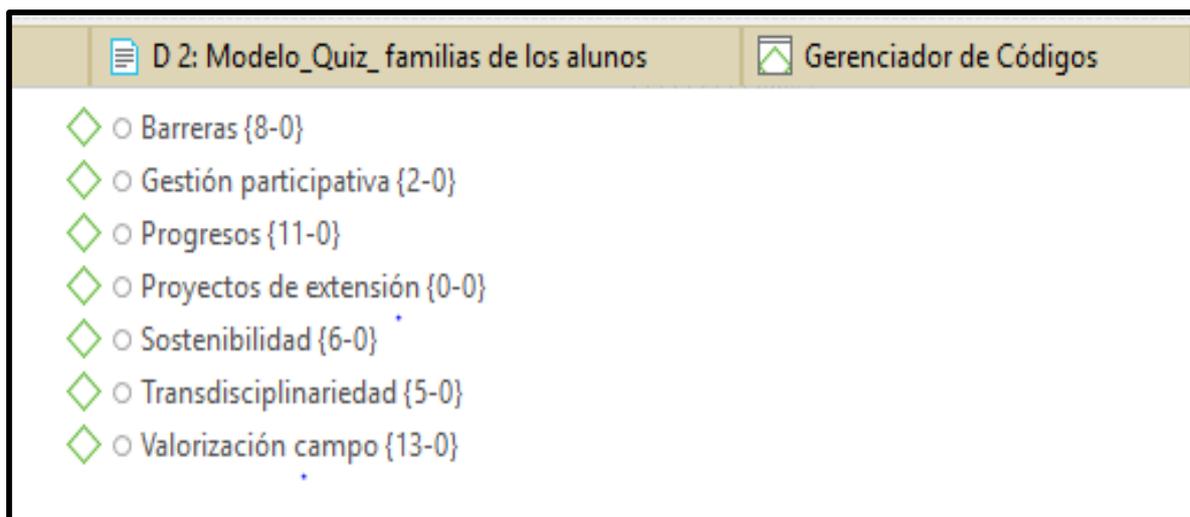


Fuente: archivo personal

#### 4.1.4 Los padres

Para el análisis de los cuestionarios aplicados a los padres se establecieron los mismos códigos, y seis familias (padre, madre o responsable legal) de los estudiantes matriculados en el curso técnico de Agroecología respondieron a las preguntas formuladas. Se notó que hubo más menciones a los aspectos positivos del curso, totalizando 11 citaciones referentes al código “progresos”. El código “valorización del campo” aparece como el más citado, pues contabiliza 13 pasajes, mientras que el de “gestión participativa” es el código con menos referencias.

Figura 22 – Recurrencia de citaciones en cada código



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

En la imagen a continuación, es posible observar, además de la frecuencia con la que los códigos estaban relacionados a las citas, las referencias abiertas en el costado de la pantalla, numeradas a partir de: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, etc.

Figura 23 – Citaciones abiertas referente a las respuestas de los familiares de los estudiantes

Nome	Magnitude	Densidade	Grupos
Barreras	8	0	
Gestión...	2	0	
Progresos	10	0	
Proyect...	0	0	
Sosteni...	6	0	
Transdis...	5	0	
Valoriza...	11	0	

Fuente: investigación propia, Atlas ti.

Mientras tanto, en la imagen a continuación se seleccionaron, a modo de ejemplo, sólo las citas correspondientes al código “valorización del campo”, que

sumaron un total de 11 referencias, numeradas como: 1.2,1.3,1.6,1.7, 1.8,1.11,1.16, 1.19, 1.21, 1.22, 1.23. Entre las afirmaciones que indican los progresos en esa área están: (1.2) “Sí. El proyecto de la propiedad se reformuló y lo cambiamos. Cambiamos los ramos del negocio, obtenido mayor lucro y mejorando la productividad. Antes del curso, no había interés, después del curso interés total”; (1.7) “Sí, pues fue posible mejorar la propiedad y hasta perfeccionar, pues ya veníamos haciéndolo”.

Figura 24 – Citaciones abiertas referente al código “valorización del hombre del campo”

Grupos	Nome	Magnitud	Densidad	Grupos	Creado por	Modificado
	o Barreras	8	0		Carla	Carla
	o Gestión...	2	0		Carla	Carla
	o Progresos	10				
	o Proyect...	0				
	o Sosteni...	6				
	o Transdis...	5				
	o Valoriza...	11				

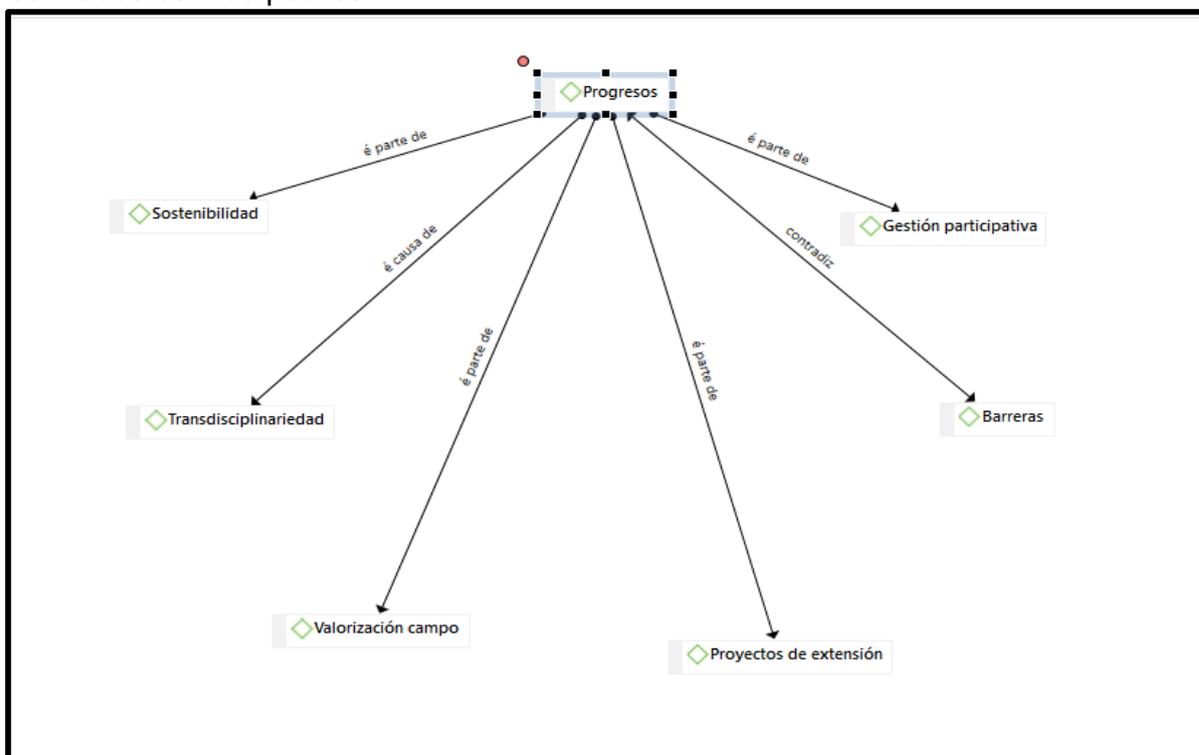
  

ID	Nome	Iniciar
19:2	5. Sí. El proyecto de la propiedad fue reformulado y cambiamos los ram...	345
19:3	6. Implantó el proyecto de abono orgánico	550
19:6	3. Totalmente	949
19:7	5. Sí, pues fue posible mejorar la propiedad y hasta perfeccionar, pue...	1012
19:8	Antes del curso: uso de agrotóxico, después del curso economía por cau...	1106
19:11	14. Sí, porque ellos adquirieron más conocimientos, aumentando la prod...	1425
19:16	5. SÍ, EL PROYECTO FUE REFORMULADO DESPUÉS DEL CURSO. HAY UNA HUERTA O...	2429
19:19	14. SÍ. PORQUE ESTÁN DESARROLLÁNDOSE MÁS ACTIVIDADES RURALES	2794
19:21	5. SÍ, EL PROYECTO DE LA PROPIEDAD FUE REFORMULADO Y CAMBIAMOS EL RAMO...	3048
19:22	6. LECHERÍA, APICULTURA, CHIQUEROS DE CERDOS Y LA HUERTA	3162
19:23	14. SÍ, DESPUÉS QUE MI PRIMER HIJO ENTRÓ EN LA CFR CAMBIO TODO, FORMA...	3488

Fuente: investigación propia Atlas. ti.

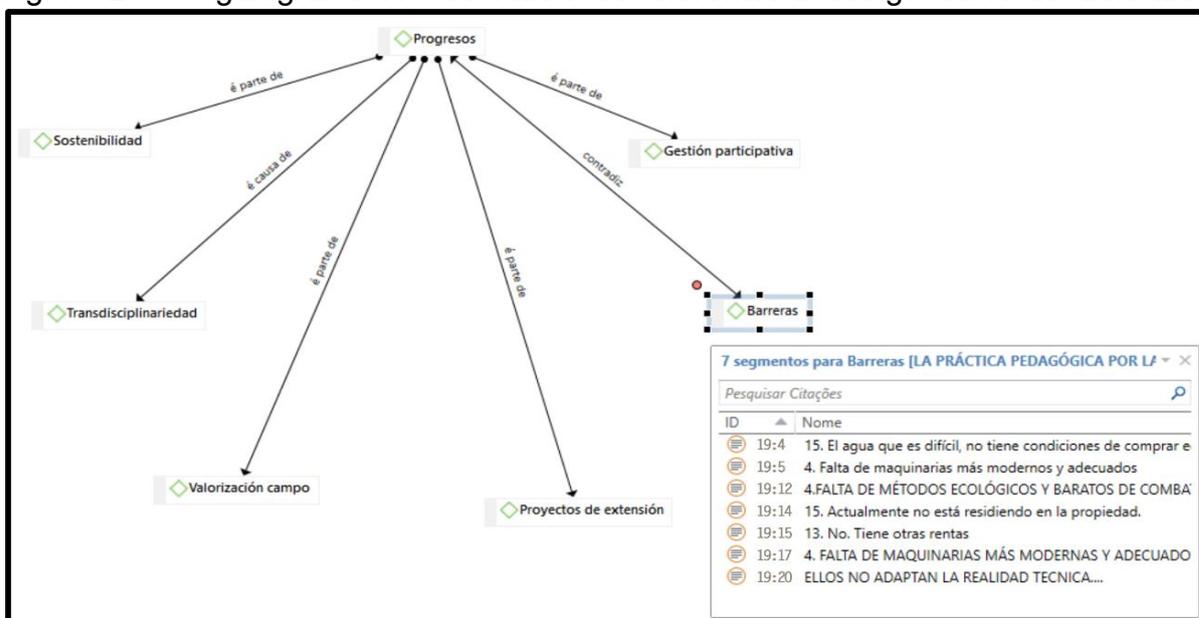
Por lo tanto, a partir de los datos computados por las relaciones anteriores, se puede inferir que los juicios positivos predominan en las declaraciones demarcadas por los familiares de los estudiantes, con pasajes que señalan los beneficios y mejoras ocurridas en las propiedades. Y esto se debe, principalmente, a la forma en que La CFR integra el conocimiento, como el fomento de la transdisciplinariedad, la sostenibilidad, la gestión participativa, los proyectos de extensión, todos códigos marcadamente vinculados al progreso positivo en la educación rural y a la enseñanza en alternancia, que propicia la relación entre la teoría y la práctica, entre la escuela y el trabajo. Entonces, la valorización de la población es más exitosa.

Figura 25 – Organigrama referente a la sistematización de los datos de las entrevistas realizados con los padres



Fuente: los autores, investigación propia Atlas. ti.

Figura 26 – Organigrama con las citas referentes al código “barreras” abiertas



Fuente: investigación propia Atlas. ti.

Según la imagen anterior, en lo que respecta a las barreras que dificultan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la CFR, se enumeraron siete dificultades, a saber: (1.4) “El agua que es difícil, no hay condiciones de comprar equipos para

aumentar la presión.”; (1.5) “Falta de maquinarias más moderna y adecuada”; (1.12) “Falta de métodos ecológicos y baratos de combate a las plagas”; (1.14) “Actualmente no está residiendo en la propiedad”; (1.15) “No. Tiene otras rentas”; (1.17), nuevamente, “A falta de máquinas más modernas y adecuadas”; (1.20) “Ellos no adaptan la realidad técnica”. O sea, se infiere que, aunque la mayoría de los padres aceptan y colaboran con las propuestas de modificaciones en las propiedades familiares, todavía se encuentran muchas barreras, lo que se suma a la resistencia de los padres para promover los cambios.

A continuación, una imagen del encuentro con los padres realizado por la CFR Vitor Mariano Castro, que sirvió como momento de interacción entre escuela, estudiantes y familia, pues posibilitó el intercambio de ideas y experiencias, aproximando así la escuela de la comunidad y de la familia, teniendo en cuenta que hay una búsqueda por incentivar la gestión participativa entre todos los involucrados con el curso de Agroecología.

Imagen 9 – Encuentro de profesores, padres y estudiantes en la CFR Vitor Mariano Castro



Fuente: archivo personal

#### 4.2 Focus Group: Con los Estudiantes Graduados, Grupo 2016

El curso de técnico en Agroecología tiene una duración de tres años y por este motivo consideramos interesante la realización de un grupo de discusión con el grupo que se forma en el 2018, principalmente porque estos estudiantes están en proceso de finalización de los “Proyectos de Vida” (proyecto práctico de extensión rural discutido en el capítulo anterior, en el que se describió y analizó los proyectos desarrollados por estos mismos estudiantes).

El objetivo era, por lo tanto, recopilar los datos y registrar los discursos proferidos por los estudiantes que están concluyendo el curso de Agroecología para comprender cuáles valores y representaciones que estos sujetos, al final del curso, hacen de la vida en el campo, trabajando con la agricultura, la relación entre producción y consumo, como también registrar datos sobre lo que estos jóvenes aspiran como profesionales, si pretenden seguir especializándose en el ramo de la producción agroecológica.

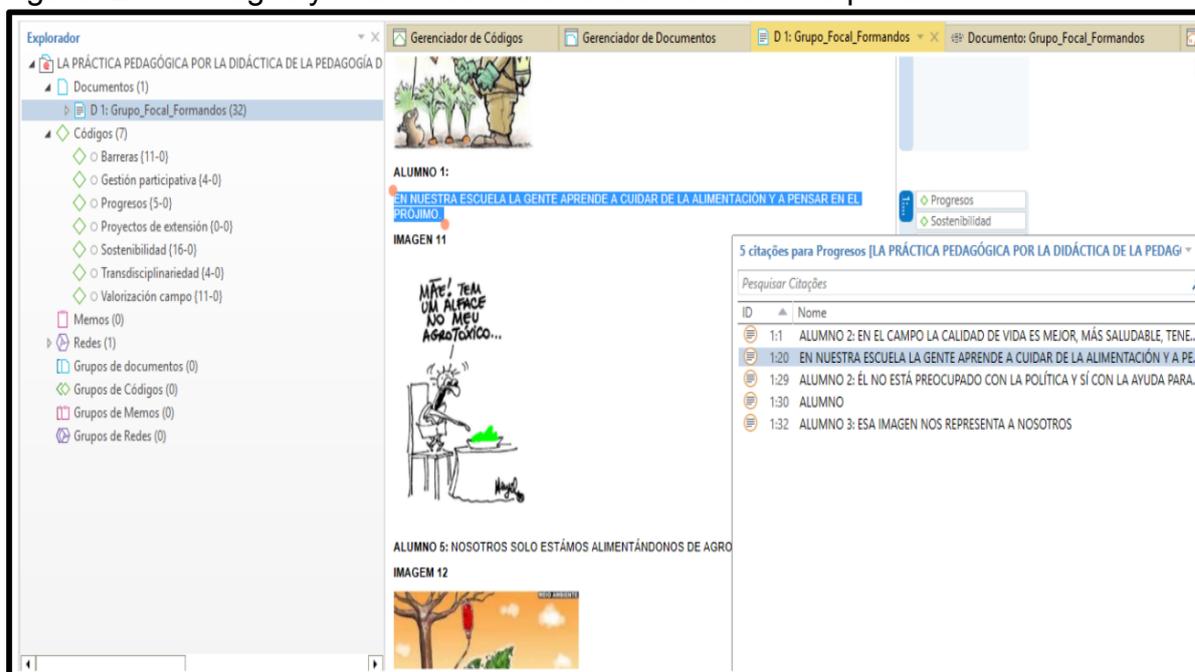
En este sentido, se realizaron registros y se construyeron datos interesantes para la comprensión de las representaciones que circulan entre los estudiantes al respecto de temas como transdisciplinariedad, gestión participativa y proyectos de extensión, que hacen parte del eje rector de la investigación; estimulándolos a hablar sobre sus experiencias con la educación en alternancia. Así, buscamos investigar la percepción de los estudiantes en relación con el curso y los métodos de enseñanza en alternancia, para comprender si existe una conexión entre la práctica y la teoría, entre la escuela y familia y si este modelo contribuye con la formación humana y profesional de los jóvenes.

Por lo tanto, la propuesta del *focus group* se ajusta con el objetivo general de la investigación y el trabajo de campo, enfocándose en la forma como se desarrollan las prácticas docentes en alternancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; ya que el objetivo es descubrir si la transdisciplinariedad, la gestión participativa y los proyectos de extensión se realizan de manera efectiva y si ese modelo es eficaz.

El grupo focal se grabó y transcribió para posterior envío al software Atlas ti. En este se analizaron los discursos proferidos por los estudiantes durante la dinámica a partir de la categorización de los siete códigos ya utilizados en la interpretación de los cuestionarios con los estudiantes y padres. A continuación, se ofrece la imagen que

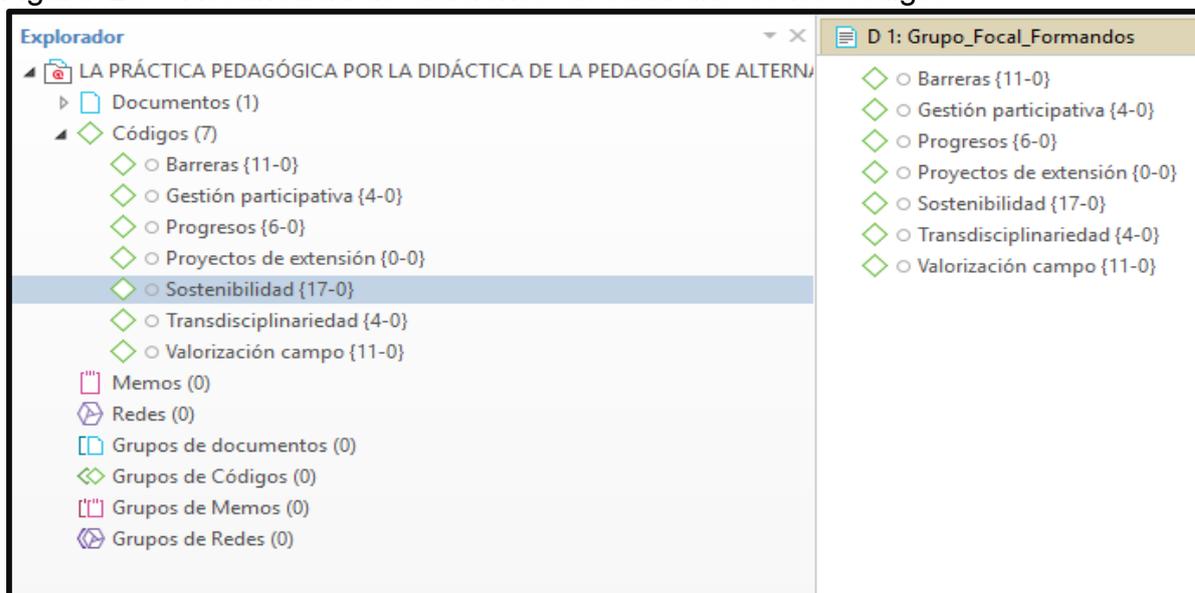
sigue como la ejemplificación de la marcación de los códigos y los respectivos trechos de los textos del documento primario.

Figura 27 – Códigos y citas marcadas en documento primario



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

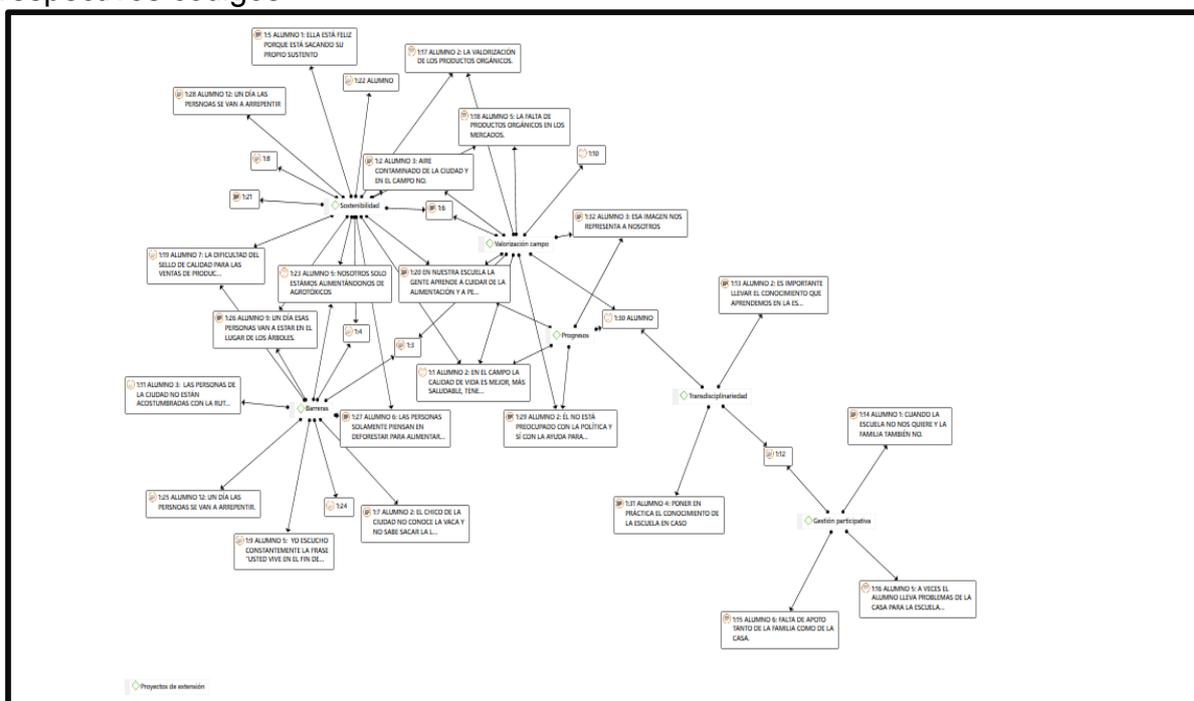
Figura 28 – Recurrencia de citas en cada uno de los códigos



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Según la imagen anterior, los códigos en los cuales se encuentran más relaciones semánticas son “la sostenibilidad” (poco citado en los demás cuestionarios) con 17 citas y “valorización campo” con once citas.

Figura 29 – Organigrama de todas las citas abiertas, conectadas a sus respectivos códigos



Fuente: Investigación propia Atlas.ti.

En la imagen anterior es posible observar los códigos con todas las citas abiertas. Las flechas conectan los códigos a los pasajes del texto, indicando las innumerables imbricaciones entre los discursos de los estudiantes y las categorías de investigación de este estudio.

El tema general que guía la investigación de campo en curso se divide en subtemas que se enumeraron como orientación didáctica para la investigación específica con los estudiantes, a saber: la relación entre la teoría y el trabajo práctico, la escuela tradicional *versus* escuela rural, la enseñanza convencional *versus* la enseñanza en alternancia, la vida y el trabajo en el campo, la familia y escuela. Por lo tanto, de acuerdo con los objetivos, algunas preguntas orientadoras del grupo focal se realizarán con los estudiantes del tercer año del curso de Agroecología son: ¿Los estudiantes cursan Agroecología por interés? ¿Por qué? ¿Cuáles son las razones de estar cursando técnico en Agroecología? ¿Cuáles son sueños y metas profesionales? ¿Hay una buena preparación para el mercado del trabajo? ¿Cuál es la relación entre la escuela y la familia? ¿Cuáles son los proyectos de vida implantados o a ser implantados? ¿Cómo ven el futuro? ¿Cómo entienden el papel de la agricultura? ¿Cómo se relacionan con la naturaleza y la producción de alimentos? ¿Cómo piensan

en cambiar o mejorar la producción agrícola? ¿Cuáles son los valores que sostienen en relación con la alimentación, educación, medio ambiente y trabajo?

Con el fin de estimular a los estudiantes a que narren sus experiencias con la enseñanza que se basa en la alternancia y que expongan sus ideas sobre la educación, el trabajo, la familia, la profesión se llevaron a cabo las siguientes dinámicas de integración: el banco de imágenes para incentivar la narración de las experiencias de los estudiantes en el curso de agroecología. Además, dos viñetas de las historias, en dibujos animados del personaje Chico Bento, de Mauricio de Sousa, se utilizaron como material de discusión.

El primer grupo de imágenes tuvo como objetivo investigar cuáles son las representaciones que los estudiantes hacen del espacio rural, de la vida y el trabajo en el campo para comprender si son los valores positivos o negativos, y así entender la motivación de ellos para cursar Agroecología. Para ello, se contrastaron como íconos de confrontación los personajes Chico Bento y su primo de la ciudad Zeca (morador de la ciudad). Por lo tanto, estas imágenes buscan incitar a los estudiantes para hablar sobre los sentimientos causados por los dibujos seleccionados. El uso de las imágenes también se debe al intento de crear un clima de empatía entre el investigador y los estudiantes, para que el intercambio de ideas ocurriera de manera fluida.

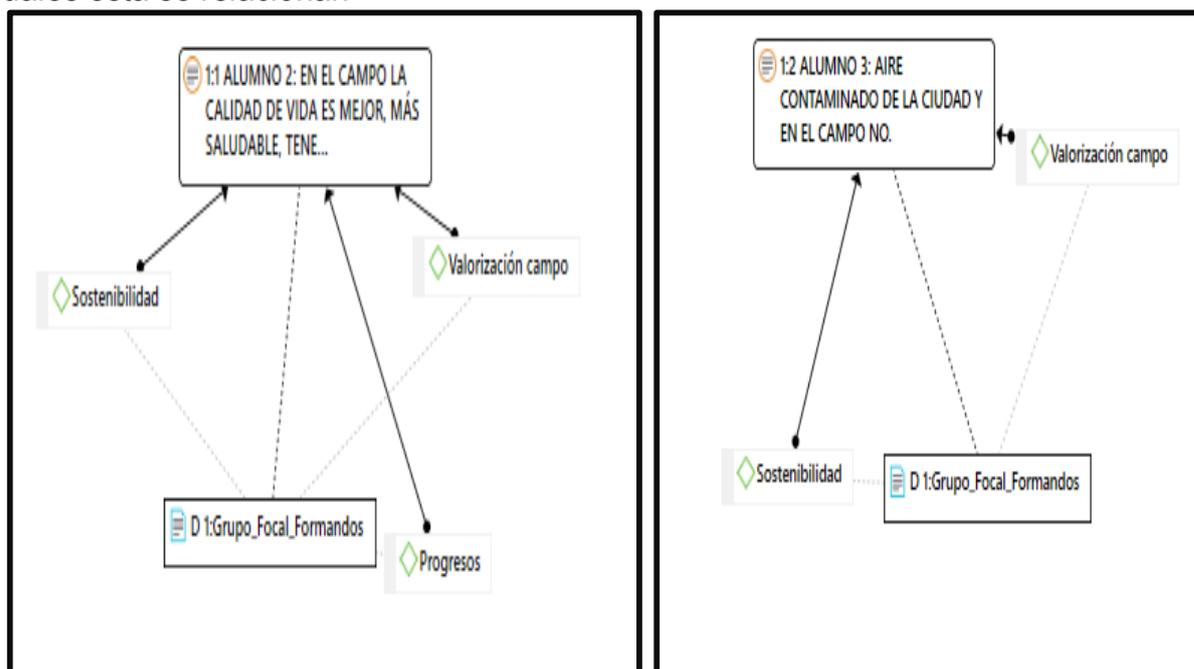
Figura 30 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

The screenshot displays a software interface for focus group analysis. On the left, a tree view shows a hierarchy of categories: 'Barreras (11-0)', 'Gestión participativa (4-0)', 'Progresos (5-0)', 'Proyectos de extensión (0-0)', 'Sostenibilidad (16-0)', 'Transdisciplinariedad (4-0)', and 'Valorización campo (11-0)'. The main area is titled 'GRUPO FOCAL' and contains two images and their corresponding student responses. Image 1, titled 'IMAGEN 1', shows a rural landscape with a cow and a train, with the text 'NA ROÇA É DIFERENTE'. Image 2, titled 'IMAGEN 2', shows a landscape with a cow and a train. The responses are: ALUMNO 8: PORQUE EN EL CAMPO NOSOTROS NECESITAMOS TRABAJAR. ALUMNO 3: AIRE CONTAMINADO DE LA CIUDAD Y EN EL CAMPO NO. ALUMNO 2: EN EL CAMPO LA CALIDAD DE VIDA ES MEJOR, MÁS SALUDABLE, TENEMOS ORGULLO DE VIVIR EN EL CAMPO. The right side of the interface shows a list of tags for each image, such as 'Barreras', 'Valorización campo', 'Sostenibilidad', 'Progresos', and 'Valorización campo'.

Fuente: investigación propia Atlas. ti.

El dibujo “1”, en el que se puede observar dos paisajes contrastantes, en el primer plano el dibujo de una vaca encima de una montaña y próximo a un árbol, en contraste con la imagen de fondo que representa lo opuesto, un tren en un paisaje gris que representaría la tecnología de la zona urbana. Se busca explorar la narración de los estudiantes sobre lo que ellos creen que hay de positivo y negativo entre vivir en la zona rural y vivir en la zona urbana, para con ello identificar los valores y opiniones que circulan entre los estudiantes. En los cuestionarios aplicado a los estudiantes del primer año, algunos dijeron no gustarles el campo y “no arreglárselas” para el trabajo con la agricultura, mientras que otros demostraron estar muy felices y pretenden continuar viviendo en la zona rural y trabajando con la producción de alimentos. Con relación a los estudiantes formados hay dos citas que siguen en destaque (1.1 e 1.2). Ellas son:

Figura 31 – Organigrama de la citación de dos estudiantes y los códigos a los cuales esta se relacionan



Fuente: investigación propia Atlas. ti.

O sea, de las citas (1.1 e 1.2), respectivamente, queda claro que los estudiantes que manifestaron la interpretación de la imagen agregaron valores positivos a la vida en el campo. En la citación del estudiante 2 eso está evidente: “En el campo la calidad de vida es mejor, más saludable, tenemos orgullo de vivir en el

campo”. Mientras que el alumno 3 cita: “Aire contaminado de la ciudad y en el campo no”, destacando ventajas de vivir en el espacio rural.

Figura 32 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

The screenshot shows a software interface with a tree view on the left containing categories like 'Códigos' and 'Memos'. The main area displays two images: 'IMAGEN 2' showing a group of people on a horse-drawn cart, and 'IMAGEN 3' showing a boy (Chico Bento) in a field. Below each image are student quotes. 'IMAGEN 2' has quotes from Alumno 5 and Alumno 2. 'IMAGEN 3' has quotes from Alumno 4 and Alumno 1. A right sidebar shows filters for 'Barreras' and 'Sostenibilidad'.

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

El dibujo 2 buscaba estimular a los estudiantes a juzgar con qué personaje se identifican más, ya que se puede ver que la expresión facial del personaje Chico Bento es lo opuesto a la mirada del personaje que representa la “ciudad”, y que es el primo de Chico Bento. Las comparaciones que harán los estudiantes entre la imagen y sus opiniones han contribuido para que sean recolectadas informaciones sobre los valores que impregnan los discursos de los educandos, con respecto a las ventajas y desventajas entre vivir en el campo y en la ciudad, como fue citado por el estudiante 2 (citación 1.4): “Las personas de la ciudad tienen rechazo de vivir en el campo. Es necesario trabajar y las personas de la ciudad están muy acomodadas”, lo que demuestra el reconocimiento de los estudiantes de que aún existe la desvalorización de quienes viven en el campo. En la imagen 3, se observa el personaje Chico Bento con una expresión feliz, en medio al campo agitando su mano como si nos invitara a seguir adelante y “entrar”, vivir la realidad de la finca. Con esta imagen, se pretendió estimular las discusiones ya planteadas en las imágenes anteriores, y así comprender si los estudiantes encuentran satisfacción y alegría al vivir en el campo. Ambos estudiantes que se refirieron a la imagen (estudiantes 1 y 4), comprendieron que el personaje se encuentra feliz viviendo en la zona rural y que uno de los motivos de esa

felicidad es producir su propio alimento, y que por su vez está vinculada al sentimiento de autosuficiencia y sostenibilidad; como se observa en la citación (1.6): “Él está feliz porque está sacando su propio sustento”.

Figura 33 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

**IMAGEN 4:**

**ALUMNO 2:** EL CHICO DE LA CIUDAD NO CONOCE LA VACA Y NO SABE SACAR LA LECHE Y ÉL POR VIVIR EN LA CIUDAD ESTÁ ACOSTUMBRADO A COMPRAR EN EL MERCADO

**ALUMNO 9:** CUANDO LA PERSONA NO ES CONOCIDA DEL ANIMAL, ÉL NO CONSIGUE LA CONFIANZA DE ESTE.

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

La ilustración 4, en contraste con el dibujo 3, muestra el primo de Chico Bento mirando de una manera pensativa e incluso aburrido a una vaca, tal vez interrogándose cómo produce la leche. La vaca, a su vez, también lo mira extrañamente. Esta imagen representa una desconexión entre el hombre y los animales, pues no presenta una situación cómoda para ninguno de los dos personajes. De los cuestionarios ya aplicados a los estudiantes del primer año, fue posible observar que algunos de ellos no se identifican con el trabajo en el campo y que no pretenden vivir en la zona rural. Por lo tanto, los dibujos que representan el primer grupo mantienen en común el objetivo de producir un ambiente que estimule a los estudiantes a hablar sobre sus afectos en relación con la zona rural y sus expectativas con el curso de Agroecología. Sin embargo, solo dos estudiantes se manifestaron (2 y 8, citaciones 1.7 y 1.8) y no establecieron ninguna referencia con la realidad vivida por ellos, solamente se concentraron en interpretar las imágenes.

Figura 34 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

Explorador

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA P

Documentos (1)

D 1: Grupo\_Focal\_Formandos (32)

Códigos (7)

- Barreras (11-0)
- Gestión participativa (4-0)
- Progresos (5-0)
- Proyectos de extensión (0-0)
- Sostenibilidad (16-0)
- Transdisciplinariedad (4-0)
- Valorización campo (11-0)

Memos (0)

Redes (1)

Grupos de documentos (0)

Grupos de Códigos (0)

Grupos de Memos (0)

Grupos de Redes (0)

IMAGEN 5:

AFE, CHICO! NÃO SEI COMO VOCÊ CONSEGUE SOBREVIVER AQUI, NESTE FIM DE MUNDO!

FIM DI MUNDO, PRU QUE?

OCÊ NUM APRENDEU NA ESCOLA QUI A TERRA É REDONDA QUI NEM AS GOIABA BITELONA?

ANSIM SENDO, NUM VISTE COMEÇO, MEIO I FIM!

É SÓ JEITO DE DIZER: VOCÊ ENTENDE TUDO AO PÉ DA LETRA!

ALUMNO 5: YO ESCUCHO CONSTANTEMENTE LA FRASE 'USTED VIVE EN EL FIN DEL MUNDO'

ALUMNO 3: LAS PERSONAS DE LA CIUDAD NO ESTÁN ACOSTUMBRADAS CON LA RUTINA DEL CAMPO.

Valorización campo

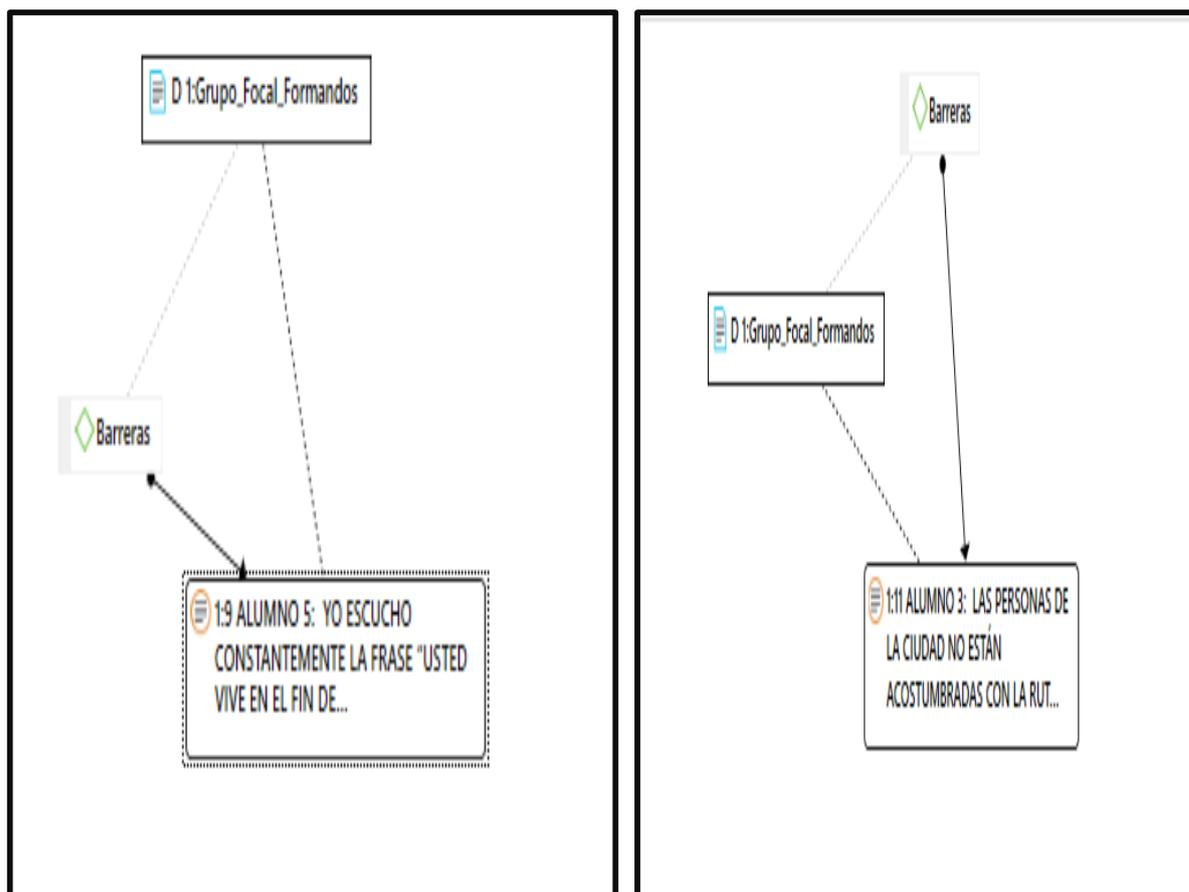
Barreras

Barreras

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

También utilizamos la historia en dibujos animados, donde el personaje principal y el primo conversan sobre vivir en el campo, este último señalando las desventajas de la zona rural y Chico Bento destacando las ventajas. Esta historieta produjo un comentario interesante del alumno 5 (citación 1.9): “Yo escucho constantemente la frase ‘usted vive en el fin del mundo’. La declaración presenta una connotación negativa, ya que está vinculada a los valores de que vivir en la zona rural es vivir apartado de lo que es bueno e importante. O sea, reconociendo que aún existe esta desvalorización de los sujetos que viven en el campo y trabajan con “la tierra”, es aún más urgente la inversión en educación especializada para esta población, que valore la identidad y las necesidades de enseñanza-aprendizaje de estos individuos. Observe cómo se organiza las informaciones en red al respecto de la historieta en los dibujos animados.

Figura 35 – Organigrama organizado a partir del software



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Las siguientes ilustraciones se refieren a las relaciones entre escuela, trabajo y familia. En la ilustración 6, se puede observar que el niño que sostiene de un lado la escuela y del otro lado la casa está feliz, su sonrisa y brillo en la mirada representan satisfacción. La imagen de la escuela y de la casa familiar se encuentran en el mismo nivel, no hay evidencia de que una de las instituciones sea más importante que la otra. Ya en la ilustración 6.1 (que complementa la imagen mencionada anteriormente), es exactamente lo contrario: el personaje que aparece y el centro de la figura es empujado por otros dos sujetos (que representarían la “escuela” y la “familia”), lo que produce sentidos de una situación en conflicto, en la que padres y escuela no se entienden y el estudiante está en el medio del “fuego cruzado”, en el que es empujado de un lado para el otro. En este caso, el objetivo era debatir las relaciones entre la escuela y la familia, con el fin de observar cuáles son las evaluaciones que los estudiantes establecen sobre cada una de estas y sobre la relación entre ambas, en la duración del curso de Agroecología.

Figura 36 –Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA P

Documentos (1)

D 1: Grupo\_Focal\_Formandos (32)

Códigos (7)

- Barreras (11-0)
- Gestión participativa (4-0)
- Progresos (5-0)
- Proyectos de extensión (0-0)
- Sostenibilidad (16-0)
- Transdisciplinariedad (4-0)
- Valorización campo (11-0)

Memos (0)

Redes (1)

- Grupos de documentos (0)
- Grupos de Códigos (0)
- Grupos de Memos (0)
- Grupos de Redes (0)

IMAGEN 6

ESCOLA

FAMILIA

ESCOLA

FAMILIA

ALUMNO 2: ES IMPORTANTE LLEVAR EL CONOCIMIENTO QUE APRENDEMOS EN LA ESCUELA PARA CASA.

ALUMNO 1: CUANDO LA ESCUELA NO NOS QUIERE Y LA FAMILIA TAMBIÉN NO.

ALUMNO 6: FALTA DE APOYO TANTO DE LA FAMILIA COMO DE LA CASA.

ALUMNO 5: A VECES EL ALUMNO LLEVA PROBLEMAS DE LA CASA PARA LA ESCUELA.

Gestión participativa

Transdisciplinariedad

Transdisciplinariedad

Gestión participativa

Gestión participativa

Gestión participativa

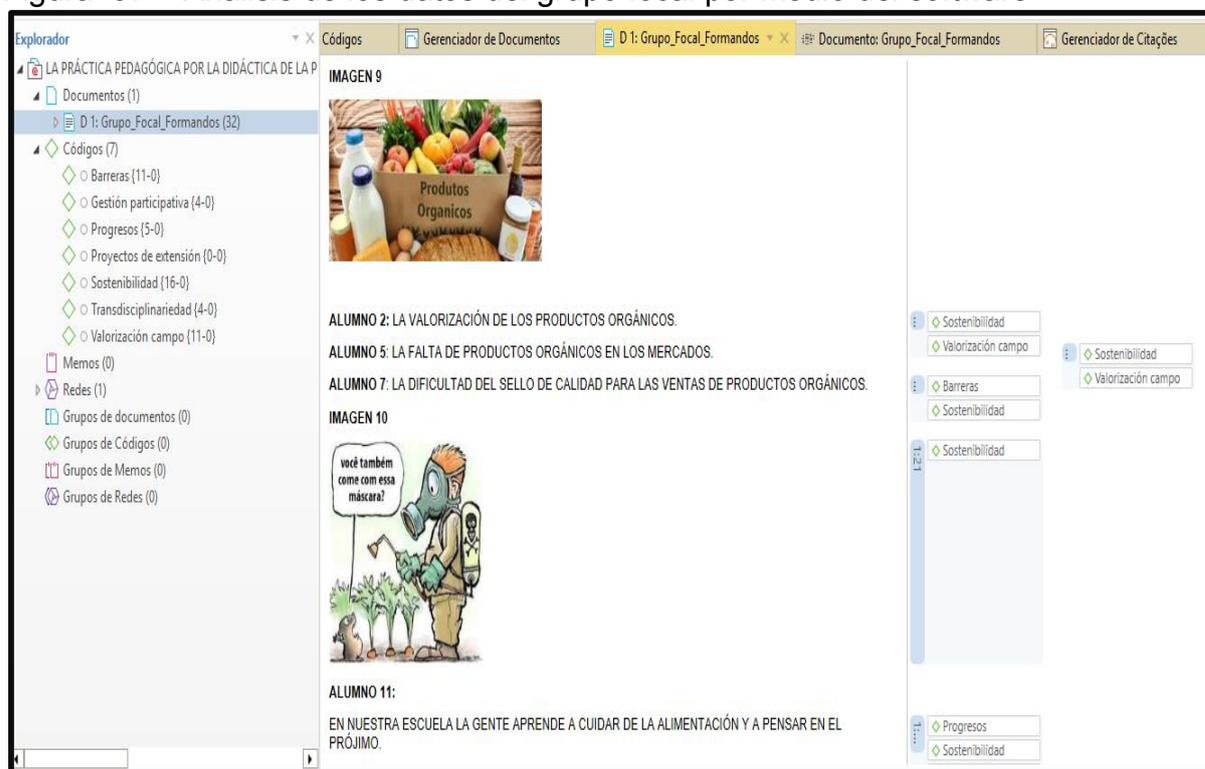
Gestión participativa

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Las interpretaciones que se refieren a las dos imágenes mencionadas reconocen la importancia de la participación de la familia con la escuela. El estudiante 6, por ejemplo, dice de la ilustración (6.1): “falta de apoyo tanto de la familia como de la casa”, que corresponde a la gestión participativa y a las dificultades encontradas para la promoción eficiente del intercambio entre ambas instituciones. El estudiante 2, por ejemplo, en la citación (1.13): “es importante llevar el conocimiento que aprendemos en la escuela para la casa”, que a su vez se vincula a los sentidos de transdisciplinariedad, pues está claro en la afirmación de este la importancia de la aplicación práctica de lo que es enseñado en el CFR.

El grupo de ilustraciones que siguen tienen como objetivo investigar los valores de los estudiantes al respecto de la producción y el consumo de los alimentos, calidad de vida, salud y medio ambiente, para comprender si estos están en armonía con los presupuestos de la agroecología.

Figura 37 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software



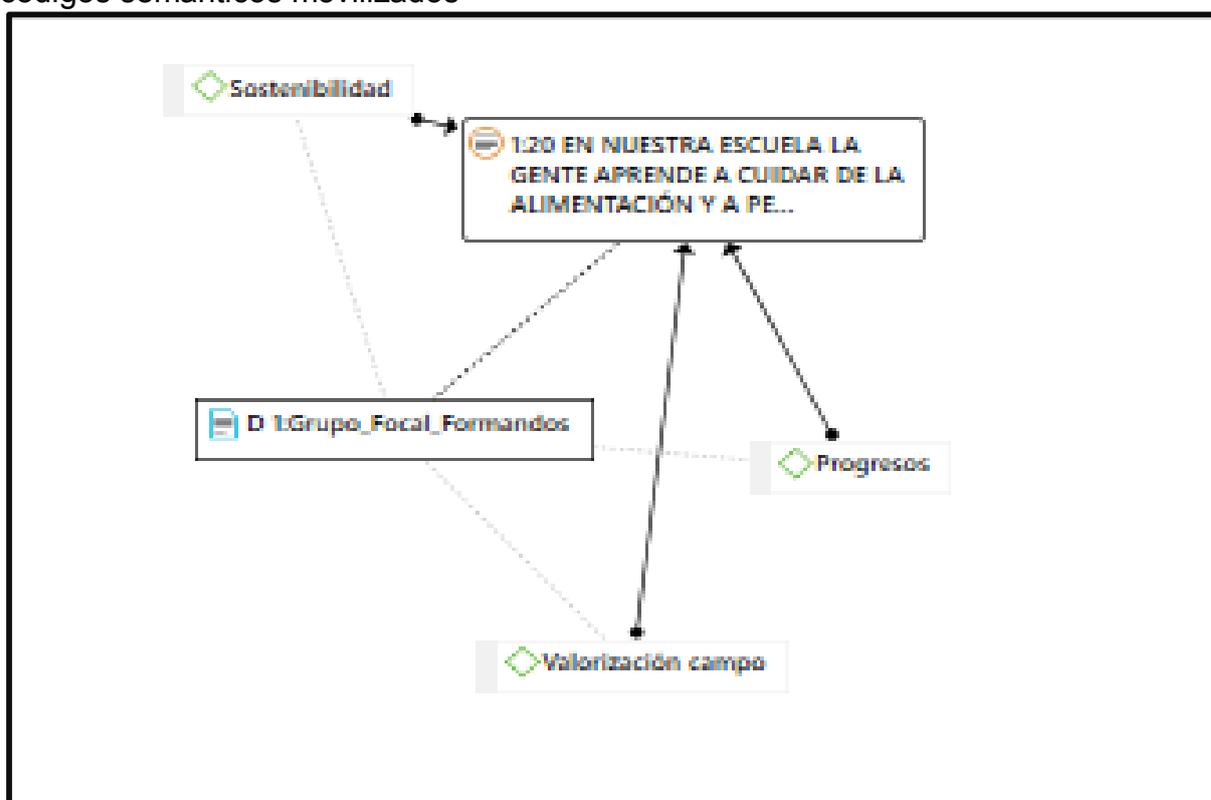
Fuente: investigación propia Atlas.ti.

En la ilustración 9, se puede observar una canasta de productos alimenticios identificados como orgánicos. Esta imagen, en contraste con la imagen 10, produce sentidos referentes a la producción y consumo de alimentos saludables y de modo sostenible. En este sentido, a partir del contrapunto entre las situaciones representadas, fue posible estimular a los estudiantes a manifestar sus valores frente de la producción y el consumo consciente, observando cuáles son las representaciones que circulan al respecto del uso de venenos en las plantaciones. Así, se destacan la secuencia de citas: (estudiante 2, citación 1.17): “la valorización de los productos orgánicos”; (alumno 5, citación 1.18): “la falta de productos orgánicos en los mercados” y (alumno 7, citación 1.19): la dificultad del sello de calidad para las ventas de productos orgánicos. Estos comentarios proferidos por los estudiantes se vinculan semánticamente a tres códigos de sentido: sostenibilidad, valorización del hombre del campo y barreras.

En la imagen 10, el uso de la máscara por el agricultor y la cara de asustado del animal contribuyó para que los estudiantes manifestaran la concordancia o discordancia al respecto del uso de agrotóxicos. Así, se buscó comprender hasta qué

punto el curso de Agroecología influyó en la formación de los que hacían el curso sobre el tema. Sin embargo, solo un alumno se manifestó al respecto (estudiante 1, citación 1.20) “En nuestra escuela la gente aprende a cuidar de la alimentación y a pensar en el prójimo”, que a su vez movilizó semánticamente los siguientes códigos de análisis: sostenibilidad, progresos y valorización del hombre del campo, cómo es posible observar a continuación.

Figura 38 – Organigrama creado a partir de la citación del estudiante y los respectivos códigos semánticos movilizados



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

O sea, la citación del estudiante 1 moviliza sentidos que se vinculan a tres códigos analíticos; los valores de “sostenibilidad” y respeto por la naturaleza que son privilegiados como guías del curso de agroecología, por lo tanto, representan un progreso en relación con la agricultura tradicional. Esto también refleja las preocupaciones sobre la salud y el medio ambiente y generan, consecuentemente, la “valorización de los que viven en el campo” y que produce y consume con calidad, lo que constituye un indicador de “progreso”.

Figura 39 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

The screenshot shows a software interface for analyzing focus group data. On the left is a file explorer with a tree structure of folders and documents. The main area displays two images: 'IMAGEN 11' (a cartoon of a man eating a lettuce with a speech bubble saying 'MAMÃ! TEM UM ALFACE NO MEU AGROTÓXICO...') and 'IMAGEN 12' (a drawing of a tree stump with a small plant growing from it). Below each image is a student's comment and a list of semantic codes (Barreras, Sustentabilidade) associated with the comment.

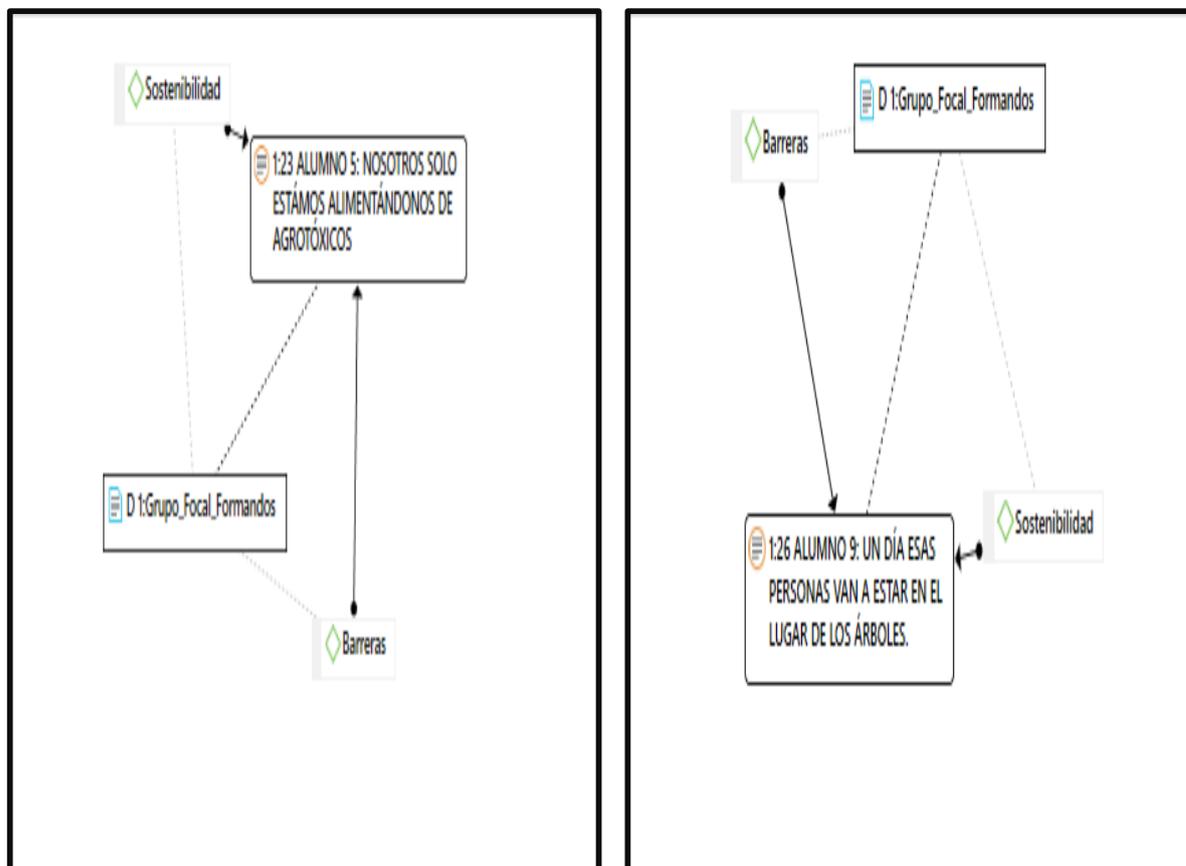
Fuente: investigación propia Atlas.ti.

En la imagen de arriba, la 11, tenemos una caricatura en la que los sentidos producidos se refieren a una crítica dirigida al uso de agrotóxicos en la producción de la comida. A partir del discurso ¡“Mamá! Hay una lechuga en mi agrotóxico...” en la que se puede observar que la inversión en el orden común de la construcción de la oración provoca la ironía, alertando sobre una práctica peligrosa y que puede, a largo plazo, producir maleficios a la salud. Por lo tanto, desde la posición adoptada por los estudiantes, será posible analizar a qué formaciones ideológicas cada uno pertenece y cómo el curso de Agroecología puede contribuir para la redefinición de valores de producción y consumo saludable. Aun así, solo el alumno 5 hizo un comentario al respecto: “Nosotros solo estamos alimentándonos de agrotóxicos” (citación, 1.23), que se inscribió en el campo semántico de los siguientes códigos: “barreras” y “sostenibilidad”, pues el uso de veneno en la agricultura es comprendido por el estudiante como una barrera para la salud humana y la sostenibilidad del planeta.

En la imagen 12, se puede ver el paisaje de una selva devastada a partir de los dibujos de los troncos de árboles caídos. En primer plano, hay dos árboles. Uno en el que solo vemos la base – del cual sale un gajo con hojas que se asemeja al formato

y la disposición de los países en el mapa mundo –y en el otro un árbol entero. Los árboles están unidos por un dispositivo médico, usados en los hospitales para el tratamiento de los enfermos. La imagen sugiere una situación preocupante, un pedido de ayuda de la naturaleza en todo el mundo. Esa caricatura pone en el orden del discurso los valores de protección y equilibrio de la naturaleza, en una crítica a lo insostenible del modelo de exploración de los recursos naturales en la actualidad. A partir de esa caricatura, se buscó estimular a los estudiantes a hablar sobre sus opiniones al respecto, y así observar si los valores y saberes que fundamentan el curso de Agroecología consigue emprender cambios significativos en la forma en que los estudiantes se relacionan con el medio ambiente y con los medios de producción y consumo. Con ello, se observó si realmente la enseñanza se aproxima se relaciona con un aprendizaje transversal, en el que los estudiantes incorporan sus prácticas y valores de los conocimientos desarrollados en la sala de clase y en los proyectos de extensión.

Figura 40 – Organigrama de la citación de dos estudiantes referente al cuestionamiento sobre la sostenibilidad



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Las citas destacadas se refieren respectivamente (1:25) (1:26) y (1:27): alumno 8: “un día las personas van a arrepentirse”; alumno 8: “un día esas personas van a estar en el lugar de los árboles”; alumno 6: “las personas solamente piensan en deforestar para alimentar la producción”; si las analizamos en conjunto, las declaraciones de los estudiantes se inscriben en el campo semántico de dos códigos de análisis: sostenibilidad y barreras. Esto puede confirmarse principalmente por la declaración (1.26), del alumno 8, que en un tono profético sugiere que la vida de las personas también va a extinguirse como la de los árboles representados. Aunque es una frase simple, su formulación lleva implícita la consciencia del momento crítico y de la inestabilidad por la que pasa el planeta Tierra, ya que el alumno 8 relacionó la naturaleza y humanidad como valores dependientes, o sea, si la naturaleza muere el hombre estará también condenado a morir.

Figura 41 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

The screenshot shows a software interface with the following elements:

- Top Bar:** Explorer, Códigos, Gerenciador de Documentos, D 1: Grupo\_Focal\_Formandos, Documento: Grupo\_Focal\_Formandos, Gerenciador de Citações.
- Left Sidebar:**
  - LA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA P
  - Documentos (1)
  - D 1: Grupo\_Focal\_Formandos (32)
  - Códigos (7)
    - Barreras (11-0)
    - Gestión participativa (4-0)
    - Progresos (5-0)
    - Proyectos de extensión (0-0)
    - Sostenibilidad (16-0)
    - Transdisciplinariedad (4-0)
    - Valorización campo (11-0)
  - Memos (0)
  - Redes (1)
  - Grupos de documentos (0)
  - Grupos de Códigos (0)
  - Grupos de Memos (0)
  - Grupos de Redes (0)
- Main Area:**

IMAGEN 13

ENTRE OITO E OITENTA EXISTEM 72 OPÇÕES!

EU NÃO SOU A FAVOR DA ESQUERDA NEM DA DIREITA!

MAS TAMBÉM NÃO SOU CONTRA!

EU SÓ PRECISO DE COERÊNCIA SOCIAL.

ALUMNO 2: ÉL NO ESTÁ PREOCUPADO CON LA POLÍTICA Y SÍ CON LA AYUDA PARA MEJORAR EL TODO.
- Bottom Right:**
  - 1:27
  - Progresos
  - Valorización campo

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

La caricatura anterior complementa los debates ya estimulados por las imágenes anteriores. Cuando el estudiante 2 (citación 1:29) dice: “Él no está preocupado con la política y sí con la ayuda para mejorar el todo”, uno se da cuenta de que no es consciente de cómo se conecta la imagen, pues también, la política, involucra cuestiones más amplias sobre desigualdad social, reforma agraria,

dependencia económica entre tantas otras, afectando el modo como los hombres producen y se relacionan con la tierra. Aun así, incluso de un modo poco elaborado, el estudiante 2 puede entender que la agricultura podrá ser una forma de mejoramiento del medio ambiente. Las frases del personaje de la caricatura indican la necesidad de “consciencia social”, y señalamos que los estudiantes, aunque no sepan cómo elaborar pensamientos complejos sobre los temas explorados por las ilustraciones, entienden los sentidos que componen las imágenes y siempre se posicionaron de modo afirmativo en relación con la vida y el trabajo en el campo, a pesar de reconocer las dificultades que aún enfrentan. En este sentido, creemos que el curso técnico en Agroecología influye en la construcción de valores positivos, con énfasis en el protagonismo de los sujetos que trabajan y viven en el campo, ofreciendo subsidios para que los estudiantes aprendan nuevas formas de cultivo y consumo, a través de la enseñanza de la siembra adecuada y sostenible, así como de la importancia de la alimentación para una vida saludable.

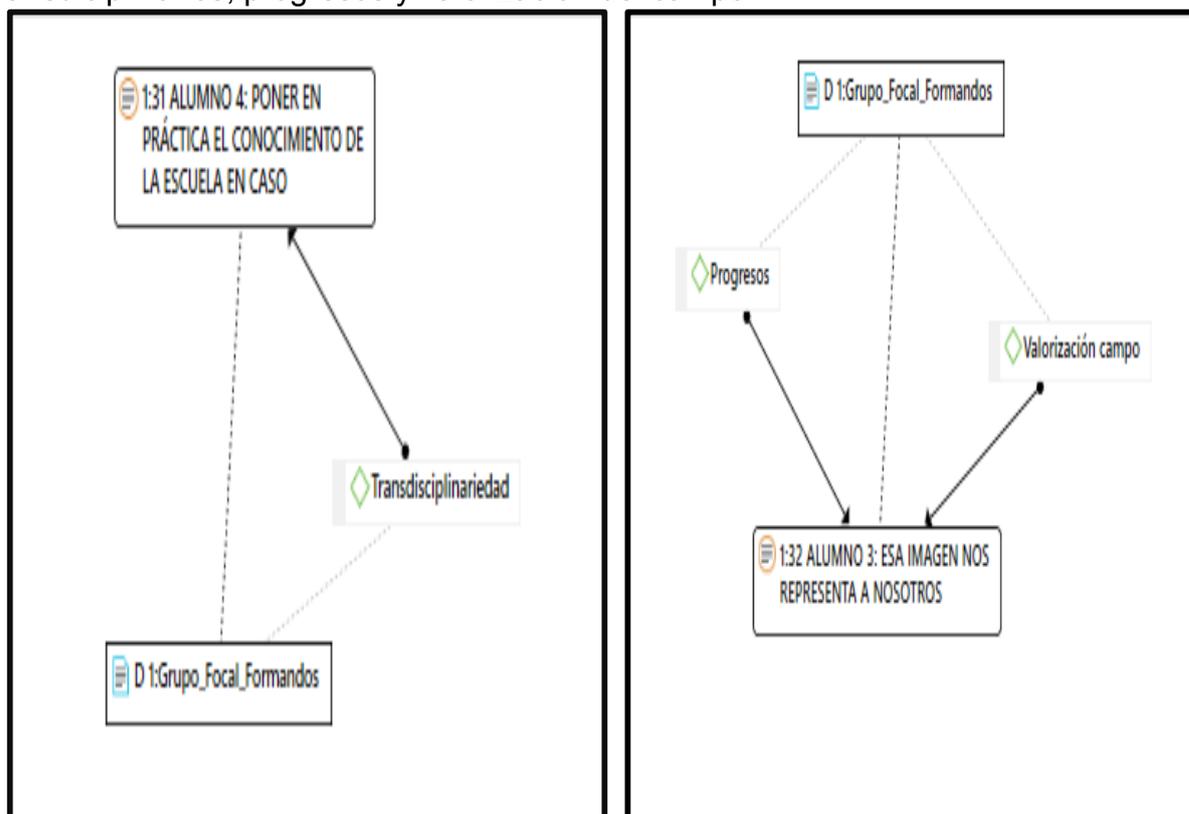
La última ilustración del grupo focal es una historieta en dibujos animados que ilustra el pasaje de la infancia para la adolescencia del personaje Chico Bento. El objetivo de la exposición de esta imagen para los estudiantes fue estimularlos a hablar, a relatar los Proyectos de Vida, los planes de estudios futuros y los demás proyectos prácticos desarrollados con el apoyo del curso de Agroecología.

Figura 42 – Análisis de los datos del grupo focal por medio del software

Fuente: investigación propia Atlas.ti.

La historieta en dibujos animados generó sólo dos comentarios (estudiantes 4 y 3) y estas citas se inscriben en sentidos semánticos de tres códigos: transdisciplinariedad, progresos y valorización del hombre del campo. Observe la imagen a continuación.

Figura 43 – Organigrama de las citas que involucran los códigos transdisciplinarios, progresos y valorización del campo



Fuente: investigación propia Atlas.ti.

Se observa en el organigrama la citación del alumno 4 (1:31): “Poner en práctica el conocimiento de la escuela en un caso específico”, se refiere a la necesidad de relacionar la enseñanza teórica con la práctica, o sea, de manera directa y simple, el alumno reconoce la importancia de una educación transdisciplinar, principalmente, por tratarse de una formación escolar que incluye la habilitación de técnico en agroecología. Ya en la citación del alumno 3 (1:32) se lee: “Esa imagen nos representa a nosotros”. Como la historieta en dibujos animados muestra el pasaje de la infancia de Chico Bento para la vida adulta y en esa nueva etapa el personaje está en la enseñanza superior, cursando Agronomía, y se siente feliz en estudiar y poder volver para la finca de la familia y aplicar sus conocimientos y mejorarla; se infiere que el discurso del estudiante 3, al declarar que la historieta representa a los estudiantes

graduados del curso de Agroecología, se inscribe en valores positivos sobre la educación, vida y trabajo. La identificación del estudiante con la historia y la concordancia de los demás participantes se muestra como un resultado importante, ya que se observa que la mayoría de ellos pretende seguir estudiando, para mejorar las condiciones de trabajo y de la vida en la zona rural.

Las imágenes a continuación se refieren al día de la realización del grupo focal con los estudiantes que se graduaban en 2018.

Imagen 10 – Realización grupo focal, graduandos del 2018.



Fuente: Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

#### 4.3 Los Entrevistados en Perspectiva: Relaciones y Confrontación de Concepciones, Valores y Creencias sobre la Educación del Campo y la Pedagogía de Alternancia

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que los discursos de los entrevistados convergen para determinados sentidos. El discurso del coordinador y de los monitores señalan algunas dificultades con la gestión participativa, pues declaran que no son todas las familias que se interesan en acompañar los contenidos trabajados por el CFR y ni siquiera proporcionan apoyo para que sus hijos promuevan

cambios en la propiedad, en la forma de la producción y consumo del grupo. Esta falta de conexión con algunas familias se señaló como una “barrera” para el desarrollo pleno de la alternancia, y también fue citado por algunos estudiantes, aunque sea una minoría. El coordinador también señaló que son enfrentadas dificultades debido a la falta de fondos para contemplar los proyectos y las experiencias prácticas, enfatizando la dependencia financiera y las inestabilidades sufridas con el cierre de la aparcería con la Arcafar. El coordinador también hizo énfasis sobre el modelo de enseñanza en alternancia: “conseguimos, tanto la antigua coordinadora Alexandra Buchamann como yo, siempre con el apoyo de los otros monitores y de algunos profesores, aunque las dificultades se incrementan por parte del estado, por la indiferencia hacia la educación” (1:15).

Mientras tanto, los monitores entrevistados mantienen discursos semejantes cuando declaran sobre las dificultades encontradas en la CFR, citando entre las barreras: falta de mercado consumidor, falta de estructura financiera, dificultades en cambiar la metodología convencional de producción para el sistema agroecológico, dificultad con los precios de la comercialización de los productos agroecológicos. Otra barrera comúnmente citada por los monitores fue la rotación de los profesores, que son contratados por el régimen de PSS (Proceso Selectivo Simplificado), que no garantizan estabilidad para el desarrollo del profesional y el compromiso con la educación rural y el modelo de enseñanza por alternancia. También se mencionaron las dificultades enfrentadas para que los estudiantes consigan el apoyo de la familia, además de las respuestas en común sobre la falta de incentivo gubernamental para la ampliación y mantenimiento de los proyectos.

Ya los estudiantes del primer año también señalaron las dificultades con la aplicación práctica, teniendo en cuenta que algunos padres no aceptan cambios en la propiedad familiar, y dos de ellos afirman presentar problemas con la realización de las actividades prácticas, pues viven en la ciudad. Los estudiantes que encuentran apoyo familiar se muestran más estimulados y satisfechos, pues ya consiguieron resultados positivos con los cambios promovidos, mejorando la renta familiar.

Mientras tanto, los padres entrevistados afirman que encuentran dificultades con: el acceso al agua, las dificultades financieras en adquirir equipos y demás herramientas necesarias, falta de métodos baratos y ecológicos para el control de las plagas, o aún citan, la dificultad de adecuación de los emprendimientos a la realidad técnica de la propiedad.

Por último, los estudiantes que se iban a graduar, a través de la dinámica del grupo focal, reforzaron algunos sentidos ya producidos por los demás entrevistados. Referentes a los “progresos” alcanzados a partir de la conclusión del curso técnico de Agroecología, citan: el mejoramiento de la propiedad familiar, las ganas de seguir los estudios del área de las ciencias agrarias o áreas afines, el aumento de los rendimientos con la concreción de los Proyectos de Vida, la relación positiva y de confianza con los monitores y las enseñanzas provenientes de las actividades prácticas, que estimulan el desarrollo de la experiencia. Como “barreras”, señalan la falta de apoyo por parte de los padres, las dificultades en producir productos agroecológicos y conseguir el sello de calidad cuando se está cercado por monocultivos que usan agrotóxicos de modo regular. Por lo tanto, a partir del análisis comparativo entre los discursos de los entrevistados, se observa que, incluso no alcanzando aún su pleno potencial de desarrollo, la CFR es un espacio en el que los procesos de enseñanza se aventuran por caminos diferentes del tradicional, menos masificados y más atentos a las peculiaridades del medio rural y de los sujetos involucrados. Por eso, incluso ante las “barreras” citadas por los discursos de los entrevistados, las evaluaciones positivas y el señalamiento de “progresos” vinculados a la “valorización del campo” y el incentivo a la “sostenibilidad”, mantuvieron en destaque.

Así, se concluye a raíz de Brandão (1983, p.13), que la educación debe existir en todos los lugares, incluso donde no hay escuelas; y siempre que las escuelas existan, estas deben primar por una enseñanza contextualizada, que haga que los educandos sean activos en el proceso de la adquisición del conocimiento, considerando las especificidades de cada pueblo y región. En este sentido, la CFR Vitor Marino Castro, al proponer un modelo de enseñanza en el cual el enfoque educacional diferente del tradicional se convierte en una fuerza propulsora para la valorización del campo, de la enseñanza y de la autonomía de los sujetos que allí viven y de allí sacan su propio sustento.



Fuente: Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro

## COMENTARIOS FINALES

A través de las discusiones sobre Pedagogía de Alternancia y Educación del Campo, centradas en las observaciones de las prácticas de enseñanza -aprendizaje en la Casa Familiar Vitor Mariano Castro, fue posible observar la importancia de las escuelas rurales para satisfacer las especificidades de quien vive y trabaja en el campo. Este es un movimiento necesario de rescate y apreciación de estos sujetos, rompiendo con la estigmatización que aún es recurrente y que los asocia a valores de inferioridad. Y esto es más evidente en los discursos de los estudiantes sobre la vivencia de experiencias del prejuicio, como la citación emblemática (estudiante 5, 1:9): “Yo escucho constantemente la frase ‘usted vive en el fin del mundo’”, el discurso se inscribe en un campo semántico de la negatividad sobre el espacio rural, y que vincula a la desvalorización de los sujetos y del trabajo en el campo.

En este sentido, es importante enfatizar que la Educación del Campo - a partir del establecimiento de las Directrices Operacionales para la Educación Básica de las Escuelas del Campo, Resolución CNE/CEB, n. ° 1, del 3 de abril de 2002 – prevé, como derecho constitucional, un modelo de conocimiento que valore la cultura, el modo de vida, la manera de ser y de producir el propio sustento de quien vive fuera de las ciudades. Se trata de establecer nuevas coordenadas para que la educación se construya de modo emancipador, en el que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en el proceso de aprendizaje, adecuando las prácticas de enseñanza a la realidad de los estudiantes, proponiendo actividades contextualizadas, que consideren el espacio socio histórico en el que están insertos.

Y esto se debe principalmente a la necesidad de deconstruir la enseñanza instrumentalizadora, que dominó el escenario de la Educación del Campo y que era preparar a los jóvenes para servir como mano de obra barata y calificada; en pro de la capacitación emancipadora. Por lo tanto, la creación de mecanismos de valorización de los sujetos del campo pasa necesariamente por una realineación de las prácticas educativas, ya que sin estas no es posible atender a las especificidades de este medio. Por ello, herramientas didácticas utilizadas en la CFR, como: Proyecto de Vida, Informe de Pasantía y Cuaderno de Realidad; se analizaron con el fin de dialogar con los objetivos de enseñanza en alternancia, en relación con los siguientes ejes temáticos: transdisciplinariedad, proyectos de extensión y gestión participativa. Para ello, fueron analizados también el Proyecto Político Pedagógico y la Matriz Curricular,

con el objetivo de reflexionar sobre las directrices política-pedagógicas que orientan estos documentos. Así, se buscó relacionar el PPP a las actividades prácticas realizadas en la CFR, para comprender cómo la teoría dialoga con la práctica.

En este sentido, durante el período de observación de la dinámica de funcionamiento de la CFR, fue posible constatar que las herramientas didácticas que abarcan la enseñanza y el aprendizaje (trabajos prácticos, informes, visitas técnicas, proyecto de vida, cuaderno de realidad) tienen también como finalidad contribuir con la promoción de la transdisciplinariedad, manteniendo el enfoque en una didáctica de enseñanza contextualizada; y de ese modo es posible afirmar que existe correlaciones entre lo que orientan los documentos pedagógicos y lo que se busca implementar en la práctica.

El Proyecto Político Pedagógico, por ejemplo, señala la necesidad de la gestión participativa y del desarrollo de proyectos de extensión que contribuyan con la concretización de una enseñanza transdisciplinar, que prime por la unidad del conocimiento; para lograr resultados positivos como la valorización de la cultura y la identidad de los estudiantes; fomentando de este modo la mejora de la vida y la permanencia en el campo. Así, las pautas pedagógicas apuntan para una concepción de la enseñanza no instrumental, sino más bien emancipadora. Del análisis de los documentos se entiende que el derecho a la ciudadanía y la integración social sólo es posible desde el puente entre información/conocimiento, teoría/práctica. Por esto, la transdisciplinariedad, se encuentra vinculada a los proyectos de extensión y la gestión participativa, los tres temas-clave que componen el eje temático que impregna el análisis de los documentos y también de los registros organizados durante la observación participante.

Según Fernandes (2008) y Schwendler (2005), es necesario reconocer el espacio rural como un lugar de desarrollo cultural e identitario, por ello es importante que sea valorizado como tal, garantizando el acceso de los estudiantes a la educación de calidad, adecuadas a las necesidades del campo; con disponibilidad de materiales pedagógicos, formación de los profesores, actividades escolares y extra-clase adecuados.

Sin embargo, se constató, a raíz de lo que argumenta Ribeiro (2004), dificultades para el funcionamiento ideal de las CFRs, ya que existe una negligencia pública ante la expansión de modelos educacionales destinados a la emancipación de esta población. Esto se debe, principalmente, a los intereses políticos vigentes de solo

instrumentalizar a los hijos de los agricultores para trabajar en la tierra - con máquinas y fertilizantes desarrollados por las grandes empresas - generando como consecuencia la dependencia del uso de estos instrumentos en la producción agrícola e impidiendo el desarrollo de nuevos modos de existencia, de producción y consumo más saludables y autosostenibles. La falta de apoyo financiero a la CFR Vitor Mariano Castro, principalmente después de finalizado el convenio con la Arcafar (Asociación de las Casas Familiares Rurales), por ejemplo, casi resultó en su cierre, lo que demuestra su situación de vulnerabilidad, y esa condición fue señalada por el coordinador y también por los demás profesores, y pueden considerarse como “dificultades” para el desarrollo de una educación diferenciada en/del campo.

Aun así, fue posible observar, entre los estudiantes que se iban a graduar (grupo del 2018), que todos se sienten satisfechos con el curso de Agroecología, y relatan que los Proyectos de Vida son oportunidades de mejora de la propiedad familiar. Contando con la asistencia de los profesores y monitores, los ocho estudiantes que componen el grupo consiguieron implantar nuevos emprendimientos sostenibles o mejorar las actividades existentes en sus propiedades, que contribuyó con el sentimiento de satisfacción relatado por los estudiantes, que empiezan a reconocerse como agentes de transformaciones positivas. Ninguno de los graduandos declaró que quería salir del campo para vivir en la ciudad, todos afirmaron el deseo de vivir y seguir trabajando en la zona rural. Así, fue posible inferir que la CFR consigue ser un espacio escolar diferenciado, que produce resultados positivos en la mejora de vida de la comunidad, contribuyendo con la formación dirigida de los jóvenes del campo, y estimulando con eso la valorización de la identidad y la permanencia de estos en el medio rural, teniendo en cuenta las declaraciones de los estudiantes que se formarían.

Es necesario considerar que los “Cuatro Pilares de los CEFFAS”, que apoyan el movimiento y el modelo educativo en cuestión, se relacionan con las cuatro bases fundamentales de la Pedagogía de la Alternancia, a saber: formación integral, alternancia, asociaciones y desarrollo del medio. Esto refuerza la complementariedad entre los objetivos de las Casas Familiares Rurales y el modelo de enseñanza propuesto por la Pedagogía de la Alternancia en la CFR de Vitor Mariano Castro. Por lo tanto, concordando con Sommerman (1999, p. 1), se cree que la Pedagogía de Alternancia se mantiene en armonía con las necesidades y prioridades de los sujetos del campo, por eso, la elección de ese modelo de enseñanza es considerado una

opción adecuada, porque ella respeta la cultura del sujeto del campo, y por medio de la perspectiva transdisciplinar promueve su valorización.

Otro resultado, con respecto a los “obstáculos” para el pleno funcionamiento de la CFR, se refiere a las dificultades enfrentadas con la pregunta “gestión participativa”. Según los monitores y estudiantes, la familia puede considerarse tanto una “barrera” como un “progreso” para la implementación de nuevos proyectos y mejoras de las propiedades. Aún se produce resistencia al cambio, principalmente, por la inseguridad de los padres ante nuevos desafíos. Por esto, la familia es un vínculo importante en la dinámica de las casas familiares, siendo un factor decisivo en el proceso de éxito o fracaso de los Proyectos de Vida. Aún es necesario resaltar que todos los proyectos desarrollados por los estudiantes graduandos fueron acompañados por los profesores/monitores y las dificultades encontrados en el curso del desarrollo de los emprendimientos se pudieron remediar; lo que contribuyó con resultados positivos, aumento de la renta proveniente de la propiedad y satisfacción de los estudiantes

Los padres y responsables por los estudiantes, a su vez, declaran positivas las mejoras aplicadas a las propiedades, mostrando satisfacción con los logros de los Proyectos de Vida, sin embargo, aun así, algunos citan “barreras” que dificultan la realización de transformaciones más amplias, entre ellas: la falta de infraestructura, de condiciones financieras y técnicas para la promoción de los cambios necesarios.

Aun así, con base en Santos (2005), defendemos la necesidad de la superación de la mentalidad fragmentaria comúnmente aplicada a la ciencia, para el establecimiento de una enseñanza integrada a la realidad, que se desdoble a partir de las relaciones reales con el espacio social de los sujetos educandos, teniendo sentido ante las especificidades de la cultura local, de los modos de vida y el trabajo. Entonces, la “transdisciplinariedad” se concretiza en la CFR Vitor M. Castro a partir de los Proyectos de Vida y de las demás actividades prácticas desarrolladas a lo largo del curso, que mantiene la interdisciplinariedad con los contenidos trabajados en la sala de clase, en las asignaturas estándar del plan de estudios. El conocimiento teórico se encara, por lo tanto, como un puente que debe conectarse a las acciones prácticas, al cambio en el medio social.

Debido a esto, se considera que, incluso ante las dificultades enfrentadas para el pleno desarrollo de la Pedagogía de la Alternancia en la CFR Vitor M. Castro, aun así, la propuesta de una enseñanza diferenciada, centrada en la formación pautada en valores de autonomía y sostenibilidad hacen de la “institución” un espacio

diferenciado para los jóvenes que desean permanecer en el campo y mejorarlo, sacando de él su sustento.

Aún es importante enfatizar que los datos levantados por este estudio de campo pueden servir como fundamento para futuras investigaciones, que involucren la Pedagogía de Alternancia, la educación rural y, específicamente la Casa Familiar Vitor Mariano Castro, Pitanga. Ello, se justifica por el volumen de material recolectado por medio de la investigación de carácter etnográfico, con el levantamiento de anotaciones sobre la rutina de la escuela, los documentos pedagógicos que orientan la dinámica educacional de la institución y aún los cuestionarios respondidos tanto por estudiantes, como padres, coordinador y profesores. Los datos generados a partir de las respuestas de los cuestionarios suman informaciones importantes sobre el modo en que los diferentes segmentos involucrados (estudiantes, padres, escuela) comprenden y experimentan la educación del campo, con apuntes tanto sobre aspectos positivos como de las dificultades encontradas por los menos. Aún, se señala que a partir de la realización del grupo focal con los estudiantes formados de 2018 fue posible registrar importantes declaraciones y evaluaciones sobre el curso técnico en Agroecología, como las dificultades en implementar algunos proyectos debido a las limitaciones estructurales en las propiedades. Por lo tanto, se trata de un estudio que aún puede ser ampliado y profundizado tanto en una investigación de posdoctorado a partir de la ampliación de los estudios de campo e incluso por el uso de diferentes herramientas de investigación (narrativas de vida, entrevistas en profundidad), y, al mismo tiempo, puede ser usado como punto de partida y apoyo para demás estudios de especialización, máster y doctorado. Por eso, creemos que se trata de una investigación que contribuye para ampliar la comprensión sobre la educación en el campo y la Pedagogía de la Alternancia, y, específicamente, sobre el funcionamiento de la Casa Familiar Vitor Mariano Castro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMEIGEIRAS, A. R. El abordaje etnográfico en la investigación social. GIALDINO, Irene Vasilachis de. In. Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, España, 2006.
- ARAGÃO, B. G. Alienação ou emancipação: a educação e o seu papel na sociedade. Trabalho de conclusão de curso Universidade do Rio de Janeiro, UNIRIO, 2016.
- ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. A Educação Básica e o Movimento no Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, A. J. de. Sobre a Pedagogia da Alternância. Associação Cultural e Educacional de Garça/FAHU. Ano III, Número 06, julho de 2005. (Semestral - ISSN 1678-300X)
- BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. *Coleção Por uma Educação Básica do campo*, nº 3.
- BERALDO, F.; PELOZO, R. de C. B. A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. Revista científica eletrônica de pedagogia. Ano V, n.10, julho, 2007. Disponível em: [http://www.faeef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/SU3onzBiYiLUhza\\_2013-6-28-15-24-32.pdf](http://www.faeef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SU3onzBiYiLUhza_2013-6-28-15-24-32.pdf). Acesso em: 10/02/2019.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994, v., p. 15-22.
- BRANDÃO, C. R. Casa de escuela: cultura camponesa e educación rural. Campinas, São Paulo: Papirus, 1983.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leinº 9.394). Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002.
- CALVÓ, P. P. Centros familiares de formação em alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador: Dupligráfica, 1999.
- DARTIGUES, A. O que é a fenomenologia? Tradução Maria José J.G. de Almeida. São Paulo: Editora Centauro, 2013.
- DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DETOGNI, A. A. Pedagogia da Alternância e Formação de Jovens na Casa Familiar Rural de Coronel Vivida, PR: avances, limites e desafios. Dissertação de mestrado, Unioeste, 2017.

ESTEVAM, D. de O. Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2012.

FENG, L. Y. Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico. Araraquara, São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/desenvolvimento\\_regional\\_meio\\_ambiente/dissertacoes/2008/lee-yun-feng.pdf](http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/desenvolvimento_regional_meio_ambiente/dissertacoes/2008/lee-yun-feng.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2015

FERNANDES, B. M. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. IN: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Educação do Campo: Cadernos Temáticos, Curitiba: SEED, 2005.

FREIRE, P.; VELOSO, R; FIORI, L. Educação e conscientização: extensionismo rural. CIDOC; 1968.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora; 1991.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra; 1997.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra; 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, 1., 1999, Salvador. Anais. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 39-48.

\_\_\_\_\_. Praticar e Compreender: a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. Por uma educação básica do campo (Memória). Brasília/DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, H. R. de. A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.

Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação , do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/sociologia\\_dissertacoes/dissertacao\\_humberto\\_rodrigues\\_lima.pdf?fbclid=IwAR2fLt4ACwOOOfOXdDD3yQa45tfCqoKU9AgyN0wwi7ZvwixhSB3w6u\\_OI8](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/sociologia_dissertacoes/dissertacao_humberto_rodrigues_lima.pdf?fbclid=IwAR2fLt4ACwOOOfOXdDD3yQa45tfCqoKU9AgyN0wwi7ZvwixhSB3w6u_OI8). Acesso em: 27 abril 2017

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Série Cadernos de Gestão.

MARTINS, M.; LECHUGO, C. P.; GOERGEN, P. Transdisciplinaridade: discurso ou realidade? 2º Congresso Latino americano de filosofia da educación. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Marzo, 2013. p.36-48.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MENDONÇA, S. R. de. Estado e educação rural no Brasil:alguns escritos. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2007.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete transdisciplinaridade. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/transdisciplinaridade/>. Acesso em: 05 de nov. 2016.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. (Org). (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. *Avances e desafios na construção da Educação do Campo*. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril de 2011.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2002.

NICOLESCU, B. Manifesto da Transdisciplinaridade. Lisboa: Hugin, 2000. Resenha de: VIEIRA, Adriano J. H. O manifesto da transdisciplinaridade. Revista de Educación Unisinos, v.5, n.1, 2001. p.171-179. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra3\\_o\\_manifesto\\_da\\_transdisciplinaridade.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra3_o_manifesto_da_transdisciplinaridade.pdf). Acesso em:11/02/2019.

NOGUEIRA, R. Elaboração e análises de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

POCRIFKA, D. H.; CARVALHO, A B.; Vosgerau, Dilmeire Sant'anna Ramos. As contribuições do software Atlas Ti para análise documental. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6065\\_4018.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6065_4018.pdf) . Acesso em: 27 abril 2017. p.11789-11801.

PITANGA. Plano Político Pedagógico Colégio Estadual Antonio Dorigone, 2013.

\_\_\_\_\_.2016. Disponível em: <http://www.pigantoniodorigon.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 11/02/2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. (2006). Metodología de la Investigación. Disponível em: <[https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2017.

SANTOS, A. O que é transdisciplinaridade? Revista Rural Semanal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ano XXIII, n. 22-28 de agosto e n. 29 de abril, 2005. Disponível em [https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/O\\_QUE\\_e\\_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf](https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf). Acesso em: 10/02/2019.

SANTOS, M. A. G. dos; LIMA, I. de S; LEÃO, R. S. C. A formação do extensionista rural: desafios no ensino técnico profissional em Pernambuco. Revista Extensão Rural, DEAR, v.23, n.1, jan./mar., Universidade Federal de Santa Maria, 2016. p.7-25. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/13022/pdf>. Acesso em 13/02/2019.

SCHMITT, A. Registro de Planejamento na Educação. Santa Catarina. Ed FURB. Vol. 01, n 2. 2006.

SILVA, M. L. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios (Resenha). Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, Brasília, 2009. p. 273-275. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_04\\_2009\\_resenha\\_gestao\\_democratica.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_resenha_gestao_democratica.pdf). Acesso em 12/02/ 2019.

SOMMERMAN, A. Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade. I Seminário Internacional Pedagogia da Alternância. Salvador, 1999. p.1-7. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/textos/pedagogia-da-alternanciat-e-transd.pdf>. Acesso em 12/12/2019.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade. In: Anais do I Seminário Internacional, Itapoan, Salvador, Bahia, 3 a 5 nov, 1999.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. Revista Cronos, v.3, n.2, jul./dez., Natal, 2002. p. 65-71. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654/10730>. Acesso em 12/02/2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

VASSILIADES, A. Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales". La Plata, 5 a 7 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2250-8465. Acesso em: 27 abril 2017.

## ANEXOS

### ENCUESTA COORDINADOR



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

### FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SECRETARÍA DE POSGRADO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

#### A/C CFR Vitor Mariano de Castro – Pitanga/Paraná Brasil

El objetivo de esta investigación de Doctorado en educación con el Título “**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA EN LA CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO PITANGA/PR/BRASIL**” es analizar en qué medida la práctica docente de la pedagogía de alternancia articula los procesos de enseñanza y el aprendizaje de contenidos, en que relaciona los conocimientos adquiridos en sala de clase con la realidad del campo, en el que enfoca el análisis de las practicas pedagógicas de la Casa Familiar Rural (CFR) Vitor Mariano Castro, en Pitanga, en Paraná. Solicitamos su colaboración con nuestra investigación respondiendo a las siguientes cuestiones.

#### INVESTIGACIÓN DE CAMPO – COORDINADOR DE ÁREA

NOMBRE:

#### SECCIÓN I – TRAYECTORIA PROFESIONAL Y FORMACIÓN ACADÉMICA

1 - ¿Cuánto tiempo hace que trabaja usted en la CFR Vitor Mariano Castro?

( ) Menos de un año.

( ) De uno a cinco años.

( x ) De seis a 10 años.

( ) Otros. Especificar: \_\_\_\_\_

2 - ¿En cuál curso superior se tituló Usted? ZOOTECNIA

3 - ¿Usted realizó estudios de posgraduación? *¿Latuoustricto sensu?* ¿En cuál área? Sí, homeopatía animal y vegetal, Educación en el Campo, Educación y Ciudadanía.

4 - ¿Usted realizó cursos de formación continuada enfocados específicamente para la Educación Rural y/o sobre Pedagogía de Alternancia?

( ) No.

( x ) Sí. Especificar ¿Cuál: Educación en el Campo

## **SECCIÓN II - ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL, FÍSICA Y PROFESIONAL DE LA CFR VITOR MARIANO CASTRO**

5. ¿Cuántos profesores y cuantos monitores actúan en la CFR Vitor Mariano Castro? ¿Existe un grupo de profesores exclusivos?

Monitores 4

Profesores 12

6. ¿Cómo se definen los contenidos para trabajarse en el curso de Agroecología? ¿El plan de formación y los temas generadores son condicentes con la realidad de los estudiantes?

( ) No.

( x ) Sí. ¿Cómo? Ellos (los estudiantes) construye, con el apoyo de los monitores, los planes de formación, los temas generadores.

7 - ¿El curso de Agroecología posee libro didáctico y material pedagógico propio?

( ) Sí.

( x ) No.

Comente:

Todo es construido a partir de los pilares de la sostenibilidad (económicamente viable, ecológicamente correcto, socialmente justo, además de las nuevas líneas de la agricultura sostenible, orgánica, permacultura, biológico dinámica.

8 - ¿Cómo se organizan las visitas técnicas de la CFR? ¿De qué forma se realiza la relación entre las salidas de campo y la teoría de la sala de clase?

Respuesta:

En el sistema de la interdisciplinaridad se discute y se busca lo más efectivo para el funcionamiento positivo de las diferentes herramientas de la Pedagogía de Alternancia.

9 - ¿Quién es el responsable por esas actividades?

Respuesta:

Generalmente los monitores, aunque hemos estimulado a los profesores a que asuman proyectos.

10 - ¿Usted piensa que la enseñanza en las zonas rurales debe mantener una relación indisoluble con el medio ambiente y, por eso, necesita más actividades prácticas que la escuela tradicional? ¿Por qué?

( ) No. Ambas escuelas, de la zona rural y de la urbana, tienen la misma necesidad de desarrollar actividades prácticas.

( x ) Sí. La zona rural tiene una necesidad mayor de un modelo educativo que privilegie las actividades prácticas, pues solamente así es posible profesionalizar el hombre del campo, no apartándolo de su cotidiano de trabajo.

( ) Tal vez, no siempre las zonas rurales necesitan un modelo pedagógico diferenciado de la metodología tradicional aplicada a las escuelas urbanas. El modelo convencional también puede funcionar para los individuos que viven en el campo.

11 – ¿Cuál es el papel del coordinador en la administración de la CFR? ¿Usted tiene autonomía para gerenciarla o es dependiente de las decisiones provenientes de otras instancias como la Asociación de padres y el Colegio Antônio Dorigon?

( ) No.

(x) Sí.

Especificar

Depende de la asociación, que es soberana. Aunque, discutimos y proponemos, a través del diálogo positivo, formas de buscar resiliencia.

12 – ¿Qué cambió en la CFR desde la incorporación a la Escuela Base?

Respuesta:

En algunos aspectos ganamos un poco más de apoyo; por otro lado, perdimos espacio en el sentido de que no somos prioridad; nos convertimos en un apéndice.

13 – ¿En cuanto a datos estadísticos, la CFR mantiene un registro con el número de estudiantes formados desde su fundación y de la implementación del curso de Agroecología?

( ) No.

( x ) Sí.

¿Cuáles son esos números? Tenemos, junto con la escuela base el cuidado de tabularlos.

14 – ¿Y en cuanto a los egresados de Agroecología que siguen los estudios en el área de Ciencias de la Naturaleza y que permanecen viviendo y trabajando en el campo? ¿Hay un control?

No.

Sí.

¿Cuáles son esos números?

### **SECCIÓN III –: CONCEPCIONES SOBRE PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA, TRANSDICIPLINARIDAD Y GESTIÓN PARTICIPATIVA**

15 - ¿Cuál es su opinión sobre las prácticas de enseñanza por alternancia? ¿Esta funciona en la CFR Vitor Mariano Castro?

Respuesta:

Conseguimos, tanto la coordinadora Alexandra Buchamann como yo, siempre con el apoyo de los otros monitores y de algunos profesores, aunque las dificultades se incrementan por parte del estado, la indiferencia por la educación.

16 – ¿Usted cree que la enseñanza por alternancia es un método válido apenas para la educación rural?

No sé.

Sí, pues permite relacionar los estudios con la práctica, lo que es necesario para alcanzar la profesionalización de esos individuos.

No, pues es importante para adaptar la escuela a la rutina de los estudiantes en cualquier situación, incluso en las escuelas urbanas.

Tal vez, porque para que dé cierto depende de la interacción entre estudiantes y profesores.

17 – ¿Cuándo piensa en Pedagogía de Alternancia y/o Educación Rural, algún autor le viene a la mente?

No. No tengo ninguna referencia inmediata para citar.

Sí. Especificar nombre: Bill Molhison, David Hungay, Rudolf Steiner, Prof. Armenio Kathaounian, Bernardo Thomas Sixel.

18– ¿Sobre el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de CFR, usted cree que él incentiva la transdisciplinariedad y la gestión participativa?

No.

Parcialmente. Justifique.

Sí. Especifique.

Respuesta:

Para valorizar el saber local, de la familia, de la comunidad, fijar el hombre en el campo.

19 - ¿Cuáles son las dificultades existentes en la aplicación de la Pedagogía de Alternancia?

( ) La práctica de la transdisciplinariedad, pues aún se trata de un método poco conocido por profesores y monitores.

( ) La falta de presupuesto para la realización de visitas técnicas, de proyectos de extensión y de las demás actividades extracurriculares.

( ) La falta de conocimiento teórico y práctico de los profesores y monitores sobre el método y los objetivos de Pedagogía de Alternancia.

( x ) La práctica de la gestión participativa, pues la comunicación entre familia, profesores y escuela ni siempre tiene suceso.

( ) Otras. Especificar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

\_\_\_\_\_

—

20 - ¿Los padres han participado del aprendizaje de los jóvenes?

( ) Sí. En la mayoría ocurre una participación de la familia.

( ) No. Difícilmente la familia participa efectivamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

( x ) Parcialmente. No todas las familias demuestran interés.

21 - ¿Los Proyectos de Vida desarrollados por los estudiantes han alcanzado los objetivos de mejora de la producción agrícola en las propiedades familiares?

( x ) Sí. ¿Por qué? Muchos continúan el proyecto con sus familias.

( ) No. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

—

\_\_\_\_\_

—

22 - ¿Cuáles son las principales dificultades y/o ventajas que usted observa con relación a los padres, hijos y monitores?

Respuesta:

Ventajas: los padres y /o familiares pueden buscarnos para sanar juntos las dificultades, buscar caminos.

Dificultades: no todos los padres se sensibilizan.

23 – Para usted, ¿cuáles son los factores de éxito y los de fracaso de una CFR?

Respuesta:

Éxito: profesionales comprometidos/motivados aplican correctamente los diversos instrumentos de Pedagogía de Alternancia.

Asociación participativa;

Auxilio de los aparceros en los proyectos.

**Sus respuestas son de extrema importancia para que yo pueda desarrollar un diagnóstico sobre la Escuela de Campo en el Estado de Paraná. Agradezco por la colaboración.**

## ENCUESTA MONITORES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

CFR Vitor Mariano de Castro – Pitanga/Paraná Brasil

El objetivo de esta investigación de Doctorado en educación con el Título “**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA EN LA CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO PITANGA/PR/BRASIL**” es analizar en qué medida la práctica docente de la pedagogía de alternancia articula los procesos de enseñanza y el aprendizaje de contenidos, en el que relaciona los conocimientos adquiridos en sala de clase con la realidad del campo, y enfoca el análisis de las prácticas pedagógicas de la Casa Familiar Rural (CFR) Vitor Mariano Castro, en Pitanga, en Paraná. Solicitamos su colaboración con nuestra investigación respondiendo a las siguientes cuestiones.

## INVESTIGACIÓN DE CAMPO – PROFESORES Y MONITORES

Nome:

Idade: 41 Sexo: ( ) M ( x ) F

Usted vive en la : ( ) Zona rural ( x ) Zona urbana

## SECCIÓN I – TRAYECTORIA PROFESIONAL Y FORMACIÓN ACADÉMICA

1. Titulación: Ingeniera Agrónoma

Posgraduación: ( x ) Especialización ( ) Maestría ( ) Doctorado

Especialización (área) Educación PROFESIONAL Y Educación Especial

Máster (área) \_\_\_\_\_

Doctorado \_\_\_\_\_

(área)

2. En la monografía, disertación o tesis que realizó, la Pedagogía de Alternancia y/o a Educación en el Campo fueron temas de esos trabajos?

( x ) No.

( \_\_\_\_\_ )

Sí.

Indique

¿Cuál?: \_\_\_\_\_

3. ¿Usted participó de algún curso de formación continuada volcada a la educación rural y /o Pedagogía de Alternancia. Especificar.

No \_\_\_\_\_

4. ¿Cuánto tiempo hace que imparte en la CRF Vitor Mariano Castro?

Hace 5 años

5. Su registro es:

- ( ) QPM – Plantilla Propia del Magisterio  
 ( x ) PSS – Proceso Selectivo Simplificado  
 ( ) Otros \_\_\_\_\_

6. ¿Trabaja cuántas horas/clase?: ( ) 20 h/a ( ) 40 h/a ( ) 60/a ( ) Otra carga horaria.

Trabajo 25 horas /  
clase

7. ¿Imparte cuáles asignaturas en la CFR?

Agricultura, Agroecología, Proyectos e instalaciones agroecológicas, el manejo sostenibles de los suelos.

8. ¿Usted imparte en otra escuela que no sea CFR?

- ( ) No  
 ( x ) Sí. ( ) Escuela del Campo ( x ) Escuela Urbana

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuáles son las principales diferencias?

**En la ciudad los grupos son más numerosos, hay menor contacto con los estudiantes y familiares. La pedagogía (aquí utilizada en la CFR con la pedagogía de Alternancia conseguimos tener más contacto con las familias y los estudiantes y descubrir la historia familiar y comprender mejor al alumno).**

## **SECCIÓN II – LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA CFR VITOR MARIANO**

9. ¿Usted conoce las directrices curriculares de la educación del campo de la provincia de Paraná?

- ( ) Sí. ( x ) No.

10. ¿Usted las ha utilizado en su trabajo?

- ( x ) No, pues no tengo conocimiento de ellas.  
 ( ) No, pues ellas no son adecuadas a la realidad de mi escuela.  
 ( ) A veces, cuando hago la planeación.  
 ( ) Muy raramente.  
 ( ) Siempre.  
 ( ) Otra opción. Explique:

11. ¿Para cuáles actividades de su trabajo las directrices contribuyen?

- Planeación: ( ) Sí ( ) No  
 Elección de contenidos: ( ) Sí ( ) No  
 Elección de la metodología: ( ) Sí ( ) No  
 Evaluación: ( ) Sí ( ) No

Otras. Indique ¿cuáles?: **PODRÍAN CONTRIBUIR PARA TODA LA PLANEACIÓN DESDE LAS CLASES HASTA LA EVALUACIÓN.**

12. ¿Usted utiliza libro didáctico? ( X ) No ( ) Sí. ¿Cuál?

---

13. La interdisciplinaridad y/o la transdisciplinariedad es una herramienta común en el proceso de enseñanza /aprendizaje de la CFR Vitor Mariano de Castro?

Sí

No

14. ¿Usted la utiliza?

No.

Sí. ¿En qué situaciones? Para interactuar con las otras asignaturas y hacer la interacción entre los estudiantes, profesores y familias.

15. ¿Usted consigue relacionar en la clase los contenidos impartidos al “Proyecto de vida” desarrollado por los estudiantes?

**Sí consigo, pues es una forma de auxiliar a los jóvenes en sus proyectos.**

16. ¿Cuáles son las mayores dificultades que usted, como profesor y/o monitor, experimenta en el día a día de la enseñanza a través de la Pedagogía de Alternancia?

**Falta de vehículo para las visitas técnicas y a las familias. Dificultad en materiales técnicos (vídeos y libros). Falta de exclusividad de los profesores de la base técnica dificultando el desarrollo de la Pedagogía de Alternancia.**

17. ¿Cuáles instrumentos de Pedagogía de Alternancia utiliza usted?

cuaderno de la realidad;

visitas de estudio;

plan de formación;

plan de estudio;

fichas didácticas;

cuaderno de acompañamiento;

visitas a las familias;

otros

18. ¿Cómo son definidos los contenidos y los temas generadores que serán trabajados durante el curso? ¿Quién decide?

**Son definidos juntamente con los jóvenes(estudiantes) monitores y familias.**

### **SECCIÓN III – CONCEPCIONES SOBRE PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA, TRANSDICIPLINARIDAD Y GESTIÓN PARTICIPATIVA**

19. ¿Cuándo piensa en Pedagogía de Alternancia, algún autor le viene a la mente?

No. **No tengo ninguna referencia inmediata para citar.**

Sí. Especificar nombre: \_\_\_\_\_

20. ¿Los padres han participado del aprendizaje de los hijos, aceptando aplicar en la práctica los nuevos conocimientos? ¿Cuáles son las facilidades y/o dificultades de implementar los Proyectos de Vida en las propiedades familiares?

**No siempre. Los jóvenes enfrentan dificultades en convencer a sus padres para poner en práctica el aprendizaje y los nuevos conocimientos adquiridos. (Nuestra CFR para intentar ayudar en eso, está haciendo una alianza con el SENAR, en el que trae el curso Herederos del Campo).**

21. En su opinión, ¿la rotación de los monitores y profesores dentro de la CFR representa algún perjuicio para el desarrollo del curso?

**Sí, pues ocurre mucha divergencia de ideas y el perjuicio es que estos monitores y profesores necesitan tener un perfil para trabajar en las CFRs, pues muchos de ellos no dan importancia a los instrumentos de la Pedagogía de Alternancia.**

22. ¿Cuál es el impacto social del curso de agroecología? ¿Usted cree que él estimula el desarrollo regional?

**Sí. Pues empezamos por la concientización y, posteriormente, llevamos conocimientos prácticos para las propiedades, pues nuestra región es cercada de agricultores familiares.**

23. En el momento actual, ¿Cuáles son las principales dificultades enfrentadas por el curso de Agroecología?

**Mercado consumidor, estructura financiera, cambio en la producción del cultivo (de los métodos convencionales para la Agroecología). Precios diferenciados en sus productos agroecológicos.**

Sus respuestas son de extrema relevancia para que yo pueda desarrollar un diagnóstico sobre la Escuela del Campo en el Estado de Paraná. Agradezco desde ya por su colaboración.

## ENCUESTAS PADRES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

CFR Vitor Mariano de Castro – Pitanga/Paraná Brasil

Mi nombre es Elizabeth Macedo Fagundes, curso el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata. Para el desarrollo de mi tesis, cuyo título es **“LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA EN LA CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO PITANGA/PR/BRASIL”**. Y busca analizar en qué medida la práctica docente de la pedagogía de alternancia articula los procesos de enseñanza y el aprendizaje de contenidos, en que relaciona los conocimientos adquiridos en sala de clase con la realidad del campo. Para ello, fueron elaboradas algunas preguntas que buscan nortear las discusiones de la investigación científica en desarrollo y solicitamos, gentilmente, su participación a partir de las respuestas a estas cuestiones.

**TRABAJO DE CAMPO – FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE  
AGROECOLOGÍA**

NOMBRE:

Edad: \_\_\_ años.

Sexo: ( ) Masculino ( )Feminino

**SECCIÓN I – FORMACIÓN EDUCACIONAL**

1. Grado de escolaridad:

( ) Enseñanza Fundamental incompleta.

( ) Enseñanza Fundamental completa.

( ) Enseñanza secundaria incompleta.

( ) Enseñanza secundaria completa.

( ) Enseñanza Superior incompleta.

( ) Enseñanza Superior completa.

( ) Cursos Técnicos.

( )

Otros.

Especificar:

---



---

2 - ¿Alguien de la familia o usted ya ha participado de alguna formación técnica en la CFR Vitor Mariano Castro?

No.

Sí. Especificar cuál es el curso y el miembro de la familia: \_\_\_\_\_

---



---



---

## **SECCIÓN II – RESULTADOS PRÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA EN ALTERNANCIA**

3 - ¿Su hijo(a) o usted ha aplicado en su propiedad los conocimientos adquiridos en la CFR?

Totalmente.

La mayor parte.

Una buena parte.

Una pequeña parte.

Ninguna.

4 - ¿Cuáles son las mayores dificultades enfrentadas para aplicar los nuevos conocimientos adquiridos en el curso de Agroecología de la CFR Vitor Mariano Castro?

Los cultivos sembrados en la propiedad son diferentes de los enseñados en el curso de Agroecología.

Ellos no se adaptan a la realidad técnica (instrumentos de trabajo, insumos etc.) de la propiedad.

Falta de maquinarias más modernos y adecuados.

Falta de método ecológicos y baratos de combates a las plagas.

Fenómenos naturales.

Otras. Cite: \_\_\_\_\_

---

---

5 – Para usted, ¿después que se hijo(a) inició los estudios en el curso de Agroecología, él/ella está más preparado(a) para trabajar y promover las mejoras en la propiedad?

( ) No, pues no tuvimos interés en alterar lo que veníamos haciendo porque no creía que sería económicamente rentable.

( ) Sí, pues fue posible mejorar la propiedad y hasta perfeccionar lo que ya veníamos haciendo.

( ) Sí, el proyecto de la propiedad fue reformulado y cambios el ramo del negocio obteniendo mayor lucro y mejorando la productividad.

Especificar la actividad desarrollada en la propiedad:

Antes del curso de Agroecología

---

Después del curso de Agroecología \_\_\_\_\_

6. ¿Cuál fue el proyecto que su hijo(a) implementó en su propiedad o de otra persona después de sus estudios en la CFR? Relate experiencia.

---



---



---

### **SECCIÓN III – SOBRE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA, LA TRANSDICCIPLINARIEDAD Y LA GESTIÓN PARTICIPATIVA**

7 – EL método de Pedagogía de Alternancia es empleado en la CFR Vitor Mariano Castro. ¿Cuáles aspectos usted considera más importantes?

( ) La posibilidad de equilibrar el calendario escolar con los trabajos en la propiedad.

( ) El conocimiento técnico adquirido en el curso de Agroecología.

( ) La posibilidad de participar de las decisiones educativas junto con la escuela y los profesores.

( ) Las visitas técnicas que son promovidas en el transcurso del curso.

8 - ¿Usted cree que el calendario escolar en régimen de alternancia contribuye para el aprendizaje de su hijo(a)?:

( ) No contribuye.

( ) No hace diferencia.

( ) Contribuye poco.

Contribuye mucho.

9 - En su opinión, de 1 a 10, que nota usted daría para:

Asociación.

Calendario de actividades.

Coordinación.

Participación de los padres.

Temas de estudio.

Visitas técnicas.

Profesores.

10. ¿Usted participa de la reunión de los padres o de otros encuentros promovidos por la CFR? ¿Su opinión es oída y discutida por los profesores, monitores y coordinación?

---

---

---

11. ¿Usted participa de las decisiones referentes al Proyecto de Vida desarrollado por su hijo(a)?

---

---

#### **SECCIÓN IV – RENTA FAMILIAR Y DESARROLLO DE LA PROPIEDAD**

12. ¿Cuál es la renta familiar?

Menos de un sueldo mínimo.

De uno hasta dos sueldos.

De dos hasta tres sueldos.

Más de tres sueldos.

Más de cinco sueldos.

Más de diez sueldos.

Otro. Especificar \_\_\_\_\_

13. ¿La renta familiar adviene exclusivamente de las actividades de agricultura desarrollada en la propiedad?

Sí.

No.



## ENCUESTA ESTUDIANTES PRIMER AÑO



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

## CFR Vitor Mariano de Castro – Pitanga/Paraná Brasil

Mi nombre es Elizabeth Macedo Fagundes, curso el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata. Para el desarrollo de mi tesis, cuyo título es “**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA POR LA DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA EN LA CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO PITANGA/PR/BRASIL**”. Y busca analizar en qué medida la práctica docente de la pedagogía de alternancia articula los procesos de enseñanza y el aprendizaje de contenidos, en que relaciona los conocimientos adquiridos en sala de clase con la realidad del campo. Para ello, fueron elaboradas algunas preguntas que buscan nortear las discusiones de la investigación científica en desarrollo y solicitamos, gentilmente, su participación a partir de las respuestas a estas cuestiones.

## TRABAJO DE CAMPO – ESTUDIANTES DEL GRADO DE AGROECOLOGÍA

NOME:

Idade: 15 años.

Sexo: ( )Feminino (X) Masculino

Estado civil: (X) Soltero ( ) Casado

¿Usted es natural de Pitanga: (X) Sí ( ) No.

Ciudad de origen: Pitanga

¿Actualmente vive con quién? (X) Familia ( ) Solito ( ) Otros:

## SECCIÓN 1. —Formación Vocacional—

1. ¿Usted cursó hasta qué grado de enseñanza antes de entrar para la CFR?  
Noveno grado (9°).
2. ¿Qué grupo frecuenta Usted en la CFR? ( X ) Primero ( ) Segundo  
( ) Tercero.
3. ¿Pretende hacer un curso en la universidad? ( ) No ( X ) Sí - ¿Cuál?  
Agronomía
4. ¿Usted percibe cuál es la diferencia en su formación y en la formación de otros jóvenes que no están en la CFR? ¿Cuáles aspectos?

Sí. Porque aquí los jóvenes se forman en 3 años y aprenden lo que los estudiantes de la ciudad aprenden en 9 años.

5. Después de graduarse, ¿Usted continuará trabajando en el campo?  
 Sí     No

                   ¿Por qué? Porque en el campo yo puedo dar procedimiento en lo que aprendí en la EFR y yo puedo sacar una renta mucho mayor que en la ciudad.

6. ¿A usted qué lo llevó a estudiar en la CFR?  
 Incentivo de la padres.  
 Decisión propia.  
 Otros.

## SECCIÓN II —LA GESTIÓN PARTICIPATIVA Y LA TRANSDISCIPLINARIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA CFR VITOR MARIANO CASTRO

7. ¿Usted ha aplicado en la práctica los conocimientos adquiridos en la CFR? Elija una de las respuestas y coméntela.  
 Totalmente.  
 La mayor parte.  
 La mitad de ellas.  
 Una pequeña parte.  
 Nada.

Comentario: Todo lo que yo aprendí y apliqué dio cierto

8. ¿Cuáles son las mayores dificultades enfrentadas para aplicar estos nuevos conocimientos?  
 Los padres no los aceptan.  
 No se adaptan a la realidad de la propiedad.  
 Las cultivos sembrados en la propiedad son diferentes de las enseñadas en el CFR.  
 Otras. Comente.  
 Comentario: \_\_\_\_\_

9. Durante las dos semanas de permanencia en la propiedad, ¿Usted se acuerda de lo que aprendió en la CFR? Elija una de las opciones y coméntela.  
 Sí. Todo.  
 Sí. La mayor parte.  
 Sí. La mitad.  
 Sí. Una pequeña parte.  
 Sí. Nada.

Comentario: Sí. A través de las tareas que llevé para la casa

10. En cuanto a la relación entre el calendario escolar y el trabajo en el campo. Elija una de las opciones.  
 No interfiere.  
 Es indiferente.  
 Interfiere un poco.  
 Interfiere mucho.

11. En su opinión, de 1 a 10, que nota usted daría para:
- ( 8 ) Asociación.
  - ( 5 ) Calendario Actividades.
  - ( 10 ) Coordinación.
  - ( 8 ) Participación de los padres.
  - ( 10 ) Temas de estudio.
  - ( 8 ) Visitas técnicas.
  - ( 8 ) Profesores.
12. Como clasifica el trabajo de los monitores: Elija una de las opciones y comente.
- ( ) Muy bueno.
  - ( X ) Bueno.
  - ( ) Malo.
  - ( ) Razonable.
  - ( ) Pésimo.
- Comentario: todos ejercen su trabajo con educación y respeto
13. Los conocimientos adquiridos en la CFR, ¿Usted consiguió aplicarlos a su práctica?
- ( ) No.
  - ( X ) Sí. ¿Cómo? Poniendo atención en las clases y aplicando en casa.
14. Después de los estudios en la CFR, ¿Cuál fue el proyecto que implantó en su propiedad o en la de otra persona? Describa su experiencia.
- Yo preparaba el abono, la huerta y otros...

### SECCIÓN III — VIDA PROFESIONAL—

15. ¿A usted que le gustaría cambiar en su propiedad actualmente? ¿Por qué?
- Respuesta: Nada
16. Después que iniciaron sus estudios en la CRF, ¿Usted se siente más preparado para trabajar en el campo?
- Respuesta: Sí. Porque ya aprendí varias cosas nuevas para aplicar en el campo.
17. ¿Usted continuará viviendo y trabajando en la zona rural con actividades relacionadas a la agricultura sostenible? ¿Por qué?
- Sí, para el consumo y tal vez para el comercio
18. ¿Usted tiene la intención de cursar la graduación en áreas de las ciencias de la naturaleza como biología, agronomía, ingeniería forestal, veterinaria, entre otros? ¿Especifique el curso pretendido?
- Sí.  
Agronomía
19. ¿Usted cree que el curso de agroecología de la CFR ofrece una alternativa de Enseñanza de calidad para los jóvenes del medio rural, en el que contribuye para la mejora de las propiedades familiares?
- ( X ) Sí.

( ) No.  
¿Por qué?

---

Sus respuestas son valiosas para mi investigación sobre la *Escuela del Campo en el estado de Paraná*. Agradezco por la colaboración. Gracias.

## GUÍA GRUPO FOCAL CON LOSESTUDIANTES GRADUADOS DE 2018

### INVESTIGACIÓN DE CAMPO CURSO TÉCNICO EN AGROECOLOGÍA – CASA FAMILIAR RURAL VITOR MARIANO CASTRO

Elizabeth Macedo Fagundes

#### GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE *FOCUS GROUP* CON LOS ESTUDIANTES

**Local:** Sala de clase en la CFR Vitor Mariano Castro – Pitanga, Paraná.

**Día:**

**Horario:**

**Participantes:** estudiantes del tercer año del curso de Agroecología. Total, ocho.

#### **Justificativa para la elección de los participantes**

EL curso de técnico en Agroecología tiene una duración de tres años y por ese motivo consideramos interesante la realización de un grupo de discusión con el grupo que se graduarán en el 2018, principalmente porque estos estudiantes están en proceso de finalización de los “Proyectos de Vida” (proyecto práctico de extensión rural). El objetivo es recopilar datos y registrar los discursos proferidos por los estudiantes que están concluyendo el curso de Agroecología para comprender cuáles son los valores y representaciones que estos sujetos, al final del curso, hacen de la vida en el campo, del trabajo con la agricultura, de la relación entre la producción y el consumo, como también registrar datos sobre lo que estos jóvenes aspiran como profesionales, si pretenden seguir especializándose en el ramo de la producción agroecológica. A partir de las observaciones de estas cuestiones se pretende reflexionar si el modelo pedagógico de educación por alternancia en el curso de Agroecología contribuye para el desarrollo humano y profesional de los jóvenes del campo. En este sentido, se cree que a partir de la confrontación entre los discursos proferidos por el grupo de graduados de 2018 y las encuestas respondidos por un grupo de egresados, un grupo segundo año y también el grupo de graduandos pueden reunir datos interesantes para la comprensión de las representaciones que circulan entre los estudiantes al respecto de los temas como transdisciplinariedad, gestión participativa y proyectos de extensión (que hacen parte del eje rector de la investigación, que pretende investigar los desdoblamientos de las prácticas educativas en el modelo en alternancia propuesto para la CFR Vitor Mariano Castro).

#### **Objetivo**

La realización del *focusgroup* con el grupo de graduandos en Agroecología, a ser realizada después de la sistematización de las encuestas (ya en proceso), tiene como objetivo sanar posibles indagaciones no respondidas por estos y también profundizar algunos temas abordados en las encuestas, pero que aún carezcan de datos. En este sentido, el objetivo de las discusiones será estimular a los estudiantes para hablar sobre sus experiencias con la educación en alternancia. Se busca con esto investigar la percepción de los estudiantes en relación con el curso y los métodos de enseñanza en alternancia, para comprender si se presenta la conexión entre la práctica y la teoría, entre la escuela y la familia y si este modelo contribuye con la formación humana y profesional de los jóvenes. Así, se pretende afinar la propuesta del *focusgroup* con el objetivo general de la investigación de la investigación de campo, enfocándose al modo como las prácticas docentes en alternancia se

desdoblan en procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que el objetivo es constatar si ocurren de modo eficaz la transdisciplinariedad, la gestión participativa y los proyectos de extensión y si ese modelo es eficaz. Por lo tanto, el tema general del *focusgroup* con los estudiantes está también contemplado en las encuestas que se elaboraron y se aplicaron con los estudiantes, padres, profesores/monitores y coordinación y que están en proceso de transcripción de los datos.

### Planeación

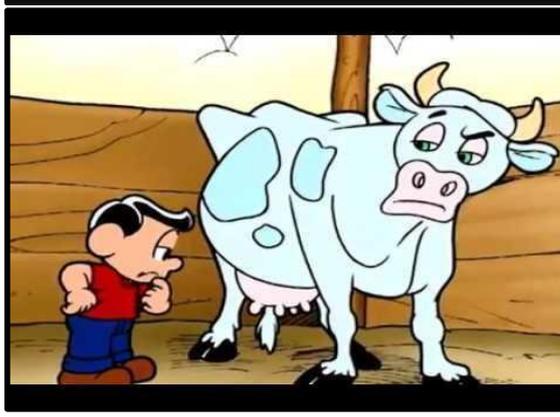
El tema general que guía la investigación de campo en curso se divide en subtemas que se enumeraron como orientación didáctica para la investigación específica con los estudiantes, a saber: la relación entre la teoría y el trabajo práctico, escuela tradicional *versus* escuela rural, enseñanza convencional *versus* enseñanza en alternancia, la vida y el trabajo en el campo, familia y escuela. Por lo tanto, según los objetivos, algunas preguntas orientadoras del grupo focal para realizarse con los estudiantes del tercer año del curso de Agroecología son las siguientes:

- ¿Los estudiantes cursan Agroecología por interés?
- ¿Cuáles son las razones de estar cursando técnico en Agroecología?
- ¿Cuáles son sus sueños y metas profesionales?
- ¿Hay la preparación para el mercado del trabajo? ¿Cuál es la relación entre escuela y la familia?
- ¿Cuáles son los proyectos de vida implantados o a ser implantados?
- ¿Cómo ven el futuro? ¿Cómo entienden el papel de la agricultura?
- ¿Cómo se relacionan con la naturaleza y la producción de alimentos?
- ¿Cómo piensan en cambiar o mejorar la producción agrícola?
- ¿Cuáles son los valores que sustentan en relación con la alimentación, educación, medio ambiente y trabajo?

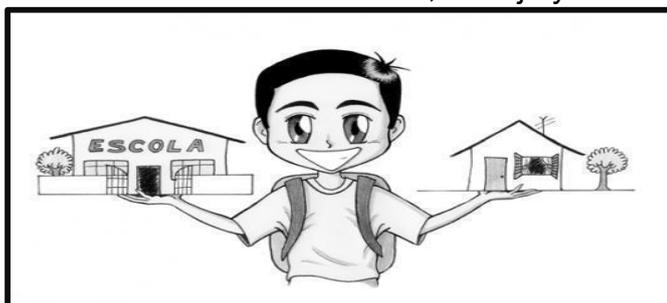
Para estimular que los estudiantes narren sus experiencias con la enseñanza en alternancia y expongan sus ideas sobre la educación, trabajo, familia, profesión se realizarán las siguientes dinámicas de integración.

**Dinámica:** Banco de imágenes para incentivar la narración de las experiencias de los estudiantes en el curso de agroecología, como lo sugirió la profesora Alejandra. Además, se usará como material de discusión una historieta en dibujos animados del personaje Chico Bento, de Mauricio de Sousa.

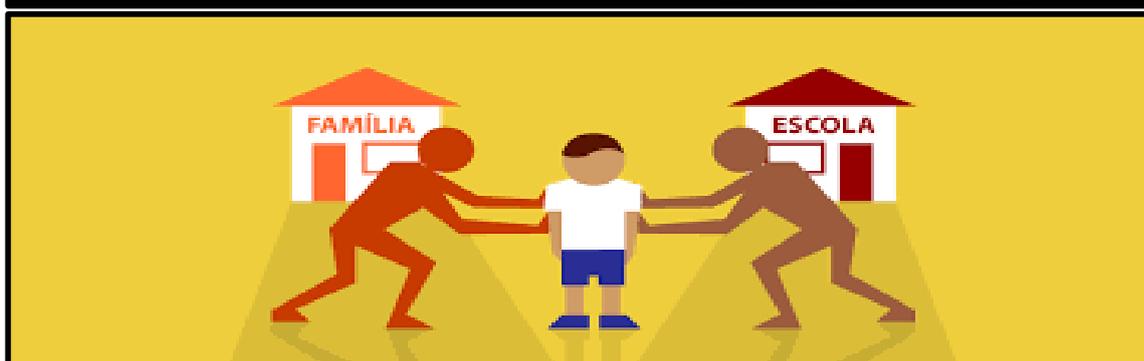
**Grupo de imágenes A** (Objetivo: investigar cuáles son las representaciones que los estudiantes hacen del espacio rural, de la vida y el trabajo en el campo para comprender si son valores positivos o negativos, y así comprender la motivación de ellos para cursar Agroecología. Para ello, serán contrapuestos como íconos los personajes Chico Bento y su primo de la ciudad Zeca)



**Grupo de imagen B** (Objetivo: Investigar cuáles son las representaciones de los estudiantes sobre la relación entre la escuela, trabajo y familia)



Mais imagens legais em [kdinagens.com!](http://kdinagens.com!)



**Grupo C** (Objetivo: investigar cuáles son los valores de los estudiantes al respecto de la producción y consumo de los alimentos, calidad de vida, salud y medio ambiente, para comprender si los valores están en armonía con los presupuestos de la agroecología o no)



**Grupo D – Historieta en dibujos animados de Chico Bento** (Objetivo: Estimular a los estudiantes a relatar los Proyectos de Vida, planes de estudios futuros y demás proyectos prácticos desarrollados con el apoyo del curso de Agroecología)



A partir de la exposición de las imágenes arriba y de la Historieta de dibujos animados, se busca responder, a partir de la narrativa de los estudiantes, las siguientes cuestiones:

La ocurrencia o no de la transdisciplinariedad a partir de preguntas como: ¿Cómo la teoría aprendida en la sala de clase se relaciona con la práctica? ¿Cómo los contenidos aprendidos en sala de clase y en asignaturas diferentes se complementan? ¿Cómo el curso de Agroecología lo prepara a usted para promover mejoras en la propiedad familiar?

La realización de proyectos de extensión a partir de preguntas como: ¿Cuál es la primera palabra que viene en la cabeza de ustedes cuando piensan en proyecto de extensión? ¿Cómo los proyectos de extensión los preparan a ustedes para la mejora de las prácticas y de la producción agrícola? ¿Cuál es el proyecto de extensión que ustedes conocen que dio cierto y mejoró la renta y la calidad de vida de los involucrados? ¿Cuál es el proyecto de extensión que ustedes ya realizaron y/o pretenden realizar?

La gestión participativa a partir de preguntas como: ¿Cómo los padres entienden la importancia del curso de Agroecología? ¿Ustedes ya aplicaron algún conocimiento aprendido en el curso de Agroecología? ¿Qué les gustaría cambiar en el sistema de producción de la propiedad familiar y no puede? ¿Por qué? ¿Cómo sus padres participan y acompañan su desarrollo durante curso de Agroecología?

**Registro del grupo de discusión:** Fotos y grabación de los discursos. Nombres de estudiantes identificados solo por las iniciales.

**Documento necesario:** autorización para (estudiantes y profesores) uso y divulgación de imágenes y discursos grabadas en debate

## ENCUESTA DE VISITA TÉCNICA



## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

		<b>Casa Familiar Rural – Pitanga/PB</b> <b>Escola Estadual Antônio Dorigem</b>	
Aluno:		Série: 1º Ano	DATA:
Disciplina: Gestão da Propriedade Agroecológica	Professor: João Jair Tavares	Pesquisas com Produtores e Consumidores	

## Parte 1 produtor

1- Nome \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

3- N° de Pessoas da família envolvidas na propriedade e no Box da feira \_\_\_\_\_

4- Localização da propriedade e tamanho da área \_\_\_\_\_

5- Principais atividades rurais na propriedade \_\_\_\_\_

6- Principais produtos produzidos para a feira \_\_\_\_\_

## Parte 2 Feira

7- Produtos que mais vende na feira (se possível quantidade e preço praticado) \_\_\_\_\_

8- Tecnologia aplicada na produção dos produtos (Convencional-Orgânica) \_\_\_\_\_

9- Os dias e horários da feira estão adequados (tem sugestão) \_\_\_\_\_

E a estrutura e local \_\_\_\_\_

10- Quanto tempo está participando da feira \_\_\_\_\_

11- Sugestão \_\_\_\_\_

## Parte 3 Consumidor

12- Idade \_\_\_\_\_ Sexo (M),(F), Renda aproximada ( ) até 1,5 SM, ( ) de 1,5 e 3 SM de ( ) 3 a 6 SM ou ( ) acima de 6 SM.

13- Os dias, horários e o local da feira estão adequados ( ) Sim ( ) Não, 14- Tem sugestão \_\_\_\_\_

15- Tem preferência aqui na feira em comprar produtos ( ) Convencional ou ( ) Orgânicos, e quais os produtos que mais procura na feira \_\_\_\_\_

16- Quanto aos preços dos produtos acha ( ) adequados, ( ) altos ou ( ) baixos, tem alguma sugestão \_\_\_\_\_

17- Quanto a apresentação e embalagens dos produtos acha ( ) Adequada, ( ) Ruim ( ) Precisa Melhorar, tem alguma sugestão \_\_\_\_\_

18- Gostaria que tivesse mais atividades/ou negócios na feira ( ) Sim, ( ) Não, sugestão \_\_\_\_\_

## MODELO TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

### TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Yo, \_\_\_\_\_ abajo firmado, concuerdo en participar de la investigación titulada: “LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: UN ESTUDIO DE CASO EN EL CURSO DE TÉCNICO EN AGROECOLOGÍA DE LA CASA FAMILIAR VITOR MARIANO CASTRO, PITANGA, PARANÁ, BRASIL”, que tiene como objetivo analizar la articulación entre la práctica docente y proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del método de la Pedagogía de la Alternancia en los cursos técnicos de Agroecología, de la Casa Familiar Rural Vitor Mariano Castro. Me informaron que puedo indagar o investigar si deseo hacer alguna pregunta sobre la investigación, por el teléfono 42 99953-0402, email; [bethfagundes2016@gmail.com](mailto:bethfagundes2016@gmail.com), y que, si me intereso, puedo recibir los resultados de la investigación cuando sean publicados. Este término de consentimiento será guardado por el investigador y, en ninguna circunstancia, este se dará a conocer a otra persona.

**PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:** Al participar de la investigación, usted se dispondrá a participar de una encuesta y/o grupo focal, que consiste en la promoción de debates a partir de preguntas relacionadas a la Pedagogía de Alternancia, en el curso técnico en Agroecología de la Casa Familiar Vitor Mariano.

**RIESGOS Y DESCONFORTOS:** Caso en algún momento se sienta desconfortable, el participante es libre para dejar de responder o participar, tanto de la encuesta como del grupo focal. Cada etapa de realización de esta investigación de campo se explicará anticipadamente, para que sean sanadas todas las dudas, resaltando que la investigación no presenta riesgos para los participantes.

**BENEFICIOS:** La participación en la investigación aspira a contribuir con el fomento de debates sobre las prácticas pedagógicas de la Pedagogía de la Alternancia en el curso de Agroecología de la Casa Familiar Vitor Mariano. Durante la investigación se ofrecerá el curso (s) sobre los “Métodos e Instrumento de la Pedagogía de la Alternancia”, teniendo como público alba: a los jóvenes, los padres y/o responsables, los técnicos y los profesores. Las fechas de las conferencias se negociarán previamente con el coordinador de la CFR Vitor Mariano.

**CONFIDENCIALIDAD:** Todas las informaciones que usted suministra, así como las respuestas registradas en las encuestas, se utilizarán solamente para esta investigación. Las respuestas se mantendrán en sigilo y su nombre no se divulgará. De esta forma, su identificación no aparecerá en ninguna la publicación.

**ACLARACIONES:** Si tienes alguna duda al respecto de la investigación y/o métodos utilizados, usted puede buscar a cualquier momento la investigadora responsable.

**NOMBRE DE LA PROFESSORA INVESTIGADORA RESPONSABLE:** Elizabeth Macedo Fagundes / Dirección: Facultad Guairacá Guarapuava / PR– Colegiado de Pedagogía

**NOMBRE DE LA PROFESORA ORIENTADORA:** Profesora Doctora María Alejandra Domínguez

**INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional de La Plata. En La Plata Provincia de Buenos Aires.

**NOMBRE DEL PROFESOR CO ORIENTADOR:** Profesor Doctor Dimas de Oliveira Estevam

**INSTITUCIÓN:** Universidad del Extremo Sul Catarinense (UNESC).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Profesora investigadora  
orientador

\_\_\_\_\_  
Profesora Orientadora/Profesor co

Pitanga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_